

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**

**ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ:
ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ**

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 1 (10)

Київ – Ніжин
2015

ББК 74.4
УДК 374.7
О 72

Фахове видання України з педагогічних наук (Постанова президії ВАК України від 10.11.2010 р. № 1-05/7; Наказ МОН України від 13.07.2015, № 747 «Про затвердження рішень Атестаційної колегії Міністерства щодо діяльності спеціалізованих вчених рад від 30 червня 2015 р.» (Додаток 17 до Наказу, п. 124, стор. 10. – URL: <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2015-07-21/4229/nmo-747-1.pdf>).

Свідцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи» КВ № 20056-9856 ПР від 01.07. 2013 р.

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол № 10 від 7 вересня 2015 року).

Засновник: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України

Адреса редакції: 04060, м. Київ, вул. Берлінського, 9

Наукова рада:

Кремень В. Г.	доктор філософських наук, професор, дійсний член НАН України і НАПН України, <i>голова наукової ради</i>
Луговий В. І.	доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України
Ничкало Н. Г.	доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України
Філіпчук Г. Г.	доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України
Дубасенюк О.А.	доктор педагогічних наук, професор

Редакційна колегія:

Лук'янова Л.Б.	доктор педагогічних наук, професор (<i>голова редакційної колегії</i>)
Аніщенко О. В.	доктор педагогічних наук, доцент (<i>заступник голови ред. колегії</i>)
Беднарчик Х.	доктор хабілітований, професор, іноземний член НАПН України
Десятов Т. М.	доктор педагогічних наук, професор
Лактіонова Г. М.	доктор педагогічних наук, професор
Усатенко Т. П.	доктор педагогічних наук, професор
Хомич Л. О.	доктор педагогічних наук, професор
Шкляр А. Х.	доктор педагогічних наук, професор (<i>Республіка Білорусь</i>)
Шльосек Ф.	доктор хабілітований, професор, іноземний член НАПН України (<i>Республіка Польща</i>)
Щербак О. І.	доктор педагогічних наук, член-кореспондент НАПН України
Прийма С. М.	кандидат педагогічних наук, доцент
Баніт О. В.	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник (<i>технічний редактор</i>)
Василенко О.В.	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник (<i>переклад</i>)
Зінченко С. В.	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник (<i>відповідальний секретар</i>)

О 72 **Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи:** зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2015. – Вип. 1 (10). – 272 с
ISBN 978-617-640-228-2

У збірнику наукових праць викладено результати наукових досліджень з проблем освіти дорослих, зокрема змісту, напрямів, історії її розвитку, порівняльного аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду.

Для науковців, вчителів, викладачів професійних навчальних закладів, професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів, слухачів інститутів післядипломної освіти, докторантів, аспірантів, студентів.

ISSN 2308-6386

ISBN 978-617-640-228-2

© ІПООД НАПН України, 2015
© ПП Лисенко М.М., 2015

ЗМІСТ

Розділ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ТА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Vasylenko Olena

Development of transformational learning as a theory of adult education..... 6

Вихрущ Анатолій Володимирович

Педагогіка старості в контексті персонології..... 15

Ігнатювич Олена Михайлівна

Теоретико-методологічні засади розвитку культури особистості як суб'єкта інноваційної педагогічної діяльності..... 31

Kamińska Krystyna

Od wyrafinowanej elegancji do szmateksu, czyli starość w obliczu mody 40

Кучерявий Андрій Олександрович

Цільовий аспект інформаційного управління професійним розвитком фахівців..... 50

Литвиновський Євген Юрійович

Талан Ігор Станіславович

Моніторинг якості освіти дорослих на основі системи збалансованих показників..... 56

Luber Dorota

Kapitał społeczny seniorów w aspekcie wybranych obszarów ich aktywności..... 63

Сергєєва Лариса Миколаївна

Конкурентоздатність фахівця як соціально-педагогічна категорія..... 72

Розділ II

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Бовк Мирослава Петрівна

Досвід викладачів Київського університету у контексті розвитку української фольклористики (1902-1950 рр.)..... 80

Десятов Тимофій Михайлович

Адаптивні системи освіти дорослих..... 88

Лічман Лада Юріївна

- Концепт життєзабезпечення у світлі ідеї ноогенеза
П. Тейяр де Шардена: щодо питання про компетентнісно-орієнтовану педагогіку 95

Лутаєва Тетяна Василівна

- Роль викладача у формуванні особистості майбутнього фахівця медико-фармацевтичної галузі: історико-педагогічний аспект..... 105

Самко Алла Миколаївна

- Передумови становлення та перспективи розвитку біографічного методу в історії педагогіки 115

Тимчук Людмила Іванівна

- Система освіти дорослих в Україні (50-80-ті роки ХХ ст.)..... 123

Товканець Ганна Василівна

- Університети третього віку в європейській освіті дорослих..... 134

Чугай Оксана Юріївна

- Професійна підготовка педагогічного персоналу для системи освіти дорослих у США: досвід для України..... 141

Шарненкова Тетяна Олександрівна

- Проблема самоосвіти та освіти дорослих у педагогічній спадщині М.І. Пирогова..... 148

Розділ III
АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

Аніщенко Олена Валеріївна

- Людиновимірність гармонізації культурно-освітнього простору майбутніх педагогів у вищій школі в контексті цінностей освіти впродовж життя..... 157

Баніт Ольга Василівна

- Корпоративні університети як одна з сучасних форм внутрішньофірмової підготовки персоналу..... 164

Буянов Павло Георгійович

- Використання ігор у професійній освіті дорослих..... 172

Войтовська Оксана Миколаївна

- Андрагогічні принципи навчання педагогів у системі післядипломної освіти..... 179

Волярська Олена Станіславівна

Халеменик Юлія Євгенівна

- Науково-методичний супровід підвищення кваліфікації педагогів у післядипломній педагогічній освіті..... 186

Гуменюк Сергій Васильович

Використання засобів інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів фізичної культури: педагогічний аспект..... 193

Закомірний Ігор Миколайович

Основні аспекти організації екстернатної форми навчання у вечірній школі..... 200

Зінченко Світлана Володимирівна

Особливості спільної навчальної діяльності педагогів і дорослих учнів..... 209

Ліснічук Надія Вікторівна

Педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх соціальних педагогів..... 215

Онищук Людмила Анатоліївна

Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу..... 224

Патієвич Ольга Василівна

Психолінгвістичні та методичні засади навчання академічного письма студентів магістратури природничих спеціальностей..... 232

Романюк Оксана Іванівна

Наукові підходи до розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю 244

Сігаєва Лариса Євгеніївна

Білобровко Тетяна Іванівна

Професійний розвиток особистості вчителя в системі післядипломної освіти 252

Тищенко Світлана Іванівна

Інформаційні системи і технології в системі професійної освіти фахівця-аграрія..... 260

ІНФОРМАЦІЯ

Маршавін Ю.І.

Теорія і практика професійної підготовки дорослих (рецензія на монографію: Волярська О.С. Професійна підготовка зареєстрованих безробітних та слухачів навчальних підрозділів підприємств, організацій, установ: теоретичні і методичні аспекти. – К.; Запоріжжя: ІПК ДСЗУ : Кругозір, 2015. – 479 с.)..... 268

ПАМ'ЯТКА АВТОРУ

270

Розділ I
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ
ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ
ТА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

УДК 347.7

Vasylenko Olena – Candidate of in Pedagogical Sciences, Senior Researcher of the Andragogy Department, Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine

E-mail: andragogika@ukr.net

DEVELOPMENT OF TRANSFORMATIONAL LEARNING
AS A THEORY OF ADULT EDUCATION

Summary. *The article deals with the theories of transformational learning, its formation and development, roles of participants in transformative programs, natural environments and instructional activities as they relate to transformational learning, and challenges arising for the educator teaching in transformational learning environments. This theory of J. Mezirow is considered as unique to adults and identifies the factors producing transformational learning in adult students. Principal differences between adult and child learners are the use of prior knowledge and life experiences, conscious decisions regarding the self-directed learning, learner's conscious responsibility for new learning for various conscious self-directed reasons. So, adult educators need to adapt their methodologies and roles to facilitate adult learners' transformational learning.*

Key words: *adult education, transformational learning, J. Mezirow, adult educator role.*

In the 21st century knowledge is constantly changing and expanding exponentially. As the concept of life-long learning has taken on a new meaning in the changing world of knowledge and technology and adults face a challenge to change by improving their knowledge and skills, this has created the need for a deeper understanding of how adults learn, how their learning can be facilitated, and how this process compares to children learning. In general, the adult education literature supports the idea that teaching adults should be approached in a different way than teaching children and adolescents. The assumption that teachers of adults should use a different style of teaching is based on the theory of andragogy, which states that adults expect learner-centered settings where they can set their own goals and organize their own learning around their present life needs. However, in the field of adult education, debate still is devoted to the efficacy of a separate approach for teaching adults.

One of the ways to approach the question of whether teaching adults is different is to examine the types of learning in which adults engage. Having analyzed the work of J. Habermas, J. Mezirow and P. Cranton, Susan Imel classifies adult learning into the following three categories: subject-oriented adult learning, consumer-oriented adult learning, and emancipatory adult learning [2]. Of these types of adult learning, the emancipatory one has been considered as unique to adulthood.

Emancipatory learning results in transformations of learner perspectives through critical reflection. The educator plays an active role in fostering critical reflection by challenging learners to consider why they hold certain assumptions, values, and beliefs [2]. By J. Mezirow, emancipatory learning emphasizes upon learner transformation, so it can take place only in adulthood because, only in late adolescence and in adulthood a person can recognize being caught in his/her own history and reliving it. In adulthood, rather than merely adapting to changing circumstances by more diligently applying old ways of knowing individuals discover a need to acquire new perspectives in order to gain a more complete understanding of changing events and a higher degree of control over their lives [4]. As J. Mezirow says, the formative learning of childhood becomes transformative learning in adulthood [5, p. 3]. As a result of the research and theory-building efforts of J. Mezirow, fully described in his work «Transformative Dimensions of Adult Learning» [5], emancipatory adult learning has become more commonly known as transformative learning [2].

So, the main objective of this paper is to review transformational learning in such areas: theories of transformational learning, roles of participants in transformative programs, including students and instructors, natural environments and instructional activities as they relate to transformational learning, and challenges for instructors who teach transformational material.

Thus, the study of transformational learning began with the work of Jack Mezirow (1981, 1994, 1997). Transformational learning can be defined as learning that induces more far-reaching change in the learner than other kinds of learning, especially learning experiences which shape the learner and produce a significant impact, or paradigm shift, which affects the learner's subsequent experiences.

Later many authors have published works on various aspects of transformational learning, and they have collectively identified factors which produce transformational learning in adult students. There have been discussed and examined numerous characteristics of the instructor, student, course content, learning environment, and instructional activities as they influence transformational learning. As E. Taylor considers, transformative learning in adult, higher and continuing education has been around for over 25 years and continues to be the most researched and discussed theory in the

field of adult education. Theory by J. Mezirow is the most significant, is the preponderance of literature, conceptual and empirical, framed within the seminal work on transformative learning. Nowadays transformative learning theory continues to be a popular area of research in the field of adult education as indicated by an increase in the number of peer-review journal publications and the initiation of international conferences specifically on the study of transformative learning [7, p. 173].

Transformative learning of J. Mezirow offers a theory of learning that is uniquely adult, abstract and idealized, grounded in the nature of human communication. It is a theory that is partly developmental, but even more it is about where learning is understood as the process of using a prior interpretation to construe a new or revised interpretation of the meaning of one's experience in order to guide future action [2].

As J. Mezirow emphasizes, transformative learning is rooted in the way human beings communicate, and does not link it exclusively with significant life events of the learner. Through this combination of reflection and discourse, the student was able to make shifts in his/her world view which produced a more inclusive world-view. One of the benefits of transformational learning was the development of greater autonomy as a person, a defining condition of adulthood. J. Mezirow developed the concepts of «meaning perspectives», one's overall world-view, and «meaning schemes», smaller components which contain specific knowledge, values, and beliefs about one's experiences. A number of meaning schemes work together to generate one's meaning perspective. Meaning perspectives are acquired passively during childhood and youth, and are the target of the transformation that occurs through experience during adulthood. They operate as perceptual filters that determine how an individual will organize and interpret the meaning of his/her life's experiences [1].

Meaning perspectives naturally change and evolve in response to life experiences, especially those which induce powerful emotional responses in the individual. Often these life-changing events are personal crises such as divorce, death of a loved one, natural or man-made disasters and accidents, health crisis, financial upheaval, or unexpected job changes. It is these meaning perspectives which Mezirow saw as the raw material of the changes that occur in transformational learning. The author further states that we do not make transformative changes in the way we learn as long as the new material fits comfortably in our existing frames of reference.

The researcher S. Imel has distinguished three common themes, which characterized J. Mezirow's theory of the mechanism of transformational learning in the classroom: experience, critical reflection, and rational discourse. The students' life experiences provided a starting point for transformational learning. J. Mezirow considered critical reflection to be the distinguishing characteristic of adult learning, and saw it as the mean by which one questions

the validity of his world-view. He identified rational discourse as a catalyst for transformation, as it induced the various participants to explore the depth and meaning of their various world-views, and articulate those ideas to their instructor and class mates [2].

Although widely criticized for focusing too narrowly on individual transformation, J. Mezirow's theory of transformational learning, which explains how adult learners make sense or meaning of their experiences, has been widely applied to various groups of adult learners. This theory draws from Freire's ideas and is based on the critical theory; because of its critique of power structures and its emphasis on transformation and emancipation, transformational learning theory was classified as radical [8, p. 205]. As for the question of the learning environments and activities which promote transformational learning, J. Mezirow describes a learning environment as one in which those participating have full information, are free from coercion, have equal opportunity to assume various roles, can become critically reflective of assumptions, are empathetic and good listeners, and are willing to search for common ground or a synthesis of different points of view.

The scientist identified several ways to stimulate transformational learning, including journal writing, metaphors, life history exploration, learning contracts, group projects, role play, case studies, and using literature to stimulate critical consciousness. He believed that these could stimulate critical reflection and rational discourse, integral parts of the transformative process in his model. J. Mezirow strongly emphasized that transformational learning came about through discussion and exploration of concepts relating to these kinds of experiences, and was not an advocate of creating intense emotional experiences in transformational learning.

J. Mezirow's follower, T. Roberts offered visionary thoughts for the future of education, focusing on multistate learning consistent with transformational learning. He boldly states that the major intellectual error of our times is the failure to recognize the fundamental primacy of mind-body states, and that any cognitive science which omits them is incomplete [6]. T. Roberts cites examples such as imagery, relaxation, meditation, prayer and spiritual disciplines, martial arts, psychoactive drugs, yoga and body disciplines, breathing techniques, acupuncture, out-of-body experiences, biofeedback, dreams, suggestion and hypnosis, near-death experiences, psychoneuroimmunology and others. All these types of learning experiences could be activities in a transformational learning experience [6].

Though transformational learning has powerful potential for enhancing and accelerating students' self-actualization process, there are important considerations for instructors in such programs. According to L. Baumgartner, instructors are advised to consider ethical questions which may arise in the planning and delivery of transformational learning. Most basic is what right instructors have to encourage transformational learning [1, p. 21]. Author also

discusses dynamics and the balance of power in the classroom, emphasizing the necessity of a trusting and caring relationship between students and teacher. Students who see the instructor as an authority figure may have difficulty to challenge conventional values, beliefs, and interpretations of facts. L. Baumgartner recommends a formal code of ethics be designed and implemented, and encourages adult educators to establish a learning forum in which they can create mutual support and exploration of the dynamics of transformational learning. She reminds instructors that transformational learning frequently elicits emotional responses from both student and instructor [1].

As many works state, if transformative learning is unique to adulthood, it requires the use of teaching approaches that are geared specifically to adults. Transformative learning requires that learners address problems through critical reflection. Some strategies used to facilitate transformative learning, e.g., such as journal writing, critical incidents, and experiential methods, are used in other types of learning as well.

Although learners must decide on their own to engage in transformative learning, educators who wish to promote transformative learning have the responsibility to set the stage and provide opportunities for critical reflection. When educators are operating in the domain of transformative learning, they help learners examine their beliefs and how they have acquired them by creating situations in which they can debate how their values, assumptions, ideologies, and beliefs have come to be constructed. Instead of congratulating themselves for having made their point when a learner says, «I never looked at it that way before», educators can help learners engage in transformative learning by responding with, «How did you see things? What made you see things like that?» and then «If we can understand how you came to have a set of ideas and attitudes then, let's look at how you come to have the ideas and attitudes you have now» [2].

In this context, the role of adult educators as facilitators of transformational learning must be redefined and their prevalent humanistic and progressive philosophies must be reexamined. By V. Wang and L. Sarbo, adult educators need to adapt their philosophy and roles to facilitate adult learners' transformative learning. Adult learners possess different needs, interests, and experiences. As teachers modify their roles and methods in response to their students' diverse individual characteristics, they must also adapt their philosophical perspective [8].

The authors have proposed a contextually adapted teaching philosophy that illustrates how adult educators adapt both their beliefs and their roles to accommodate adult learners' needs, interests, and experiences, which helps adult-learning professionals will gain a better understanding of how their beliefs, associated learning objectives, and learners' needs interact to impact the process of student transformation and emancipation, particularly in the practice of andragogy. By them, if J. Mezirow's radical theory of

transformational learning is meant to transform adult learners, then adult educators may need to adapt their philosophy and roles as adult educators in light of this new understanding.

In practice, adult-learning professionals may assume different roles and use different methods. In fact, a contextually adapted teaching philosophy plays a major role in determining what adult educators do to help adult learners achieve transformation and emancipation. Although philosophies of adult education, situational roles of adult educators, and transformational learning theory differ, both the belief systems adult educators embrace and the situational roles they adopt either facilitate or inhibit critical reflection of adult learners. Inherently, a contextually adapted philosophy places adult educators in situational roles.

The dynamic interaction of the following factors contributes to a determination of how adult-learning professionals help adult learners achieve transformative learning.

1. Philosophies of adult education define the purpose for educating and training adults. They provide the guiding principles for teachers of adult learners. These philosophies are internal and aid action.

2. To teachers of adults, learner needs, learner styles, learner experience, and learner motivation may be external. Together with teachers' philosophies, they are the «what» factors that determine how teachers of adults will go about helping adults learn and hence assume their roles and select their methods for teaching.

3. The roles of adult teachers and their methods of teaching refer specifically to how teachers of adults help adults learn. Without the «what» factors, the process of «how» cannot be realized in helping adults learn. Therefore, change in learners cannot be achieved.

4. For learners to shift to a more inclusive, integrative perspective or to «liberate» them, learners' critical reflection is key to transformational learning.

5. Although the roles of adult teachers and their methods may be determined by other factors, the essential roles contextually adapted philosophies play in determining the roles of teachers and their methods. The role of teachers and their subsequent method determine the way they interact with learners. Therefore, learners' critical reflection is greatly impacted by these factors [8, p. 208].

This contextually adapted philosophy helps define the role of adult educators by providing a conceptual framework for incorporation into their teaching methodologies. Above all, understanding this complex, interactive process helps teachers maximize their effectiveness.

By J. Mezirow [5], adult educators' roles are directly influenced by their philosophical perspectives and related educational purposes. If the objective of adult education is to promote the adult learner's transformation and emancipation, then the role of adult educators is to enhance the critical reflection process, which is embedded in the transformational learning theory.

Some papers maintain that transformational learning is a natural process of learning. In this learning process, knowledge is distributed in a circular and reciprocal way through a collaborative sharing of experiences, centered on real life situations, and learners are responsible for their own learning [3].

The adult learner comes to the learning process with life experiences and prior knowledge that is used by the learner to make connections to the new learning. The difference is the adult learner has more life experiences and prior knowledge than the child. The environment in which the learning takes place needs to be risk free and one in which the learner feels safe and secure and supported to engage in new learning. The occurrence of learning taking place is provided by the responsibility of the learner. The self-directed nature of the process determines what will be learned. There appears to be a difference in the responsibility and self-directedness between the adult learner and a child. The adult appears to have an awareness of the self-directed nature of the process and makes conscious decisions regarding the learning by formulation of learning goals.

For learning to take place, adults need to be immersed in what is being learned. This is needed to help insure that the new knowledge is internalized to the point where the knowledge can be transferred into appropriate situations. Since adults have more prior knowledge and more life experiences to bring to the learning situation, internalization and transfer may take less time than the new learning of a child.

Due the natural learning process, adults need to use the learning or employ the knowledge gained. The more the knowledge is used, the closer the approximations come to the conventions and become internalized. Once the learning has been internalized, the knowledge is transferred into new situations by the adult learners. A major characteristic that impacts the natural learning process is engagement of adult learners. The more actively engaged in the learning process, the faster the knowledge is obtained and the better the knowledge is learned. Active engagement is influence by a risk free environment, self-directed learner characteristics, alignment with life experiences and prior knowledge, immersion, demonstrations, feedback, and learner responsibility as well as motivation for the adult learner.

According to D. McDonough [3], moving through the natural process of learning, adult learners need: 1) a risk free environment for safety and support for the new learning; 2) to be immersed in the new learning; 3) demonstrations of the new learning; 4) intrinsic and extrinsic motivation; 5) to actively engage in the learning process; 6) opportunities to use the new learning; 7) to be given the responsibility for their own learning; 8) to use approximations until the new learning becomes internalized and transferable; 9) feedback to help the learning become internalized and help move approximations to conventions, and 10) to connect the new learning to prior knowledge and life experiences.

Transformational learning occurs when it is integrated with experience. The whole notion of transformative learning is to make sense of experience. Therefore to some extent, the purpose of adult education is to give adult learners an opportunity to engage in the problem-solving process, which is squarely in line with Paulo Freire's concept of problem-posing education. Transformative learning can be maximized when self-direction is encouraged among adult learners. The end results of critical reflection in transformational learning are transformation and emancipation (radical philosophy). Experience is key to critical reflection. Hence, a progressive approach to adult education complements radical theory in transformational learning among adult learners. If the objective of adult education is only to transmit culture and social structure to promote social change and to develop individuals open to change and continued learning, then it is appropriate for adult educators to be humanistic and progressive. With these two ideologies in mind, they can serve as learning facilitators because they assume that adult learners tend to be self-directed. In reality however, the educational purpose of adult education encompasses all objectives of adult education [18 p. 208].

Thus, due to the efforts of the founder of transformative learning J. Mezirow, this theory is considered as unique to adults. It has identified the factors which produce transformational learning in adult students. J. Mezirow understood transformative learning as the process of using a prior interpretation to construe a new or revised interpretation of the meaning of one's experience in order to guide future action. Researchers maintain that fostering transformative learning demands a different approach by the educator. Principal differences between adult and child learners are the use of prior knowledge and life experiences and learner responsibility: adult learners make conscious decisions regarding the self-directed learning in which they participate, and consciously take on responsibility for new learning for various conscious self-directed reasons. So, adult educators need to adapt their methodologies and roles to facilitate adult learners' transformative learning.

Literature

1. Baumgartner L. An Update on Transformational Learning / L. Baumgartner // *New Directions for Adult and Continuing Education. The New Update on Adult Learning Theory.* – 2001. – № 89. – P. 15-24.
2. Imel S. Teaching Adults: Is It Different? / S. Imel // *ERIC Digest № 82.* Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, The Ohio State University, 1989. – 248 p.
3. McDonough D. Similarities and Differences between Adult and Child Learners as Participants in the Natural Learning Process / D. McDonough // *Psychology.* – 2013. – Vol. 4. – № 3A, – P. 345-348.

4. Mezirow J. A Critical Theory of Adult Learning and Education / J. Mezirow // Adult Education. – 1981. – № 1. – P. 3-24.
5. Mezirow J. Transformative Dimensions of Adult Learning / J. Mezirow. – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991.
6. Roberts T.B. Multistate education. Metacognitive implications of the mindbody psychotechnologies / T.B. Roberts // The Journal of Transpersonal Psychology. – 1989. – № 21 (1). – P. 83-102.
7. Taylor E. An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999–2005) / E. Taylor // International journal of lifelong education. – Vol. 26, № 2. – P. 173-191.
8. Wang V., Sarbo L. Philosophy, Role of Adult Educators, and Learning. How Contextually Adapted Philosophies and the Situational Role of Adult Educators Affect Learners' Transformation and Emancipation // Wang V., Sarbo L. // Journal of Transformative Education. – 2004. – № 3, Vol. 2, July. – P. 204-214.

РОЗВИТОК ТРАНСФОРМАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ТЕОРІЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Василенко Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної
освіти і освіти дорослих НАПН України
E-mail: andragogika@ukr.net

У статті розглядаються становлення і розвиток теорії трансформаційного навчання, зокрема теретичні підходи, роль учасників трансформаційних програм, природне середовище і навчальні заходи, пов'язані з трансформаційним навчанням, проблеми, що виникають у педагога в умовах трансформаційного навчання. Ця теорія Дж. Мезірова вважається унікальною для навчання дорослих і визначає фактори, що створюють умови трансформаційного навчання дорослих студентів. Основними особливостями навчання дорослих є використання попередніх знань і життєвого досвіду, свідоме рішення щодо самостійного навчання, усвідомлена відповідальність учня за навчання з різних свідомих причин. Виходячи з того, педагоги, що навчають дорослих, повинні адаптувати свої методи і ролі для сприяння трансформаційному навчанню дорослих.

Ключові слова: освіта дорослих, трансформаційне навчання, Д. Мезіров, роль педагога дорослих.

Bibliography

1. Baumgartner L. An Update on Transformational Learning / L. Baumgartner // New Directions for Adult and Continuing Education. The New Update on Adult Learning Theory. – 2001. – № 89. – P. 15-24. (in English)
2. Imel S. Teaching Adults: Is It Different? // S. Imel / ERIC Digest No. 82. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, The Ohio State University, 1989. – 248 p. (in English)

3. McDonough, D. Similarities and Differences between Adult and Child Learners as Participants in the Natural Learning Process / D. McDonough // Psychology. – 2013. – № 3A, Vol. 4. – P. 345-348 (in English)
4. Mezirow J.A Critical Theory of Adult Learning and Education / J. Mezirow // Adult Education. –1981. – №3 2, № 1. – P. 3-24. (in English)
5. Mezirow J. Transformative Dimensions of Adult Learning /J. Mezirow. – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991. (in English)
6. Roberts T.B. Multistate education. Metacognitive implications of the mindbody psychotechnologies / T.B. Roberts // The Journal of Transpersonal Psychology. –1989. – № 21 (1). – P. 83-102. (in English)
7. Taylor E. An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999–2005) / E. Taylor // International journal of lifelong education. – Vol. 26, № 2. – P. 173-191. (in English)
8. Wang V., Sarbo L. Philosophy, Role of Adult Educators, and Learning. How Contextually Adapted Philosophies and the Situational Role of Adult Educators Affect Learners' Transformation and Emancipation / Wang V, Sarbo L. // Journal of Transformative Education. – 2004. – Vol. 2 – № 3, July. – P. 204-214. (in English)

УДК 374.7

Вихрущ Анатолій Володимирович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри психологічних та педагогічних дисциплін Тернопільського національного економічного університету.

E-mail: anatolwzychruszcz@ukr.net

ПЕДАГОГІКА СТАРОСТІ В КОНТЕКСТІ ПЕРСОНОЛОГІЇ

Статтю присвячено аналізу проблеми старості та смерті в контексті авторської концепції педагогічної персонології. Висвітлено соціальні, психологічні, педагогічні аспекти проблеми. Узагальнено досвід польських колег. Акцентовано увагу на питаннях старості в етнопедagogіці, художній літературі, філософських працях. Відзначено важливість досліджуваних питань в андрагогії, а також у виховному процесі освітніх закладів.

Ключові слова: розвиток, педагогічна персонологія, старість, смерть, андрагогіка, виховання.

У системі гуманітарних наук доволі часто буває так, що неточність у визначенні головних понять обумовлює недосконалість теоретичної моделі. Яскравим прикладом може служити доля педагогіки. Історики, ще встановлюють автора, який, очевидно з найкращих міркувань, запропонував лаконічне, популярне і, на жаль, помилкове визначення, згідно з яким педагогіка це наука про виховання. Причина помилкової дії обумовлена тим, що взаємодія педагогіки і філософії проголошується в кожному навчальному посібнику. Але проголосити тезис, ще не означає його виконувати. Адже в тріаді: виховання – освіта – педагогіка, проблема

виховання є чи не найскладнішою і принаймні найстаршою. Тому в популярному визначенні допущена очевидна логічна помилка, так як використано інше не менш складне поняття, яке вимагає окремого визначення. Саме тому, враховуючи, що виховання на побутовому рівні начебто більш характерне для дітей, педагогічна наука упродовж століть з перемінним успіхом займалася саме дітьми, «загубивши» світ дорослих і, не звертаючи увагу на старість і смерть. Це протиріччя можна подолати, якщо використати запропоноване нами визначення згідно з яким педагогіка це наука про закономірності розвитку людини. Ми розуміємо, що кожна наука на рівні закономірностей і законів описує, пояснює причини і наслідки, прогнозує майбутній перебіг подій. Усвідомлено використовуємо начебто зайве слово для того, щоб акцентувати увагу на очевидному факті. Якщо педагогіка не буде встановлювати закономірності процесу вона буде втрачати статус науки, підміняючи найцікавішу проблему розвитку людини тисячами сторінок малопридатного для практики тексту. Очевидно, що в такому контексті людина вивчається від пренатального періоду до смерті, що власне кажучи і є суттю персонології.

Авторське визначення має ще один недолік. Аналогічне визначення може бути для психології, відповідних підрозділів біології. Це тема для подальшої дискусії. Коли зникають дискусійні моменти, зникає й наука.

Окреслена проблема проявилася і в проблемі періодизації розвитку людини. Адже кожний автор прагнув запропонувати свій варіант, щоб принаймні при житті порадіти від пріоритетності. Нам не відома більш досконала періодизація ніж запропонована геніальним мислителем Я.А. Коменським. Посібники з історії педагогіки так часто тиражували помилковий тезис про чотири періоди по шість років, що цей штамп увійшов у науковий обіг. Насправді Я.А. Коменський виокремлював період до народження дитини, а також, окрім популярних чотирьох етапів, характеризував школу зрілості та школу старості.

У педагогічній персонології педагогіка старості займатиме своє місце як завершальний розділ, який має значення як для суспільства в цілому, так і для кожної людини незалежно від віку. Це має значимість на рівні особистісного розвитку, раціональної взаємодії поколінь, не менш важливими є соціально – економічні аспекти. Особливої ваги ця проблематика набрала на початку ХХІ ст. Пояснюється це явище рядом причин.

По-перше, розвиток багатьох аспектів соціального життя (від медицини до добробуту, від рівня індивідуальної культури до способу життя) обумовив значне зростання кількості людей похилого віку. У даний час рубіж у 60 років переходить понад 600 млн. людей, що становить 20% населення. У 2050 р. кількість таких людей досягне 2 млрд. Якщо в середині двадцятого століття середня тривалість життя становила 44

роки, то в середині XXI ст. прогнозований показник становитиме 80 років [17]. Фахівці з питань прогностики називають відсоток людей, які подолають 65-річний рубіж упродовж найближчих десятиліть у межах 35%.

По-друге, співвідношення між працюючими і пенсіонерами викликало тривогу економістів і спроби на урядовому рівні підвищити пенсійний вік. Наприклад у Польщі для жінок і чоловіків віднедавна встановлено – 67 років. Це відповідає європейським традиціям.

По-третє, у прихованій, або явній формі, поки що на рівні публікацій, які важко назвати науковими, зростання кількості людей похилого віку розглядається як своєрідна загроза для молоді та держави. При цьому забувається той очевидний факт, що люди похилого віку давно, через систему податків, заробили свої мізерні пенсії і власне кажучи інвестували розвиток нової генерації. Популяризація загрози від покоління, яке завершує життєвий цикл матиме фатальні психологічні та етичні наслідки як для старих людей, які відчують ворожість оточення, так і для молоді, яка одержить уроки зневаги і ненависті, які матимуть непередбачувані наслідки. Психологічні наслідки оціночних суджень експертів від демографії не можуть не викликати тривоги. У XXI ст. нам ще бракувало спартанського досвіду, або суїцидальної хвилі начебто непотрібних людей. Розумне використання їх досвіду – ось достойна задача для демократичного суспільства. Інститут радників, наставників ще чекає свого логічного, законодавчого вирішення.

Тема старіння повинна зайняти належне місце в посібниках педагогіки. Не зайвим буде й відповідний розділ у педеутології – науці про діяльність, професійний розвиток, особистість учителя. Своєрідним підтвердженням актуальності теми може слугувати і різноплановість книг, опублікованих у Польщі упродовж останніх років:

1. Antoszevska B., Bartnikowska U., Ćwirynkało K. *Porozmawiajmy o starości...* – Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2015. – 288 s.

2. Bartoszevski L. *Zanim nadejdzie śmierć. Czyli ars bene moriendi.* Gdańsk: Harmonia, 2015. – 176 s.

3. Beauvoir S. *Starość.* – Warszawa: Czarna Owca, 2011. – 648 s.

4. Manthorpe J., Iliffe S. *Depresja wieku podeszłego.* – Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWI, 2010. – 192 s.

5. *Między literaturą a medycyną, część V111. Starość i inne problemy egzystencjalne w badaniach interdyscyplinarnych* / Red. E. Łoch, E. Flis-Czeriak, G. Wallner, D. Piechota. – Lublin: UMCS, 2014. – 412 s.

6. Mose J.P. *Opieka nad chorym w domu. Jak pomóc w potrzebie i na starość.* – Warszawa: Aba, 2007. – 152 s.

7. *Problemy starzenia się społeczeństwa. Teoria i praktyka. Perspektywa polska i brytyjska* / Redakcja naukowa: M.J. Jarosz, A. Włoszczak – Szubzda, W. Kowalski. – Lublin: Wydawnictwo WSEI, 2011. – 236 s.

8. Pronzato A. *Starość czasem nadziei.* Kraków: SALWATOR, 2006. – 240 s.

9. *Potent-Ambroziewicz M. Starość w języku młodzieży współczesnej.* – Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2013. – 222 s.
10. *Rigamonti M., Ragiel A. Bez strachu. Jak umiera człowiek.* – Warszawa: Dom Wydawniczy PWN, 2015. – 176 s.
11. *Starość Powołanie i Duchowość / Henri Sanson S.J. – Pelplin: BERNARDINUM, 2008. – 72 s.*
12. *Szczepanowicz B. Starość. Skarb do odkrycia.* – Kraków: Wydawnictwo Księży Sercanów, 2013. – 308 s.
13. *Vilar E. Starość jest piękna.* – Warszawa: Agencja Dramatu i Teatru ADiT, 2008. – 94 s.
14. *Zych A. Poznać, zrozumieć i zaakceptować starość.* – Łask: Spółka Over Group, 2013. – 437 s.
15. *Zych A. Słownik gerontologii społecznej.* – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak», 2001. – 326 s.

Ця тема потребує окремого дослідження в компаративістиці.

Як позитивний факт відзначимо увагу до проблематики старості на міжнародному рівні. Достатньо згадати Міжнародний день людей похилого віку (1 жовтня), ряд документів на рівні ООН і Міжнародної Організації Здоров'я, оригінальну програму, щодо міст приязних людям похилого віку (2002 р.), міжнародні конференції. Дедалі більшої популярності набувають університети третього віку, програми спрямовані на підвищення рівня інформаційної культури людей похилого віку, зокрема спілкування з допомогою Інтернету, комп'ютерні ігри.

У процесі професійної підготовки соціальних працівників накопичений значний досвід роботи з людьми похилого віку. Кількість спеціалізованих закладів постійно зростає, поступово поліпшується якість їх роботи.

Досліджувана проблема має ряд педагогічних аспектів. Насамперед це індивідуальне сприйняття процесу старіння, підготовка особистості до завершального етапу життєдіяльності, раціонального використання часу, нормалізації стосунків, планування циклу, подолання страху перед смертю. Водночас особливої значимості набуває процес цілеспрямованої підготовки підростаючого покоління, починаючи з дошкільних закладів, до позитивного сприйняття людей похилого віку, розуміння їх проблем, готовність допомогти, повага.

Проблема старості, смерті, жалоби залишається найменш вивченою в педагогічній теорії, а в педагогічній практиці характеризується побутовим рівнем вирішення. Розв'язання досліджуваних питань актуалізує необхідність взаємодії етнопедагогіки, релігії, філософії, соціології, психології, біології, педагогіки та ін. для системної оцінки проблематики, розробки відповідних навчальних спецкурсів для вищих навчальних закладів, а також для популяризації відповідних знань серед людей, які наближаються до старості й завершують життєвий цикл.

Важливу роль у цьому питанні відіграє компаративістика. Проведення порівняльних досліджень, за єдиним планом, групами фахівців, які представляють різні країни, сприятиме виявленню закономірностей, збагатить педагогічну науку і практику, допоможе людям вирішувати важкі питання життя та смерті.

Геронтологія як наука про закономірності старіння людини давно зайняла своє належне місце. Щоправда ніколи раніше не було такого масового зацікавлення цією проблематикою. Пояснити це можна кількома причинами.

Зростання рівня освіти, рівня культури з кожним роком збільшуватиме увагу людей до якості свого життя на різних етапах розвитку. Чим більш складна система тим більше вона дбає про своє самозбереження. Науки гуманітарного спрямування від педагогіки до філософії та соціології дедалі більше уваги звертають на особистісні проблеми. Поступово відмирають визначення в яких домінує «формування», однобічний вплив на людину суспільства та інші міфологеми. Переважає холістичний підхід, особистісний підхід, ідея неперервного розвитку від пренатального періоду до смерті.

Проблема старості не могла не знайти відображення в етнопедагогіці: Як була я молода, // Була в мене уroda, // А теперки на біду, // І в дзеркалі не знайду. // Гей, минулися мої літа молоді, // Ніхто ж мені не порадить в цій біді. Логічним продовженням теми старості в етнопедагогіці є проблема смерті. Можна виокремити декілька характерних особливостей. По-перше, це питання здебільшого розглядається з великою повагою. І до нині не прийнято обганяти, або переходити дорогу похоронній процесії, водії виходять з автомобілів і хрестяться... По-друге, в усній народній творчості можна зустріти і легку іронію, що сприяло зниженню рівня страху: «Раз козі смерть»; «Ой іди смерть, іди проч, головоньки не мороч, бо я часу не маю, з сусідами гуляю».

По-третє, доволі часто розглядається смерть у молодому віці: «Ой умру я мила, а ти будеш жива. Чи згадаєш мила, що колись любила?».

По-четверте, виокремлюється смерть у бою: «А чи пан, чи пропав, вдруге не вмирати! Гей, нумо, до зброї».

Відзначимо, що як і у випадку зі смертю в етнопедагогіці традиційно поєднується високий рівень поваги та іронії. Назвемо декілька характерних приклади: «Старість не радість», «Старість – поганий товар», «Старість – важкий тягар», «Старість – не радість, смерть – не весілля», «Старого лиса не виманиш з ліса», «Старого горобця на полові не обдуриш», «Вовк старий не лізе до ями», «Старий лис двічі в сильце не попаде», «Шануй старі стежки і давніх друзів», «Чоловік до смерті

вчиться», «Дізнавайся світа, поки служать літа», «Чоловік ціле життя вчиться, а дурнем вмирає» [7].

Як приклад розглянемо народну мудрість зібрану в книзі М. Дочинця «Многії літа. Благії літа». Крупинки мудрості від А. Ворона містять, зокрема, такі думки: «Вечір покаже, який був день», «Чим старішими стають люди, котрі живуть духовним життям, тим яснішає їх розум і свідомість. Невігласи з роками тупіють ще більше», «Смішні люди: коли Бог кличе їх до себе, вони кличуть лікаря», «Вчися не до старості, а до смерті», «Що буде, те буде, а двох смертей не буде», «Хто зі страху вмирає, тому свині дзвонять» [2].

Зауважимо, що прислів'я успішно використовуються в сучасних діагностичних методиках. Наприклад у тесті виявлення суїцидальних намірів (Н. Шавровська, О. Гончаренко, І. Мельникова) акцентується увага на таких висловах: «Зібрався жити, та взяв і помер», «Тут би помер, а там би встав», «Двох смертей не буває, а одна не минає»; «Ввечері був молодець, а вранці мертевець», «Хто не народився, той і не помре»; «Життя набридло, а до смерті не звикнути», «Вволю наїсишся, але вволю не наживешся», «На віку як на довгій ниві – всього побачиш, однаково скінчиш»; «Сивина бобра не псує», «Не роки старять, а життя», «Зелений сивому не указ»; «Не вмер Данило, так болячка задавила», «Стара шуба не гріє» [8, с. 32-34].

Усі вищеназвані аспекти відображені в народних піснях. Їх тексти сумні, інколи іронічні всебічно висвітлюють проблему старості та смерті: Ой умру я, мила, а ти будеш жива, // Чи згадаєш, мила, що колись любила? // Вийдеш на могилу, не кидай землею, // Бо сама ти знаєш, як тяжко під нею; А чи пан, чи пропав, // Вдруге не вмирати; Смерте ж моя, смерте, // Не дай мені вмерти.

Народні пісні в сучасних умовах знаходять нове звучання та інколи досягають національного рівня. Після перших вбитих на Майдані в Києві жаль за молодими людьми переповнював душу. А лемківська пісня «Пливе кача по тисині» надала останній дорозі воїнів світла такого емоційного супроводу, такої величі, такої національної трагедійності аналогів яким не знає сучасна історія: Гей, погину я в чужім краю //Погину я в чужім краю // Хто ж ми буде брати яму //? Хто ж ми буде брати яму //? Гей, виберут ми чужі люди//, Виберут ми чужі люди. //Чи не жаль ти, мамко, буде? // Чи не жаль ти, мамко, буде?

Тема старості в релігіях світу, ще стане темою не однієї докторської дисертації. Не випадково повага до батька і матері в Біблії досягає рівня заповіді. Серед думок Папи Римського Івана Павла II проблема гідного пошанування старості є однією з домінуючих.

У філософських школах Китаю, Індії, Греції тема старості та смерті є однією з головних, а висновки Епікура (Не потрібно боятися смерті коли ми є, її немає, а коли вона є, немає нас)залишаються

неперевершеними до наших днів. Не менш геніальними є і висновки Епіктета, який завжди був готовий до смерті, але коли вона мала бути у вечірній час, то «потрібно обідати, бо прийшов час на обід». Фахівці з педагогіки, геронтології, психології даремно оминають увагою теоретичну спадщину стоїків. З позицій психотерапії їх конкретні, точні пропозиції залишаються неперевершеним взірцем. Не стала винятком і проблема старості та смерті. Розглянемо для прикладу знаменитий твір Л.А. Сенеки. Мислитель виокремлює ряд принципово важливих питань: 1. Вже в першому листі, аналізуючи проблему часу, філософ пише: «Помиляємось якраз у тому, що смерть бачиться нам десь попереду: вона ж у значній своїй частці – вже позаду. Скільки віку прожито – стільки ж одразу бере його смерть». 2. Розглянувши проблему страху перед смертю, зауваживши, що відразу після народження людина простує до смерті, мислитель підкреслив надзвичайно важливий висновок: «Жодне лихо, якщо воно граничне, не може бути великим. До тебе прийшла смерть? Її справді треба було б жахатися, коли б вона могла залишатися з тобою. Але вона – іншого ж не буває, - або ще не прийшла, або вже відійшла». 3. Виокремивши думку, що «ніхто не є вже настільки старим, щоб не мав права сподіватися хоча б ще на один день» Л.А. Сенека підкреслює важливість позитивного ставлення до старості: «Обнімімо ж її, покохаймо! Багата віхами й вона, якщо лише знаєш, як нею користуватися... Найприємнішим є вік похилий, який ще не дуже стрімко спішить до небуття. Певну насолоду, гадаю, знає навіть той вік, що торкнувся вже своєї останньої межі. Замість утіх принаймні втішаємося тим, що не відчуваємо в них жодної потреби». 4. Обґрунтувавши висновок, що смерть не є злом, а єдиним законом, якому в рівній мірі підлягає весь рід людський, автор доводить необхідність триматися дороги, яку нам вказала природа. 5. Передчасне бажання смерті філософ називає ганебним, визнаючи водночас право людини на добровільну смерть за певних обставин: «Не треба стрімголов, наче в нестямі, кидатись в обійми смерті. Хоробрий, розумний муж повинен не тікати з життя, а відходити з нього. Слід передусім уникати відомої багатьом людям пристрасті – жадливого прагнення померти... Нерозумно шукати смерті зі страху перед смертю». 6. Виокремивши неспокій на порозі спокою, Л.А. Сенека засуджує тих хто постійно починає жити, коли вже пора закінчувати. 7. На думку філософа в час старості душа розкошує і наближається до розквіту. 8. Актуальним видається висновок щодо необхідності «навчитися смерті», так як відійти з погідною душею це велике мистецтво, яке потребує тривалої науки. 9. У випадку смерті друзів автор закликає уникати марнославства в стражданні, так як «у сльозах ми шукаємо підтвердження нашої туги». 10. Л.А Сенека, випереджуючи час на тисячоліття аналізує проблему смерті дітей [9].

Засновником педагогічної геронтології можна вважати Я.А. Коменського. Саме він у першій половині XVII ст. у неперевершений до наших днів віковий періодизації вперше в історії людства виокремив школу старості. Акцентовано увагу на проблематиці завершального етапу життя, зокрема страху перед смертю, необхідністю достойного завершення життєвого циклу.

На основі праць зарубіжних і вітчизняних дослідників можна виокремити наступну проблематику актуальну для педагогічної геронтології: позитивна оцінка, турбота про людей похилого віку в суспільстві; повага до старості в родині; система збереження і передачі досвіду старших людей; врахування ставових особливостей старіння; самотність; проблеми розвитку в процесі старіння; фобії людей старшого віку; форми активності; завершення життєвого циклу. Розглянемо окремі аспекти проблеми.

Парадоксальність сучасних наук гуманітарного циклу проявляється в тому, що вони здебільшого блискуче пояснюють усі питання, поки мова не заходить про людину. Як тільки «появляється» людина з її біологічними, соціальними, індивідуальними проблемами наука починає переходити на рівень науково подібності, уникаючи простих і ясних відповідей на складні запитання. Старість не стала винятком. Першою проблемою, яка неминуче виникає це визначення початку старіння. Можна було б сказати, що ми починаємо старіти з першого дня після народження, але це буде швидше літературний тезис. Для вирішення цієї проблеми доцільно врахувати декілька чинників. Насамперед це особливості історичної епохи. Тридцятирічний поет словами Адама Асника, звертаючись до дівчини декілька разів повторює тезис про свою старість [11]. Очевидно, що в XXI ст. цей вік можна віднести до початку зрілості, якщо не до молодості. Очевидними є індивідуальні особливості старіння. Адже нерідко можна побачити сорокарічну людину, втомлену від життя, яка не лише морально, емоційно, але й фізично нагадує представника старіючого покоління і 60-річного любителя спорту, щоправда не потрібно забувати про наступні слова пісні у виконанні Клавдії Шульженко щодо «юних сил, которых нет». А ось рецепт і побажання, що просто треба не старіти, заслуговує на увагу фахівців з питань геронтології.

Важливою є необхідність певної соціальної норми, щодо відліку старості. Уніфікованим показником міг би стати початок пенсійного віку, який частково враховує такі показники як середня тривалість життя, стан здоров'я населення, рівень соціального захисту, національні традиції. Так як в різних європейських країнах цей вік різний, а в США пенсія взагалі не передбачена, можливо варто використати середні цифрові показники. Є проблемою, якщо дотримуватися такого критерію, різний початок

пенсійного віку для жінок і чоловіків. Можна сказати, що в середньому жінки швидше старіють, але довше живуть. На нашу думку, в сучасних умовах, своєрідним психологічним початком переходу до старості є 60 років. Тезис, що пішов «сьомий десяток» на рівні свідомості та підсвідомості неминуче викликає потребу підведення підсумків попереднього життя, корекції життєвих планів, самооцінки, підготовки до завершення професійної кар'єри, готовності до зміни статусу, турботи про стан здоров'я, та ін. Розуміючи умовність поділу, думаємо що цей період закінчується в 70 років. Середній період старості 70 – 80 років характеризується поступовим зниженням рівня життєвих сил і фізичних можливостей, припиненням професійної діяльності, втратою близьких людей. Пізня старість починається у 80 років і закінчується смертю.

Проблема старості викликала закономірний інтерес серед письменників. Філологи могли б підготувати серію монографічних досліджень на цю цікаву тему. У статті ми звернемо увагу на декілька найбільш характерних творів. Відомий гуморист і оригінальний мислитель Михайло Зоценко присвятив цій проблемі декілька творів. Цікаво, що своєрідним стимулом для їх написання став депресивний стан самого письменника, який вирішив розібратися зі своїми проблемами сам. Досягши успіху у двадцяті роки минулого століття,

М. Зоценко, за свідченнями очевидців, переживав психологічний кризи, який не піддавався лікуванню традиційними медичними засобами. Інтелектуал М. Зоценко вирішив допомогти собі, а будучи талановитим письменником, не міг не відобразити цього процесу в літературних творах, зокрема в знаменитій трилогії: «Возвращенная молодость», «Голубая книга», «Перед восходом солнца».

У 1933 р. було опубліковано першу повість, яка викликала дискусію читачів, аж до рівня Наркома охорони здоров'я, а запрошення на наукові зустрічі однодумців І. Павлова стало своєрідним визнанням не лише художнього, але й наукового пошуку автора. Сюжет повісті не складний. У попередніх роздумах М. Зоценко стверджував, що інтелігенція після 35 років починає стрімко наблизитися до старості та смерті, незважаючи на спроби поліпшити стан з допомогою курортів і медицини. На основі спостережень звертає увагу на декілька цікавих думок. По-перше, маленька дитина, яку нічого не тривожить посміхається. Посмішка до світу, радісне сприйняття дійсності це та думка, яка не втрачає актуальності упродовж століть. По-друге, у випадку невдачі, програвши закономірною і доцільною є фізична активність, навіть на рівні хаотичних рухів. По-третє, навіть представники тваринного світу швидко забували про невдачі та негативні ситуації, одержавши позитивні емоції. Для людини у подібній ситуації більш характерними є тривалі переживання. По-четверте, виокремлюється значимість переключення уваги та інерційного мислення і поведінки. На основі цих ідей

вибудовується сюжет про професора, який в 53 роки втратив інтерес до життя і роботи. Літературний герой розпочав боротьбу зі старістю з допомогою фізичних вправ, ігнорування тривоги і хвилювання, переглядом стосунків з дочкою, яка прагнула перевиховати батька, зміною сімейного стану, яка коштувала інсульту. У фахівців викличе зацікавленість зміст додатків і коментарів до повісті. Автор аналізує біографії видатних людей, які померли в молодому віці, шукає причини довголіття творчих особистостей, аналізує особливості втомлювальності, роль збудження і гальмування. Друга частина трилогії складається з літературних творів зміст яких не має безпосереднього відношення до попередньої тематики. Третя книга побудована на основі автобіографічних матеріалів повинна входити в перелік обов'язкової літератури для професійних психологів. Насамперед виокремимо талановито описані та науково проаналізовані переживання дитячого віку та їх вплив на життя дорослої людини. М. Зоценко досліджує питання психології щастя, закономірності подолання депресивного стану. Висновок, що причина нещастя «захована в попередньому житті» при всій зовнішній простоті проаналізована на такому рівні психологічної культури (спогади дитинства, підсвідомість, страх, сновидіння, статеві проблеми, рефлексії, мотивація, психологічний захист, боротьба з старінням, управління розвитком, смерть) і літературної майстерності що не може не викликати захоплення [4].

Влучні слова, щодо старості знаходимо в українських письменників. У творі В. Симоненка «Дума про діда» внук засинає під музику дідових слів: «Безсмертячко ти моє кирпате», а сам автор у підсумку напише: «Я нікого так не люблю, як дідів. Це жива мудрість, неписана історія нашого народу. На своїх зігнутих плечах несуть вони стільки краси і ніжності, що може позаздрити їм будь-хто» [10, с. 342].

У поетичних творах видатних поетів знаходимо тему, якої уникають сучасні дослідники. Маємо на увазі знуцання над старими людьми. У 1956 р. Василь Симоненко у вірші «Старість» гранично точно окреслив цю проблему: Сім десятків дідові старому, // Сам незчувсь, коли і відгуло // – Вже лице пожовкло, як солома, // Борознами вкрилося чоло. // Сяють очі глибоко з-під лоба, // Тільки пух лишивсь на голові // ... Лає син, що ні чорта не робить, // Допіка невістка: ще живі? // ... Все стерпить, хіба заплаче стиха, // Дивлячись на добрих малюків. // Все стерпить – докори, сором, лихо! // Лиш би вмерти на землі батьків! [10, с. 207].

Проблема старості нерозривно поєднується із завершенням життєвого циклу. Цікаві тексти філософського рівня можна відшукати в поезії. Неперевершеним поетичним текстом про причини смерті та причини уникнення таких думок залишається відомий вірш У. Шекспіра, який доречно використовує в своїх працях Г. Васянович: Я кличу смерть – дивитися набридло // На жебри і приниження чеснот, // На безтурботне і вельможне бидло, // На правоту, що їй затисли рот, // На честь фальшиву,

на дівочу вроду // Поганьблену, на зраду в пишноті // На правду, що підлоті навдогоду // В бруд обертає почуття святі, // І на мистецтво під п'ятою влади, // І на талант під наглядом шпика, // І на порядність, що безбожно краде, // І на добро, що в зла за служника! // Я від всього цього вмер би нині, // Та як тебе лишить в самотині?!

Зауважимо, що представники перших філософських шкіл, видатні письменники і поети знаходили слова, які не втрачають значимості до наших днів. «Вільшаний король» Й.Ф. Гете, залишається неперевершеним у контексті боротьби батька зі смертю, захист приреченого сина.

Окреме місце посідає твір Р. Кіплінга «Мері Глостер» (1894 р.). Своєрідна сповідь батька перед смертю, докір синові, який не виправдав сподівань, рішення про затоплення корабля на місці смерті дружини наповнені такою енергетикою, силою, мужністю, що викликає і буде викликати захоплення упродовж наступних століть.

Мабуть немає автора, який би не звертав уваги на цю проблему. Назвемо декілька прикладів з ХХ ст. Н. Гумільов, ще недостатньо поцінований в Європі, писав: Ты умрешь бесславно иль со славой, // Но придет и властно глянет в очи // Смерть...; Правда смерть, а жизнь бормочет ложь... [1].

Темою майбутніх міждисциплінарних досліджень монографічного рівня стане передчуття творчої особистості завершення життя. Для прикладу розглянемо два тексти, написані С. Єсеніним у 1925 р. на фоні іронічних, ліричних, філософських текстів зовсім іншого спрямування і тональності: Снежная равнина, белая луна //, Саваном покрыта наша сторона. // И березы в белом плачут по лесам, // Кто погиб здесь? Умер? Уж не я ли сам?

Останні поетичні рядки С. Єсеніна, написані кров'ю, не можуть не вражати філософською глибиною: До свиданья, друг мой, без руки, без слова, // Не грусти и не печаль бровей, // В этой жизни умирать не ново, // Но и жить, конечно, не новей [3].

Для наближення до розуміння суті психологічних аспектів смерті неможливо обійтися без творів Л.М. Толстого «Війна і мир», «Анна Кареніна», «Три смерті», а твір «Смерть Івана Ілліча» за глибиною розуміння приреченої людини, емпатією, залишається неперевершеним до наших днів. Щоденники видатного мислителя ще стануть темою докторських дисертацій психологів і педагогів.

Дослідники проблеми старості та смерті ще багато років будуть звертатися до творів С. Моема. Підводячи попередні підсумки свого життя видатний письменник влучно зауважив, що приходить пора подумати про смерть і хоча ми знаємо, що всі люди смертні, але це залишається для нас силогізмом і абстракцією, до того часу поки це не буде стосуватися нас безпосередньо [6, с. 33].

Сучасні автори не оминають проблему старості та смерті в поетичній творчості. Видатна українська поетеса Ліна Костенко [5] писала: У драмі людській небагато дій: // дитинство, юність, молодість і старість. // Роби що хоч, ридай або радій. // Неси свій хрест. Все інше – позосталість...; Я скрізь своя, і я ніде не дома // Душа летить у посвіті епох. // І де цей шлях почався, – невідомо. // І де урветься, знає тільки Бог.

Нашу увагу привернули поетичні рядки з Інтернету (Г. Головатий): Встречайте мужественно смерть // Она несколько не печальней, // Чем жизнь, в которой умереть // Обречены мы изначально. // Встречайте мужественно смерть.

Єдине, що можна зауважити, це той факт, що філософські, поетичні сентенції гарно сприймаються тоді, коли смерть є віддаленою перспективою й нічого не болить. Невідомо як реагуватиме на ці висновки людина приречена, яка завершує життєвий цикл і знає про це. Цю ситуацію блискуче описав В. Симоненко у вірші, присвяченому містику, що неймовірно прудко втік від поїзда: Ти смерть учив любить, // Скажи: чому ж, // Потіючи, од неї мчиш чимдуж? // За висловом твоїм, // Вона припинить муки. // Спинися ж! // І впади в її холодні руки! // Ти ждав її, // То чому ж дикий жах // Замість блаженства // У твоїх очах? [10, с. 218].

Серед зарубіжних дослідників найбільшою популярністю користуються праці Е. Кюблер-Рос, яка є автором багатьох книг, присвячених саме проблемі смерті, в тому числі смерті дітей, і запропонувала п'ять етапів, які доволі точно описують процес завершення життя: заперечення, гнів, торгівля, депресія, сприймання неминучого.

Щодо психологічних аспектів старості відзначимо використання всього спектру механізмів психологічного захисту, починаючи від регресії (достатньо згадати своєрідні форми звертання «дівчата», «хлопці», дитячі назви), завершуючи раціоналізацією та запереченням. Фахівці звернули увагу на «синдром ван Гога», який проявляється у спробі докорінно змінити оточення, місце проживання, сімейний стан, починаючи від середини життєвого циклу. Якщо говорити про старість більш влучною, на нашу думку, є назва «синдром Толстого», який перед смертю залишив дім.

Педагогіка старості має ще один маловивчений аспект. Йдеться про самогубства людей старшого віку. Масштаб трагедії підтверджують статистичні дані Всесвітньої організації охорони здоров'я, згідно з якими самогубство здійснюється кожні 40 секунд, 800 тисяч людей добровільно знищують себе кожного року. Найчастіше так йдуть з життя люди старші за 70 років. Чоловіки втричі частіше, ніж жінки, завершують життя самогубством. Вражає примітивізм пропонованих профілактичних заходів. Поставивши амбітну мету знизити число самогубств на 10% до 2020 р., замість глибинних соціальних, психолого-педагогічних програм як панацея розглядається обмеження доступу до вогнепальної зброї і токсичних хімікатів. Очевидно, що коли прийнято рішення, то засіб знайдеться.

Важливо зрозуміти причини явища. Узагальнення літературних джерел дозволяє назвати серед основних причин самотність, убогість, депресивний стан, біль, відсутність мети, алкоголізм та ін.

Українці не стали винятком. Кожного року понад 9 тисяч людей завершують життя самогубством. Ці щорічні втрати перевищують в декілька разів втрати під час війни в Афганістані, а також значно перевищують європейські показники. Не випадково відомий психолог В. Рибалка [8, с. 91-98], запропонував ряд цікавих змістовних матеріалів на тему самогубства і звернув увагу на проект національного плану дій (громадська ініціатива) «Як нам зменшити кількість самогубств в Україні», який підготували В. Домбровська, Є. Карагодіна, Г. Пілягіна, В. Розанова, Л. Юр'єва. Національний план дій передбачав увагу до різних вікових груп і представників різноманітних професій, підкреслював важливість превенції суїцидів, виокремлював ряд конкретних заходів: покращення професійної підготовки психіатрів, подальший розвиток кризових центрів, посилення ролі пропагандистських кампаній, соціально-економічних заходів заохочення здорового способу життя, розвиток системи надання допомоги особам у стані екзистенційної кризи, підвищення професійного рівня психологічних служб, запобігання стресам і перевантаженням на роботі, розробка ефективних програм психосоціальної допомоги літнім людям, впровадження цих програм у будинки для старих людей та ін.

Значною загрозою є масові добровільні самогубства, які здійснюються людьми під впливом фанатиків і є наслідком маніпулювання, психологічного впливу. Водночас військові дії, які стали новим викликом XXI ст., ще поставлять ряд нових завдань перед педагогічною персонологією.

Варто звернути увагу на одну цікаву особливість. В європейській педагогіці переважають теоретичні аспекти проблеми старості та смерті. Порівняно мало конкретних методичних знахідок, які заслуговують на особливу увагу. На часі методичні посібники з досліджуваної проблеми. Доцільно звернути увагу на досвід польських колег. Наприклад у 2008 р. у Любліні був отриманий грант від Польсько-Американської Фондації Свободи для організації школи «Супербабі та Супердіди». Цікаво, що на відміну від бабусь тільки один чоловік захотів підвищити свій рівень. Заслуговує уваги програма школи, яка передбачала чотири напрями: зустрічі з косметологом, фізичні вправи для учасників; обмін досвідом, спільна діяльність, підготовка лялькової вистави; ознайомлення з технологією організації вільного часу дітей (ігри, забави спрямовані на розвиток мови, іграшки для ялинки, малювання писанок, дитяча література, мистецтво оповідання, рухово-музичні, групові ігри); опанування психології дітей (розвиток дитини в дошкільному віці, цінності у вихованні, комунікація в родині, добрий дотик, діяльність у важких ситуаціях, перша допомога, харчування дітей).

Якщо говорити про актуальні питання педагогіки старості, важливо вирішити ряд принципово важливих проблем. Для педагогіки, яка буде розглядати людину як цілісну систему, спробуємо виокремити найважливіші аспекти проблеми:

На всіх рівнях необхідно починати змінювати оцінку старості в суспільстві. Недолугі спроби невдах від економіки пояснити головну загрозу від зростаючої кількості пенсіонерів, які, до речі, давно відробили свої мізерні пенсії, можуть викликати такі наслідки порівняно з якими, непідтверджений остаточно досвід Спарти, буде видаватися забавою. Якщо використовується, щоправда не завжди, статус «радника ректора», чому б не розширити цей список наставництва для вчителів, викладачів, врешті – решт усіх спеціальностей. Це не лише продовжило б життя людям старшого віку, але й дало б значний економічний ефект. Не випадково світова спільнота так цінує досвід «сеньйорів».

Без системної роботи педагогіка старості не дасть бажаного результату. Проблема старості повинна увійти в плани і програми, починаючи від дошкільного періоду, закінчуючи урядовими документами і університетами третього віку. Примітивний тезис про загрозу від пенсіонерів є національно шкідливим. Педагогіка старості передбачає ряд аспектів, які можна вирішити лише на рівні родини. Підвищення рівня культури населення, використання досягнень етнопедагогіки, повернення педагогіки релігії дозволить поступово зменшувати рівень цинізму, агресії, негативного ставлення до людей похилого віку, які потребують більше уваги і допомоги.

Належний рівень пенсійного забезпечення має не лише економічні, але й глибинні психологічні аспекти. Відчуття, що людина заробила упродовж попередніх років право на відповідне забезпечення, можливість утримувати себе, допомагати дітям і онукам є вагомим стимулом для продовження життя. І навпаки, мізерні пенсії породжують почуття непотрібності, приниження в громадському транспорті так характерні для України, коли пенсіонер змушений виходити з транспорту так як у напівпорожньому автобусі вже є декілька пільговиків можуть вкоротити життя навіть сильною особистості.

Педагогіка старості має стати логічним завершенням посібників з педагогіки нового покоління, в андрагогії, яка проходить в Україні складний і суперечливий процес становлення. Проблематика старіння, жалоби, смерті має знайти належне наукове обґрунтування, використовуючи досягнення геріатрії, соціології, психології, філософії. Необхідна серія монографічних досліджень щодо проблеми старості в етнопедагогії, релігіях світу, філософії, психології, історії педагогіки, педагогії. Педагогіка старості може акцентувати увагу на таких питаннях: роль людей похилого віку в суспільстві, індивідуальні особливості старіння, конфлікт поколінь, творчі можливості людей похилого віку, фобії,

стрес, інформаційна культура, комунікація, можливості для розвитку, завершення життєвого циклу та ін.

Ставлення до людей похилого віку в суспільстві, рівень їх державної підтримки є одним із головних показників рівня демократичності держави, рівня національної культури, рівня ефективності влади. Саме на рівні державних програм має забезпечуватися гідне людини життя і достойне завершення життєвого циклу з відповідним медичним (хоспіси), психологічним, релігійним, суспільним супроводом. Університет третього віку повинен стати невід'ємною частиною сучасних університетів. Це дозволить не лише виконати гуманістичну місію, але й вирішити одвічну проблему професійної орієнтації, яка не може бути успішною без цілеспрямованої роботи з родиною. До речі в європейських університетах стає доброю традицією запрошення в університети дітей. Така система очевидно і є моделлю вищого навчального закладу XXI ст. Також упродовж останніх років у Європі набули популярності невеликі за обсягом методичні матеріали для людей старшого віку, присвячені питанням освоєння комп'ютерної техніки. Очевидно, що такий перелік має бути продовжений і підтриманий на рівні національних програм.

Сід наголосити, що якісно новий рівень професійної підготовки соціальних працівників, координація зусиль педагогічних і медичних навчальних закладів є вимогою часу. Також необхідна інтеграція зусиль представників різних наук, щоб з допомогою міжнародних конференцій, пі егідою ЮНЕСКО, вирішити названі проблеми.

Варто звернути увагу на той факт, що всі проблеми характерні для етнопедагогіки, релігії, родини, персонології набувають в період старості особливого значення. Як влучно зауважив Я.А. Коменський «У молодому віці людина може померти, а в старості не може не померти». Тому фобії, проблема часу, ставлення до Бога, родинні стосунки, ці та десятки інших питань набувають особливого звучання. Не випадково Т. Шевченко писав «Заповіт» задовго до смерті, це ж характерно для сповідальних текстів Л. Толстого. С. Моем підводив підсумки, маючи ще доволі багато часу на життя. Ми згадали видатних мислителів, хоча це явище характерне на різному рівні для всіх людей.

Досвід спілкування з людьми похилого віку в будинках для престарілих дозволяє зробити однозначний висновок, що крім належних побутових умов і медичного супроводу пріоритетом для цих людей є спілкування, зацікавленість їхніми турботами. Якість допомоги людям похилого віку у спеціалізованих закладах, хоспіси мають досягти рівня національного пріоритету. Усі вищеназвані пропозиції матимуть сенс, коли на особистісному рівні буде вирішена проблема гідного завершення життєвого циклу людини.

Література

1. Гумилев Н.С. Стихотворения и поэмы / Н.С. Гумилев. – Ленинград: Сов. писатель, 1988. – 632 с.
2. Дочинець М. Многая літа. Благі літа. – Мукачево: Карпатська вежа, 2014. – 148 с.
3. Есенин С.А. Собрание сочинений. В 6-ти т. Т. IV. – Москва: Художественная литература, 1978. – 318 с.
4. Зошенко М. Собрание сочинений: В 3 т. Т.3: Возвращенная молодость; Голубая книга; Перед восходом солнца / М.Зошенко. – Ленинград: Художественная литература, 1987. – 720 с.
5. Костенко Л. Триста поезій. Вибрані вірші / Л. Костенко. – К.: А-Ба-Ба-Га-Ла-Ма-Га, 2014. – 416 с.
6. Мозм У.С. Подводя итоги: (Эссе, очерки). – М.: Высшая школа, 1991. – 559 с.
7. Прислів'я та приказки шістьма мовами / Укл. Г. Бігун. 2-е вид., випр. і доп. – К.: Тандем, 2003. – 320 с.
8. Рибалка В. Психологічна профілактика суїцидальних тенденцій проблемної особистості / В. Рибалка. – К.: Шк. світ, 2009. – 128 с.
9. Сенека Л.А. Моральні листи до Луцілія / Пер. з латин. А. Содомори. – К.: Основи, 2005. – 605с.
10. Симоненко В.А. Я кличу вас у відчай не гнуться. – К.: Видавничий дім «Власті», 2003. – 408 с.
11. Zych A. Słownik gerontologii społecznej. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak», 2001. – 326 s.

Vykhrusch Anatoliy Volodymyrovych – Doctor of Education, Professor, Chairman of Psychological and Pedagogical Subjects Department, Ternopil National Economic University.

E-mail: anatolvykhurszcz@ukr.net

PEDAGOGY OF OLD AGE IN THE CONTEXT OF PERSONOLOGY

The article analyzes the problems of old age and death in the context of the author's conception of pedagogical personology. There is outlined the social, psychological, pedagogical aspects of the discussed issue. The experience of Polish colleagues is taken into account. The attention is paid at aging issues in ethnopedagogics, fiction, philosophical works. There is highlighted the issues studied in andragogy and in the educational process of educational establishments. The author proposes to solve a number of critical issues, i. e. to change the assessment of old age in society must be began at all levels; the pedagogy of old age does not bring the desired result without system work. The problem of old age must be included in curricula and syllabi beginning from preschool period, be ended by government documents and universities of the third age; raising the level of public culture, the use of the achievements of ethnopedagogics and the return of pedagogy of religion will allow to gradually reduce the level of cynicism, aggression, negative attitudes towards older people who need more attention and help. All the

above mentioned proposals make sense when a problem of a worthy end of life cycle will be solved on a personal level.

Key words: *development, pedagogical personology, old age, death, andragogy, education.*

Bibliography

1. Gumylev N.S. Poems. – Leningrad: Sov. pysatel', 1988. – 632 s. (in Russian).
2. Dochynecz` M. Many years. Good years. – Mukachevo: Karpats`ka vezha, 2014. – 148 s. (in Ukrainian).
3. Eseny`n S.A. Collected works. V 6-ty` t. T. IV. – Moskva: Xudozhestvennaya ly`teratura, 1978. – 318 s. (in Russian).
4. Zoshhenko M. Collected works: V 3 t. T.3: Vozvrashhennaya molodost`; Golubaya knyga; Pered vosходом solnca. – Leningrad: Xudozhestvennaya lyteratura, 1987. – 720 s. (in Russian).
5. Kostenko L. Three hundred poetries. Chosen verses. – K.: A-Ba-Ba-Ga-La-Ma-Ga, 2014. – 416 s. (in Ukrainian).
6. Moem U.S. Working out the totals: (Essays). – M.: Vysshaya Shkola, 1991. – 559 s. (in Russian).
7. Proverbs and saying by six languages / Uklav G. Bigun. 2-e vyd., vypr. I dop. – K.: Tandem, 2003. – 320 s. (in Ukrainian).
8. Rybalka V. Psychological suicide prevention of personality that has problems / V. Rybalka. – K.: Shk. Svit, 2009. – 128 s. (in Ukrainian).
9. Seneka L.A. Moral letters to Lutsiliya / Per. z latyn. A. Sodomory`. – K.: Osnovy, 2005. – 605 s. (in Ukrainian).
10. Symonenko V.A. I will call you not to bend in despair. – K.: Vydavnychyj dim «Vlasti», 2003. – 408 s. (in Ukrainian).
11. Zych A. Dictionary of Social Gerontology. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak», 2001. – 326 s. (in Polish).

УДК 378.011.3: 159.9 : 001.76: 371.15

Ігнатович Олена Михайлівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний співробітник відділу професіології та психолого-педагогічної діагностики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

E-mail: lana_ignat70@ukr.net

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У публікації презентовані результати методологічного аналізу проблеми розвитку культури особистості в контексті діяльнісної теорії; висвітлено теоретичні постулати психологічних досліджень діяльності та культури особистості; визначено провідні принципи, що розкривають

структуру та особливості інноваційної педагогічної діяльності; в руслі принципу творчої самодіяльності суб'єкта висвітлено питання про співвідношення культури особистості та її діяльності; розглянуто культуру особистості як спосіб інноваційної педагогічної діяльності та результат розпредметнення; акцентовано увагу на необхідності змін у змісті й технологіях професійної підготовки педагогічних працівників, післядипломної освіти педагогів-практиків з урахуванням можливостей розвитку в них відповідного рівня інноваційної культури.

Ключові слова: *психологічна теорія діяльності, культурна детермінація діяльності, культура особистості.*

Узальнюючи провідні ідеї культурно-історичної теорії Л. Виготського про: важливу роль психології аналізу практичної діяльності людини в розробці проблеми про виникнення свідомості; про взаємозв'язок свідомості та діяльності; про детермінацію генезису та структури психічних процесів в розвитку особистості діяльністю людства, що історично розвивається; про опосередкований характер діяльнiсної детермінації психічних функцій, засобами опосередкування якої постають продукти культурно-історичної діяльності людства, можна зробити припущення, що розвиток особистості детермінується привласненням культури як способу діяльності, результатом чого є становлення особистісної культури діяльності, в якій особистість виступає як суб'єкт діяльності та носій, транслятор і творець культури. Таким чином, виникає необхідність методологічного аналізу проблеми культури особистості в контексті діяльнoсної теорії для визначення особливостей і характеру співвідношення культури особистості та її діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток інноваційної культури педагогічних працівників як наукова проблема має розгалужені філософські, економічні, соціологічні, культурологічні, педагогічні, психологічні та інші виміри. Обґрунтуванню закономірностей функціонування та розвитку інноваційних процесів у педагогічних системах, визначенню структури змісту та результатів інноваційної діяльності присвячені праці К. Ангеловські, Л. Буркової, Л. Даниленко, Л. Захарової, М. Кларина, Н. Клокар, О. Козлової, Ю. Максимова, В. Паламарчук, І. Підласого, Л. Подимової, М. Поташника, В. Сластьоніна, О. Хомерики, Н. Юсуфбекової та ін. Дослідники надають різного значення тим чи іншим компонентам у структурі інноваційної педагогічної діяльності, але не вирішують остаточно проблеми цілісного уявлення про інноваційну культуру особистості. Основні напрями розвитку психологічної культури, особливості педагогічної майстерності та психологічної готовності педагогічних працівників до інноваційної діяльності висвітлюються у працях Г. Балла, М. Бастуна, І. Зязюна, А. Красовського, В. Кулініченко, Е. Помиткіна, В. Рибалки, З. Становських та ін. Фактори здійснення інновацій в освіті та різні аспекти інноваційної культури особистості як

складової загальної культури та умови її розвитку обґрунтовується у працях О. Аматаєвої, В. Войтко, Н. Гавриш, І. Єрмакова, В. Кременя, Р. Миленкової, А. Ніколаєва, А. Поскрякова, Ю. Ситник та ін. Закони і принципи інноваційних педагогічних процесів, що розкриті у працях В. Бегея, Ю. Васильєва, І. Дичківської, В. Маслова та ін. стають неохідним підґрунтям для розвитку сучасної освіти та психолого-педагогічної науки і практики. Теоретичні основи педагогічної інноватики, закономірності інноваційного освітнього менеджменту, концепція розвитку інноваційної культури цивілізаційного суб'єкта у змісті єдиної стратегії соціальної освіти у країнах СНД, що охарактеризовані в наукових працях В. Афанасьєва, Л. Ващенко, В. Бондаря, В. Загвязинського, Р. Дафта, П. Дакера, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, С. Ільєнкової, Л. Калініної, Л. Карамушки, О. Коберника, Н. Коломінського, Ф. Корольова, В. Коростильова, В. Каширина, О. Кашириної, В. Крижка, В. Лазарева, Є. Павлутенкової, В. Пікельної, М. Портера, М. Поташкина, Н. Пугачової, В. Смірнова, Ф. Тейлора, Л. Товажнянського, А. Файоля, Р. Фатхутдінова, Ф. Хміля, О. Хуторського, О. Шпака є необхідним підґрунтям для здійснення теоретико-методологічного аналізу проблеми розвитку культури особистості, що є суб'єктом інноваційної педагогічної діяльності.

Мета статті полягає у визначенні теоретико-методологічних засад розвитку інноваційної культури педагогічних працівників.

Розкриття теоретико-методологічних засад розвитку інноваційної культури педагогічних працівників здійснено шляхом реалізації системно-структурного та логіко-психологічного аналізу, узагальнення, синтезу, систематизації наукових даних з досліджуваної проблеми. Результати дослідження. Поняття людської діяльності виникло ще в античності, але концептуалізація діяльності як онтологічно специфічної, інтегральної і пріоритетної сфери людського буття склалося у філософії Нового часу, коли формується принципово новий тип мислення, який стверджує діяльне, активне, перетворювальне ставлення людини до світу. Першим в історії філософії сформулював принцип діяльності в якості субстанційного і, отже, універсального, Р. Декарт у своєму вченні про рівноправність протяжної та мислячої субстанції [1]. Наступний крок до розгляду діяльності як підстави всієї культури був зроблений німецькою класичною філософією. Так, І. Кант визначив людину як суб'єкт діяльності, а її спонукальним моментом вбачав подолання розриву зв'язку між тим, що є та тим, що має бути [2]. І. Фіхте звів діяльність в основу всіх сфер людської культури. Він сформулював найважливіші для діяльнійості теорії положення: 1) людина - активний початок діяльності; 2) протиріччя між потрібними уявленнями «Я» і реальністю («не-Я») як джерело діяльності, 3) діяльність як процес, що має об'єктивну, загальну форму; 4) реалізація діяльності у сфері суспільних відносин [3]. Подальший розвиток раціоналістичної концепції діяльності здійснено Г. Гегелем. Діяльність в

гегелівської концепції постає у формі доцільного процесу, що з'єднує мету з результатом, окреслюючи простір, в межах якого вона може бути визначена. Отже, за Г. Гегелем діяльнісний процес є об'єктивним, що дозволяє виявити принципи функціонування суспільного організму, де первинним стає наявність глибокого змістовного зв'язку між індивідами [4].

Подальші наукові погляди на проблеми діяльності людини тісно пов'язані з марксизмом, в контексті якого діяльність постала у вигляді складної системи, що розвивається, що відбиває процес становлення об'єктивного та суб'єкта, тобто процес створення необхідного зв'язку між: об'єктивним та суб'єктивним; матеріальним та ідеальним; індивідом та суспільством; потребою та предметом потреби; формою цілепокладання і формою доцільності процесу. Основні принципи марксистської теорії діяльності побудовані на тому, що: діяльність є наслідком опосередкованості людини та природи суспільством; характеризується універсальністю; супроводжується об'єктивацією потреби, є об'єктивним процесом; виступає як відображення суб'єктивного моменту соціальності; доцільність діяльності є формою зв'язку суб'єкта з об'єктивним процесом; в системі діяльності існують емпіричний і реалізаційний рівні.

Таким чином, марксизм був методологічним узагальненням досягнень науки XIX ст., останнім словом науково-еволюційного методу, з урахуванням радикальних зрушень в природознавстві, технічному прогресі і самому типі людської цивілізації тієї епохи. Історичний оптимізм класичного марксизму, його глибока віра в безмежні можливості перетворювальної людської діяльності співпали з потребами психологічної науки. Марксизм став методологічною основою для виникнення та розвитку теорії діяльності в психології.

Теорія діяльності стала загальнопсихологічною парадигмою після обґрунтування науковою школою О. Леонтьєва категорії предметної діяльності, її поширення на внутрішні процеси - процеси свідомості, подальшого розвитку наукових поглядів Л.Виготського про використання психологічних знарядь в процесі культурного розвитку психічних процесів, їх доповнення положеннями про діяльнісне опосередкування становлення психічного образу та свідомості, про єдність структурного оформлення предметної та психічної діяльності.

Ядро теорії діяльності, за влучним висловом В. Давидова, становив принцип предметності. Специфіка предметної детермінації полягає в тому, що об'єкти зовнішнього світу не безпосередньо впливають на суб'єкт, а тільки будучи перетвореними в процесі діяльності, завдяки чому досягається більша адекватність їх відображення у свідомості. У своїй розвинутій формі предметність властива виключно діяльності людини. Вона виявляється в соціальній зумовленості діяльності людини, її зв'язку зі значеннями, що фіксовані в закріплених в знаряддях схемах дій, в поняттях мови, соціальних нормах [5]. Так О. Леонтьєв, розглядаючи

проблему предметності діяльності в своїх дослідженнях, зазначив: «... предмет діяльності виступає двояко: первинно – у своєму незалежному існуванні тоді, як підкоряє собі і перетворює діяльність суб'єкта, вдруге – як образ предмета, як продукт психічного відображення його властивостей, що здійснюється в результаті діяльності суб'єкта та інакше здійснитися не може» [6]. В цьому висловленні презентується розуміння О. Леонтьєвим діяльності як процесу, що організується предметами зовнішнього середовища, залученими до діяльносної структури суб'єкта в актах опредмечування та розпредмечування.

Грунтуючись на такому розумінні діяльності ми дійшли висновку, що в руслі діяльнісного підходу існує можливість розглядати культуру як спосіб цілеспрямованої діяльності людини. У сфері культури людина формується як соціальний суб'єкт і, водночас, своєю діяльністю створює предметний світ. Культура тут постає способом цілеспрямованої, у тому числі й творчої діяльності, в якій людина повторює себе в свідомості та в діяльності. Загальнолюдське та особистісно-індивідуальне поєднуються в культурі, котра охоплює всі сфери життєдіяльності людини, перебуваючи в діалектичному взаємозв'язку з ними. Але культура є не самою діяльністю, а тим способом, яким здійснюється цілеспрямована (свідома) діяльність. Сукупність матеріальних, практичних і духовних надбань суспільства які відображають рівень його історичного розвитку, втілюються в повсякденній діяльності людини, знаходять відображення у її різноманітних характеристиках. Оволодіваючи ними як способами діяльності, людина стає культурною, відбувається становлення особистісної культури діяльності. Формуючись як особистість, людина відчуває на собі безліч культурних впливів. Це і досвід загальнолюдської культури, і конкретно-історичний час, в якому вона живе, і національна культурна атмосфера, як її безпосереднє культурне оточення і середовище, в якому відбувається залучення людини до діяльності. Динамічні зміни в розвитку особистісної культури діяльності відбуваються в процесах опредмечування та привласнення культури діяльності людства.

Ця думка простежується в працях В. Давидова, який в контексті теорії розвивального навчання зазначив: «...тільки оволодіння, набуття, освоєння, привласнення ... суспільної природи, опредметненої в матеріальній та духовній культурі, тобто в особливих продуктах предметної діяльності попередніх поколінь людей, відбувається формування його (індивіда) власної діяльності...Все, що в результаті виступає як діяльність індивіда, а також умови її формування – все це спочатку існувало як суспільний візирець поза та незалежно від цього індивіда» [7].

Концептуальні ідеї Л. Виготського про опосередкований характер вищих психічних функцій, про використання зовнішніх і внутрішніх засобів, знаків як «знарядь», за допомогою яких людина опановує діяльністю та

переходить до цілеспрямованої довільної регуляції, стали підґрунтям для визначення О.Леонтьєвим в теорії діяльності ключових положень про опосередкування психічного відображення тим змістовним процесом, який пов'язує суб'єкта з предметним світом, тобто процесом предметної діяльності, а також про єдність побудови зовнішньої і внутрішньої діяльності [8]. Саме ці положення пояснюються в діяльнісній теорії принципом інтеріоризації-екстеріоризації як механізму засвоєння суспільно-історичного досвіду. О. Леонтьєв продовжив і розвинув ідею Л. Виготського про інтеріоризацію, вказуючи, що інтеріоризація як поступове перетворення зовнішніх дій на внутрішні, розумові є процесом, що здійснюється в онтогенетичному розвитку людини. Його необхідність О. Леонтьєв визначив тим, що центральним змістом розвитку людини є присвоєння нею досягнень історичного розвитку людства, в тому числі досягнень людської думки, людського пізнання. Вчений вважав, що людина будує нову розумову дію як дію зовнішню, розгорнуту за змістом. У такій екстеріоризованій формі, у формі розгорнутої зовнішньої дії виникає дія розумова. Згодом, у результаті її поступового перетворення, а власне узагальнення, специфічного скорочення ланок та зміни рівня, на якому вона виконується, відбувається її інтеріоризація, яка тепер уже цілком відбувається в розумі людини [9].

При цьому діяльність розумілася представниками школи О. Леонтьєва не просто як сукупність процесів реального буття людини, опосередкованих психічним відображенням, а як така, що несе в собі ті внутрішні протиріччя і трансформації, які породжують психіку, яка виступає, в свою чергу, як умова здійснення діяльності. У своїй праці «Діяльність. Свідомість. Особистість», аналізуючи проблему діяльності, О. Леонтьєв звернувся до ідеї представника культурології Л. Уайта про культурну детермінацію явищ в суспільстві та в поведінці індивідів: «Особливо слід виділити спроби вирішити проблему, що йдуть з боку ... культурології... Виникнення людини та людського суспільства призводить до того, що перш прямі, натуральні зв'язки організму із середовищем стають опосередкованими культурою, що розвивається на базі матеріального виробництва. При цьому культура виступає для індивідів у формі значень, переданих мовними знаками – символами» [10].

У контексті зазначеного вище вважаємо за доцільне наголосити на культурно-історичному підході до вивчення психіки, що вимагає розуміння навколишньої соціальної практики як невід'ємної та обов'язкової частини розвитку особистості. У процесі формування людської культури культурне опосередкування створює такий тип розвитку, при якому діяльність попередніх поколінь накопичується в сьогоденні як специфічно людська складова навколишнього середовища. Соціальний світ впливає на індивіда не тільки через дії реально існуючих людей, які розмовляють,

спілкуються, показують приклад або переконують, але й через латентні способи дій і об'єкти, створені людьми в навколишньому оточенні індивіда.

У трактовці теорії діяльності С. Рубінштейна, який обґрунтував принцип єдності свідомості та діяльності, провідним предметом аналізу при вирішенні питання про співвідношення зовнішньої практичної діяльності і свідомості розглядалася психіка, її істотні об'єктивні зв'язки та опосередкування в діяльності. С. Рубінштейн вважав, що психічну діяльність не можна розуміти як таку, що формується в результаті згортання зовнішньої. В його формулюванні принципа детермінованості психічного зовнішні причини діють засобами внутрішніх умов. При такому трактуванні діяльність та свідомість розглядалися вченим у нерозривній єдності. Ця думка С. Рубінштейна прослідковується в змісті написаної ним статті «Принцип творчої самодіяльності». У ній вчений презентував змістовну рефлексію внутрішніх підстав ідеї абстрактно-загальної діяльності. В якості предмета аналізу вчений обрав не діяльність як таку, а її загальну, розвинену форму – творчу самодіяльність суб'єкта. Саме ця розвинена форма стає для С. Рубінштейна ключем до розуміння діяльності «взагалі», включаючи її найпростіші, «клітинні» форми: «... Лише коли з боку суб'єкта є акт творчої самодіяльності, його об'єкт – самостійний світ. Кожен «акт» рецептивності – сприйняття «явищ», не мають ніякого в собі обґрунтованого існування, кожен акт, в якому вибудовується переді мною світ, є акт творчої самодіяльності...». Тим самим С. Рубінштейн обґрунтовує закономірність творення суб'єктом себе в акті самодіяльності. Вчений писав: «...суб'єкт у своїх діяннях, в актах творчої самодіяльності не тільки виявляється та проявляється, він в них творить себе та визначається. Тому тим, що він робить, можна визначати те, що він є. Напрямок його діяльності можна визначати та формувати його самого. Діяльність, яка визначає об'єкт, на якому вона здійснюється, визначає тим самим і суб'єкт, який її здійснює. Індивідуальність великого художника не тільки виявляється, вона й твориться в процесі творчості. Така взагалі відмінна риса всього органічного: функціонуючи, організм сам формується. Створюючи свій твір, художник тим самим створює й свою власну естетичну індивідуальність. У творчості твориться і сам творець... Лише в організації світу думок формується мислитель; в духовній творчості виростає духовна особистість... Одним і тим же актом творчої самодіяльності створюючи і його і себе, особистість створюється та визначається, лише включаючись в осягаюче її ціле...» [11].

Звернення до принципу творчої самодіяльності суб'єкта надає нам можливість висвітлити питання про співвідношення культури особистості та її діяльності. У нашому розумінні творча самодіяльність як загальна розвинута форма діяльності уявляє собою культуру діяльності людства, тобто сукупність способів свідомої діяльності суб'єктів, спрямованої на створення опредметнених в цій діяльності продуктів,

привласнення, розпредметнення яких відбувається в процесі становлення особистості як суб'єкта (носія, транслятора та творця) культури діяльності людства. Суб'єкт культури діяльності (за С.Рубінштейном творчої самодіяльності) здійснює перетворення дійсності та створення світу своєї власної, особистісної культури діяльності.

Таким чином, у статті обґрунтовано одне з вихідних положень концепції розвитку інноваційної культури педагогічних працівників, яке полягає в тому, що особистісна культура діяльності є результатом розпредметнення суб'єктом світу культури діяльності: засвоєння ним та привласнення психологічної структури діяльності людства, включаючи всі її рівні від нижчих до вищих: потреби, мотиви спрямованість, знання, уміння, навички, види діяльності. Зважаючи на те, що сучасна педагогічна праця вимагає від особистості нових професійних компетенцій, зосередження зусиль і часу не тільки на їх усвідомлення, а й на опанування та впровадження в педагогічну практику, акцентуємо увагу на необхідності змін у змісті й технологіях професійної підготовки педагогічних працівників, в організації післядипломної освіти педагогів-практиків з урахуванням необхідності розвитку в них відповідного рівня інноваційної культури засобами педагогічної інноватики, оскільки ХХІ ст. – ера принципово нових знань і способів пізнання. Фахівець ХХІ ст. – це висококваліфікована інноваційна особистість, яка здатна до творення, впровадження та використання педагогічних інновацій, спроможна вирішувати проблеми нестандартним шляхом і діяти самостійно, ініціативно, брати на себе відповідальність за власні дії та рішення. Здатність до інновації стала умовою орієнтації людини в швидкозмінних і швидкоплинних світових процесах, умовою не тільки адаптації до них, а й власної життєтворчості. Тому педагогічний працівник, який хоче відповідати вимогам сьогодення, повинен усвідомити необхідність знань теорії інновацій та інноваційних процесів в освіті.

Література

1. Философский словарь / [под ред. И.Т.Фролова]. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – С. 65-67.
2. Философский словарь / [под ред. И.Т.Фролова]. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – С. 255-256.
3. Философский словарь / [под ред. И.Т.Фролова]. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – С.587-589 с.
4. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983. – 610 с.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Интор, 1996. – 544 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Изд. 2-е. – М.: Политиздат, 1977. – С. 84
7. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Интор, 1996. – С. 173.

8. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский // В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 433 с.
9. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: [в 2-х т.] / А.Н. Леонтьев. – М., 1983. – 532 с.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Изд. 2-е. – М.: Политиздат, 1977. – С. 117.
11. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самостоятельности. К философским основам современной педагогики / С.Л. Рубинштейн // Ученые записки высшей школы г. Одессы. Т. 11. – Одесса, 1922. – С. 29-43.

Ignatovych Olena – *Candidate of Psychological Sciences, Senior Research of the Department of Professionalism and Psychological-Pedagogical Diagnostics, Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine.*
E-mail: lena_ignat70@ukr.net

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS
OF CULTURAL DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUAL
AS A SUBJECT OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY**

Summary. *In this publication the author presents the results of the methodological analysis of the problem of cultural development of the individual in the context of activity theory; the theoretical postulates of psychological researches of activity and culture of the personality are highlighted; it is defined guiding principles revealing the structure and features of innovative pedagogical activity; in line with the principle of creative initiative of the subject it is illuminated the correlation of the individual's culture and activities. This paper considers the phenomenon of cultural identity as a way of innovative pedagogical activity and the result of objectification; the attention is focused on the need for change in the content and technologies of professional education of teaching staff, postgraduate education of practicing teachers taking into account the development of their appropriate level of innovation culture.*

Key words: *psychological theory of activity, cultural determination of activity, culture of personality.*

Bibliography

1. Philosophical dictionary / [edited by I.T. Frolov]. – 5-ed. – М.: Politizdat, 1987. – P. 65-67. (in Russian)
2. Philosophical dictionary / [edited by I.T. Frolov]. – 5-ed. – М.: Politizdat, 1987. – P. 255-256. (in Russian)
3. Philosophical dictionary / [edited by I.T. Frolov]. – 5-ed. – М.: Politizdat, 1987. – P. 587-589. (in Russian)
4. Encyclopedic dictionary of philosophy. – М., 1983. – 610 p. (in Russian)
5. Davydov V.V. the Theory of developmental education / V.V. Davydov. – М.: Intor, 1996. – 544 p. (in Russian)
6. Leont'ev A.N. Activity. Consciousness. Personality / A.N. Leont'ev. – Ed. 2-E. – М.: Politizdat, 1977. – P. 84. (in Russian)
7. Davydov V.V. The theory of developmental education / V.V. Davydov. – М.: Intor, 1996. – P. 173. (in Russian)

- 8 Vygotsky L.S. The collected works / L.S. Vygotsky // In 6 t. – M.: Pedagogy, 1984. – Vol. 4. – 433 p. (in Russian)
- 9 Leont'ev A.N. Selected psychological works: [in 2 volumes] / A.N. Leont'ev. – M., 1983. – 532 p. (in Russian)
- 10 Leont'ev A.N. Activity. Consciousness. Personality / A.N. Leont'ev. – Ed. 2-e. – M.: Politizdat, 1977. – P. 117. (in Russian)
- 11 Rubinstein S.L. Principle of Creative Initiative. To the Philosophical Foundations of Modern Pedagogy / S.L. Rubinstein // Scientific Notes of the Higher School of Odessa, 11. – Odessa, 1922. – P. 29-43. (in Russian)

УДК 371.1:658.311.03

Kamińska Krystyna – doktor nauk humanistycznych, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor, adiunkt
E-mail: krystyna.danuta.kaminska@gmail.com

OD WYRAFINOWANEJ ELEGANCJI DO SZMATEKSU, CZYLI STAROŚĆ W OBliczu MODY

Dla starszych ludzi moda ma niejedno oblicze. Niektórym pozwala wtopić się w otoczenie, a tym samym ukryć doświadczany przez nich proces starzenia się. Innym, przywdziewany strój ułatwia zapomnienie własnego wieku. Jeszcze inni bądź zachowują dzięki modzie wolność, bądź pokazują poprzez strój własne zniewolenie i poddanie się oczekiwaniom społecznym. Tym samym moda to szczególnie przejaw tożsamości i identyfikacji, w którym powiązanie obrazu samego siebie ze swoim wizerunkiem zewnętrznym stanowi jedność.

Słowa kluczowe: ageizm, kultura, moda, starość, stereotyp.

Pojęcie starości jest trudne do zdefiniowania ze względu na swoistą «nieostrość» jej granic i zakresu, który ulega modyfikacji wraz z przyjętym ujęciem (biologicznym, socjologicznym, psychologicznym, itd.) prowadzonego dyskursu. Podobnie, dawne powiązanie progu starości z condradowską smugą cienia [3], w którą wchodziliśmy, przekraczając 40 rok życia, nie przystaje do współczesności, coraz więcej ludzi zbliża się bowiem do magicznej liczby 100 lat. Pewien graniczny moment w sensie społecznym wyznacza zaprzestanie aktywności zawodowej i przejście na emeryturę, ale nawet przyjęcie tego kryterium kategoryzacji nie zawsze bywa utożsamiane przez ludzi jako początek starości, ponieważ sam proces starzenia może przebiegać bardzo różnie. Zależy on bowiem od cech psychicznych jednostki i od jej otoczenia społeczno-ekonomicznego i kulturowego. W tym kontekście panujące powszechnie przekonanie, że starsi ludzie nie przywiązują wagi do własnej atrakcyjności zewnętrznej, nie zawsze wynika z uwarunkowań środowiskowych czy zależy od sytuacji materialnej, lecz jest raczej wypadkową wielu zmiennych, przekładających się na jednostkowy wizerunek osoby starszej i preferowany przez nią styl życia.

W tej sytuacji zachowania osób starszych nie powinny być również kojarzone czy kategoryzowane ze względu na płeć, bo na postać, którą one przybierają, nakłada się nagromadzenie życiowych doświadczeń jednostki wraz z jej sytuacją rodzinną, w tym również z osamotnieniem. Natomiast wyraźnym wyznacznikiem samopoczucia tychże, ich sposobu oraz stylu życia są ich własne cechy charakteru oraz dostrzegane przez nie zmiany fizyczne zachodzące w ich wyglądzie pod wpływem starzenia się organizmu. Dlatego właśnie postawa ludzi starszych wobec procesu starzenia się może przybierać różne formy: od akceptacji siebie, w tym widocznych oznak upływu czasu do odrzucenia samej myśli o własnej starości. Owa skrajność obrazuje m.in. sposób ubierania się i stosunek do mody, odzwierciedlający całe spektrum postaw – od wyrafinowanej elegancji, gdy strój «oddaje» spokojną akceptację zmian fizycznych do agresywności, w której nadmierne manifestowanie własnej młodości razi nawet najbliższych. Strój zatem pozwala osobom starszym na przyjęcie swoistej strategii autoprezentacji, w której szeroko rozumiana moda staje się elementem identyfikacji. Strój postrzegany przez pryzmat mody to zarazem prywatność wystawiona na widok publiczny, jak i ukrycie prywatności przed jej upublicznieniem.

Prawidłowe odczytanie przez otoczenie kodu («kim jestem?»), uzewnętrznionego poprzez «modny» lub «niemodny» strój, daje osobie starszej – i nie tylko jej – poczucie bezpieczeństwa. Jakkolwiek «formy społeczne, strój, sądy estetyczne, cały styl ludzkiej ekspresji – wszystko to jest nieustannie zmieniane przez modę» [13, s. 185], to jednak właśnie moda w całej swojej zmienności daje człowiekowi oparcie. Poddają się powyższemu także osoby starsze, chociaż ich jednostkowy ubiór prawie zawsze stoi w opozycji wobec mody, a przez otoczenie jest odbierany jako «démodé».

Starość – uwagi terminologiczne i wytyczanie pola badań w ujęciu retrospektywnym. Próbując zdefiniować starość, wędrujemy niejako między dyscyplinami i orientacjami badawczymi. Z tej perspektywy wyraźnie można wyodrębnić trzy współzależne od siebie, ale jednak rozłączne nurty badające proces starzenia się. Pojawiające się z wiekiem zmiany w funkcjonowaniu fizjologicznym organizmu człowieka to przestrzeń, wokół której koncentruje się ujęcie biologiczne. Natomiast samoświadomość i zdolność przystosowania się do stopniowo postępującego procesu starzenia się stanowi przedmiot analiz psychologicznych. Z kolei na aspektach związanych z relacjami społecznymi i zachowaniami ludzi, postrzeganymi jako społeczeństwo, ogniskuje się zainteresowanie socjologów. W polu ich uwagi znajdują się również role społeczne pełnione przez osoby starsze i odbiór tych ostatnich przez społeczeństwo.

Już w latach 50 XX w. rozpatrywano starość jako zjawisko społeczne, przeprowadzając analizę postaw społecznych wobec ludzi starych. Stereotyp (zarówno dawny, jak i obecny), który towarzyszy starości nakreśla jedynie jej uproszczony obraz, ponieważ zbiorowość osób starszych jest zróżnicowana pod względem wieku, statusu społecznego i materialnego oraz stanu zdrowia,

a także aktywności wyznaczającej tryb życia. Współcześnie (przełom XX i XXI wieku), choć starość została in gremio pozbawiona swojej odwiecznej funkcji społecznej, czyli międzygeneracyjnego przekazu treści kulturowych służącego zachowaniu tradycji, to jednak nadal w wielu społecznościach ludzie starsi pozostają synonimem mądrości i doświadczenia narastającego z upływem lat. Jednocześnie coraz powszechniejszy kult młodości powoduje, że w starszym człowieku widzi się jedynie zgrzybiałego starca. Tak duża polaryzacja stanowisk w odbiorze społecznym ludzi starszych wynika ze zmiany wielowiekowego modelu starości, charakterystycznego dla kultur postfiguratywnych, w których dziadkowie byli nieocenionym źródłem wiedzy, i gwałtowne przejście do kultur prefiguratywnych, gdzie to oni raczej powinni się uczyć się od wnuków [8].

Odrzucenie skrajnych stereotypów (waloryzujących starość bądź pozytywnie, bądź negatywnie) pozwala na postrzeganie starości jako tej fazy życia, którą cechuje zarówno różnorodność postaw (osób starzejących się) – od konstruktywnej, poprzez zależną ku obronnej, aż po wrogą [2, s. 116-120] – jak i zróżnicowany odbiór starości przez pozostałych członków społeczności. Dlatego stereotypy dotyczące ludzi starszych mają niewiele wspólnego z rzeczywistością, chociaż odzwierciedlają trzy charakterystyczne postawy wobec takich osób: 1) niechęć ze względu na brak atrakcyjności fizycznej; 2) optymizm, który cechuje myślenie o starości poprzez «niedostrzeganie» oznak starzenia się; 3) ambiwalencję, czyli akceptację starości z równoczesnym przekonaniem, że ludzie starzy stanowią zbyt duże obciążenie dla ludzi młodych [9, s. 42].

Rozwój interdyscyplinarnych badań nad osobami starszymi i starością zainicjowano w latach 60. XX w., co przyczyniło się do ukazania o wiele szerszego spektrum tego zjawiska. Zaznaczenie owych magicznych przedziałów wiekowych: młodość – starość (kiedy nawet biologia nie jest w stanie pomóc w ich dookreśleniu, chociaż to ona najdokładniej pokazuje nieubłagany upływ czas, znacząc zmarszczkami ludzką twarz), ukazało wielowymiarowość problemu starości. Zazwyczaj kategoria ludzi starszych obejmuje swoim zakresem już 50-latków, bez oznaczania górnej granicy wieku. Jednakże wtłoczenie wszystkich ludzi – mających więcej niż owe 50 lat – w ramy jednego przedziału powoduje, że zanika ich wewnętrzne rozróżnienie. A przecież dla wielu ludzi starzenie się związane jest jedynie ze zmianą organizacji dnia, bo mentalnie nadal pozostają oni osobami w «średnim wieku», gdyż niektórzy z nich ciągle pracują zawodowo albo zajmują się działalnością społeczną, nierzadko w znacznie szerszym zakresie niż robili to do tej pory. Ów brak periodyzacji okresu starości pozwala mimo wszystko wyróżnić «trzy kategorie wieku stariego: 1) wiek chronologiczny (kalendarzowy i socjoekonomiczny), 2) wiek biologiczny i 3) wiek psychologiczny» [11, s. 20].

Ujęcie psychologiczne prowadzonych wokół problemu starości analiz ogniskowało się głównie wokół zagadnień związanych ze zmianami zachowań

(ich stałości lub zmienności), jakie zachodzą wśród ludzi starszych pod wpływem uwarunkowań zdrowotnych i społecznych, w tym także rodzinnych w zależności od wieku [14, s. 54]. Waloryzacja starości w sensie społecznym to zwiększająca się od pewnego czasu świadomość należnych z racji wieku praw socjalnych oraz konstytuowania się nowych praw zawodowych i edukacyjnych, a więc promowania tzw. pomyślnego starzenia się (successful aging) oraz aktywnego starzenia się (active ageing) [18, s. 136]. W tym kontekście teoria aktywności (activity theory) Cavana, rozwinięta przez Maddoxa, pokazuje, że osoby starsze nie chcą powiększać dystansu między sobą a resztą społeczeństwa i nadal pragną być aktywne mimo zmieniającej się sytuacji życiowej, zawodowej i zdrowotnej [6, s. 553]. Opozycyjną wobec powyżej zaprezentowanej koncepcji starości jest teoria wycofania (disengagement theory) Cumminga i Henry'ego, która analizuje proces oddzielania się ludzi starszych od systemu społecznego. Rozważania oparto na przesłance, że ludzie starsi, niejako uprzedzając społeczne i (instytucjonalne) wykluczenie, sami usuwają się w cień, traktując to jako naturalny proces marginalizacji [6, s. 552-553].

Tradycja badań psychologicznych nad starością dotyczy przede wszystkim odniesienia do koncepcji psychologicznej teorii rozwoju osobowości (the psychosocial theory of personality development) Eriksona [14, s. 55], teorii osobowości w procesie starzenia się i starości (the theory of personality in the process of aging and old age) Neugartena [14, s. 55-56] czy poznawczej teorii osobowości i starzenia się (the cognitive theory of personality and aging) Thomae [14, s. 56-57]. Każda z nich ujmuje starość inaczej. Teoria Eriksona zakłada istnienie ośmiu stadiów rozwojowych i związanych z nimi kryzysów, których doświadcza człowiek «na bazie konfliktu pomiędzy dwoma opozycyjnymi tendencjami: kulturą (oczekiwania społeczne) i naturą (osobiste potrzeby)» [14, s. 55]. Wśród wyróżnionych stadiów faza starości, czyli ostatniego kryzysu, określona jest jako stadium integracji lub rozpacz. «To, czy w ostatnim okresie życia dominuje poczucie integralności, czy jego przeciwieństwo – poczucie rozpacz, ma swe konsekwencje zarówno dla samopoczucia, jak i funkcjonowania osoby starszej» [14, s. 55]. Poczucie integracji, czyli pomyślnie rozwiązanie kryzysu wynika z mądrości osób starszych i poczucia spełnienia osobistych pragnień. Z kolei rozpacz to efekt odbierania własnego życia jako pasma rozczarowań i trudności oraz porażek. Natomiast Neugarten w swojej koncepcji przyjął założenie, że ludzie starsi sami z siebie budują obraz własnej starości. W jego rozważaniach starość to rodzaj adaptacji, która wyznacza kierunek aktywności osoby starzejącej się. W przyjętej przez siebie klasyfikacji wyodrębnia różne postaci owej adaptacji: od osoby aktywnej, zaangażowanej w reorganizowanie otaczającej ją rzeczywistości, poprzez osobę mniej zaangażowaną, bardziej skupioną na wybranych jedynie rolach społecznych, aż do osoby niezaangażowanej w aktywne działanie. Następne kategorie pozwalające nakreślić wielowariantowość modelu starzenia się to wyodrębnienie osoby odczuwającej starzenie się jako

zagrożenie, i kolejno: zatroskanej własnym procesem starzenia się, szukającej wsparcia, pasywnej, wreszcie zdeorientowanej postępującym procesem starzenia się [14, s. 55-56]. Według Thomae «centralną kategorią w poznawczej teorii osobowości i starzenia się (...) jest postrzeganie przez starzejącą się jednostkę sytuacji i postrzeganie siebie» [14, c. 56]. Zatem poprzez kumulowanie doświadczeń podczas własnego życia można być także «skutecznym» w kreowaniu siebie w okresie starości.

Idąc dalej tym tokiem myślenia, ukształtowana przez lata osobowość uwidacznia się zwłaszcza w starości. Wiedza o własnych predyspozycjach jest swoistym przewodnikiem w podejmowanej przez osoby starsze konkretnej aktywności. Wśród nich Bromley wymienia m.in. inteligencję, ciekawość, wdzięk, nieśmiałość czy ich opozycje: uległość-agresywność, pracowitość-lenistwo [2, s. 116]. Jego zdaniem postawa konstruktywna cechuje osoby pracujące lub działające społecznie, optymistycznie nastawione do świata, zorientowane ku przyszłości. Natomiast postawa zależności jest typowa dla osób biernych i poddających się kolejom losu, świadomie spychających zewnętrzne znamiona życia na margines. Z kolei postawa obronna związana jest ze wzmacnianiem poczucia niezależności. Jej przejawem jest wzmocniona aktywność, odwołująca się jednak do sztywnych nawyków i przyzwyczajeń. Jeszcze inna postawa (tzw. wroga) to rodzaj buntu przeciwko starzeniu się. Charakteryzuje ją brak realizmu i swego rodzaju zawziętość jednostki skierowana na samą siebie, przez co staje się ona całkowicie pasywna, zasklepiona we własnym osamotnieniu [2, s. 116-120].

To nowe pojęcie w siatce terminologicznej w odniesieniu do starości. Pozwala ono lepiej nakreślić obszar badań, odwołując się do omawianego zjawiska społecznego, zwraca bowiem uwagę na przekonania oraz stereotypy i uprzedzenia w odniesieniu do biologicznego zróżnicowania ludzi, koncentrując się na posiadanych przez starszych ludzi kompetencjach i odczuwanych przez nich potrzebach w zależności od tzw. chronologii wieku, a więc obejmując swoim zakresem także sam proces starzenia się [17].

W podanej przez siebie klasyfikacji Szukalski wskazuje na zachowania cechujące ludzi starszych w sytuacji, gdy w społeczeństwie pojawiają się nadmierne uproszczenia dotyczące ich obrazu. Większość z nich podporządkowuje się oczekiwaniom środowiska i krełonemu przezeń wizerunkowi starości. Zatem dokonuje się swego rodzaju samosprawdzająca się przepowiednia. Ludzie starsi – dostosowując się do otoczenia – zaczynają się zachowywać w taki sposób, w jaki (w ich przeświadczeniu) spodziewają się, że wymaga od nich społeczeństwo. Przeciwny biegun prezentują jednostki, które nie godzą się ze stereotypem osoby starszej i podejmują działania obronne w celu zachowania własnej tożsamości. Nie zmienia to faktu, że zarówno jedni, jak i drudzy opierają swoje kontakty interpersonalne na relacjach społecznych (segregacyjnych). Obie grupy ludzi starszych poszukują osób o podobnym lub zbliżonym wieku i niechętnie widzą ludzi spoza własnego grona. Trzecią, ostatnią kategorię tworzą osoby całkowicie się izolujące.

Czynne przystosowanie się do ageizmu – według Szukalskiego – polega na próbach eliminowania przejawów dyskryminacji wiekowej [17, s. 11]. Jednym z takich czynników adaptacyjnych wydaje się być właśnie moda. Środowisko miejskie cechuje swoisty lęk przed pokazywaniem własnej starości. Wielu mieszkańców wsi myśli przeciwnie. Ten okres życia, zwłaszcza przez osoby starsze, widziany jest jako czas wytchnienia, a więc spokoju i wypoczynku. Jednak zarówno pierwsi, jak i drudzy albo pragną oszukać czas, wykorzystując do tego modę, albo nie zwracają na nią wcale uwagi i nie czynią tego, bynajmniej nie z nonszalancji. W przypadku ludzi starszych «moda jest także jedną z form, za pomocą których ludzie starają się zachować wewnętrzną wolność, jak najpełniej poświęcając wygląd zewnętrzny niewoli opinii publicznej» [13, s. 202]. Jednakże, o czym nie można zapomnieć, «wraz z ubraniem nakładamy na siebie powiazaną z nami tożsamość» [16, s. 14].

Moda a starość. Powyższe sformułowanie, chociaż odwołuje się z jednej strony do prób dookreślenia, czym jest moda (jako zjawisko społeczne), z drugiej natomiast skupia się na ukazaniu pewnej relacji, czyli zmienności (z którą utożsamiana jest moda) i stałości (która przypisywana jest ludziom w starszym wieku), pozwala spojrzeć na modę jako na zjawisko w aspekcie kulturowym. Tym samym poniższa analiza pozwoli na rozpatrywanie starości nie tylko poprzez proces starzenia, ale i wskazuje nowe wątki dyskursu toczącego się wokół ludzi starszych. Stereotyp dotyczący fizyczności tych ostatnich powoduje, że automatycznie odrzucamy atrakcyjność ich ubioru. Ich stosunek do mody najczęściej obrazuje tzw. «posłuszeństwo społeczne». To ono dokonuje swoistego ujednolicenia tych osób, ponieważ z natury swej reprezentuje standard [13, c. 192]. Nie wymagamy przecież od osób starszych zgodności ich stroju z aktualnymi trendami. Zakładamy, że specyficzny konserwatyzm cechujący większość ludzi po przekroczeniu progu starości powoduje, że oni sami też akceptują zachowawczość własnego stroju, tym samym utrwalając ów stereotyp. Jednak narracja tożsamościowa manifestowana poprzez ubiór (fason, krój, kolor, długość, zakryte lub odkryte części ciała) stanowi odmianę jednostkowego różnicowania, co powoduje, że nie możemy generalizować i mówić tylko o tzw. modzie osób w starszym wieku, powstającej w opozycji do współczesnych trendów. Ponadto, zapominamy często o tym, że pragnienia (bycia modnym) nie zawsze pokrywają się z możliwościami osób starszych (nie tylko w sferze materialnej, często są to też przeciwwskazania zdrowotne, np. wysokie obcasy).

Zdaniem Simmela – moda to zarówno «naśladownictwo danego przykładu», jak i «pragnienie zmiany i przeciwieństwa» [13, c. 182]. Tradycyjna definicja mody sprowadzana jest zwykle do sposobu ubierania się, chociaż w kontekście psychologicznym odnosi się bardziej do form zachowania się – aprobowanych lub nie, pożądanych albo odrzucanych – przejawiających się m.in. w sposobie ubierania [10, c. 149]. Moda to słowo, które w ujęciu deskryptywnym stało się nośnikiem nadawanych mu znaczeń, bo swoista

wieloznaczność pojęcia «moda» sprawia, że podlega ono określonym modyfikacjom w zależności od kontekstu prowadzonego dyskursu. Wielość sformułowanych definicji mody (przywołanych przez Dziamskiego [5, c. 118-123]) to swoiste continuum – od typowo kobiecej, czyli mody jako maksymalizowanie przyjemności, czy podobnych, utrzymanych w tym samym duchu stwierdzeń, lecz o lekkim nachyleniu etycznym, w których moda to wybór między moralizatorstwem a hedonizmem, poprzez modę jako wyrazicielkę skrajnego indywidualizmu, gdy traktowana jest ona jako środek autokreacji i samoidentyfikacji, poprzez nieco metaforycznie ujęcie («moda jest grą jednostki o własną tożsamość») czy wręcz żartobliwie («moda jest obroną fantazji przed zakusami czystego i praktycznego rozumu») aż po modę jako formę sztuki. Coraz częściej moda przekracza też umowne «granice swej pierwotnej domeny, która obejmuje tylko osobistą odzież i wywiera coraz większy wpływ na smak, przekonania teoretyczne, a nawet moralne podstawy życia» [13, c. 191]. Żadna z powyższych «interpretacji nie była w stanie wyjaśnić fenomenu mody, każda przedstawiała częściowe odpowiedzi» [5, c. 119]. Zatem kłopoty terminologiczne wynikają nie tyle z braku definicji mody, co z wielości tychże. Nie ma bowiem jednej definicji mody.

Jeśli zrezygnujemy z analiz mody dotyczących tak charakterystycznej dla niej waloryzacji zmiany i rozpatrywać będziemy modę jedynie jako «wynik roszczeń społecznych» [13, s. 183] to sytuujemy ją w zupełnie innym kontekście. Odniesienie do aspektu społecznego mody, na który zwrócił uwagę Simmel, nie uwalnia nas całkowicie od pewnych kodów sytuujących daną odzież jako odpowiednią i wyobrażenia sobie, co oznacza ubiór właściwy. Ich odczytanie ma wpływ na to, w jaki sposób krytykuje się dany strój lub poddaje go korekcie [4, c. 117]. Kontynuując jego myśl, moda «jest jedną z wielu form życia, za pomocą których staramy się połączyć w jednolitej sferze działalności tendencję ku społecznemu ujednolicaniu i pragnienie jednostkowego odróżniania się i zmiany» [13, s. 182].

Wydaje się, że odniesienie społeczno-kulturowe mody widoczne jest zwłaszcza w autoprezentacji zewnętrznej. Ubiór jest przecież narzędziem komunikowania i konstruowania tożsamości. Wraz z wiekiem, odwołując się do teorii habitusu Bourdieu, generujemy, a nawet tworzymy (poprzez doświadczanie), pewien system dyspozycji do tzw. mistrzostwa praktycznego, który wykorzystujemy i doskonalimy przez całe nasze życie [1, c. 108]. Habitus jest swego rodzaju podstawą generowania strategii umożliwiającej jednostce stawianie czoła wypadkom w sytuacjach nieprzewidywalnych i wciąż zmieniających się [1, s. 120]. Dlatego, traktując go jako trwały zasób (podlegający jednak zmianie) w powiązaniu z kapitałem kulturowym, który otrzymujemy w procesie socjalizacji, pozwala nam on z jednej strony na (twórczą) adaptację do społeczności, w której żyjemy, z drugiej umożliwia «strzeżenie» własnej tożsamości w kontekście owej – przypisanej do nas – chronologii wiekowej.

Starość / Przez wieki strój opierał się na obyczaju. Jego zmiana dokonywała się bardzo powoli, modyfikacji poddawano jedynie niektóre jego elementy. Współcześnie tradycja nie odgrywa już takiej roli jak kiedyś. Obecnie wraz ze stale zmieniającą się modą, przeobrażającą co chwila nasz ubiór «z tradycji wybiera się to, co przyjemne, ulega ona recyklingowi i jest tylko katalogiem dostępnych rzeczy, które można wykorzystać w modzie» [16, s. 18]. Tradycja, poprzez odwołanie do przeszłości, a nie do nowinek, w modzie dotyczy wszelako ludzi starszych. Społeczne oczekiwania wobec ludzi starszych odzwierciedla w pewnym stopniu także ich ubiór. Osobom starszym pozwala on na wytyczenie pewnej strategii działania w stosunku do samej mody, która dla nich stała się nie elementem stroju, lecz identyfikacji.

Badania autorstwa Różyckiej pokazały, że w starszym wieku moda nie udziela już «kobiecie rekompensaty za brak pozycji w klasie opartej na powołaniu [przypisaniu] albo zawodzie» [13, s. 198]. Pozwala jednak na manifestowanie własnego JA. Autorka w przyjętej przez siebie kategoryzacji wyróżniła trzy grupy kobiet w starszym wieku, przyjmując jako kryterium podziału prezentowane przez nie zachowania: młode, stare i tzw. zachowanie pośrednie, zawierające elementy dwóch poprzednich [12, s. 33-39]. Kobiety określone mianem «młode» były, jej zdaniem, młode duchem. Swoją młodość manifestowały także ubiorem. Starły się wyglądać nie tylko modnie, ale i atrakcyjnie. Nie rezygnowały również z dodatków stanowiących dopełnienie stroju, jak uczesanie czy biżuteria. W ich ubiorze widoczne były oznaki świadczące o pragnieniu zatrzymania czasu i swoistej ucieczce od starości. Nosily zazwyczaj wielobarwne, krzykliwe stroje, zwracające uwagę otoczenia, a przy tym nie mające nic wspólnego z wygodą. Ich znakiem rozpoznawczym było naddążanie za aktualną modą. Kobiety noszące takie stroje zwykle były osobami nie przyznającymi się do swojego wieku, żartującymi, że starość przesunęła się dziś dalej niż wiek 70 lat. Być może ich stosunek do starości wynikał z korzystnej sytuacji materialnej, która umożliwiała im owo naddążanie za modą, i dużej aktywności towarzyskiej, prowokującej je do zwracania swoim strojem uwagi otoczenia i skupiania zainteresowania na swojej osobie. Absolutnie nie dostrzegały sygnałów, że noszony przez nie ubiór im nie przystoi (zbyt krótka spódniczka, zbyt długie rozcięcie). Jakakolwiek krytykę traktowały w kategorii zazdrości, chociaż uwagi dotyczyły raczej walorów estetycznych. Owa wieczna młodość starszych kobiet (i nie tylko) bywa czasami zupełnie pozbawiona wstydu. Omówione zachowania pojawiają się u mężczyzn jedynie sporadycznie.

Zachowanie określane jako «stare» cechowało kobiety, które z racji swojego wieku biologicznego nie podejmowały już żadnej aktywności poza codziennymi obowiązkami. Był to zawsze ich wybór, lecz nie był on podyktowany stanem fizycznym ich organizmu, który uniemożliwiałby im jakąkolwiek szerszą działalność. Ich ubiór miał w związku z tym wymiar jedynie praktyczny i nie odwoływał się do jakichkolwiek trendów w modzie. Zwykle

donaszały rzeczy, które kupiły dużo wcześniej w swoim życiu. Niektóre części ich garderoby (kolor, długość, gatunek tkaniny czy jakość wykonania) wskazywały na zakup z drugiej ręki. Być może zniszczone ubranie wymieniali, kupując w zamian takie samo (kryterium wyboru, np. wygoda, odczucie ciepła czy ulubiony w młodości fason) w sklepie typu second-hand. Ten rodzaj zachowania nie był jedynie domeną kobiet. Liczne grono starszych mężczyzn postępowało podobnie, chociaż nie separowali się oni aż tak bardzo od otoczenia. Konkludując słowami Simmela, zachowanie wobec mody zarówno kobiet, jak i mężczyzn określimy jako stare, «jeżeli posłuszeństwo wobec mody polega na naśladowaniu takiego przykładu, świadome zaniedbywanie mody jest także podobnym naśladownictwem, ale o przeciwnym znaczeniu» [13, s. 194].

Wyróżnione przez Różycką tzw. zachowanie pośrednie, dostrzeżone wśród kobiet w starszym wieku jest w pewien sposób zbieżne z kategorią podaną przez Bromlę'ego, który wyodrębnił postawę konstruktywną. Osoby te mają świadomość upływu czasu, w związku z tym oceniają zaawansowanie własnej starości w sposób bardziej obiektywny. Starają się nie dostrzegać widocznych oznak własnej starości w sensie fizycznym. Zwracają uwagę na zdrowy styl życia pozwalający na zachowanie sprawności ciała oraz umiejętnie tuszują pojawiające się znamiona starości, np. zmarszczki na szyi czy plamy na rękach. Pierwsze osłaniają golfem, drugie rękawiczkami, umiejętnie komponując całość stroju. Osoby bowiem przypisane do tej kategorii nie stronią od mody, ale uważają, że noszenie pewnych ubrań czy strojów im już «nie przystoi». Na podstawie autocenzury «wypada – nie wypada» tonują własny wygląd, by wtopić się w otoczenie i by własny wiek odczytywany poprzez strój nie stał się ich wyróżnikiem. Cenią wygodę, ale to nie ona decyduje wyłącznie o ich ubiorze, który cechuje zwykle wyszukana elegancja, określana czasem mianem klasyki. W ich stroju nie brak jednak akcentów podkreślających własne upodobania czy gust. Często wypowiedane są o nich opinie, że starzeją się z wdziękiem.

Zamiast zakończenia Treść artykułu to jedynie próba zwrócenia uwagi na indywidualny wymiar starości. Owo zarysowanie pewnego wycinka rzeczywistości, w którym kontekst kulturowy, równie ulotny jak moda, stanowi swego rodzaju zachętę do dalszej dyskusji na temat wykluczenia społecznego z nowej perspektywy. W triadzie kultura – moda – osoby starsze, te ostatnie zajmują raczej peryferyjne miejsce, bo wiąże się to z zajmowaną przez nie pozycją w hierarchii społecznej. I wydaje się, że ta pozycja nie ulegnie tak szybko zmianie, bez względu na to, jak ekstrawagancka (lub niemodna) będzie forma ich ubioru [13, s. 201]. «Wrażenie, które ubiór wywołuje, nie zależy od tego jak został zaprojektowany lub skrojony, lecz od sposobu w jaki się go postrzega» [4, s. 113].

Być może «nowe» społeczne nastawienie do starości należałoby mocniej powiązać z zewnętrznymi znamionami wyglądu (stroju) osób starszych. Moda mająca nowych odbiorców i kojarzona z bardziej

wysmakowaną estetyką mogłaby «odczarować» zachowawczy i konserwatywny (nierzadko kojarzony z brzydotą) ubiór starszych osób. To szczególne powiązanie obrazu samego siebie ze swoim wizerunkiem zewnętrznym (w postaci ubrania uwzględniającego zmienność mody) pozwoliłoby na modyfikację wszechobecnego stereotypu o braku atrakcyjności osób starszych, wynikającego z ubioru naznaczonego znakiem minionego czasu. «Odmladzanie starości» poprzez modę może wpłynąć na kształtowanie się nowego wzorca postrzegania ludzi starszych.

Moda przyzwala na zmianę, a tym samym ułatwia odstępstwo. Pozwala osobom starszym z jednej strony uważać swój strój za właściwy, a z drugiej daje im szansę pozostawania w zgodzie z aktualnie panującymi trendami (klasyka zawsze jest modna). Dobór odzieży (jej krój, fason, kolor itd.) zawsze miał swój wymiar społeczny. Jednocześnie współczesna moda coraz bardziej pozbawia ludzi starszych stygmatyzujących ich atrybutów. Współcześnie «moda okazuje się charakterystycznym, obiektywnym skupiskiem antagonistycznych tendencji życiowych», które tylko trzeba umiejętnie przetworzyć [13, s. 212]. Pamiętają o tym starsi, bo potrafili to robić w młodości, a młodszy... No cóż oni jeszcze tego nie wiedzą.

Literatura

1. Bourdieu P., Wacquant L.J.D. Zaproszenie do socjologii refleksyjnej. – Warszawa, 2001.
2. Bromley D.B. Psychologia starzenia się. – Warszawa, 1989.
3. Conrad J. Lord Jim. – Warszawa, 1987.
4. Dant T. Kultura materialna w rzeczywistości społecznej. Wartości, działania, style życia. – Kraków, 2007.
5. Dziamski G. Moda jako ironia nowoczesności // Kultura Współczesna. – 1993. – № 1.
6. Helms D.B., Turner J.S. Rozwój człowieka. – Warszawa, 1999.
7. Kurytyka-Chałas J. Społeczny wymiar życia i aktywności osób starszych. – Toruń, 2013.
8. Mead M. Kultura i tożsamość: studium dystansu międzypokoleniowego. – Warszawa, 1978.
9. Nawrocka J. Społeczne doświadczenie starości. – Kraków, 2013.
10. Nęcki Z. Moda // Słownik Psychologiczny / W. Szewczuk (red.). – Warszawa, 1979.
11. Nowicka A. Starość jako faza życia człowieka // Wybrane problemy osób starszych / A. Nowicka (red. nauk.). – Kraków, 2008.
12. Różycka J. Psychologie zachowania się kobiet w starszym wieku. Wrocław, 1971.
13. Simmel G. Filozofia mody / G. Simmel // S. Magala. – Warszawa, 1980.
14. Seredyńska D. Dyskursy edukacyjne o starości w naukach humanistycznych i społecznych. – Bydgoszcz, 2013.
15. Sudjic D. Język rzeczy: dizajn i luksus, moda i sztuka. W jaki sposób przedmioty nas uwodzą?. – Kraków, 2013.

16. Szlendak T., Pietkiewicz K. Moda, wolność i kultura konsumpcji // Rozkoszna zaraza: o rządach mody i kulturze konsumpcji / T. Szlendak, K. Pietrowicz (red.). – Wrocław, 2007.

17. Szukalski P. Upředzenia i dyskryminacje ze względu na wiek (Ageizm) – przyczyny, przejawy, konsekwencje // Polityka społeczna. – 2004 – № 2.

18. Wysocka E. Stereotyp młodości i starości w percepcji młodego pokolenia (analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje) // Stereotypy a starość i niepełnosprawność / A. Leszczyńska-Rejchert, E. Kantowicz (red.). – Toruń, 2012.

Kamińska Krystyna – Doctor of Humanistic Sciences, Aleksandr Gieysztor Humanistyc Academy, Postgraduate Student

E-mail: krystyna.danuta.kaminska@gmail.com

FROM REFINED ELEGANCE TO SECOND-HAND, OR OLD AGE IN THE VIEW OF FASHION

Summary. *The changes in human physiology are the space, on which the biological point of view concentrates, whereas the self-awareness and the ability to adapt to the gradually progressing process of aging is a subject of psychological analysis. Finally, the sociologists' interests focus on these aspects of aging, which include the human social relations and their behavior.*

The distinct indicator of physical and mental health of old people and their way of life is their own character and the physical changes in their appearance. Therefore, the old people's attitude to the aging process can take on different forms: from self-acceptance up to rejecting even a thought of their own old age. These extremities are illustrated by the way old people dress or their attitude to fashion. It all expresses the wide spectrum of attitudes – from the sophisticated elegance up to aggressiveness. The selection of clothes has always got a social dimension. The «rejuvenation of old age» via fashion can affect to shape a new standard of perceiving old people.

Key words: ageism, culture, fashion, old age, stereotype.

УДК 374.7

Кучерявий Андрій Олександрович – доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: ankuch@mail.ru

ЦІЛЬОВИЙ АСПЕКТ ІНФОРМАЦІЙНОГО УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ ФАХІВЦІВ

Дослідження присвячено розв'язанню проблеми відсутності теоретичних і методичних засад інформаційного управління професійним розвитком дорослих. Розглянуто п'ять цільових орієнтирів

цього управління: формування мотивації фахівця до професійного розвитку, його предметної орієнтації до професійного вдосконалення, допомоги йому в створенні траєкторії навчальної діяльності, презентації навчально-методичних матеріалів та надання діагностичного інструментарію для самоперевірки професійної компетентності. Розкрито особливості запровадження зазначених орієнтирів.

Ключові слова: інформаційне управління, освіта, професійний розвиток, фахівець, дорослий.

Задоволення потреби кожного фахівця у професійному розвитку завжди супроводжується низкою труднощів, які пов'язані, зокрема, з недостатністю наданої йому інформації щодо актуальних цілей, змісту, засобів фахового зростання тощо. Така інформація, якщо і надається, то не забезпечує достатні умови для свідомого визначення працівником власної траєкторії професійного вдосконалення. Ця ситуація зумовлена проблемою відсутності теоретичних і методичних засад інформаційного управління професійним розвитком дорослих. Її розв'язання дозволить активізувати будь-яких працівників взагалі у власному фаховому вдосконаленні, покращити їхню взаємодію з працедавцем та установами післядипломної освіти.

Науковцями розглядалися деякі питання інформаційного управління в галузі освіти. Зокрема Л. Калініною окреслені теоретико-прикладні аспекти формування інформаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу [3]. Вченими докладно розглянуті різні питання управління професійним розвитком педагогів, зокрема в дослідженнях Т. Борової [1], Р. Вдовиченко [2], В. Олійника [4], Т. Сорочан [5] та ін. Проте ученими не розглядався аспект саме інформаційного управління професійним розвитком освітян, саме як і фахівців інших галузей.

Мета статті полягає в розгляді цільових орієнтирів інформаційного управління професійним розвитком фахівців, що передбачає їх окреслення та розкриття особливостей запровадження на рівні моделювання ситуації.

З огляду на об'єктивну потребу працедавця в забезпеченні активності працівників у професійному вдосконаленні першим цільовим орієнтиром повинно бути формування мотивації професійного розвитку людини. Інформаційне управління зорієнтовано на усвідомлення нею відповідних потреб, які дійсно зумовлюються об'єктивними тенденціями в розвитку галузі, до якої належить діяльність установи, постійними змінами до кваліфікації певної категорії фахівців, ступенем конкуренції на ринку праці та іншими чинниками. З огляду на це суб'єктом інформаційного управління повинно бути виконане завдання

підготовки та подальшого застосування таких інформаційних модулів: характерні риси еволюційних змін певної галузі; нові завдання, що постають перед колективом працівників; порівняння сьогоденного змісту фахової компетентності певного працівника й того, що вимагає виконання нових завдань; умови кар'єрного зростання; характеристика пропозиції на ринку праці та провідних рис конкурентоспроможного фахівця. Зазначені інформаційні модулі дозволять людині побачити себе в інших вимірах професійної дійсності, що актуалізує потреби професійного розвитку.

Наступний цільовий орієнтиром інформаційного управління – предметна орієнтація людини щодо професійного вдосконалення. Йдеться про інформацію, яка містить необхідний підсумковий результат подальшого фахового зростання для забезпечення її власної конкурентоспроможності в умовах розвитку закладу або просування кар'єрними сходами. Відповідно суб'єктом управління мають бути підготовлені й два інформаційні модулі.

Третім цільовим інформаційним орієнтиром є допомога в створенні зручної для людини траєкторії професійного розвитку. На нашу думку, можливими є траєкторії двох типів: розвитку шляхом самоосвіти та в умовах централізованого навчання. Траєкторія другого типу дозволяє мати гарантований результат навчальної діяльності. Але працедавець зацікавлений і у виборі працівником траєкторії першого типу, адже самоосвітня діяльність заощаджуватиме кошти установи. Є й третій тип, коли траєкторії перших двох об'єднуються (комбінуються). При цьому право побудови структури траєкторії належатиме працівникові. Сам факт здійснення ним цієї побудови свідчатиме про його вмотивованість та ефективність застосування попередніх інформаційних модулів. Запропоновані траєкторії повинні містити етапи навчальної діяльності, які утворюють структуру траєкторії, та визначені перед працівником цілі й завдання, а також особливості їх виконання за умов самостійного вивчення навчального матеріалу та в умовах централізованого навчання. Вочевидь перед людиною буде поставлений вибір: або займатися підвищенням фахової компетентності самостійно, або на деяких, а може й на всіх етапах, звернутися до освітніх установ, що ймовірно збільшить щоденну завантаженість та примусить нести додаткові витрати. Саме спроможність кожної людини самостійно виконати завдання у термін, що влаштовує її саму та її роботодавця, є, на нашу думку, провідним чинником здійснення працівником вибору між двома траєкторіями навчання на кожному з його етапів.

Четвертим цільовим орієнтиром інформаційного управління є презентація навчально-методичних матеріалів. Відповідні інформаційні

модулі відбиватимуть специфіку реалізації етапів навчання та переслідуватимуть різні цілі для випадків самостійного та централізованого навчання.

Провідна мета першого з них – створити всебічні умови навчання без участі викладача, тому працівникові необхідно надати деталізований виклад навчальної інформації, прикладів виконання тренувальних вправ, самі вправи й інші навчальні завдання та критерії самоперевірки їх виконання. Значущим при цьому є вибір форми представлення навчальної інформації, яка повинна відповідати вимогам зручності для сприйняття. В залежності від специфіки навчального матеріалу, він може бути запропонований для вивчення користувачу у вигляді електронної книги, яскравої презентації, набору схем, відеофільму, аудіозапису та ін. При цьому суб'єкт інформаційного управління повинен орієнтуватися на різні потреби працівника, зокрема простоту викладу, часові умови самоосвітньої діяльності тощо. Адже навряд чи у працюючої людини знайдеться достатній час для прочитання великого за обсягом тексту чи перегляду тривалого відеофільму. Ймовірно, що людині буде зручно прослуховувати аудіо уроки під час, наприклад, подорожі на роботу та з неї, або використовувати засоби навчання у формі компактних конспектів, вивчення яких можливе під час нетривалих перерв. Приклади виконання навчальних вправ повинні бути розібрані до деталей, адже під час їх виконання жоден спеціаліст не спостерігатиме за його правильністю. Саме з цієї причини, після того як сформульовано сутність тренувальної вправи, до неї має бути наданий детальний коментар, що містить перелік можливих помилок при самостійному виконанні та критерії правильності його здійснення. Сукупність запропонованих навчальних завдань і вправ у разі їх правильного виконання повинна забезпечити сформованість знань та умінь працівника, раніше визначених в інформаційному блоці предметної орієнтації людини.

Вважаємо за доцільне наголосити, що навчання відбуватиметься централізовано, то презентація навчально-методичних матеріалів переслідуватиме такі цілі, як їх рекламування з гарантуванням високих результатів навчання в разі використання, підготовка слухача курсів післядипломної освіти до навчальних занять, використання матеріалів на цих заняттях та при виконанні домашнього завдання. Відповідний добір навчально-методичних матеріалів здійснюється в цьому випадку вже за потребами педагогів, які працюватимуть зі слухачами.

Ще одним цільовим орієнтиром інформаційного управління фаховим розвитком працівників є надання їм діагностичного інструментарію для самоперевірки професійної компетентності. Такий

інструментарій вочевидь не може містити складних діагностичних засобів, що передбачають тривалі процедури та спеціальну підготовку. Доцільним, на наш погляд, є тестування з «ключами» правильних відповідей та безпосередні завдання чи вправи різнобічного плану, виконавши які будь-який працівник зможе пересвідчитися в достатності чи недостатності власної фахової підготовки.

Можемо констатувати, що інформаційне управління професійним розвитком фахівців має п'ять цільових орієнтирів, які стосуються формування мотивації людини до цього розвитку, предметної орієнтації людини до професійного вдосконалення, допомоги їй в створенні траєкторії навчальної діяльності, презентації навчально-методичних матеріалів та надання певним працівникам діагностичного інструментарію для самоперевірки професійної компетентності. Зазначені цільові орієнтири утворюють певну інформаційно-управлінську педагогічну систему, яка в разі відсутності будь-якого з них втратить свою цілісність. Подальші дослідження, засновані на представлених результатах, стосуються розгляду форм та засобів інформаційного управління самостійною післядипломною освітою дорослих, а також його змісту відповідно до певних категорій працівників.

Література

1. Борова Т.А. Теоретичні і методичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06 / Т.А. Борова . – К., 2012 . – 40 с.
2. Вдовиченко Р.П. Система організаційно-педагогічної діяльності міського управління освіти з підвищення компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів / Вдовиченко Р.П., Калініна Л.М., Чайка В.Д. – К.; Миколаїв : Іліон, 2007. – 528 с.
3. Калініна Л.М. Теоретико-прикладні аспекти формування інформаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу / Л. М. Калініна. – К. : Пед. думка, 2012. – 160 с.
4. Олійник В.В. Теоретико-методологічні засади управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В.В. Олійник. – К., 2004. – 489 с.
5. Сорочан Т.М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / Т.М. Сорочан. – Луганськ, 2005. – 39 с.

Kucheriavyyi Andrii – Doctor of Pedagogical Sciences, assistant professor, Senior Researcher of the Andragogy Department, Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine

E-mail: ankuch@mail.ru

THE TARGET ASPECT OF INFORMATION MANAGEMENT BY PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SPECIALISTS

Summary. Research deals with solving problem of absence of theoretical and methodical foundations of information management by adults' professional development. Five target reference-points of this management have been considered: motivation of specialist to professional development, his subject-specific orientation to professional perfection, the help to him in creating the trajectory of learning activity, presentation of educational materials and granting diagnostic tool for self-assessment of professional competence. The features of the indicated reference-points implementation have been exposed.

Key words: information management, education, professional development, specialist, adult.

Bibliography

1. Borova T.A. Theoretical and methodical bases of adaptive management by professional development of scientific and pedagogical workers of higher educational institutions : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.06 / T.A. Borova. – K., 2012. – 40 p. (in Ukrainian).
2. Vdovichenko R.P. The system of organizational and pedagogical activity of the city Department of education to improve the competence of educational institutions' heads / Vdovichenko R.P., Kalinina L.M., Chayka V.D. – K.; Mikolayiv: Ilion, 2007. – 528 p. (in Ukrainian).
3. Kalinina L.M. Theoretical and applied aspects of forming informative culture of the head of general educational institution / L.M. Kalinina. – K. : Ped. dumka, 2012. – 160 p.
4. Oliynik V.V. Theoretical and methodological bases of management in-plant training of pedagogical workers of vocational and technical education : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / V.V. Oliynik. – K., 2004. – 489 p. (in Ukrainian).
5. Sorochan T.M. The development of professionalism in administrative activity of general educational institutions' heads is in the system of postgraduate pedagogical education : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04 / T.M. Sorochan. – Lugansk, 2005. – 39 p. (in Ukrainian).

УДК 37.062+37.07

Литвиновський Євген Юрійович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник науково-дослідного відділу освітніх інноваційних технологій Науково-методичного центру мережі освітніх установ цивільного захисту Інституту державного управління у сфері цивільного захисту

E-mail: ligcore@ukr.net

Талан Ігор Станіславович – старший науковий співробітник науково-дослідного відділу освітніх інноваційних технологій Науково-методичного центру мережі освітніх установ цивільного захисту Інституту державного управління у сфері цивільного захисту

E-mail: ihor.talan@gmail.com

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ НА ОСНОВІ СИСТЕМИ ЗБАЛАНСОВАНИХ ПОКАЗНИКІВ

У статті розглядається теоретико-методологічна основа застосування системи збалансованих показників у системі управління навчальним закладом з метою моніторингу якості надання освітніх послуг, обґрунтовується актуальність її реалізації.

Ключові слова: освіта дорослих, моніторинг, система збалансованих показників, споживач, стратегія, стратегічна карта цілей, якість освіти.

У сучасних ринкових умовах питання оцінки якості освіти є як ніколи доречним. Відповідно до Національної стратегії розвитку освіти, в Україні на період до 2021 р. [1], серед перспективних напрямів забезпечення моніторингу та оцінювання якості освіти в Україні слід виділити: розроблення моделі проведення моніторингових досліджень для різних рівнів управління освітою; розроблення системи показників якості освіти на національному рівні, які відображають умови, процеси та освітні результати.

На нашу думку, саме система збалансованих показників (далі – СЗП) може стати інструментом реалізації вищезазначених напрямів розвитку освіти на рівні навчального закладу, а в подальшому – й на державному.

Проблемам розробки та застосування системи збалансованих показників присвячені численні роботи зарубіжних вчених і дослідників: Р. Каплана, Д. Нортон, П. Нівена, П. Хорварта та ін. Серед вітчизняних науковців слід виділити праці таких, як С. Ананенко, О. Кочнєв, В. Курбатов, Л. Рос, В. Чепоров та ін. Питанням визначення критеріїв моніторингу якості освітньої діяльності присвячені праці С. Єрмакова, К. Корсака, Ю. Корсака, С. Кретович, О. Плisko, В. Приходько, Л. Тарасюк. Незважаючи на це, проблема організації моніторингу якості освіти на підґрунті СЗП не підлягало науковому обґрунтуванню.

В умовах динамічного зовнішнього середовища серед низки інноваційних інструментів управління діяльністю навчального закладу слід відзначити СЗП – відносно нову управлінську технологію, що інтегрально реалізує алгоритм стратегічного управління [2, с. 27], починаючи з планування і, закінчуючи мониторингом. Дана система була розроблена ще у 1990-х рр., яка із засобу вдосконалення системи оцінки нематеріальних активів перетворилася на дієву методику розробки і реалізації загальної концепції розвитку організації, її інноваційної стратегії та політики. СЗП – це взаємопов'язаний комплекс показників, за допомогою яких можна прослідкувати стратегічну лінію розвитку навчального закладу, визначитись з його сильними та слабкими сторонами, при цьому вносити відповідні корективи. В основі СЗП лежать так звані «ключові показники ефективності» або KPI (Key Performance Indicator). Система показників є збалансованою, якщо виконуються такі вимоги:

1. Ключові показники ефективності логічно взаємопов'язані та згруповані за певними ознаками, що формує комплексне уявлення про стратегію розвитку навчального закладу та шляхи її досягнення.

2. За допомогою цієї системи здійснюється мониторинг як матеріальних, так і нематеріальних (інтелектуальних) активів, таких як: здатність до інноваційного розвитку навчального закладу; знання і досвід персоналу; соціальний імідж навчального закладу тощо.

3. При її використанні дотримується баланс між стратегічним і оперативним рівнями управління, минулими і майбутніми результатами, внутрішніми та зовнішніми аспектами діяльності навчального закладу.

Основною перевагою СЗП є її універсальність та пристосованість практично до будь-якого суб'єкта господарювання незалежно від форми власності [3, с. 39].

Першочерговим завданням для побудови СЗП у рамках стратегічного управління навчальним закладом, що безпосередньо пов'язано з впровадженням у повсякденну діяльність системи оціночних показників, є розробка «стратегічної карти цілей». Стратегічна карта цілей – це сукупність цілей і показників, які взаємопов'язані та відображають причинно-наслідкові зв'язки між ними [4, с. 20].

При побудові СЗП недостатньо лише виділити основні показники, що описують ту чи іншу проекцію, адже СЗП – інструмент реалізації довгострокових цілей навчального закладу (стратегічної карти цілей), тому ключові показники повинні відображати саме ті значення в заданих областях, яких ми прагнемо досягнути (рис. 1).

Застосовуючи СЗП у системі управління діяльністю навчального закладу з метою мониторингу якості освіти дорослих, ми визначаємо комплекс факторів, що мали той чи інший вплив на навчальний процес –

починаючи від системи управління навчальним закладом, організації власне навчального процесу і, закінчуючи рівнем задоволеності слухача як головного споживача освітніх послуг (власне моніторинг якості освіти).



Рис. 1. Стратегічна карта цілей для умовного навчального закладу

Класична структура СЗП включає в себе чотири складові: «фінанси», «клієнти», «внутрішні бізнес-процеси», «навчання і розвиток персоналу» [5, с. 13]. Враховуючи специфіку діяльності навчальних закладів, ми виділяємо такі складові: «керівництво», «споживачі освітніх послуг», «внутрішні бізнес-процеси», «ключовий потенціал». Розглянемо кожну з них детальніше в контексті наукової проблеми нашого дослідження.

Складова «керівництво». Методологічний аналіз феномена керівництва закладом освіти будь-якого рівня як форми соціального управління свідчить, що його сутність полягає в оптимізації конкретних завдань управління педагогічною системою завдяки раціональному та оптимальному використанню наявних ресурсів, поєднанню методів прямого управління з самоорганізацією педагогічного та слухачського колективу. Місія керівника, а, отже, й керівництва – створити умови для формування гармонійної взаємодії всіх учасників діяльності установи освіти для реалізації стратегічних цілей її функціонування. Тому лідерство та ефективність прийняття управлінських рішень; створення ефективної організаційної структури; модернізація діяльності освітнього закладу – неповний перелік показників системи моніторингу якості освіти за цією складовою.

Складова «споживачі освітніх послуг». Сучасна філософія менеджменту враховує зростаючу важливість орієнтації на споживача та його задоволеність. Якщо рівень задоволеності слухачів і партнерів навчального закладу низький – це явний індикатор проблем у найближчій перспективі, навіть якщо поточні фінансові показники знаходяться в межах норми.

У рамках цієї складової, з одного боку, йдеться про те, як той чи інший навчальний заклад позиціонує себе на ринку освітніх послуг, а з іншого – про те, як споживачі сприймають ці послуги. У підсумку загальні показники ефективності цієї складової самі по собі можуть трактуватися в контексті причинно-наслідкових зв'язків. Наприклад, задоволення споживачів, як правило, призводить до збереження і розширення їх бази (клієнтської) за допомогою передачі інформації від слухача до слухача.

Таким чином, зрозумівши хто є, насправді, цільовою аудиторією навчального закладу, керівництво може сформулювати цілі та показники ефективності таким чином, щоб вони несли чітку інформацію про те, що саме планується покращити у діяльності навчального закладу, що потрібно кардинально змінити і, куди внести відповідні корективи. Такий підхід й визначає стратегію навчального закладу в рамках складової «споживачі освітніх послуг», де прикладами цілей можуть бути: покращення соціального іміджу та розширення асортименту освітніх послуг; рівень задоволеності замовника освітніх послуг (держави, слухача, партнера, інвестора); підвищення якості освітнього продукту.

Складова «внутрішні бізнес-процеси». Суттєвою відмінністю цієї складової є те, що в ній може й не бути ніяких процесів у момент побудови СЗП. При цьому за допомогою методології СЗП можна виявити такі процеси, що необхідні для досягнення стратегічних цілей і створити їх. Показники ефективності цієї складової дозволяють визначити, наскільки ефективно функціонує навчальний заклад і, чи відповідає якість освітнього продукту очікуванням та вимогам споживача (замовника). У даному випадку цілями можуть бути: ефективність навчального процесу; створення системи управління якістю освіти; наукове, навчально-методичне, інформаційне забезпечення навчального процесу; оптимізація системи управління якістю організаційної діяльності; створення системи електронного документообігу тощо.

До складової «внутрішні бізнес-процеси» також входить фінансове та матеріально-технічне забезпечення навчального процесу. Присутність фінансових показників у СЗП є беззаперечною умовою даної методики, проте для кожного навчального закладу є суто індивідуальною. Наприклад, приватний навчальний заклад завжди буде прагнути максимального рівня рентабельності за рахунок зростання фінансових результатів за певний період часу. У свою чергу державний (комунальний) навчальний заклад буде суворо притримуватися бюджетного обсягу

доходів і видатків. Це, у свою чергу, призводить (як показує практика діяльності переважної більшості державних (бюджетних) навчальних закладів України) до своєрідного «застою», який обумовлюється відсутністю інноваційного розвитку, фізичним і моральним зношенням навчально-матеріальної бази тощо. Таким чином, слід розуміти й те, що виключення фінансових показників із СЗП, зокрема складової «внутрішні бізнес-процеси», призведе до повного її розбалансування і, можливо, до повної втрати будь-якого сенсу інших складових системи. Основним завданням цієї складової є досягнення бажаного результату на всіх рівнях управління.

Складовою «ключовий потенціал» включає навчання співробітників та розвиток корпоративної культури як в індивідуальному плані, так і на рівні навчального закладу, де основним ресурсом є персонал. Окремі показники ефективності повинні продемонструвати керівництву навчального закладу, як і де потрібно зосередити ресурси (матеріальні, фінансові) для навчання та підвищення кваліфікації працівників, які в результаті принесли би максимальну користь. Ураховуючи вищезазначене, головним завданням складової є визначення таких цілей щодо потенціалу навчального закладу, ефект від досягнення яких відповідав би сучасним вимогам і стандартам. Ресурсами цієї складової виступають також знання, інноваційні технології, інформація та інформаційні системи. Ці фактори потенціалу навчального закладу служать не тільки для реалізації існуючої стратегії, але й створюють передумови для майбутніх змін і адаптації до них. Тож до основних цілей складової «ключовий потенціал» можна віднести наступні: наявність кваліфікованого та мотивованого персоналу; здатність персоналу до оволодіння освітніми інноваційними технологіями; створення інноваційної корпоративної культури; постійне навчання та самоосвіта тощо.

При постановці цілей у розрізі складових СЗП «споживачі освітніх послуг» і «ключовий потенціал» рекомендується постійно відслідковувати, чи є у навчального закладу відповідні можливості та ресурси для досягнення поставлених цілей. Якщо ж ні, то формування необхідних можливостей і ресурсів має бути заздалегідь закладено в складову «внутрішні бізнес-процеси», яка відповідає за ресурсне, зокрема фінансове, забезпечення діяльності навчального закладу.

Отже, враховуючи все вищезазначене можна побудувати модель моніторингу якості освіти дорослих умовного навчального закладу (рис. 2).

Слід зауважити, що вищезгадані чотири складові не є чітко визначеною теоремою, тобто їх кількість може визначатися виходячи із специфіки діяльності навчального закладу, його потреб і, щонайголовніше, стратегії розвитку. Система збалансованих показників є саме тим інструментом, який дозволить повномасштабно пов'язати стратегію навчального закладу з оперативною діяльністю. Крім того, нова система

дає можливість приймати цілком об'єктивні рішення в області розподілу ресурсів. На нашу думку, саме система збалансованих показників є тим ефективним інструментом, що забезпечить вирішення проблем як управління та планування, так і оцінки й моніторингу якості освіти, зокрема освіти дорослих.



Рис. 2. Модель моніторингу якості освіти дорослих на підґрунті СЗП

Підсумовуючи переваги та недоліки СЗП, основними мотивуючими факторами для застосування СЗП як оцінки якості освіти дорослих є:

- 1) можливість поєднання стратегічних цілей з оперативними діями, які в результаті реалізують основну стратегію;
- 2) одночасне врахування фінансових і нефінансових показників;
- 3) своєчасне реагування на ті чи інші зміни у внутрішніх бізнес-процесах з метою уникнення ризиків та внесення коректив до основної стратегії розвитку навчального закладу.

Література

1. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року / Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 [Електронний ресурс] – URL: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>.

2. Мізюк Б.М. Основи стратегічного управління: підручник / Б.М. Мізюк. – Львів: Магнолія 2006, 2009. – 544с.

3. Малярець Л.М. Збалансована система показників в оцінці діяльності підприємства: монографія / Л.М. Малярець, А.В. Штереверя. – Харків: Вид ХНЕУ, 2008. – 180 с.

4. Внедрение сбалансированной системы показателей / Horvath & Partners; Пер. с нем. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 478 с.

5. Роберт С. Каплан, Дейвид П. Нортон Сбалансированная система показателей [пер. с англ.] – М.: ЗАО «Олимп-бизнес», 2003. – 210 с.

Lytvynovsky Eugene – *Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Leading Researcher of the Scientific and Research Department of Educational Innovation Technologies of the Scientific and Methodological Center of Network of Educational Institutions of Civil Protection of the Institute of Public Administration in the Field of Civil Protection*

E-mail: ligcore@ukr.net

Talan Ihor – *Senior Researcher of the Department of Educational Innovation Technologies of the Scientific and Methodological Center of Network of Educational Institutions of Civil Protection of the Institute of Public Administration in the Field of Civil Protection*

E-mail: ihor.talan@gmail.com

MONITORING OF ADULT EDUCATION QUALITY ON THE BASIS OF BALANCED SCORECARD

Summary. *The theoretical and methodological basis of balanced scorecard implementation in the system of Educational Institution Management to monitor the quality of educational services is viewed. Today, adult education is regarded as one of the key factors of sustainable development of society and has an important significance in creating a single educational space in Ukraine. This is what actualizes the problem of monitoring the quality of education in modern educational establishment of postgraduate education and search and adaptation of new systems and new education quality assessment. As one of the monitoring instruments of the quality of adult education authors consider the balanced scorecard system, which consists primarily in determining the strategy aims map of the educational establishment and ways to achieve it. Further research area in this scientific problem is to determine specific indicators and criteria relevant components of a balanced scorecard.*

Key words: *adult education, monitoring, balanced scorecard, consumer, strategy, strategy aims map, education quality.*

Bibliography

1. On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021 / Order of the President of Ukraine on June 25, 2013 № 344/2013 [Electronic resource]. – URL: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>. (in Ukrainian)

2. Miziuk B.M. Balanced Scorecard in the Evaluation of the Company: monograph – Lviv: Mahnoliia 2006, 2009. – 544 s. (in Ukrainian)

3. Maliarets L.M. Fundamentals of Strategic Management: Textbook / L.M. Maliarets, A.V. Shtereveria. – Kharkiv: Vyd KhNEU, 2008. – 180 s. (in Ukrainian)

4. Introduction of the balanced system of indicators / Horvath & Partners; Per. s niem. – М.: Alpina Biznes Buks, 2005. – 478 s. (in Russian)

5. Robert S. Kaplan, Deivid P. Norton. Balanced System of Indicators [per. s angl.]. – М.: ЗАО «Олимп-бизнес», 2003. – 210 s. (in Russian)

УДК 374.7

Dorota Lubert – doc. Dr., Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kard. Augusta Hłonda w Mysłowicach

E-mail: andragogika@ukr.net

KAPITAŁ SPOŁECZNY SENIORÓW W ASPEKCIE WYBRANYCH OBSZARÓW ICH AKTYWNOŚCI

У статті проаналізовано проблеми активних літніх людей, оскільки в житті кожної людини діяльність є одним з важливих факторів розвитку. Крім того, якщо людина веде активний спосіб життя, ознаки старіння з'являються набагато пізніше, ніж у її ровісників – одним словом, діяльність є найбільш ефективним фактором інгібування маразміє. Звичайно, з точки зору активності кожний її вимір - сімейне життя, соціальний, культурний або сексуальний; - кожен має важливе значення з точки зору збереження життєздатності, почуття сенсу життя і самореалізації. Тому були проведені дослідження серед літніх, бажаючих дізнатися про свою активність в області сімейного, суспільної та культурно-освітньої та сексуального життя. Результати цих досліджень заперечили соціальні стереотипи, згідно з якими старість, як правило, пов'язана з різними типами обмежень: неміччю, каліцтвом, бідністю, непотрібністю. Обстеження літніх людей, активних в галузі сім'ї, соціального та культурно-освітнього та сексуального життя показує, що багато літніх людей займаються активною діяльністю за рахунок зрілого досвіду свого життя.

Ключові слова: Зрілий вік, старість, активність, сексуальність, життєвість, творчість.

«Starcem staje się ktoś, kto żyje wspomnieniami.
Ktoś, kto żyje pragnieniami, będzie wiecznie młody»
(B. Munari)

Pojęcie starości często wzbudza dreszcz, wywołuje lęk i niepokój – przed czym? Przed słabością, chorobą, cierpieniem i w końcu przed nieuchronną śmiercią, ale także lęk przed brakiem sensu życia – «bycia potrzebnym». Starość kojarząca się najczęściej z wszelkiego rodzaju ograniczeniami, z niedołężnością, z brzydotą, z biedą, z bezużytecznością jest dla wielu jest zbyt trudna do zaakceptowania. A przecież taki obraz ludzi starszych jest zbyt uproszczony, a przede wszystkim nieprawdziwy i

niesprawiedliwy – krzywdzący ludzi starszych. Zniedołężnienie czy zależność od innych nie stanowią dominujących cech starości; bowiem coraz częściej obok osób schorowanych, nieaktywnych i samotnych są ludzie, którzy pomimo starości zachowują zdrowie, witalność i sprawność zarówno fizyczną, jak i umysłową, znajdującą wyraz np. w przedsiębiorczości, aktywności społecznej, rodzinnej, czy wreszcie zawodowej [4, s. 558].

Starzenie się jest naturalnym, długotrwałym i nieodwracalnym procesem fizjologicznym zachodzącym w rozwoju osobniczym wszystkich organizmów żywych, w tym także człowieka [8, s. 5]. Za początek starości zazwyczaj przyjmuje się moment osiągnięcia wieku 65 lat, choć należy zauważyć, że wiek metrykalny nie zawsze pokrywa się ze stanem biologicznym i sprawnością danego człowieka [8, s. 7]. Stąd też starzenie się przebiega w sposób indywidualny, w zależności od różnorodnych czynników osobowościowych, genetycznych, zdrowotnych, i wielu jeszcze innych uwarunkowań. Starość to szczególny okres w życiu człowieka, nacechowany życiową mądrością i doświadczeniem; to może być także czas twórczych odkryć i intensywnej działalności związanej z wykonywanym zawodem lub z pasją; a także czas rozwijania talentów i zdolności.

Wydaje się zatem, aby zachowania pewnego «komfortu społecznego» odejść od stereotypowego myślenia o starości, przestać ich stygmatyzować. Starość bowiem może być pięknym okresem w życiu każdego człowieka – okresem, który – przynajmniej potencjalnie – nie omija nikogo. Życie człowieka jest przecież darem, i jako dar winno być przyjmowane z wdzięcznością w każdym jego momencie, a może szczególnie właśnie wtedy, gdy człowiekowi dane jest dożyć sędziwego wieku. Starość powinna być ukoronowaniem ludzkiego życia, czasem ciszy i spokoju – «zbierania owoców swojej pracy», a nie czasem degradacji indywidualnej i społecznej [4, s. 555].

Starość – czasem aktywności i twórczości. W dobie XXI wieku problem funkcjonowania osób starszych w społeczeństwie nabiera jakby większego znaczenia, chociażby ze względu na postępujący wzrost liczby osób, które osiągnęły wiek emerytalny. Demografowie zakładają, że w 2025 roku więcej niż 15% ludności świata przekroczy sześćdziesiąt lat; w Polsce w roku 2030 co trzeci mieszkaniec będzie liczył 60 i więcej lat [3, s. 57]. To swego rodzaju wyzwanie dla globalnego społeczeństwa doby XXI wieku, w wymiarze socjologicznym, ekonomicznym, politycznym, medycznym, prawnym, etycznym, psychologicznym, a także pedagogicznym. Zintensyfikowania domaga się rozwój takich nauk jak: gerontologia, geriatria czy geragogika, co ma prowadzić do zdynamizowania działań ukierunkowanych na realizację zadań, wynikających z procesu wydłużenia życia. Wśród tych zadań wymienia się m.in.: optymalizację ekonomicznych warunków ludzi starszych – w tym ubezpieczeń, zapewnienie opieki medycznej i socjalnej, organizację czasu wolnego, organizację infrastruktury socjalnej, kulturalnej, oświatowej i rekreacyjnej, edukację do starości, umożliwienie pracy i aktywności ludziom

starszym [4, s. 553-554]. Chodzi więc głównie o to, aby poprzez adekwatne działania umożliwić ludziom starszym godnej wartościowe życie według indywidualnych, osobowościowych i zdrowotnych uwarunkowań.

Tym bardziej, że badacze są zgodni co do tego, iż proces starzenia się w żadnym wypadku nie powoduje deficytu intelektualnego ludzi starych – różnice pomiędzy młodymi i starymi są ilościowe, a nie jakościowe [7, s.4-5]. Potwierdzeniem tego faktu są dynamicznie rozwijające się Uniwersytety Trzeciego Wieku (UTW), skupiające w swoich szeregach rzesze ludzi w wieku emerytalnym, którzy nadal są gotowi pogłębiać swoją wiedzę, doskonalić umiejętności rozwijać horyzonty myślowe. Ponadto udział osób starszych we wszelkiego rodzaju zrzeszeniach, stowarzyszeniach, zespołach charytatywnych świadczy o tym, że starość to czas, który można wykorzystać z pożytkiem dla siebie i dla ogółu społeczeństwa.

W życiu każdego człowieka aktywność stanowi jeden z ważnych czynników warunkujących jego rozwój; ma ona różną intensywność, kierunek, czas aktywacji i przybiera też różne formy. Różne są także rodzaje aktywności: fizyczna, kulturalna, zawodowa, zabawowa czy też kreowana na zewnętrzne otoczenie i na siebie [1, s.164]. Szczególną rolę aktywności jako podstawowej kwestii egzystencjalnej i cechy wartościowego życia na przełomie dojrzałości i starości podkreśla Stanisław Kawula. Stwierdza on także, iż zarówno aktywność psychiczna, jak i fizyczna, obie pozostające w harmonii ze sobą, są podstawą dobrego zdrowia i w pewnym sensie ułatwiają przejście jednostki w starość i wiek sędziwy. Ponadto u człowieka prowadzącego aktywne życie, oznaki starzenia pojawiają się znacznie później aniżeli u jęgorowieśników – jednym słowem «aktywność jest czynnikiem najskuteczniej hamującym starcze zniedołężnienie» [4, s. 556, 560].

Oczywiście chodzi o aktywność w każdym wymiarze – na płaszczyźnie życia rodzinnego, społecznego, kulturalnego czy seksualnego; każda z nich bowiem jest istotna z punktu widzenia zachowania witalności, poczucia sensu życia czy samospelnienia się. To właśnie dzięki aktywności, a tym samym całościowej trosce o zdrowy tryb życia jest możliwe, aby seniorzy zachowali dobry stan organizmu i siły witalne, by w okresie starości pozostają nadal aktywni i twórczy w organizowaniu sobie czasu wolnego. Ci zaś, którzy zaniedbali wiele sfer swojego życia (zdrowie, życie rodzinne, itp.), w okresie starości mogą przeżywać różne ograniczenia typu fizjologicznego, psychicznego czy duchowego. Jedno jest pewne – okres starości jest dla każdego człowieka swoistym sprawdzianem jego dotychczasowej egzystencji. Dlatego trzeba poszukiwać wszelkich możliwych środków i sposobów, aby starość mogła być przeżywana pomyślnie i aktywnie; by starszy człowiek jak najdłużej zachował poczucie przydatności i osobistego zadowolenia.

Obszary aktywności seniorów w świetle badań własnych. Chcąc bliżej poznać obszary aktywności seniorów, przeprowadzono badania wśród osób starszych, a ich wyniki zostaną zaprezentowane w niniejszym sprawozdaniu.

Badaniami zostało objętych 192 respondentów w wieku od 50 do 71 lat, w tym 127 kobiet i 65 mężczyzn, zróżnicowanych także według poziomu wykształcenia oraz miejsca zamieszkania (miasto, wieś). Ankieta obejmowała najbardziej charakterystyczne dziedziny życia człowieka – rodzinę, relacje społeczne, udział w życiu kulturalnym i jakość życia seksualnego osób starszych.

Aktywność osób starszych w obszarze życia rodzinnego. Pytania zostały zgrupowane, jak już wspomniano, wokół czterech rodzajów aktywności: na rzecz rodziny, społeczeństwa, kulturalno – oświatowej i seksualnej. W niniejszej części przedstawione zostaną wyniki dotyczące podejmowania działań na rzecz rodziny. W wyniku analizy zgromadzonych danych – zarówno w przypadku kobiet, jak i mężczyzn – najczęściej podejmowaną aktywnością okazało się być dawanie wsparcia emocjonalnego; taką opinię wyraziło 61 kobiet i 33 mężczyzn, to jest blisko połowa reprezentantów obu płci. Również niewielka jest różnica w świadczeniu pomocy w opiece i wychowaniu dzieci przez kobiety i mężczyzn /54 kobiety, 32 mężczyzn/, czy pomocy materialnej /53 kobiety, 26 mężczyzn/, obie grupy podejmują tę aktywność równie często. Natomiast w podejmowaniu innych rodzajów aktywności kobiety i mężczyźni różnią się nieco, i tak np. pomoc pracach domowych świadczy zdecydowanie więcej kobiet /49/ aniżeli mężczyzn /16/, a największa różnica ilościowa jest w aktywności na rzecz podtrzymywania więzi rodzinnych – kobiety podejmują się częściej tego zadania /58 kobiet, 14 mężczyzn/. Zaskakujący jest tu inny fakt, mianowicie aż 29 kobiet nie podejmuje w tym obszarze żadnej aktywności, a wśród mężczyzn tylko 1 osoba. Wśród innych rodzajów aktywności najczęściej pojawiały się odpowiedzi: «daję pieniądze, opłacam mieszkanie, wychodzę na spacer z wnukiem».

Aktywność osób starszych w podejmowaniu działań na rzecz społeczeństwa. Jeżeli chodzi o podejmowaną aktywność osób starszych na rzecz społeczeństwa, to zarówno kobiety, jak i mężczyźni preferują podobne rodzaje aktywności w podejmowaniu działań na rzecz społeczeństwa, a wyniki różnicuje ilościowy udział mężczyzn i kobiet w badaniach. Uzyskane tą drogą dane wskazują, że aktywność osób starszych w obszarze działań społecznych jest na dość wysokim poziomie – ludzie starsi najczęściej prowadzą aktywne życie towarzyskie /99/ i biorą udział w grach towarzyskich /72/; są także zaangażowani w działalność charytatywną /65/, należą do organizacji społecznych /59/, pracują na rzecz społeczności lokalnej /57/. Choć kobiety wyraźnie częściej angażują się towarzysko, ale także tylko wśród kobiet są takie, które w tym obszarze nie podejmują żadnej aktywności /10/. Wśród innych rodzajów aktywności respondenci wskazywali: «spaceruję z psem, wychodzę ze znajomymi, z koleżaneczkami, działam na rzecz społeczności szkolnej czy w klubie emeryta».

Aktywność osób starszych w podejmowaniu działań kulturalno – oświatowych. Także w podejmowaniu działań kulturalno – oświatowych ludzie starsi są bardzo aktywni; najwyraźniej w przypadku obu płci dominuje korzystanie

z dorobku kultury /76/ i samokształcenie /75/, nie ferują zajęci amokształcenia kultury, jaktywni seniorzy 51-60 lat innych nalne. Środ jednakże kobiety zdecydowanie częściej aniżeli mężczyźni podejmują aktywność na polu samokształcenia; częściej także korzystają z dorobku kultury. Jeżeli chodzi o aktywność sportową, to ankietowani najczęściej wymieniali: rajdy rowerowe i turystyczne, ścieżki zdrowia, aerobik i pływanie. Natomiast wśród form aktywności artystycznej pojawiły się: hafciarstwo, szydełkowanie, metaloplastyka, rzeźbiarstwo, malowanie. Dużą popularnością cieszą się także gry towarzyskie – szachy i karty. Jako inne rodzaje aktywności respondenci wymieniali: «studiuję w Uniwersytecie Trzeciego Wieku, czytam książki, słucham muzyki».

Aktywność seksualna seniorów. Temu rodzajowi aktywności seniorów poświęcono nieco więcej uwagi, z racji tego, że życie seksualne seniorów wciąż jest tematem tabu. Tymczasem emeryci też mają swoje potrzeby seksualne, czasem nie mniejsze niż młodzi ludzie. Liczne badania prowadzone w Stanach Zjednoczonych, ale także i w Polsce wyraźnie wskazują na dynamiczną aktywność seniorów w obszarze życia seksualnego. Na przykład badania przeprowadzone przez Zbigniewa Izdebskiego we współpracy z TNS OBOP wśród Polaków po 50 roku życia pokazują, że «dla 73% badanych seks w każdym wieku może być źródłem pozytywnych i wartościowych przeżyć. Badani podkreślali, że seks ludzi starszych, bez lęku o zajścię ciążę, jest bardziej komfortowy. Tak uznało 63% respondentów. Ponad połowa badanych stwierdziła, że intymność i bliskość w późnym wieku jest najlepszym sposobem na zachowanie młodości oraz zapobiega samotności. Badania te wskazują, że seksualność w życiu osób starszych jest ważnym elementem i prowadzi do wielu pozytywnych doznań» [6, s. 7].

Ponieważ sfera seksualna jest niezwykle intymna i bezspornie związana z ciałem – zewnętrznym wizerunkiem człowieka, zasadnym wydało się, aby na początku zadać respondentom pytanie o poczucie atrakcyjności pod względem seksualnym. Wszak ciało jest tym pierwszym bodźcem pożądania czy pociągu seksualnego, ale może też stanowić hamulec dla aktywności seksualnej, nie tylko starszych osób. Tym bardziej, że współczesna cywilizacja wręcz gloryfikuje kult ciała, kult młodości – ciało ma być młode, sprawne, szczupłe – jednym słowem piękne.

Wyniki badań wyraźnie wskazały, że z poczuciem atrakcyjności u badanych kobiet bywa różnie, blisko połowa z nich czuje się atrakcyjna pod względem seksualnym /60/, część jedynie czasami /27/, inne zaś nie wiedzą, czy są atrakcyjne seksualnie /25/. Były też i takie kobiety, które zdecydowanie zanegowały swoje poczucie atrakcyjności seksualnej /15/. Z kolei większość panów posiada poczucie atrakcyjności seksualnej /47/, choć są i tacy, którzy czują się atrakcyjni tylko czasami /13/, jeden mężczyzna stwierdził, że nie czuje się atrakcyjny, a 4 panów nie wie, czy pod względem seksualnym są atrakcyjni.

Następnie zapytano respondentów o to, czym jest dla nich seks. Jest to ważne pytanie, z punktu widzenia podjętej problematyki, z uwagi na to, iż

sposób postrzegania seksu stanowi istotny czynnik w podejmowaniu aktywności seksualnej. Jeżeli bowiem seks jest traktowany jako obowiązek, toż i jakość aktywności mierzona będzie w kategorii obowiązku, a więc czegoś, co wykonuje się z przymusu, bez entuzjazmu, a zatem i rzadko. Dla zdecydowanej większości respondentów seks jest przede wszystkim intymnym spotkaniem, które przynosi radość, ale także relaks i odpoczynek – takie odpowiedzi pojawiały się najczęściej zarówno u kobiet /89/, jak i u mężczyzn /55/. Jednakże dla dużej grupy kobiet seks związany jest z odpowiedzialnością za nowe życie /22/, a także – co ciekawe – z dogadaniem zmysłom /16/. Pojawily się także odpowiedzi traktujące seks jako obowiązek, i tu zdziwienie budzi fakt, że aż 6 mężczyznom seks tak właśnie się kojarzy.

Badania wykazały, że zdecydowana większość mężczyzn nadal prowadzi aktywne i satysfakcjonujące życie seksualne /52/ natomiast kobiety jakby ustępowały na tym polu, ponieważ niespełna połowa badanych udzieliła twierdzącej odpowiedzi na to pytanie /51/. Jeżeli chodzi o częstotliwość tych kontaktów seksualnych, to jest ona dość zróżnicowana. Część respondentów uprawia seks systematycznie, raz lub dwa razy w tygodniu /34 kobiety, 42 mężczyzn/ czy też raz, dwa razy w miesiącu /56 kobiet, 12 mężczyzn/. Są także osoby, które czynią to rzadko, w zależności od potrzeb /27 kobiet, 8 mężczyzn/ lub też w ogóle /10 kobiet, 3 mężczyzn/.

Zebrany materiał dostarczył także informacji na temat zadowolenia respondentów z podejmowanego współżycia seksualnego, co również nie pozostaje bez wpływu na całokształt przedsięwzięć i doznań związanych z tą sferą życia człowieka. Okazało się, że ponad połowa mężczyzn jest zadowolona /39/, jednakże spora grupa respondentów nie zawsze /16/ lub w ogóle /10/. Wśród kobiet również niespełna połowa zadeklarowała zdecydowane zadowolenie ze swojego życia seksualnego /57/, natomiast aż 39 z nich stwierdziło, że odczuwają zadowolenie jedynie czasami, a 31, że w ogóle.

Poczucie satysfakcji i zadowolenie z życia seksualnego uzależnione jest także od komfortu psychofizjologicznego, a więc ogólnego stanu zdrowia, stanu emocjonalnego czy wreszcie od nastawienia psychicznego do pewnych problemów i trudności jakie napotykają seniorzy w obszarze aktywności seksualnej. Z materiału zebranego podczas badań wynika, że respondenci i respondenci mają świadomość tych problemów. Najwięcej badanych kobiet /71/ i mężczyzn /46/ wskazało na problemy zdrowotne, gdyż te dotyczą zarówno kobiety, jak i mężczyzn, choć oczywiście są zróżnicowane z uwagi na rodzaj choroby. Następnie respondenci wskazali na brak partnera 28/, będący konsekwencją utraty współmałżonka czy współmałżonki, rozwodu bądź po prostu samotności, co także nie jest uwarunkowane płciowo. Natomiast jeżeli chodzi o trudności natury seksualnej, to są one już specyficzne dla danej płci. Mężczyźni jako trzeci ważki problem wskazali na problemy ze wzrodem /27/, kobiety zaś na problemy z osiąganiem orgazmu /61/, a następnie na suchotę pochwy /45/. Respondenci i respondenci uwzględnili także w odpowiedziach

trudności natury psychicznej, a więc oziębłość uczuciową czy oziębłość seksualną. Uzyskany materiał badawczy koresponduje z wynikami badań, które zostały przeprowadzone przez wielu specjalistów w tym zakresie i zasygnalizowane w części teoretycznej niniejszego opracowania.

Zmieniające się uwarunkowania kulturowe, w tym także i te, które dotyczą zachowań seksualnych powodują, że ta sfera życia człowieka doczekała się de – tabuizacji. Coraz częściej i śmielej mówi się o tym, jak można uatrakcyjnić pożycie seksualne, reklamowane są różnorodne gadżety, a ludzie powoli oswajają się z «sex shopami» i nie wstydzą swoich potrzeb w tym obszarze. Tym bardziej, że wiele z nich może skutecznie przyczynić się do zminimalizowania, a nawet zlikwidowania niektórych problemów seksualnych. Stąd też kolejne pytanie dotyczyło właśnie sposobów uatrakcyjnienia pożycia seksualnego kobiety i mężczyzny.

Najwięcej osób, zarówno kobiet /71/, jak i mężczyzn /36/ uznało, że najbardziej uatrakcyjnią współżycie seksualne romantyczny nastrój, dopiero na drugim miejscu panie wskazały zarówno techniki i pozycje seksualne /22/, jak i bieliznę /30/. Natomiast panowie także za równorzędne uznali techniki i pozycje seksualne wraz z gadżetami /29/, które jedynie dla 4 kobiet stanowiły element uatrakcyjniący pożycie seksualne. Jak widać te minimalne poniekąd różnice wskazują na nieco inne oczekiwania kobiet, a inne mężczyzn, co już stanowi przesłankę do tego, aby i ten obszar życia człowieka stał się częstszym tematem komunikacji na płaszczyźnie relacji damsko – męskich.

Na końcu pojawiło się pytanie dotyczące tego, czy seniorzy wzbogacają swoją wiedzę na temat życia seksualnego człowieka, a jeśli tak, to z jakich źródeł korzystają w tym celu. Z odpowiedzi respondentów wynika, że najczęściej ich wiedza wynika z doświadczeń własnych /68 kobiet, 38 mężczyzn/, nieco rzadziej sięgają po fachowe poradniki, korzystają z porad w telewizji czy w prasie /41 kobiet, 21 mężczyzn/, często też źródłem ich wiedzy są przyjaciele /28 kobiet, 6 mężczyzn/.

Podsumowanie.»Bowiem nie jest szczytem szczęścia żyć długo – szczęście polega na tym, by życie to było jak najciekawsze, najaktywniejsze i satysfakcjonujące»[6 s.39). Wyniki niniejszych badań zdają się przeczyć stereotypom dotyczącym tej grupy społecznej, jaką są seniorzy. Podejmowana przez nich aktywność w obszarach działalności rodzinnej, społecznej i kulturalno – oświatowej oraz seksualnej wskazuje wyraźnie, iż nie są to ludzie popadający w stagnację, ale czynnie angażujący się w dojrzałe przeżywanie swego życia. Badania prowadzone w tak szerokim spektrum wiekowym, uwzględniające zróżnicowany wachlarz poziomu wykształcenia, obejmujące zarówno kobiety, jak i mężczyzn, a także uwzględniające środowisko zamieszkania respondentów mogą stać się inspiracją dla dalszych działań, zmierzających ku optymalnemu zaktywizowaniu osób starszych. Na podstawie uzyskanych danych można wysunąć następujące wnioski adekwatne do badanych rodzajów aktywności.

Po pierwsze: osoby starsze w działaniach na rzecz rodziny podejmują przede wszystkim aktywność w dawaniu wsparcia duchowego i emocjonalnego, a także służą pomocą w opiece i wychowaniu dzieci. Spora grupa seniorów wspiera materialnie swoich bliskich i pomaga w codziennych pracach domowych, jak również podtrzymuje więzi rodzinne, szczególnie aktywni w tym względzie są seniorzy po 61 roku życia, kobiety, z wykształceniem średnim i mieszkające na wsi. Ta właśnie grupa wiekowa wykazywała się daleko idącą aktywnością w tym obszarze, nie tylko w odniesieniu do aktywności natury duchowej (wpiercie duchowe i emocjonalne, podtrzymywanie więzi rodzinnych), ale także tych, które wymagają wkładu sił fizycznych (pomoc w opiece nad dziećmi czy w pracach domowych) lokalnej, działając w niorzykulturalno-oświatowych.

Po drugie: w działaniach na rzecz społeczeństwa seniorzy najczęściej podejmują aktywność towarzyską, ale także wykazują daleko idące zaangażowanie na rzecz społeczności lokalnej, działając w organizacjach społecznych i charytatywnych. Także duża grupa seniorów podejmuje aktywność religijną, najczęściej są to kobiety, powyżej 71 roku życia, z wykształceniem wyższym, i mieszkające na wsi, choć niewiele mniej było mieszkanki miasta.

Po trzecie: w działaniach kulturalno – oświatowych osoby starsze najczęściej korzystają z dorobku kultury, ale także podejmują aktywność na polu samokształcenia i korzystają z ofert edukacyjnych. sporo seniorów poświęca też siły i czas na rozrywkę, nieco mniej na zajęcia artystyczne oraz niewiele na zajęcia sportowe. Brak aktywności sportowej budzi uzasadnione obawy, gdyż brak ruchu jest niekorzystny dla człowieka w każdym wieku. Być może taka postawa seniorów bierze się z fałszywej mentalności, że ludzie starsi nie mogą uprawiać sportu, z uwagi na duży spadek sił fizycznych. Nic bardziej błędnego – sport może uprawiać każdy człowiek, niezależnie od wieku, tylko w odpowiedniej formie.

Po czwarte: seniorzy nadal pozostają aktywni seksualnie, pomimo różnorodnych trudności i przeszkód, które wskazali respondenci. Zdecydowana większość z nich czuje się nie tylko atrakcyjna pod względem seksualnym, ale także zainteresowana sferą seksualną; prowadzi aktywne życie seksualne, które ocenia jako zadowalające. Ponadto seniorzy i seniorzy stosunkowo często podejmują współżycie seksualne, a sam seks pojmują jako niepowtarzalne i intymne spotkanie, dostarczające im radości, relaksu i wytchnienia. W sytuacjach intymnych cenią sobie romantyczny nastrój, techniki i pozycje seksualne oraz zmysłową bieliznę, rzadziej rozmaite gadżety. Przeszkodami w przeżywaniu erotycznej rozkoszy są dla nich problemy ze wzrodem, suchość pochwy, oziębłość uczuciowa, czy wreszcie brak partnera. Niemniej jednak wyniki wyraźnie wskazują na stosunkowo wysoką jakość aktywności seksualnej polskich seniorów, co koresponduje z wynikami badań przeprowadzonych w innych częściach świata.

«Jedno jest pewne – żadna pedagogika, jeżeli chce być skuteczna – nie może abstrahować od przemian zachodzących w świadomości społecznej, i głosić zasad i tez, których dzisiaj nikt już nie chce słuchać» [2, s. 11]. Dlatego determinantem w tym względzie staje się postulat rozumienia starości i przygotowywania do niej, aby w momencie krytycznym człowiek nie zatracił poczucia sensu życia, by nie popadł w stagnację, ale w sposób kreatywny urzeczywistniał swoją osobowość w nurcie życia społecznego poprzez zaangażowanie na miarę swoich potrzeb, zainteresowań i sił. Dlatego w tym okresie ważne jest, aby człowiek miał takie wsparcie, które pozwoli mu podjąć trud wejścia w nową sytuację i rolę społeczną, a także zyskać świadomość, że jednocześnie jest to piękny czas w jego życiu, stawiający przed nim nowe zadania. W tym względzie ważną rolę spełniałaby pedagogizacja społeczeństwa podejmująca zdrowotne uwarunkowania procesu starzenia się, wyrażone w formie konkretnych czynników opóźniających ów proces, a są to: szczęśliwe małżeństwo, zadowolenie z pracy, poczucie osobistego szczęścia, poczucie humoru, zadowalające życie seksualne, regularny tryb życia, racjonalny wypoczynek, ciekawe hobby, optymizm, łatwość wyrażania uczuć, bezpieczeństwo finansowe, pogoda ducha [5, s. 5]. Ważna jest także edukacja ludzi starszych, której treści muszą zawierać wartości ukazujące piękno i sens życia ludzkiego, a przede wszystkim wartość starości jako okresu pełnej dojrzałości człowieka [9, s. 420]. Inną kwestią może być etyczne uwrażliwianie na problemy związane ze starością, a więc wychowanie w szacunku dla ludzi starszych, wsparcie, pomoc i opieka dawana tym, którzy jej potrzebują, podkreślanie roli i wagi osób starszych w społeczeństwie. A przede wszystkim radykalna zmiana polityki społecznej i socjalnej a także prawnej, aby zminimalizować (lub też wyeliminować) lęk przed starością współczesnego człowieka. Skądinąd także najbardziej właściwą wydaje się być «mentalne uprawomocnienie» pozycji osób starszych w oparciu o normę personalistyczną, która głosi, iż osoba jest jedyna i niepowtarzalna, stanowi wartość najwyższą wśród otaczającej ją rzeczywistości i z tej racji przysługuje jej godność, niezależna od wieku, statusu społecznego, położenia geograficznego czy płci.

Luber Dorota – Doctor of Humanistic Sciences, Lecturer of the Gornoslaska High Pedagogical School named after Cardinal August Hlond in Myslowice

E-mail: dluber@o2.pl

SOCIAL CAPITAL OF AGED PEOPLE IN THE CONTEXT OF THEIR SPECIFIC AREAS OF ACTIVITY

Summary. *This article deals with the issue of aged people activities, which in the life of every person is one of the important development factors. In addition, for human who leads an active life, signs of aging appear much later than in their peers – in a word, activity is the most effective inhibitory factor of infirmity. Of course,*

the activity in every dimension – at the level of family, social, cultural or sexual, is important for preserving the vitality, sense of life and self-fulfillment. Therefore, the study was carried out among aged citizens aimed to know their activity in the area of family life, social and cultural –educational and sexual abuse. The results of these studies strongly break social stereotypes, according to which aging is usually associated with various types of constraints, infirmity, ugliness, poverty, uselessness. The research of the aged people activity in the areas of family, social and cultural – sex education, clearly shows that there are people falling into stagnation, but anothers are actively engaged in the mature experience of his life.

Key words: *mature age, aging, activeness, sexuality, vitality, creativity.*

Bibliografia

1. Gajewska G. Elementy pedagogiki opiekuńczej oraz metodyki opieki i wychowania. – Zielona Góra: Wyd. Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, 2001.
2. Jaczewski A. Seks osób w wieku podeszłym / W.: J. Rzepka (red.), Problematyka osób w wieku starszym. – Mysłowice: Wyd. Górnośląskiej WSP, 2006.
3. Jaroń J. Bioetyczne aspekty statusu ludzi starych w Polsce, [w:] H. Cudak, H. Marzec (red.), Współczesna rodzina polska. Jej wymiar aksjologiczny/funkcjonowanie. – Naukowe Wyd. Piotrkowskie przy Filii Akademii Świętokrzyskiej Piotrków Trybunalski, 2001.
4. Kawula S. Pedagogika społeczna wobec problemów człowieka starego, [w:] S. Kawula (red.), Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy. – Toruń: Wyd. Adam Marszałek, 2001.
5. Kozakiewicz M. Problemy moralne wychowania seksualnego. [w:] A. Stapiński (red.), Wybrane problemy seksuologii i chorób wenerycznych. – Warszawa: Wyd. Państwowego Zakładu Wydawnictw Lekarskich, 1986.
6. Kowgier A. Życie intymno – emocjonalne osób starszych. – Kraków: Wyd. IMPULS, 2010.
7. Oramus M., Pietkiewicz B. Siwe włosy ludzkości // Polityka. – 2001. – № 20.
8. Pędich W. Ludzie starzy. – Warszawa: Wyd. CRSS, 1996.
9. Turoś L. Andragogika ogólna. – Warszawa: Wyd. Akademickie Żak, 1999.

УДК 37.011.3-051:373.03

Сергєєва Лариса Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії проблем педагогіки і психології післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

E-mail: lase2508@gmail.com

КОНКУРЕНТОЗДАТНІСТЬ ФАХІВЦЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

Конкурентоздатність фахівця розглядається як соціально-педагогічна категорія. Обґрунтовано актуальність, соціально-педагогічну доцільність і необхідність введення поняття «конкурентоздатний фахівець». Здійснено етимологічний аналіз слова «конкурентоздатність». Наводяться визначення терміна «конкуренція» в різних науках – економіці,

біології, соціології психології. Аналізується конкурентоспроможність фахівця в загальному плані, визначено педагогічну сутність конкурентоспроможності. Відзначається, що формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця тісно пов'язане з педагогічними проблемами пошуку технологій, умов, механізмів цього процесу, який спрямований на розвиток особистісних якостей, реалізацію потенціалу і здібностей людини. Останнім часом розвивається конкурентологія – наука про вивчення конкуренції, конкурентів і конкурентоспроможності.

Ключові слова: конкурентоздатність, конкуренція, фахівець, професійна діяльність, професійна компетентність.

В умовах ринкової економіки проблема формування кадрового потенціалу, здатного не тільки протистояти всім змінам, що відбуваються в суспільстві, а й взяти на себе в недалекому майбутньому управління соціально-економічними процесами, стає генеральною лінією системи освіти. Дійсно, на сьогоднішніх учасників ринку праці ляже вся тяжкість проблем, які необхідно вирішувати у вільному суспільстві цивілізованих конкурентних ринкових відносин. Затребуваність працівника (наявність попиту на його працю) – це найбільш яскравий зовнішній прояв конкурентоздатності фахівця, її результат.

Таким чином, найважливішою умовою, що забезпечує можливість становлення професіоналізму фахівців, є їх конкурентоздатність. Адже людина, яка прагне гідного соціального стану та позиції у суспільстві й бажає бути конкурентоспроможною на ринку праці, повинна неперервно навчатися новому, засвоювати як нові знання, так і набувати нових вмінь і навичок. Таким чином, спрямованість освітнього процесу на створення умов для виховання і навчання конкурентоздатності фахівця є стратегічним завданням освіти.

Питання підвищення конкурентоздатності особистості фахівця та організації висвітлено в роботах науковців, які досліджували теорію та практику менеджменту, психолого-педагогічні засади формування конкурентоздатності фахівців, зокрема вітчизняних науковців (Т.Ю. Андріяко, Д.П. Богиня, В. І. Бондар, В.О. Бикова, Н.І. Верхоглядова, Л.А. Дудко, Ю.І. Завалевський, Л.М. Карамушка, В.Ю. Ковальчук, В.Г. Кремень, С.Д. Максименко, О.А. Філь та ін.) та зарубіжних (І. Ансофф (Igor H. Ansoff), А. Бранденбургер (Adam Brandenburger), Д. Джоббер (David jobber), П. Дойль (Peter Doyle), Ф. Котлер (Philip Kotler), Б. Нейлбафф (Barry Neylbaff), М. Портер (Michael M. Porter), А. Сміт (Adam Smit), Л.М. Мітіна, О.З. Мондраєва, Т.І. Савенкова, Р.А. Фатхутдинов та ін.). Водночас аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що проблема конкурентоздатності фахівця як соціально-педагогічної категорії розкриті недостатньо, хоч це поняття і зустрічається в багатьох психологічних та економічних розробках, зокрема у дисертаційних дослідженнях.

Мета статті полягає у систематизації інформації поняття конкурентоздатність фахівця як соціально-педагогічної категорії. Для досягнення поставленої мети використовувалися загальнонаукові методи теоретичного та емпіричного дослідження, зокрема такі, як системно-структурний аналіз, систематизація матеріалу, порівняння та узагальнення даних.

Терміни «конкурентоздатність» і «конкурентоспроможність» є відносно новими для вітчизняної наукової школи. Конкурентоздатний фахівець – це той, у кому сьогодні є потреба в суспільстві. У цьому зв'язку актуальність і соціально-педагогічна доцільність, необхідність введення набуває поняття «конкурентоздатний фахівець», тобто здатність фахівця витримувати конкуренцію на ринку праці. Конкуренція і конкурентоздатність досліджується у різних науках – в економіці, біології, соціології. У перекладі з латинської мови слово «конкуренція» означає «сходитися», «стикатися». Конкуренція – це суперництво за вигідну позицію на ринку. В економічних науках конкуренція розглядається як економічний процес взаємодії і боротьби товаровиробників за найвигідніші умови виробництва і збуту товарів, за отримання найбільших прибутків. Водночас це – механізм стихійного регулювання виробництва в умовах вільних ринкових відносин. Біологія вивчає конкуренцію як тип міжвидових і внутрішньовидових взаємовідносин, за якого популяція або особини у боротьбі за харчування, місцепроживання та інші необхідні для життя умови, впливають один на одного негативно. Соціологія розглядає конкуренцію як спробу досягнення винагороди шляхом відчуження або випередження суперників, що прагнуть ідентичних цілей.

У дослідженні О.В. Дейнеги доводиться, що існуюче в російській мові єдине поняття «конкурентоспособность» більшістю вітчизняних науковців ідентифікується як «конкурентоспроможність». При цьому не враховується той факт, що в українській мові існує інше, дещо відмінне за значенням поняття «конкурентоздатність». Так, Великий тлумачний словник сучасної української мови пояснює, що ці терміни мають по дві основи, перша з яких однакова й є похідною від слова «конкуренція», що означає «суперництво, боротьба, змагання» [5, с. 448]. Другу основу у слові «конкурентоспроможність» становить слово «спроможність», а у слові «конкурентоздатність» слово «здатність». Лінгвістичний аналіз даних слів дав змогу виявити наступне:

- здатний – який може, уміє здійснювати, виконувати, робити що-небудь, поводити себе певним чином [5, с. 360];
- спроможний – який має здатність виконувати, здійснювати, робити і т. ін. що-небудь; який має здібності до чого-небудь, уміє здійснювати, виконувати щось; який може, має можливості здійснити що-небудь» [5, с. 1182].

Відповідно до цього пропонуються такі визначення понять конкурентоздатність і конкурентоспроможність:

- конкурентоздатність – це здатність певного об'єкта (товару, підприємства, регіону, країни) витримувати конкуренцію порівняно з аналогічними об'єктами на даному ринку;
- конкурентоспроможність – це комплекс характеристик об'єкта (товару, підприємства, регіону, країни), який визначає його потенційний результат на ринку.

Отже, конкурентоздатність визначається відносно об'єктів, які вже діють на ринку, а конкурентоспроможність – новостворених, тобто до тих, які тільки мають виходити на ринок [6, с. 62].

Деякі спроби урахувати різницю між термінами «конкурентоздатність» і «конкурентоспроможність» зроблені у дослідженні В.В. Чернеги, де визначено конкурентоздатність як наявність внутрішніх факторів, які сприяють завоюванню ринку, або як можливість знаходити шляхи для досягнення переваг над іншими учасниками ринку за рахунок внутрішніх факторів. Натомість, конкурентоспроможність визначено як наявність внутрішніх і зовнішніх факторів, що відображають відповідність вимогам конкурентного середовища. Таким чином, конкурентоздатність відображає майбутні можливості виживання на ринку, а конкурентоспроможність – сучасне положення [12, с. 4]. Інші науковці визначають «здатність» як набуту властивість (уміння, професіоналізм), а «спроможність» – як потужність ресурсу (фінансова спроможність» [11, с. 5].

Отже, поняття «конкурентоздатність» і «конкурентоспроможність» не є синонімами, оскільки відображають специфічні особливості у сфері конкуренції

У науковому співтоваристві в даний час долаються стереотипи біологізаторського трактування конкурентоздатності, коли в колі понять, розглядаються домінують «боротьба», «протиріччя», «суперництво», «протистояння», «перемога будь-якою ціною», «виживання за рахунок інших» тощо; при цьому повністю або частково ігноруються соціокультурні і насамперед морально-етичні складові. Насправді будь-які здібності – це психічні властивості особистості, які є умовою для успішного виконання певних видів діяльності (Н.С. Лейтис), а конкурентоздатність є однією з найбільш значущих якісних характеристик особистості, затребуваною конкурентним середовищем [9].

Конкурентоздатність – соціально-орієнтована система здатностей, властивостей і якостей особистості, що характеризує її потенційні можливості в досягненні успіху (у навчанні, професійній та позапрофесійній життєдіяльності), що визначає адекватне індивідуальне поведіння в динамічно змінюються умовах, забезпечує внутрішню впевненість в собі, гармонію з собою і навколишнім світом. Конкурентоздатність фахівця в загальному плані може бути визначена як його здатність працювати, максимально швидко входити у виробничо-господарський процес того підприємства, де він працює на даний момент.

Його знання, вміння та навички повинні відповідати потребам та вимогам сучасної якості праці з точки зору роботодавця; це, певним чином, усталеність на ринку праці, одним із провідних шляхів її формування є організація професійної підготовки такого рівня і якості, за яких людина отримує можливість соціального самонавчання і мобільності у професійному плані [4].

Найбільш докладно конкурентоздатність розробляється в парадигмі сучасного менеджменту, де вона виступає одним з ключових понять при розгляді проблем організаційних змін. Змістова близькість педагогічного управління і менеджменту як такого у зв'язку з універсальністю процесів управління дозволяє використовувати понятійний апарат останнього з метою: 1) аналізу складних педагогічних явищ і суміжних з ними соціокультурних процесів; 2) розгляду конкурентоздатності особистості як соціально-педагогічної категорії, встановлення її об'єктивних і суб'єктивних детермінант.

Педагогічна сутність конкурентоздатності полягає в тому, щоб розглядати її як складну, багаторівневу інтегральну властивість, яка дозволяє особистості відповідно до її індивідуальних здібностей, інтересів і потреб брати участь і отримувати переваги в конкурентних відносинах в обраній для себе сфері професійної діяльності. Сучасні наукові дослідження вважають, визначення конкурентоспроможності як багаторівневого інтегрального особистісного утворення, що проектується на всі сфери життєдіяльності людини, яке є фактором активізації діяльності особистості, перш за все професійної, має бути важливим орієнтиром освітньої діяльності [2].

Конкурентоспроможна особистість, за визначенням В.І. Андрєєва, – це особистість, для якої характерне прагнення і здатність до високої якості й ефективності своєї діяльності, а також до лідерства в умовах змагальності, суперництва і напруженої боротьби зі своїми конкурентами [1]. Водночас актуальною для освіти сьогодення вважаємо мету професійної підготовки, сформульовану В.І. Бондарем [3, с. 22], а саме: формування й розвиток у структурі особистості вчителя конкурентоспроможності як системовірної ознаки фахової компетентності. А.А. Кірсанов відзначає, що високий рівень конкурентоздатності – найважливіша вимога фахівця, який, по суті, визначає ступінь його професійної компетентності. Визначено, що значний потенціал для формування конкурентоздатних фахівців несе зміст навчання [10, с. 186].

Формування конкурентоспроможності фахівця тісно пов'язане з педагогічними проблемами пошуку технологій, умов, механізмів цього процесу, який спрямований на розвиток особистісних якостей, реалізацію потенціалу і здібностей людини. Як зазначає О.Я. Митник, конкурентоздатність фахівця – комплексна характеристика особистості, яка здатна змінювати на краще суспільне життя і себе, аналізувати й оцінювати наслідки цих змін, доводити цінність власних думок та інновацій іншим

людям [14]. В.В. Медведь наголошує, що конкурентоспроможність фахівця є багатогранною категорією, яка включає в себе широке коло складових та формується під впливом як особистісних, так і загальнонаціональних чинників. Крім того, зазначає дослідник, основні конкурентні переваги фахівця закладаються саме в системі освіти та формуються під її впливом протягом всього життя [8]. Конкурентоздатність – соціально орієнтована система здібностей, властивостей і якостей особистості, що характеризує її потенційні можливості в досягненні успіху (у навчанні, професійній та позапрофесійній життєдіяльності), що визначає адекватне індивідуальне поведіння в динамічно змінюються умовах, забезпечує внутрішню впевненість у собі, гармонію з собою і навколишнім світом. Для формування таких соціально орієнтованих якостей особистості необхідні нові, інноваційні по своїй суті умови, які в традиційній системі освіти створити не вдається.

Останнім часом розвитку набуває конкурентологія – наука про вивчення конкуренції, конкурентів і конкурентоздатності. Відкриття конкурентології як науки належить російському вченому В. І. Андрєєву [1]. Конкурентологія досліджує напрям процесу навчання та виховання на розвиток конкурентоздатності майбутнього фахівця, де ніхто не надає набір готових рецептів гарантованого успіху, а формує якості, які дозволяють бути конкурентоспроможним і готовим до саморозвитку особистісної конкурентоспроможності [7].

Педагогічна сутність конкурентоздатності фахівця полягає у її визначенні як складної, багаторівневої інтегральної властивості, яка дозволяє особистості відповідно до її індивідуальних здібностей, інтересів і потреб мати переваги у конкурентних відносинах в обраній для себе сфері професійної діяльності. Конкурентоздатність є вищим рівнем прояву здатностей як можливостей людини (більш широко – потенціалу особистості), а в співчасовому розумінні – конкурентних переваг людини. Перспективними є дослідження з проблем управління процесом формування конкурентоздатних фахівців певної галузі, затребуваних на ринку праці.

Література

1. Андрєєв В.І. Конкурентологія / В.І. Андрєєв. – Казань: Центр інноваційних технологій, 2004. – 468 с.
2. Андріяко Т.Ю. Педагогічна сутність і структура конкурентоспроможності фахівця / Т.Ю. Андріяко // Портал сучасних педагогічних ресурсів [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.intellect-invest.org.ua>
3. Бондар В.І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності / В.І. Бондар // Почат. шк. – 2008. – № 7. – С. 22-23.
4. Бикова В.О. Щодо диверсифікаційних змін в освіті, що сприяють формуванню конкурентоздатного фахівця / В.О. Бикова // Науковий вісник Донбасу: електронне наукове фахове видання. – 2012. – № 4 (20). – URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN20/index.htm>

5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003. – 1440 с.
6. Дейнега О.В. Методологічні аспекти оцінювання конкурентоздатності підприємств / О.В. Дейнега // Вісник національного університету «Львівська політехніка». Серія Логістика. – 2008. – № 623. – С. 61-67.
7. Евплова Е.В. Педагогические условия формирования конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения / Е.В. Евплова // Концепт. – 2013. – № 5 (май) [Електронний ресурс]. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13095.htm>.
8. Медведь В.В. Основы формирования конкурентоспособности фахівця: чинники, складові, критерії / В.В. Медведь // Теорія та методика управління освітою: електронне наукове фахове видання. – 2011. – № 7 [Електронний ресурс]. – URL: <http://umo.edu.ua/katalog/545-elektronne-naukove-fahove-vydannja-qteorija-ta-metodyka-upravlinnja-osvitoju-vypusk-7-2011>
9. Мезинов В.Н. Формирование конкурентоспособности будущего учителя в университете / В.Н. Мезинов, М.А. Захарова, И.А. Карпачева // LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, Saarbrücken, Germany, 2011.
10. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 536 с.
12. Циба В.Т. Алгоритм життєвого шляху успішної творчої особистості / В.Т. Циба // Соціальна психологія. – 2006. – № 2 (16). – С. 3-15.
13. Чернега В.В. Формування механізму забезпеченості стійкості підприємств на основі підприємництва: автореф. дис. ... канд. екон. наук: 08.06.01 / В.В. Чернега. – К., 2006. – 21 с.

Sergeyeva Larysa – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Laboratory of Problems of Pedagogy and Psychology Postgraduate Education of the SHEI «University of Education Management» of NAPS of Ukraine

E-mail: lase2508@gmail.com

COMPETITIVENESS OF PROFESSIONALS AS A SOCIAL AND PEDAGOGICAL CATEGORY

Summary. *The competitiveness of professionals as a social and pedagogical category is reviewed in the article. The author also conducted an etymological analysis of the Ukrainian understanding of competitiveness.*

The article provides the definition of competitiveness as viewed by various disciplines, such as economics, biology, and social psychology. It analyzes the overall competitiveness of professionals and identifies the pedagogical aspect of competitiveness. The research concludes that the content of training has the strongest potential in preparing competitive professionals. Forming competitiveness of future professionals is closely connected with the pedagogical issues of finding the right technologies, conditions, and mechanisms of this process, which is directed at developing personal qualities, realization of the individual's potential and abilities.

Key words: *competitiveness, competition, professional activity, professional, professional competitiveness.*

Bibliography

1. Andreev V.I. Competitivenesslogia / V.I. Andreev. – Kazan: Innovation Center. 2004. – 468 s. (in Russian).
2. Andrijako T.Y. Teaching the nature and structure of professional competitiveness / T.Y. Andrijako // Portal modern teaching resources [Electronic resource]. – URL: <http://www.intellect-invest.org.ua> (in Ukrainian).
3. Bondar V.I. Competitiveness teacher as part of his professional competence / V.I. Bondar // Primary school. – 2008. – № 7. – S. 22-23. (in Ukrainian).
4. Bykova V.O. As for Diversity in Education alterations that contribute to the formation of a competitive specialist / V.O. Bykova // Scientific Bulletin of Donbass. – 2012. – № 4 (20) [Electronic resource]. – URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN20/index.htm>. (in Ukrainian).
5. Great Dictionary of Modern Ukrainian / Compiled and editor V.T. Busel. – K.: Irpin: VTF «Perun», 2003. – 1440 s. (in Ukrainian).
6. Dejnega O.V. Methodological aspects of evaluating the competitiveness of enterprises. / O.V. Dejnega // Bulletin of the National University «Lviv Polytechnic». Logistics Series. № 623. – 2008. – S. 61-67. (in Ukrainian).
7. Evplova E.V. Pedagogical conditions of formation of competitiveness of the future teachers of vocational training // Concept. – 2013. – № 05 (may) [Electronic resource]. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13095.htm>. (in Russian).
8. Medved V.V. Principles of formation of competitiveness specialist: Factors components criteria / V.V. Medved // Theory and methods of management education. – 2011. – № 7 [Electronic resource]. – URL: <http://umo.edu.ua/katalog/545-elektronne-naukove-fahove-vydannja-qteorija-ta-metodyka-upravlinnja-osvitojuq-vypusk-7-2011>. (in Ukrainian).
9. Mezinov V.N. Formation of competitiveness of the future teacher at the University / V.N. Mezinov, M.A. Zaxarova, I.A. Karpacheva // LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, Saarbrücken, Germany, 2011. (in Russian).
10. Chutorskoj A.V. Modern Didactics / A.V. Chutorskoj. – SPb. : Piter, 2001. – 536 s. (in Russian).
11. Zyba V.T. Algorithm life's journey successful creative personality / V.T. Zyba // Social Psychology. – 2006. – № 2 (16). – S. 3-15. (in Ukrainian).
12. Chernega V.V. Formation mechanism of security stability of enterprises based business: Abstract Thesis Candidate of Economic Sciences; 08.06.01 / V.V. Chernega. – K., 2006. – 21 s. (in Ukrainian).

Розділ II

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

УДК 37.091.12.011.3-051-043.86:398(2-50«18» Київський університет)

Вовк Мирослава Петрівна – доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник відділу змісту та організації педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: miravovk@mail.ru

ДОСВІД ВИКЛАДАЧІВ КИЇВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ФОЛЬКЛОРИСТИКИ (1902 – 1950 рр.)

У статті актуалізується проблема становлення фундаментальних засад національної науки й освіти в умовах класичних університетів. Викладачі провідних вищих навчальних закладів обґрунтовували теоретичні і методологічні засади різних наук, розвивали традиції освітньої практики на засадах культуровідповідності, полікультурності та міждисциплінарності. Проаналізовано науковий і педагогічний досвід викладачів Київського університету першої половини ХХ ст., що зумовило перспективність розвитку теорії і практики української фольклористики, детермінувало процеси професіоналізації й інституалізації у фольклористичній галузі. Учені-педагоги брали участь в організації українознавчих курсів для вчителів, ініціювали впровадження спеціалізації з народної словесності, організовували проблемні авторські семінари, впроваджували елементи фольклорно-етнографічної практики тощо. Доведено, що досвід викладачів Київського університету упродовж 1902 – 1950 рр. сприяв утвердженню професійних засад розвитку української фольклористики як унікальної науково-освітньої галузі.

Ключові слова: фольклористика, класичний університет, Київський університет, професійний досвід, викладач.

У сучасних умовах реформування вищої освіти в Україні вагомим чинником збереження її фундаментальності та інноваційного розвитку є актуалізація теоретичних засад та традицій освітньої практики, сформованих історично у класичних університетах. Фундаментальні науково-методологічні, методичні засади вивчення дисциплін філологічного спрямування (літературознавчих, лінгвістичних, фольклористичних) в умовах університетської освіти створили підґрунтя для поступу окремих філологічних галузей. Ретроспективний аналіз цього

досвіду сприяє кристалізації теоретико-методологічних і практичних засад професійної підготовки майбутніх фахівців, адаптації їх до сучасних умов інноваційного поступу української вищої освіти. У цьому контексті показовим є процес вивчення фольклору, фольклористики у класичних університетах першої половини ХХ ст., а саме у період 1902 – 1950 рр., який відзначився активізацією національно-культурного, громадянсько-політичного руху на українських землях, підвищенням загального рівня національної свідомості українців, розвитком фундаментальних наукових, культурних, освітніх традицій, закладених у ХІХ ст., в результаті пошуку нових підходів до вивчення культур українського та слов'янських етносів, їх фольклорного, літературного, мистецького досвіду. Ключова функція у процесі становлення фундаментальності як основи української науки, освіти належала провідним класичним університетам, викладачі яких обґрунтовували теоретико-методологічні засади розвитку окремих наук, заклали професійні основи українознавчої, філологічної, історичної, фольклористичної підготовки майбутніх фахівців.

У працях І. Березовського, Б. Грінченка, М. Грушевського, Ф. Колесси, А. Лободи, В. Петрова, М. Поповичем, М. Сумцова, С. Сірополька, Г. Сокіл, Б. Ступарика, О. Юзефчик та ін. окреслено перспективи фольклористичних досліджень в університетських на академічних осередках означеного періоду, охарактеризовано результати освітньої практики вивчення фольклорного досвіду. У працях сучасних дослідників (Я. Гарасим, М. Дмитренко, Г. Сокіл та ін.) узагальнено окремі культурно-історичні чинники розвитку фольклористики у 1902 – 1950 рр., фрагментарно визначено здобутки фольклористичної наукової думки. Тому потребує поглибленого аналізу досвід викладачів класичних університетів у становленні теоретичних засад і традицій освітньої практики вивчення фольклористики. На особливу увагу заслуговує науковий і педагогічний досвід викладачів Київського університету першої половини ХХ ст., фольклористична (наукова і педагогічна) діяльність яких зумовила процеси професіоналізації й інституалізації у фольклористичній галузі, що становить мету статті.

Нижня межа означеного періоду (1902) пов'язана з початком діяльності Комісії слов'яно-російського відділення з підготовки навчальних програм на історико-філологічному факультеті Київського університету. Члени комісії розробляли навчальні програми з підготовки фахівців зі спеціалізації «народна словесність» [2, арк. 1-2 зв.]. Цей факт підтверджує, що з 1902 р. у класичних університетах під впливом наукового і педагогічного досвіду, набутого упродовж попереднього ст., а також в результаті ґрунтовної зацікавленості здобутками зарубіжної гуманітарної науки та освіти, в умовах українізаційних політичних поступок в українському соціумі утверджувались професійні засади вивчення, дослідження фольклору.

Упродовж 1902 – 1950 рр. у Київському університеті сформувалась плеяда викладачів-фольклористів, чий професійний досвід вивчення, збирання та систематизації фольклорного матеріалу, викладання дисциплін фольклористичного, етнографічного, літературознавчого, історичного, джерелознавчого спрямування, активізації наукових студій студентської молоді визначив засади фольклористичного руху в Україні, сприяв професіоналізації та інституалізації у фольклористичній галузі.

В історії становлення української фольклористики в умовах університетської освіти з іменем Митрофана Вікторовича Довнар-Запольського (1867 – 1934 рр.) пов'язана традиція контекстного вивчення фольклорного досвіду слов'янських народів. Упродовж 1801 – 1919 рр. учений-педагог обіймав посаду професора Київського університету, викладаючи історичні дисципліни. М. Довнар-Запольський був засновником Вищих жіночих вечірніх курсів (1905), вищих комерційних курсів (1906), які модернізувались пізніше у комерційний інститут, ініціатором створення Київського археологічного інституту, Таврійської філії Університету Святого Володимира у Криму, Спілки істориків, археологів і архівістів у Києві, а також одним із засновників Білоруського державного університету у 1920-х рр.

Наукові зацікавлення М. Довнар-Запольського акумулювались навколо проблем етнографії, соціально-економічної та політичної історії Білорусії, Росії, Польщі, України (більше 200 праць), про що свідчать його фундаментальні дослідження: «Белорусская свадьба и свадебные песни: этнографический очерк» (1888), «Чародейство в Северо-Западном крае в XVII – XVIII вв.» (1891), «Белорусская свадьба в культурно-религиозных пережитках» (1893), «Солнышко и месяц в белорусской свадебной поэзии» (1894), «Белорусское Полесье» (1895), «Украинские староства в первой половине XVI в.» (1908) и др.

Упродовж 1901 – 1919 рр. формувалась київська історико-економічна школа М. Довнар-Запольського, основною організаційною структурою якого був історико-етнографічний гурток при історико-філологічному факультеті Університету Святого Володимира. Діяльність гуртка особливо активізувалась з часу призначення М. Довнар-Запольського завідувачем кафедри російської історії: налагодились наукові контакти з московськими дослідниками, часто студенти працювали у московських архівах, мали можливість консультуватись у російських професорів. Учнями професора були у майбутньому відомі науковці, педагоги: Д. Сташевський, Б. Курц, Н. Полонська, В. Романовський, Г. Максимович та ін.

В історію становлення теорії і практики вивчення фольклористики М. Довнар-Запольський увійшов опосередковано, однак його діяльність як керівника історико-етнографічного гуртка при Київському університеті [3]

засвідчує, що фольклор входив у комплекс досліджуваних студентами проблем як функціональне явище культури (української, білоруської, російської, слов'янської загалом тощо). Під керівництвом М. Довнар-Запольського майбутні фахівці вивчали фольклор переважно у контексті дослідження археологічних, економічних, історичних, культурологічних процесів. Такий підхід утверджував інструментарій функціонального аналізу фольклору, що особливо актуалізувалось у науково-фольклористичному середовищі майже через ст. – на межі ХХ – ХХІ ст.

Перетц Володимир Миколайович (1870 – 1935) – доктор російської словесності, професор, академік, історик російської і української літератур, фольклорист, текстолог, археограф, театрознавець, член Наукового товариства імені Тараса Шевченка, академік РАН, академік ВУАН, засновник Товариства дослідників української історії, письменства й мови у Ленінграді. Наукова діяльність В. Перетца від початку професійної дослідницької діяльності була пов'язана з фольклорною проблематикою, що включала: східні і західні мотиви у російських казках, зв'язок російських приказок з польськими, апокрифи і легенди, народні вірування, вплив малоросійської народної поезії на великоросійську, історія російської пісні тощо. З 1903 р. В. Перетц працював професором кафедри російської словесності Університету Святого Володимира. У 1907 р. професор організував «Семінарії руської філології», з якого вийшли відомі вчені-педагоги: В. Адріанова-Перетц, Л. Білецький, М. Гудзій, О. Дорошкевич, М. Зеров, С. Маслов, В. Маслов, О. Назаревський, І. Огієнко, Д. Ревуцький, С. Савченко та ін. В. Перетц заснував цей семінарій, на переконання С. Міщука, «як практичну форму занять для реального опису та вивчення рукописних та книжкових пам'яток, що надавало можливість оволодіти прийомами та методами наукової роботи під керівництвом досвідченого вчителя безпосередньо з першоджерелами, на «чорному дворі науки» [5].

Зібрання студентства відбувались вдома у професора, зазвичай по середах увечері. Заздалегідь визначався доповідач, опоненти, інші учасники готувались до обговорення. Доповідач повинен був звернути увагу на конкретні факти, докази, аргументи. В. Перетц практикував виїзди зі студентами для роботи у книгосховищах Петербурга і Москви, знайомив їх зі своїми колегами. Результати дослідницької роботи студентів публікувались в «Університетських відомостях» під назвою «Звіт про екскурсії семінарію російської філології» (всього видано 9 таких випусків).

Ініціативний організатор української національної науки, він опублікував у 1906 р. проект відкриття в університетах «української кафедри», у 1908 р. очолив філологічну секцію «Українського наукового товариства». Під його керівництвом функціонувало засноване ним у 1921 – 1923 рр. Ленінградське Товариство дослідників української історії, письменства та мови.

За спогадами В. Адріанової-Перетц, професор спрямовував студентську молодь до активної науково-дослідницької діяльності: «Він розглядав лекції лише як форму залучити молодь до самостійних занять наукою, тому ніколи не обмежувався передаванням висновків, вже здобутих дослідниками, звертав особливу увагу слухачів на питання невирішені, на пам'ятки не вивчені, на необхідність нових пошуків у рукописних зібраннях» [7, с. 218].

У працях В. Перетца («Историко-литературные исследования и материалы» (Т. 1-3, 1900 – 1902), «Памятники русской драмы эпохи Петра Великого» (1903), «К истории польского и русского народного театра XVIII – XIX вв.» (1912), «Из лекций по истории древнерусской литературы» (Ч. 1, 1912), «Слово о полку Игоревім. Пам'ятка феодальної України-Руси XII віку» (1926) фольклор досліджувався у контексті аналізу «відфольклорної» основи літератури, у вимірах утвердження напрямів фольклористики – джерелознавства, текстології.

Фольклорист, етнограф, літературознавець, доктор філологічних наук, академік ВУАН, голова Етнографічної комісії ВУАН, професор Київського університету, секретар Історичного товариства Нестора Літописця, ініціатор відкриття Вищих жіночих курсів Лобода Андрій Митрофанович (1871 – 1931) був реформатором у галузі української університетської та академічної фольклористики. З 1904 р. учений-педагог працював в університеті на посаді професора кафедри російської літератури. Разом зі своїм учнем, колишнім студентом Київського університету, В. Петровим А. Лобода заснував і редагував збірник «Етнографічний вісник» – авторитетне видання, яким і на сучасному етапі послуговуються викладачі класичних університетів у процесі викладання фольклористичних дисциплін.

Слід наголосити, що у процесі професіоналізації фольклористики А. Лобода став ініціатором заснування на історико-філологічному факультеті слов'яно-російського відділення: він очолив комісію з питань розробки навчальних планів і програм підготовки майбутніх фахівців. У межах цього відділення відбувалось запровадження спеціалізації «народна словесність». Професор з колегами підготували проект навчального плану, згідно з яким передбачалось вивчення комплексну фольклористичних і етнографічних дисциплін (історико-фольклористичного, методологічного, жанрологічного, текстологічного спрямування) [1, арк. 1-2 зв.].

Зміст основних наукових праць А. Лободи («Банович Страхи́ня» (1894), «Білоруська народна поезія і російський билинний епос» (1895), «Російський богатирський епос» (1896), «Російські билини про сватання» (1902), «3 пісень на Україні про світову війну 1914 – 1918 рр.» (1927), «Від частушки до пісні «довгої» (1928), «П.О. Куліш – етнограф» (1919), «Сучасний стан і чергові завдання української етнографії», «Краєзнавство

на Україні» (обидві – 1925), «Доля етнографії на Україні в 1917 – 1925 рр.» (1926) тощо) підтверджують контекстний підхід до дослідження проблем теорії, історії фольклористики, до порівняльно-зіставного аналізу фольклорного досвіду, до визначення перспектив розвитку фольклористики та етнографії в Україні.

Для освітньої практики знаковою стала його праця «Лекції з народної словесності» (1910) – один із перших фахових підручників з фольклористики, в якому представлена історія російської народної словесності, частково – української, у контексті міфологічної фольклористичної школи. Автор охарактеризував наукові досягнення у дослідженні фольклору XIX ст., які сприяли зародженню науки про фольклор, виникненню міфологічної школи (її представниками були О. Міллер, М. Мюллер, Ф. Буслаєв, О. Потебня, Т. Бенфей та ін.), обґрунтовував необхідність інтерпретувати фольклорні жанри крізь призму методологічного інструментарію міфологічної школи [4]. Фольклористична діяльність А. Лободи сприяла визначенню актуалітетів у розвитку української фольклористики на засадах полікультурного, культурологічного підходів до вивчення фольклорного досвіду, досягнень фольклористичної думки.

В історії становлення української філології, фольклористики діяльність викладача Київського університету Феоктиста Петровича Сушицького (1883 – 1920) недостатньо досліджена і потребує подальшого ґрунтового наукового аналізу. Ф. Сушицький слухав лекції з філологічних, фольклористичних дисциплін, які викладали реформатори освітньої практики вивчення народної словесності В. Перетц і А. Лобода, відвідував їх проблемні семінари. З 1915 р. обіймав посаду приват-доцента на історико-філологічному факультеті. Архівні документи інформують, що Ф. Сушицький викладав курси народної словесності та історії української літератури в Університеті Святого Володимира у 1917 – 1920-х рр. [6, арк. 9].

Ініціативний викладач восени 1917 р. очолив Департамент вищої і середньої школи Генерального секретарства народної освіти, з червня 1918 р. входив до складу Тимчасової комісії у справах вищих шкіл і наукових інституцій під головуванням академіка В. Вернадського, разом з іншими представниками наукової інтелігенції обґрунтовував правові основи створення і реформування українських університетів. Ф. Сушицький брав активну участь у відкритті Кам'янець-Подільського університету. З вересня 1918 р. він очолював Київський державний український університет, з січня 1919 р. входив до складу Комісії у справах щодо вищих шкіл та наукових інституцій, яка займалась реформуванням вищої освіти, відкриттям університетів. На жаль, талановитий педагог, освітянин прожив нетривале життя (37 років). Однак його нечисленні публікації з проблем освіти («Киевские списки «Беседы трех святителей»

(1911), «Західно-руські літописи як пам'ятки літератури» (1921, 1929), «Принципи українознавства» (1917), «Методи українознавства» (1917) та ін.) свідчать про усвідомлення необхідності українознавчої, фольклористичної підготовки вчителя на етапі національного відродження кінця 1910 – 1920-х рр. Зокрема, він акцентував увагу на освітній місії новоствореної Педагогічної Академії щодо підготовки вчителів української мови і літератури при цій установі, наголошував на проблемному викладанні базових і спеціалізованих курсів фахівцями. Цей факт констатує, що Ф. Сушицький увійшов в історію української філології, фольклористики, українознавства як один із перших викладачів, які впроваджували в університетську практику фольклористичні дисципліни, літературознавчі предмети українською мовою викладання, крім того, був реформатором у розбудові національної вищої освіти на українознавчих засадах.

Отже, упродовж першої половини ХХ ст. в Університеті Святого Володимира сформувалась когорта професійних педагогів-філологів, істориків, літературознавців, чий науковий доробок, професійний досвід, педагогічна майстерність зумовили тенденції професіоналізації та інституалізації у фольклористичній галузі. Викладачі здійснили ряд реформаторських кроків, які визначили перспективи наукового й освітнього фольклористичного процесу: брали участь в організації українознавчих курсів для вчителів, зініціювали впровадження спеціалізації з народної словесності, видавали друком перші підручники, лекційні матеріали до курсів фольклористичного спрямування, організовували проблемні авторські семінари, які складали осередки наукових шкіл, заклали основи фольклорно-етнографічної практики тощо. Досвід викладачів Університету Святого Володимира у контексті розвитку української фольклористики сприяв утвердженню міждисциплінарного, полікультурного, функціонального підходів до вивчення фольклорного досвіду, утвердженню методологічного інструментарію контекстного дослідження фольклорної традиції, що становить перспективну проблему подальших наукових оцінок.

Література

1. Доклад Комиссии по выработке программ славяно-русского отделения на историко-филологическом факультете Киевского университета (1902) // Інститут рукопису Національної бібліотеки України імені В. Вернадського. – Ф. 37. А. Лобода. – Спр. 215. – Арк. 1-2 зв.
2. Докладная записка декану историко-филологического факультета (1902 г., протокол №1) комиссии, избранной факультетом для обсуждения учебного плана преподавателей (И. Кулаковский, И. Иконников, Н. Голубовский) // Державний архів м. Києва. – Ф. 16. Університет Святого Володимира. – Оп. 474. – Спр. 96. – Арк. 11.

3. Заявление и докладная записка председателя Историко-этнографического кружка при Киевском университете М.В. Довнар-Запольского в деканат историко-филологического факультета о деятельности кружка // Центральный державний історичний архів України. – Ф. 262 Особистий фонд М. Довнар-Запольского. – Оп. 1. – Спр. 19-20.

4. Лобода А.М. Лекции по истории русской литературы. Ч. 1. (XVIII век) (на правах рукописи). – К.: Типография К.В.Андрусича. Крещатик, 36, 1910. – 193 с. // Відділ рідкісних книг Наукової бібліотеки імені Михайла Максимовича Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

5. Міщук С. Археологічно-бібліографічна школа В.М. Перетца (1907 – 1914) [Електронний ресурс]. – URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/idvu/2008_18/5.pdf. – Загол. з екрану. – Мова укр.

6. Обзорение преподавания на факультете в 1917 – 1918 уч. году (историко-филологический) Киевского университета // Державний архів м. Києва. – Ф. 16. Університет Святого Володимира. – Оп. 465. – Спр. 1288. – Арк. 11-11а.

7. Перетц В.Н. Исследования и материалы по истории старинной литературы XVI – XVIII веков / предисл., прилож. В.П. Адриановой-Перетц / Владимир Николаевич Перетц; АН СССР, Комиссия по истории филол. наук. – М.; Л.: АН СССР, 1962. – 256 с.

Vovk Miroslava – Doctor of Pedagogical Sciences, Leading Researcher of the Department of Contents and Organization of Pedagogical Education of the Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine

E-mail: miravovk@mail.ru

THE EXPERIENCE OF KYIV UNIVERSITY'S TEACHERS IN THE CONTEXT OF UKRAINIAN FOLKLORE STUDIES' DEVELOPMENT (1902 – 1950)

Summary. *The problem of national science and education fundamentals' formation in the context of classical universities is actualized in the article. Teachers of classical universities substantiated the theoretical and methodological foundations of the various Sciences, developed the tradition of educational practice on the principles of cultural conformity, multiculturalism and interdisciplinarity. The scientific and pedagogical experience of teachers of the Kyiv University in the first half of the twentieth century which led to the promising development of the theory and practice of Ukrainian folklore, determinable processes of the professionalization and institutionalization in folkloristic area is analyzed. Scientists and educators participated in the organization of Ukrainian courses for teachers, initiated the introduction of specialization in folk literature, organized problematic authors' seminars and introduced elements of folklore and ethnographic practice etc. It is scientifically proved that the experience of teachers of the Kyiv University during 1902 – 1950 contributed to the approval of the professional foundations for the development of Ukrainian folklore as a unique scientific-educational brunch.*

Key words: *folklore, classical University, Kyiv University, professional experience, a teacher.*

Bibliography

1. Lecture of Commission on making of the programs of slavic and russian separation on the historical and philological faculty of the Kyiv university (1902) // Instytut rukopysu Nacionalnoji biblioteki Ukrainy imeni V. Vernadskijogho. – F. 37. A. Loboda. – Od. zb. 215. – Ark. 1-2zv. (in Russian).
2. Memorandum to the dean of historico-philological faculty (1902, protocol №1) of commission selecta faculty for the discussion of curriculum of teachers (I. Kulakovskij, I. Ikonnikov, N. Golubovskij) // Derzhavnyj arkhiv m. Kyjeva. – F. 16. Universytet Svjatogho Volodymyra. – Op. 474. – Spr. 96. – Ark. 11. (in Russian).
3. Statement and memorandum of chairman of historical and ethnographic group at the Kyiv university of M. Dovnar-Zapolskiy in the dean's office of historical and philological faculty about activity of group // Centralnyj derzhavnyj istorichnyj arkhiv Ukrainy. – F. 262 Osobystyj fond M. Dovnar-Zapolskijogho. – Op. 1. – Spr. 19-20. (in Russian).
4. Loboda A.M. Lectures on history of Russian literature. Ч. 1. (XVIII century) (on rights for a manuscript). – K.: Tipografija K.V. Andrusicha. Kreshhatik, 36, 1910. – 193 s. // Viddil ridkisykh knygh Naukovoji biblioteki imeni Mykhajla Maksymovycha Kyjivskogho nacionalnogho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. (in Russian).
5. Mishhuk S. Archaeography-bibliographic school of V.M. Peretz (1907 – 1914) [Electronic resource]. – URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/idvu/2008_18/5.pdf. (in Ukrainian).
6. Review of teaching on a faculty in 1917 – 1918 school year to the year (historical and philological) of the Kyiv university // Derzhavnyj arkhiv m. Kyjeva. – F. 16. Universytet Svjatogho Volodymyra. – Op. 465. – Spr. 1288. – Ark. 11-11a. (in Russian).
7. Peretz V.N. Researches and materials on history of ancient literature of XVI – XVIII of centuries / Vladimir Nikolaevich Peretz; AN SSSR, Komissija po istorii filol. nauk. – M.; L.: AN SSSR, 1962. – 256 s. (in Russian).

УДК 374.71 (4)

Десятов Тимофій Михайлович – доктор педагогічних наук, професор Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

E-mail: desyatov50@mail.ru

АДАПТИВНІ СИСТЕМИ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ

Висвітлено адаптивні системи освіти дорослих, метою яких є створення адаптивного середовища навчання дорослої людини, здатного надати можливості для випереджальної освіти дорослих, розвитку мобільної компетентної творчої людини. Обґрунтовано, що при включенні в освітні процеси для багатьох категорій дорослих виникає необхідність адаптації: психологічної (мотиваційної), організаційно-цільової, змістовної, технологічної, контролюючо-оціночної.

Ключові слова: *освіта дорослих, адаптивна освіта, мобільна компетентність, самонавчання, самонавченість, адаптивна технологія.*

В умовах зростання ролі освіти у житті суспільства та інтенсифікації процесів економічної та культурної глобалізації,

модернізація освіти дорослих виявилася закономірною, оскільки географічні та суспільно-економічні трансформації призвели до підвищення мобільності громадян.

Одночасно масштабні суспільні зміни та модернізація освіти становлять нові вимоги до якості підготовки та професіоналізму фахівців. Функціональною основою такої відкритої освітньої системи є інтелектуальні адаптивні навчальні системи, метою яких є створення адаптивного середовища навчання дорослої людини, яке здатне надати можливості для випереджальної освіти дорослих. У цьому контексті особлива увага науковців України приділяється адаптації вітчизняної професійної освіти до потреб європейського ринку праці, що є проявом глобалізаційних процесів у сфері освіти.

Мета дослідження – проаналізувати основні ідеї розвитку адаптивної системи освіти дорослих як сучасної глобальної тенденції в зарубіжних країнах з метою можливості використання такого досвіду у вітчизняній системі освіти дорослих.

Проблеми розвитку адаптивної системи освіти дорослих перебували в полі зору вітчизняних та зарубіжних науковців (Н. Авшенюк, Л. Лук'янова, В. Кремень, В. Луговий, Н. Ничкало, Л. Пуховська, Ф. Альтбах, К. Андерк, Дж. Равен, А. Хуторський, І. Зімня, Е. Власова, В. Краєвський, А. Марон).

Для нашого дослідження важливе значення мають нормативні документи у галузі розвитку національної освіти, зокрема: Національна доктрина розвитку освіти України, Указ Президента України від 4 липня 2005 р. № 1013 «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування освіти в Україні» та ін.

Готовність суспільства до глобальних перетворень значною мірою визначається ступенем розробленості системи освіти дорослих, її орієнтацією на розвиток особистості, творчих здібностей, професійної та соціальної компетентності. Водночас перехід до інформаційного суспільства, розширення видів діяльності людини, «криза компетентності» зумовили якісні зміни у системі освіти дорослих: перехід від концепції освіти на все життя до концепції освіти впродовж життя, пошук нових підходів, нових технологій, нових освітніх систем. Створення системи адаптивної освіти дорослих може слугувати відповіддю на такі виклики сьогодення, оскільки її метою є створення адаптивного середовища навчання дорослої людини, яке здатне надати можливості для випереджальної освіти дорослих, розвитку мобільної, компетентнісної, творчої людини, здатної адекватно реагувати на динамічні життєві ситуації, ефективно вирішувати проблеми та досягати певного результату. Адаптація – важливий напрям у системі інформаційної підтримки навчання.

Вперше термін «адаптація» (від лат. adaptation, що означає – прилаштування, пристосування) став використовуватися Х. Аубертом у

XVIII ст.і для опису здатності живого організму пристосовуватися до зовнішніх умов, що змінюються, а в узькому значенні – для позначення змін чуттєвості органів почуття під впливом подразників. Нині дане поняття використовується в багатьох галузях знань: кібернетиці, менеджменті, педагогіці, психології, соціології, фізіології, економіці, андрагогії тощо.

Поняття адаптивності, у певному сенсі, можна вважати найбільш загальним поняттям педагогіки. Наприклад, В. Краєвський та О. Хуторський визначають зміст освіти як «педагогічно адаптований соціальний досвід» [1]. Саме освіта допомагає «входженню у життя», адаптації в ньому. Але, щоб стати певним адаптером, освіта повинна бути адаптованою до реалій життя людини, до її потреб, що особливо важливим є в освіті дорослих. Тому, з одного боку, через освіту здійснюється адаптація дорослої людини до нових умов її життя та роботи, а з іншого боку, відбувається адаптація самої освіти до життя конкретних людей.

Важливо зрозуміти, як забезпечується в процесі навчання різних груп дорослого населення реалізація адаптаційної функції освіти. Відомо, що в освіті адаптація розглядається як двосторонній взаємообумовлений процес пристосування соціально-освітнього середовища (інституції навчання) до особистості дорослого учня, а також активного включення дорослого суб'єкта навчальної діяльності в проектування адаптивного інформаційно-освітнього середовища та розробку індивідуальних освітніх маршрутів.

Отже, адаптивне навчання можна розглядати як соціально-орієнтовану, навчаючу та розвивальну модель цілеспрямованого процесу взаємодії педагога, тих, хто навчається та джерела інформації, а основною її характеристикою є поєднання адаптивної та адаптуючої діяльності. Звідси, застосування адаптивного навчання в освіті дорослих є умовою її ефективності.

В умовах активного використання інформаційних технологій в процесі навчання основними функціями адаптивного навчання дорослих є забезпечення:

- психологічної мотивації адаптації, яка базується на перебудові стереотипу дій особистості, його мислення, розуміння активної ролі у виборі стратегій та методів роботи щодо досягнення прогнозованого результату навчальної діяльності;
- організаційно-цільової адаптації, яка виражається у зближенні цілей учасників та системи організації освітнього процесу на основі врахування їх індивідуальних особливостей;
- змістової адаптації, яка передбачає відбір функціонально орієнтованого матеріалу, варіативність навчальних планів та програм, розвиток нових моделей інтегративного навчання;

- технологічної адаптації, що включає проектування технологій, прийомів та методів різнорівневого та диференційованого навчання з альтернативним вибором форм проведення занять, засобів особистісно-орієнтованого управління навчально-пізнавальною діяльністю (система самодіагностики, самоконтролю, самокорекції). Технологічна адаптація розуміється як можливість пристосування навчальної програми до особливостей конкретного процесу навчання з метою його оптимізації;

- управлінської адаптації, яка характеризує зміни соціально-освітніх орієнтацій функціонування та розвитку адаптивної системи. Остання прагне не тільки пристосуватися до індивідуальних особливостей тих, хто навчається, а й гнучко реагувати на соціокультурні зміни. Це дає можливість здійснити адаптацію дорослої людини до життя у суспільстві, створює умови для свідомого вибору та засвоєння навчальних програм;

- контрольно-оцінної адаптації, яка пов'язана з тим, що дорослі учні, які належать до однієї соціальної групи по різному сприймають та засвоюють однаковий за змістом навчальний матеріал. Це потребує різні форми контролю [2; 3].

Необхідність багатосторонньої адаптації викликала до життя поняття «адаптивна школа» і «адаптивна освіта». Стратегія функціонування адаптивної школи дорослих визначається з двох складових. По-перше, вона намагається пристосуватися до індивідуальних особливостей учнів, по-друге – по можливості гнучко реагувати на соціокультурні зміни та виклики навколишнього середовища. Адаптивна освіта спрямована на вирішення завдань формування професійно-особистісної культури людини, що відповідає рівню і вимогам життя суспільства, а також створення умов для продуктивного вибору та засвоєння програм.

Важливими факторами активізації навчально-суб'єктної діяльності дорослого, що значною мірою впливають на реалізацію ідей адаптивного навчання є:

- самореалізація дорослого як особистості, як суб'єкта діяльності, як індивідуальності. Освіта завжди була сферою самореалізації людини, психологічним механізмом прояву себе у житті та діяльності;

- співпричетність дорослої людини до навколишньої дійсності як уявне прийняття на себе певної позиції та ролі, втілення себе у реальність, емоційний «відгук» свого глибинного «Я» соціальним викликам, а діяльність андрагога може створити проблемне поле в умовах адаптивного навчання дорослої людини для його власних пошуків та роздумів;

- еволюція запитів та потреб дорослої людини у самопізнання, що зумовлені віковими етапами життя людини;

- розвиток рефлексивних здібностей, які дозволяють здійснити вихід людини у мегапозицію відносно до особистого досвіду, розуміння й усвідомлення реального смислу навчальних та професійних змін;

- самонавчання та самонавченість як здатність особистості регулювати свої відношення із зовнішнім світом у процесі самостійного засвоєння нових знань [4].

Створення адаптивного навчання дорослих актуалізує проблему розробки та впровадження адаптивних технологій навчання. Їх суттєвими характеристиками є те, що технологія розробляється під конкретний педагогічний задум, що базується на певній методологічній, дидактичній, психологічній, філософській позиції її авторів; адаптивний ланцюжок дій, операцій та зв'язків реалізується відповідно до прийнятих цільових установок і конкретних прогнозованих результатів; адаптивна технологія передбачає адаптивну діяльність педагога та того, хто навчається, з урахуванням можливостей індивідуалізації учіння, використання можливостей їх спілкування та діалогу, у тому числі комп'ютерних засобів навчання; адаптивна технологія навчання дорослих розробляється та реалізується як рішення багатокритеріального завдання з отримання максимально запланованих результатів за мінімуму зусиль. Обов'язковими атрибутами адаптивної технології навчання дорослих є процедури самодіагностики (дидактичні, психологічні, соціометричні та ін.), які містять критерії, показники й інструментарій для оцінки результатів діяльності суб'єктів андрагогічного процесу [3].

Важливою особливістю адаптивного навчання дорослих є орієнтація на особливості сучасного інформаційного суспільства, у якому провідну роль відіграють процеси глобалізації та глобальні комунікації. Інформаційні технології є засобом їх забезпечення та реалізації.

Дослідники вважають найбільш перспективним для освіти дорослої людини шлях модульної інтеграції як по вертикалі, так й по горизонталі, який здатен привести до створення інтегрованого адаптивного середовища на базі інформаційних технологій. Проте зазначимо, що практична реалізація цього шляху можлива лише за умови втілення концепції неперервної освіти дорослих. Проте, саме інформаційні технології повинні стати технологічною базою цієї концепції.

Адаптивна система навчання розроблена і впроваджена в навчальний процес А. Границькою. У цієї педагогічної технології головне місце займає учень, його характер, його здатності до засвоєння і розуміння матеріалу. А саме технологія надає навчальному процесу адаптивність – здатність пристосовуватися до особливостей кожного хто навчається. Адаптивна освіта – це освіта, яка зорієнтована на того, хто навчається, на їх потреби та можливості [2].

Ідея адаптивного навчання, що базується на кібернетичному підході, вперше отримала найбільш повне обґрунтування у роботах Г. Паска та О. Берга, які адаптивне навчання розуміли як створення адаптивного механізму управління діяльністю суб'єкта учіння, який

підтримує інтерес, увагу, мотивацію та забезпечує організацію зворотного зв'язку в умовах програмованого навчання [5]. Завдяки дослідженням В. Богорева, О. Власової, Т. Шамової та ін. теорія адаптивного навчання збагатилася ідеями та принципами синергетики (самоорганізація, відкритість, нелінійність) [6].

Основними принципами адаптивного навчання дорослих можна вважати: гнучкість, відкритість, орієнтацію на реальні потреби суб'єкта, що навчається, варіативність; нове розуміння загальної культури дорослого в інформаційному суспільстві як поєднання гуманістичної, наукової та технологічної складових, як основи для організації особистого, соціального та професійного життя (принцип соціального та особистісного розвитку); інтеграцію культурно-історичного та ціннісно-аксіологічного феноменів, засвоєння яких дозволяє переосмислити такі істини та цінності, як пізнання природи, суспільства, людини та культури (принцип культурно-історичного та ціннісного розвитку); реалізацію інтегративно-модульних технологій навчання, які базуються на єдності нормативного (соціального) та індивідуального, що дозволяє особистості конструювати індивідуальні освітні маршрути (принцип індивідуального просування); забезпечення грамотності та компетентності, розвитку загальної інтелектуальної культури, створення наукової бази у професійній сфері (принцип компетентнісного підходу) [3; 7].

У процесі адаптивного навчання відбувається зміна параметрів у структурі системи на основі поточної інформації з метою досягнення чітко визначеного, найбільш оптимального результату та з'являється можливість враховувати індивідуальні відмінності тих, хто навчається.

На підставі здійсненого аналізу можемо стверджувати, що системи, в основі яких лежить принцип адаптивного навчання, спрямовані на побудову індивідуальних освітніх стратегій, забезпечують психологічне корегування стереотипу дії особистості, її мислення та механізм самореалізації. Функціонування адаптивних систем освіти дорослих передбачає використання агентного онтологічного підходу, який вимагає представлення інформації в придатній для автоматичного опрацювання формі. В основі інтелектуальних адаптивних навчальних систем лежить рекомендаційний підхід, який передбачає успішний вибір освітньої стратегії на основі фази моделювання та фази рекомендацій.

Література

1. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3-10.
2. Адаптивное обучение взрослых: дидактический и методический аспекты / под ред. Т.В. Корнер. – СПб.: ИОВ РАО, 2003. – 120 с.

3. Практическая андрагогика. – Книга 1: Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых / под ред. В.И. Подобеда, А.Е. Марона. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2003. – 406 с.

4. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики [Текст]: в 4 т. – СПб.: ИОВ РАО, 2000. – Т. 3: Психологические основы образования взрослых, кн. 1: Образование взрослых: социально-психологические проблемы, поиски, решения / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, Н.М. Божко, Л.Н. Бегали. – СПб.: Ин-т образования взрослых РАО, 2000. – 183 с.

5. Кибернетика и проблемы обучения / под ред. А.И. Берга. – М.: Прогресс, 1970. – 390 с.

6. Власова Е.З. Адаптивные технологии обучения: монография / Е.З. Власова. – СПб.: ЛГОУ, 1999. – 126 с.

7. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практик: в 4 т. – СПб.: ИОВ РАО, 2000 – Т. 4: Технологии обучения взрослых в различных образовательных системах, кн. 1: Теоретико-методологические основы проектирования технологии обучения взрослых / А.Е. Марон [и др.]. – СПб.: Ин-т образования взрослых РАО, 2000. – 216 с.

Desyatsov Tymofiy – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University
E-mail: desyatsov50@mail.ru

ADAPTIVE SYSTEMS OF ADULT EDUCATION

Summary. Adaptive systems of adult education are highlighted in the paper. It is noted that the purpose of adaptive education is to create adaptive environment of teaching an adult which can provide opportunities for anticipatory adult education, development of mobile competent, creative person, who is able to adequately respond to dynamic life situations, to effectively solve problems and achieve a certain result. In this paper the content of education is defined as pedagogically adapted social experience. It is emphasized that education helps “to enter into life» and to adapting a person in it. But to be a specific adapter, education should be adapted to the realities of life, its needs, which is especially important in adult education. It is theoretically proved that while incorporation into educational processes for different categories of adults the necessity of adaptation arises: psychological (motivational), organizational-and-purposeful, content, technological, control-and-evaluation. It is investigated that the necessity of multilateral adaptation brought to life the concepts of “adaptive school» and “adaptive education». Basic functions, principles, technologies and factors of activization of educational-and-subjective activity of an adult are determined

Key words: adult education, adaptation, adaptive education, adaptive school, mobile competence, adaptive learning, adapter, self-learning, adaptive technology.

Bibliography

1. Kraevskij V.V. Dicipinary and general dicipinary issues in educational standards / V.V. Kraevskij, A.V. Hutorskoj // Pedagogika. – 2003. – № 2. – P. 3-10. (in Russian).

2. Adaptive adult education: didactic and methodical aspects / ed. T.V. Komer. – SPb.: IOV RAO, 2003. – 120 p. (in Russian).

3. Practical andragogics – Book 1: Modern adaptive systems technology and adult education / ed. V.I. Podobed, A.E. Maron. – SPb.: GNU IOV RAO, 2003. – 406 p. (in Russian).

4. Adult Education at the turn of the century: questions of methodology, theory and practice: V 4 vol. SPb.: IOV RAO, 2000. – Vol. 3: Psychological Foundations of Adult Education, Book 1: Adult education: social and psychological problems, searches, solutions / Ju.N. Kuljutkin, G.S. Suhobskaja, N.M. Bozhko, L.N. Begali. – SPb.: In-t obrazovanija vzroslyh RAO, 2000. – 183 p. (in Russian).

5. Cybernetics and problems of teaching / ed. A.I. Berg. – M.: Progress, 1970. – 390 p. (in Russian).

6. Vlasova E.Z. Adaptive Learning Technology: monograph / E.Z. Vlasova. – SPb.: LGOU, 1999. – 126 p. (in Russian).

7. Adult Education at the turn of the century: questions of methodology, theory and practice Text]: 4 v. – SPb.: IOV RAO, 2000 – Vol/ 4 : Technology of adult education in various educational systems, Book 1: Theoretical and methodological principles of design technology of adult education / A.E. Maron [et al.]. – SPb.: In-t obrazovanija vzroslyh RAO, 2000. – 216 s. (in Russian).

УДК: 37.013.8:502.2 - 027.12

Лічман Лада Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Національної медичної академії післядипломної освіти імені П.Л. Шупика

E-mail: lichman1967@mail.ru

КОНЦЕПТ ЖИТТЄЗАБЕЗПЕЧЕННЯ У СВІТЛІ ІДЕЇ НООГЕНЕЗА П. ТЕЙЯР ДЕ ШАРДЕНА: ЩОДО ПИТАННЯ ПРО КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНУ ПЕДАГОГІКУ

У статті висвітлюється фундаментальна проблема життєзабезпечення щодо доктрини П. Тейяра де Шардена як основи ноосферної педагогіки в її компетентнісному вираженні. Визначається, що концептуально значущі положення теорії французького мислителя екстраполюються на ідеологію компетентнісної педагогіки. При цьому виявляється, що смислова місткість та ключові базові поняття одного із засновників науки ноосфери можуть ретранслюватися в компетентнісно-орієнтованій педагогіці, що обґрунтовує необхідність масштабного вивчення протокомпетентнісних витоків з метою поглиблення наукового потенціалу педагогіки XXI ст.

Ключові слова: життєзабезпечення, ноогенез, протокомпетентнісні джерела, змістовний базис, термінологічна спадкоємність, ноосфера.

Орієнтація системи освіти України на європейські стандарти вимагає невідкладної модернізації національно спрямованої компетентнісної педагогіки. Відповідність нормативним освітнім параметрам

Євросоюзу змушує виробляти механізми оптимізації вітчизняної науки, усуваючи на цьому шляху очевидні протиріччя. До їх числа можна віднести комплекс невідповідностей у галузі термінології, зокрема, щодо ключових понять «компетенція» і «компетентність».

Вирішення проблеми системного та уніфікованого застосування базових понять у педагогічній науці та практиці, виявлення і вивчення протокомпетентнісних джерел усуває феномен термінологічної та смислової поліморфності, що актуально як з теоретичної, так і з практичної точки зору. І хоча проблема змістового наповнення компетентнісної термінології в науці відноситься до розряду ключових, її розробленість все ще є недостатньою. Особливо це спостерігається в галузі вивчення історії освіти та еволюції фундаментальних понять, одним з яких є поняття ноосфери / ноогенеза, висунуте, як відомо, французьким математиком Едуардом Леруа, й розгорнуте в дусі ідей неоплатонізму П'єром Тейяром де Шарденом. У зв'язку з концепцією ноосфери в науці сформувалася ідеологія ноосферної освіти й виховання, що започаткувало новий напрям – ноосферна педагогіка. Одним з основних концептів ноосферної педагогіки є ноосферна компетентність, що має досить широке, різноманітне і, нерідко, суперечливе трактування.

Праці Н. Антоненко, Н. Карпінської, І. Кострикіна, З. Колчевої, Г. Курмишева, Н. Маслової, А. Субетто, М. Ульянової, А. Яншина, Ф. Яншиної та інших ретранслюють ідеї ноосферної педагогіки / компетентності / комунікації / дидактики і т. д. Разом з тим, за рамками наукових пошуків залишається питання відповідності змістовного обсягу і понятійного апарату основоположників теорії ноосфери до сутності і термінології компетентнісної педагогіки.

У такому контексті мета цієї роботи полягає у вивченні системи філософсько-педагогічних поглядів французького мислителя П. Тейяра де Шардена з точки зору їх актуальності в педагогіці нового ст., насамперед, в аспекті передбачення компетентнісного спрямування.

Для усунення термінологічних суперечностей і науково-доказового заповнення інформаційного пробілу щодо філософсько-релігійної та педагогічної доктрини французького дослідника найбільш оптимальним видається звернення до культурно-історичного, термінологічного методів й методу екстраполяції. В рамках даної методології проблема термінологічної коректності вирішується шляхом виявлення культурно-історичних джерел з подальшою їх екстраполяцією на сучасний понятійний апарат.

Концепція ноогенезу, згідно з поглядами французького мислителя, бере свій початок, як відомо, в ідеї гуманізації часу й простору. Ноосферу вчений визначає як «Гармонізовану спільність свідомостей, яка еквівалентна (...) надсвідомості. Земля (...) огортається єдиною мислячою оболонкою, що утворює функціонально одну велику крупинку думки в

космічному масштабі» (тут і далі переклад наш – Л. Л.) [5, с. 199]. У цьому світлі цілком ясно проступають контури майбутньої науки як науки про людину, в якому значення педагогіки складно переоцінити. Сьогодні педагогіка, особливо в її компетентнісно орієнтованій моделі, націлена на оптимізацію процесу пізнання, оволодіння пріоритетними знаннями, творчо трансформованими в практичній діяльності. «Знати – щоб жити» – ключова ідеологема життєзабезпечення людини з точки зору компетентнісного підходу. Але слід визнати, що ця ідеологема і раніше отримувала куди більш розгорнуту й більш перспективну протокомпетентнісну артикуляцію. Тейяр де Шарден не тільки вказує на важливість пізнання, але й, на відміну від тенденції вузькоспеціальної освіти, обґрунтовує необхідність зосередження на людині як на єдиній можливості та неодмінній умові пізнання: «... людство визнає, що його перша функція – це проникати, інтелектуально об'єднувати, вловлювати, щоб ще більше зрозуміти ... (...) З цієї точки зору можна передбачити те, що якщо ми йдемо до людської ери науки, то ця ера буде в значній мірі ерою науки про людину – людина, що прагне пізнання, помітить, нарешті, що людина як «предмет пізнання» – це ключ до всієї науки і природи» [5, с. 220]. Очевидно, що в такому поданні коректується і сама ідеологія педагогічної дисципліни: процеси виховання і навчання детермінуються процесом пізнання людини як свого роду матричної компетенції. При цьому осмислення психологічно й трансцендентно складного людського організму – найперша ланка життєзабезпечення особистості й людства. Тут, до речі, розуміння людини як предмета пізнання та основного інструменту наукової діяльності можна розглядати і в світлі когнітивної психології та педагогіки, адже когнітивна психологія, як зазначає М. Бершадський, охоплює широкий психічний діапазон процесів сприйняття, переробки, зберігання та застосування інформації за умов взаємодії із зовнішнім середовищем [1, с. 74]. Сьогодні можна стверджувати, що з подальшим вдосконаленням когнітивних технологій відкривається передбачувана Тейяром де Шарденом «ера науки про людину».

Дослідження індивідууму, на думку мислителя, це не тільки пізнання його природи, але й залучення до досягнень розумової праці в минулому. Найактивніша фаза розвитку думки – результат попередньої роботи, розгляд якої дозволяє визначитися зі станом реальних справ у сьогоденні, оскільки «вивчення минулого й дозволяє нам зробити деяку оцінку ресурсів, якими володіє організована матерія в розсіяному стані... Колективний й підсумований продукт мільйонів років мислення!.. Чи намагалися ми коли-небудь уявити, що являють собою ці величини?» [5, с. 224]. Дане положення можна прийняти в якості методологічної домінанти сучасної педагогіки, насамперед, історії педагогіки, в тому числі і в її компетентнісному вимірі.

П. Тейяр де Шарден переконливо демонструє, що обсяг мислення обумовлений не тільки напрацюваннями минулого часу, але й мотивований «в глибокій структурі буття» [5, с. 224]. У цьому розумінні сучасні педагогічні установки й технології можна розглядати у якості інтелектуального відображення «мільйонів років мислення», що й привертає увагу до питань вивчення історії розвитку педагогічної думки.

При розгляді змістовної й понятійної бази доктрини Тейяра де Шардена у дослідника виникають деякі протиріччя: з одного боку, концептуальний лад теорії європейського вченого зумовлює появу компетентнісної педагогіки, багато в чому передбачаючи її подальший розвиток; з іншого ж – виявляються невідповідності термінологічного порядку. У такій ситуації – як у цьому, так і в інших випадках – упускається можливість проведення науково переконливого генеалогічного аналізу тієї чи іншої педагогічної інновації.

Тут, вважаємо, оптимальним було б обґрунтування компетентнісної моделі, побудованої на принципі уніфікації смислового потенціалу минулого й сьогодення в їхній синтетичній єдності й генеалогічній спільності. Скажімо, враховуючи те, що принцип «навчання – духовне народження» для цивілізацій Заходу й Сходу був базовим, слід звернути увагу на генеалогію культури передачі знань. Це передбачає необхідність дослідження процесів трансляції ідеології й прийомів навчання в широкому просторово-часовому діапазоні. З такого підходу виходить, що витоки формування смислового ядра нині актуальних педагогічних понять варто вбачати в далекому минулому. Це говорить про необхідність вивчення насамперед генезису термінологічної основи в її смислового й номінативного обсязі.

Таким чином, започаткований в кінці 50-х років компетентнісний тренд в педагогіці – не є виключно інноваційним явищем. Навпаки, на наш погляд, змістовний базис й поняття компетенція / компетентність це тільки проформи найрізноманітніших протокомпетентнісних філософем різних культур й народів. Але якщо так, то протокомпетентнісні джерела підлягають ретельному розгляду, щонайменше з тим, щоб нинішня педагогічна наука не продукувала досягнення попередніх культур в якості теоретичних новацій. Більше того, нерідко складається враження, що сформульовані в минулих століттях протокомпетентнісні ідеологеми уявляються актуальнішими в порівнянні з сучасними теоретичними дослідженнями, між тим, як їхня інтелектуальна місткість й донині залишається незатребуваною. Скажімо, сучасний компетентнісний підхід акцентує увагу на формуванні та розвитку особистості не стільки у зв'язку з актами пізнання й навчання (інваріант терміна «компетенція»), скільки у зв'язку з реалізацією особистості в трудовій діяльності (інваріант терміна «компетентність»), що, безумовно, цілком виправдано, особливо в контексті робіт С. Рубінштейна, Л. Виготського, О. Леонтьєва та інших.

Проте, слід пам'ятати, що подібні міркування й раніше отримували куди більш глобальну, екзистенційно насичену, можна сказати, абсолютно вітальну артикуляцію: «Знати, щоб знати. А можливо, ще більше: знати, щоб могли. (...) Більше могли, щоб більше діяти. Але й зрештою та особливо: більше діяти, щоб повніше існувати ...» [5, с. 197 – 198]. Це та інші подібні судження Тейяра де Шардена не тільки зумовили сучасні освітні ідеології, насамперед, європейські, але й звернули дослідницьке співтовариство до необхідності більш вимогливого усвідомлення ключових позначень, таких як «особистість», «знати», «пізнавати», «могти», «діяти» та ін. Наприклад, розмірковуючи про протокомпетентнісні витоки в «Державі» Платона, не слід упускати платонівський пафос термінологічної точності як передоснови процесу навчання. «Палка наснага Платона в «Державі» – зазначає М. Вебер – пояснюється врешті-решт тим, що в його час вперше був відкритий для свідомості сенс одного з найвидатніших засобів всякого наукового пізнання – сенс понять (курсив наш – Л. Л.). (...) А це знову-таки, здавалося б, відкривало шлях до того, щоб навчитися самому й навчити інших, як належить людині діяти у житті, насамперед в якості громадянина держави» (переклад наш – Л. Л.) [2, с. 136].

Це все вказує на те, що педагогічна наука стоїть перед необхідністю відтворення «компетентнісного дерева» – навіть в аспекті дотримання наукової коректності, термінологічної й змістовної точності.

У такому контексті виникає власне технічне питання: яким чином та за допомогою яких загальнонаукових інструментів можлива процедура відновлення історичного стрижня компетентнісної педагогіки? Припустимо, що варіанти вирішення цього питання можуть базуватися на принципі системності. У нашому розумінні, системність передбачає: а) створення автентичної моделі компетентнісної освіти; б) обґрунтування прагматичного блоку в автентичній системі – блоку «життєзабезпечення»; в) приведення термінології до «спільного знаменника» за допомогою використання строгої загальнонаукової термінології відповідно до т. з. загальної теорії систем.

Виходячи з цього, слід зосередитись на створенні автентичної компетентнісної моделі, поясненні наукомістких проблем життєзабезпечення в контексті ідей одного із засновників доктрини ноогенеза. На першому плані тут виокремлюється прагматичний аспект, тому що сучасна ідеологія компетентнісної освіти сфокусована на завданнях ефективного забезпечення високого рівня індивідуально-особистісного й колективного існування. У цьому зв'язку варто визначитися з тим, що мається на увазі під поняттям «життєзабезпечення» в межах ідей Тейяра де Шардена й компетентнісної освітньої доктрини. За логікою французького мислителя, поняття «життєзабезпечення» – синтез фізичних, соціальних, духовних,

підсвідомих, інтелектуальних й космічних інтенцій особистості в її зв'язку з універсумом або надособистістю у ноосферному просторово-часовому середовищі. У сучасних тлумачних словниках це поняття трактується відносно до специфічного середовища, що вимагає створення особливих умов для виживання людини. Подібні тлумачення вказують на певні екстраординарні умови життя. Проте, людство вже з середини 19 ст. опинилося в абсолютно новому, переломному середовищі, яке все ще формується; за визначенням П.Тейяра де Шардена, в цей час відбувається трансформація енергій космогенеза в енергію ноогенеза або ноосфери. У сучасному, дещо лапідарному, викладі, ноосфера – «Оболонка Землі, сфера взаємодії природи й людського суспільства, в межах якої розумна людська діяльність стає визначальним чинником її розвитку» [3, с. 159]. В цьому світлі ключові ідеологеми компетентнісної педагогіки, зокрема щодо завдання життєзабезпечення, логічно асоціювати з новою реальністю ноогенеза: «Здається, – читаємо у Тейяра де Шардена – існує лише одна реальність, здатна ... обійняти і нескінченно мале, і нескінченно величезне, – енергія, рухлива універсальна сутність, звідки все виникає й куди все повертається, як в океан. Енергія, новий дух. Енергія, новий Бог. (...) Чи не переживаємо ми кожного моменту досвід універсуму, неосяжність якого все більше просто накопичується в кожному з нас під дією наших почуттів й нашого розуму?» (курсив наш – Л. Л.) [5, с. 203-204].

У цьому ракурсі перспектива практичної реалізації компетентнісних ідей безпосередньо й необхідно пов'язана з «досвідом універсуму», або з ноосферною енергією як надособистістю. Саме тому виникає цілком закономірне питання про модель життєзабезпечення у її ноосферній конфігурації, в комунікації з ядром ноогенеза – енергією універсуму. Тобто йдеться про формальну реконструкцію моделі забезпечення життєдіяльності по каналах взаємообміну в системі «особистість – надособистість». Така реконструкція – навіть у самому загальному вигляді – позначить топологію і представить потенціал компетентнісного формату на загальній комунікативній карті, основну особливість якої становить зв'язок між двома центрами: особистістю та певною живою силою («енергією») – надособистістю. Саме в цій діалогічній конфігурації фіксуються ноосферні та компетентнісні елементи життєзабезпечення, що демонструє рисунок 1.

Очевидно, що на рисунку відображено концептуально значущі аспекти теорії ноогенеза, частина з яких сумісна з ключовими структурами в сучасному компетентнісному підході. Причому, сумісність ця не обмежується лише областю експліцитних компетенцій, але й відображає імпліцитну природу особистості, що тільки підтверджує глобальність педагогічно-філософських поглядів Тейяра де Шардена.

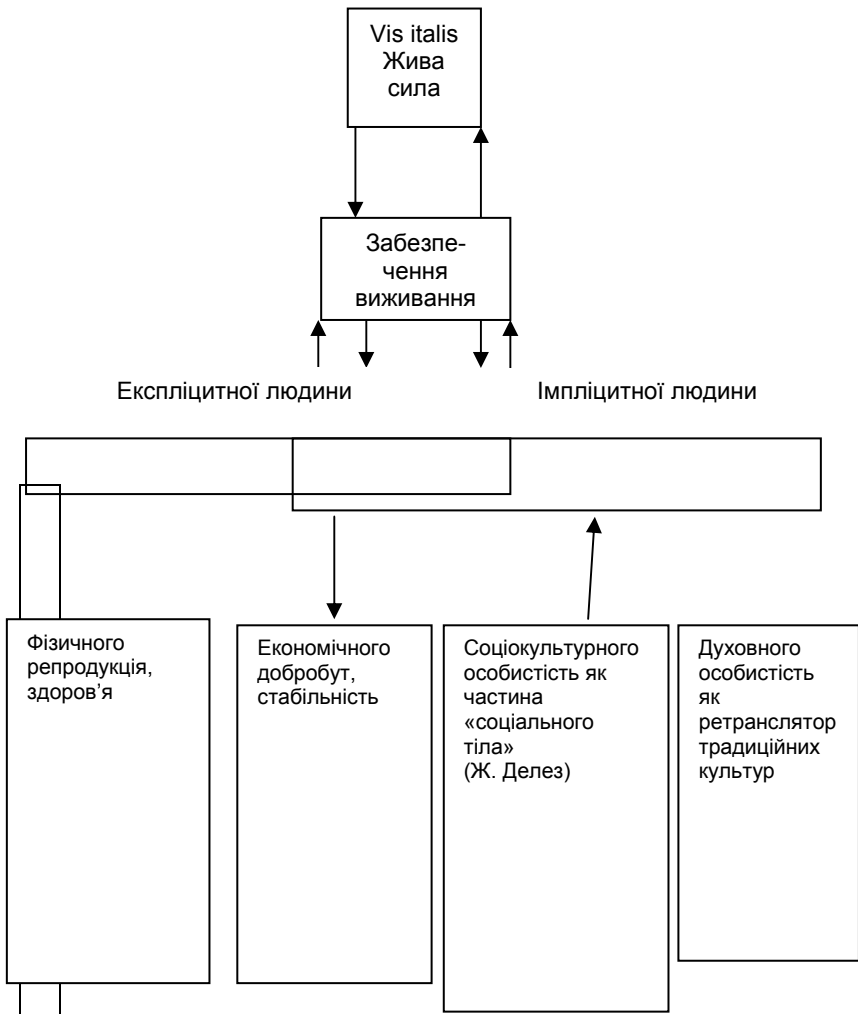


Рис. 1. Модель забезпечення життєдіяльності по каналах взаємообміну в системі «особистість – надособистість»

Дана модель наочно демонструє єдність різноманітних комунікативних імпульсів надособистісної енергії як з експліцитною, так і з імпліцитною людиною. Другий тип особливо важливий у реалізації програми життєзабезпечення як ключової компетенції. Адже, як правило, надра імпліцитного існування рідко беруться до уваги в педагогіці, тоді як в

інших гуманітарних практиках ця область всебічно інтерпретована. Між ти, як вважає Тейяр де Шарден, саме потаємні, але продуктивні сили людської природи істотно визначають процес виховання, передачі традицій, набуття знань та їх реалізації в діяльності. Іншими словами, базові для імпліцитної людини колективна пам'ять, колективний розум та колективне несвідоме виявляються домінуючим елементом в освіті компетентнісно діяльної експліцитної особистості. «Зрозуміло, – пише французький дослідник, – в глибинах нашого ества ми всі відчуваємо вантаж або запас смутних сил... (курсив наш – Л.Л.), отриманий раз і назавжди з минулого. Але з не меншою ясністю ми бачимо, що від більш-менш вправного вживання нами цієї енергії залежить подальший наступальний рух життєвої хвилі. Як можна засумніватися, якщо безпосередньо на наших очах ці сили («сму́тні сили» – Л.Л.) по всіх каналах «традиції» необоротно накопичуються у найвищій з усіх форм життя, доступних нашому досвіду, я хочу сказати, про колективну пам'ять та колективний розум людського біота? Традиція, освіта, виховання.(...) Загалом, чим більше жива істота виступає з анонімних мас завдяки власному сяйву своєї свідомості, тим більше стає частка його активності, яка передається та зберігається шляхом виховання та наслідування» [5, с. 179-180].

При цьому, що надзвичайно важливо, Тейяр де Шарден встановлює чіткі межі між трансляцією і засвоєнням традицій і знань (у сучасному розумінні – компетенцією) та їх реалізацією в діяльності (власне – в прояві людини як компетентної особистості, і тому особистості як такої): «Нічого дивного, що, ... завдяки властивостям цього нового середовища (ноосфери – Л.Л.) спадковість зводиться у своєму кращому прояві до простої передачі надбаних духовних скарбів. (...) Все вирішує проблема дії» [5, с. 180].

Заслуговує на увагу те, що ці судження в цілому відображають дух часу, дух людства, перегукуються з ідеями інших видатних мислителів, які усвідомили примат думки й космосу над соціально-політичним середовищем. Ось лише кілька прикладів з К.Е. Цюлковського, уявлення якого в цілому співзвучні думкам П. Тейяра де Шардена та ідеям ноосферної педагогіки: «Ви – частина космосу. Життя в ньому, загалом, досконале й розумне. Відповідно, і Ви, живучи життям Всесвіту, повинні бути щасливі... Найбільший розум панує в космосі... »; (тут і далі переклад наш – Л. Л.) або: «У природі нічого не повинно бути крім щастя, радості, сили, здоров'я, (порівняймо: П. Тейяр де Шарден – «Турбота про людське тіло та його досконалість перш за все. Фортеця й здоров'я організму» [5, с. 221]) знання, розуму та могутності»; або: «... людина і розумні сили складають одне ціле з природою, і не можна заперечувати можливість участі розумних сил і в явищах природи.» [6 с. 250]. Збіг поглядів про фундаментальні основи світобудови у дослідників однієї епохи

підводить до думки про множинність смислів ноосфери напередодні зародження поняття компетентнісної педагогіки.

Таким чином, проблема життєзабезпечення як основи формування компетентнісно орієнтованої особистості в епоху ноогенеза органічно сходиться до глибинних несвідомих або «невиразних» психофізіологічних пластів людини, що генерують процеси навчання та праці, тобто, по суті, продукують особистість. У цьому контексті варто було б зазначити, що подібна точка зору, щоправда, без акценту на факторі колективного несвідомого та колективного розуму або ж пам'яті в структурі особистості, відповідає концепціям ряду видатних психологів, зокрема, О.М. Леонтьєва. Останній, наприклад, проблему формування та освіти особистості безпосередньо зводить до процесу практичної реалізації освоєних знань: «Реальна основа особистості людини лежить не в закладених у ньому генетичних програмах, не в глибині його задатків та потягів і навіть не в придбаних ним навичках, знаннях та умінь ... а в тій системі діяльностей, що реалізуються цими знаннями та вміннями» [3, с. 185-186].

Отже, з теорії Тейяра де Шардена виходить, що базисом життєзабезпечення, як основи формування й існування компетентної особистості, виступає комунікативна активність особистості та надособистості (*vis vitalis*) – при тому, що в особистості одночасно виявляється її дуальна та діяльна природа, «пробуджена» в процесі навчання й виховання. Особистість в світлі ноосферної теорії – імплементація людини імпліцитної в психоментальну структуру людини експліцитної за допомогою процесу навчання й життєдіяльності в комунікації з надособистістю.

Таким чином, виходячи з власне педагогічних аспектів доктрини французького вченого, з'являється можливість формування автентичної моделі ноосферної або компетентнісної педагогіки з розширенням уявлень про сам концепт компетентності. Аналіз ноосферних ідей П. Тейяра де Шардена в їхній взаємопов'язаності з тенденціями компетентнісної педагогіки дозволяє обґрунтовувати необхідність масштабного вивчення протокомпетентнісних джерел в якості змістовної проформи сучасної науки, що має функцію конденсатора вже сформульованих, не цілком затребуваних, але перспективних ідей побудови інноваційної педагогічної моделі розвитку особистості.

Література

1. Бершадский М.Е. Когнитивная образовательная технология: построение когнитивной модели учащегося и ее использование для проектирования учебного процесса / М.Е. Бершадский // Школьные технологии. – 2005. – № 5. – С. 73-83.
2. Вебер М. Наука как призвание и профессия / М. Вебер // Самосознание европейской культуры XX века. Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе. – М.: Логос, 1991. – С. 130-149.

3. Лопушанський Я.Й. Біофізичний словник / Я.Й. Лопушанський. – Львів: Ліга-Прес, 2003. – 270 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
5. Тейяр де Шарден П. Феномен человека / Пьер Тейяр де Шарден. – М.: Наука, 1987. – 239 с.
6. Циолковский К.Э. Промышленное освоение космоса / К.Э. Циолковский. – М.: Машиностроение, 1989. – 280 с.

Lichman Lada – *Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Foreign Languages, Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education*
E-mail: lichman1967@mail.ru

**LIFE SUPPORT CONCEPT IN THE CONTEXT
OF P. TEILHARD DE CHARDIN'S NOOGENESIS IDEAS:
RELATING TO COMPETENCE-ORIENTED PEDAGOGY**

Summary. *The paper deals with the fundamental challenge of life support as applied to the doctrine of P. Teilhard de Chardin as ground for the noospheric pedagogy expressed in its competency terms. The conceptual ideas of the French thinker's theory are determined to be extrapolated into the ideology of competence-oriented pedagogy. At the same time, it develops that the semantic capacity and key basic concepts, defined by a founder of the noospheric science, can be relayed in a competence-oriented pedagogy that justifies the need for a large-scale study of protocompetence origins in order to deepen the scientific capability of the 21st century pedagogy.*

Key words: *life support; noogenesis; protocompetence origins; semantic basis; continuity of definitions; noosphere*

Bibliography

1. Bershadskij M.E. Cognitive Educational Technology: Constructing Educatee's Cognitive Model and Its Applying to Design the Training Activity / M.E. Bershadskij // Shkol'nye tehnologii. – 2005. – № 5. – S. 73-83. (in Russian)
2. Weber M. Science as a Vocation / M. Weber // Samosoznanie evropejskoj kultury XX veka. Mysliteli i pisateli Zapada o meste kultury v sovremennom obshhestve. – М.: Logos, 1991. – P. 130-149. (in Russian)
3. Lopushanskyj Ya.J. Biophysical dictionary / Ya.J. Lopushanskyj. – L'viv: Liga-Pres, 2003. – 270 s. (in Ukrainian)
4. Leont'ev A.N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A.N. Leont'ev. – М.: Politizdat, 1975. – 304 s. (in Russian)
5. Teilhard de Chardin P. Phenomenon of man / Pierre Teilhard de Chardin. – М.: Nauka, 1987. – 239 s. (in Russian)
6. Ciolkovskij K.Je. Industrial mastering of space / K.Je. Ciolkovskij. – М.: Mashinostroenie, 1989. – 280 s. (in Russian)

УДК [378.124:17.021.2]:615(09)

Лутаєва Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології Національного
фармацевтичного університету
E-mail: tanya_lutaeva@list.ru

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ МЕДИКО-ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті проаналізовано роль особистості викладача у формуванні спрямованості майбутніх фахівців медико-фармацевтичної галузі на успішну професійну діяльність у XIX – на початку XX ст. на прикладі Харківського університету. Встановлено, що завдяки педагогічній та громадсько-просвітницькій діяльності викладачів активізувалася науково-дослідна робота, формувалися ціннісні орієнтації, обумовлювалося емоційне ухвалення обраного виду професійної діяльності майбутніми фармацевтами та медиками.

Ключові слова: спрямованість студентів на успішну професійну діяльність, фармацевтична освіта, науковець, університет, громадсько-просвітницька діяльність, фасилітаційне спілкування.

Одним з основних завдань вітчизняної вищої освіти є забезпечення наукового та професійного зростання талановитої молоді, її подальшого супроводження у кар'єрному рості. У сучасній професійній освіті особливого сенсу набуває взаємодія між викладачем і студентом, формування системи цінностей майбутнього фахівця, таких як людина, істина, освіта, професія та інші. Стратегія розвитку національної системи освіти актуалізує необхідність вивчення теорії та практики педагогічної взаємодії викладачів і студентів, зокрема ролі викладача у професійному становленні майбутнього фахівця медико-фармацевтичної галузі.

У статті маємо на меті розглянути та проаналізувати роль особистості викладача у формуванні спрямованості майбутніх фахівців медико-фармацевтичної галузі на успішну професійну діяльність у період XIX – початку XX ст. на прикладі Харківського університету.

Теоретична основа та методи нашого дослідження детерміновані його міждисциплінарним характером. Історичні аспекти становлення і розвитку фармацевтичної освіти висвітлені в роботах В. Черних, С. Огарь, В. Фесенка, Л. Яновського та ін. Проблема організації взаємодії суб'єктів педагогічного процесу стала предметом дослідження В. Гриньової, Р. Дорогих, С. Масич, Т. Розумної, О. Романовського, В. Михайличенко та ін. Окремі організаційно-педагогічні умови професійного становлення особистості фахівця медико-фармацевтичної галузі розглядалися в роботах Л. Кайдалової та ін. Нами використовувалися такі методи

дослідження: конкретно-пошукові; історико-порівняльний; історико-ретроспективний, хронологічний; системний.

Аналіз сучасної наукової літератури дозволяє визначити різні підходи до визначення сутності поняття «спрямованість студентів на успішну професійну діяльність». В основному ця дефініція є предметом дослідження вчених-психологів і розглядається як сукупність стійких мотивів особистості, що обумовлюють внутрішні потреби в активізації власного особистісного потенціалу, розвитку і досягнення успіху в майбутній професійній діяльності. Це поняття характеризується також сукупністю елементів власного особистісного розвитку студентів. Серед них виокремлюють: потреби, переконання та цінності, що визначають інтерес до майбутньої діяльності; мотиви досягнення успіху; ставлення до успіху; прагнення до саморозвитку; здібності та найважливіші якості особистості, необхідні для успішної діяльності; наявність цілей та зусиль, що витрачаються студентом на досягнення успіху в професійній діяльності; задоволення вибором майбутньої професії [10, с. 255-256].

У сучасних педагогічних дослідженнях, пов'язаних зі спрямованістю студентів на успішну професійну діяльність, одним з аспектів, що викликає найбільший інтерес, є виявлення педагогічних умов її забезпечення. Більшість дослідників висловлюють упевненість у тому, що важливою педагогічною умовою професійної спрямованості майбутніх спеціалістів є особистість викладача, його професійна, психолого-педагогічна та методична підготовка.

Зазначимо, що у педагогічній спадщині видатних освітян імперської доби містяться висловлювання щодо ролі університетів, метою яких була підготовка висококваліфікованих професійних кадрів, у справі поширення культури. Видатний педагог та діяч у галузі охорони здоров'я М. Пирогов писав про місію університетів: «Пряме призначення наших університетів – бути маяками, розливати світло на великі простори...» [9].

Акцентуємо увагу на тому, що саме з відкриттям Імператорського Харківського університету (далі – Харківського університету), заснованого в 1805 р., пов'язані витоки української фармацевтичної освіти. Підготовка аптечних працівників здійснювалася на кафедрі лікарського речеслів'я, фармації та лікарської словесності при відділенні лікарських та медичних наук. У 1812 р. на базі університету була організована перша фармацевтична лабораторія, де проводилися практичні заняття з виготовлення та дослідження фармацевтичних препаратів, фармацевтичних та судово-хімічних досліджень [5, с. 9-11]. Хоча підготовка фармацевтичних кадрів була пов'язана з медичною освітою, в організації освітнього процесу майбутніх лікарів та фармацевтів були задіяні представники професорсько-викладацького складу медичного та фізико-математичного факультетів (так називалися відповідні відділення університету з 1835 р.).

У 1805-1919 рр. підготовка фармацевтів здійснювалася за схемою: учень аптекаря – помічник аптекаря (гезель) – провізор – магістр фармації. Для отримання звання магістра фармації, провізор готувався досить значний час (нерідко декілька років), складав певний іспит, після чого допускався до захисту дисертації. Істориками фармації встановлено, що за роки існування Харківського університету (1805-1919 рр.) отримали фармацевтичну освіту та прослухали лекції більш ніж 5000 осіб. На формування їх спрямованості на успішну професійну діяльність вплинуло багато здібних освітян, які відзначалися вірою в могутність науки.

Прикладом типу ученого, який не мав прагнень поза наукою та орієнтував молодь на розвиток професійно-творчих здібностей, був професор «хімії та фармацевтики», декан фізико-математичного відділення Ф. Гізе (1781-1821). Він був одним із найдіяльніших природознавців у Харкові, чиї лекції були на найвищому рівні. Під час його роботи в Харківському університеті професор написав 11 наукових праць, зокрема «Настанову до фармакопеї» («Наставление к фармакопеи» – рос. м., 1806-1811 рр.) [6, с. 284]. Його підручник з загальної хімії, перекладений з німецької мови Комлишинським, був опублікований у 5 томах (1813-1817 рр.) [1, с. 615]. За свідченням іноземних фахівців, це видання стало епохальним не лише для російської науки: «до появи праці Берцеліуса воно небагато мала собі рівних і в Європі» [15, с. 94]. Професор Ф. Гізе був почесним членом-кореспондентом Берлінського фармацевтичного і Віленського медичного товариств, членом-кореспондентом Імператорських Санкт-Петербурзької академії наук та Медико-хірургічної академії [5, с. 9].

Сповідуючи провідні гуманістичні пріоритети суспільства, Фердинанд Гізе висловлював побажання, щоб його відрядили від університету до місць, де добувають селітру, для того, щоб навчати жителів новим, раціональним способам її видобування. Він також видав твір, у якому мав на меті викласти найзручніші способи використання та очищення селітри, виходячи з того, що в Малоросії цей продукт здавна становив частину промисловості [15, с. 94].

Крім Ф. Гізе, високий рівень професійної підготовки провізорів на початку XIX ст. було досягнуто завдяки видатним особистостям: професорам Г. Корритарі, Я. Громову, Є. Гордієнку, Л. Ванотті, М. Болгаревському та ін. Їх науково-педагогічна діяльність вплинула на формування найважливіших здібностей та якостей майбутніх фахівців медико-фармацевтичної галузі.

У першій половині XIX ст. участь науковців-природодослідників Харківського університету в роботі Філотехнічного товариства зумовлювала інтерес студентів до вивчення рідного краю в контексті майбутньої професійної діяльності. Так, у виданні товариства опубліковано природничі дослідження Я. Громова «Enumeratio stripium

phaenogamarum agri charcoviensis) («Список всіх рослин харківських полів у записі») [15, с. 115], зміст яких був корисним для професійного становлення майбутніх фармацевтів.

Прагнення до саморозвитку прищеплювалося молоді під час святкових публічних урочистостей (актів) з приводу завершення й початку навчального року. Традиційно, на тих засіданнях професори виголошували промови, що надалі друкувалися. У 1818 р. Л. Ванотті виступив з доповіддю «Про ймовірне виліковування майже усіх захворювань» [2]. Майбутнім фахівцям медико-фармацевтичної галузі він рекомендував пам'ятати слова Парацельса: «Якщо любиш ти свого ближнього, то не кажи йому: «тобі неможливо допомогти», але скажи: «я не можу, я не вмію тобі допомогти»» (пер. автора) [2, с. 51]. Ця фраза мала бути імпульсом для подальшого розвитку студентів та слухачів, мотивувала їх до досягнення успіху в майбутній професійній діяльності.

Перший професор фармакології в Харківському університеті, Г. Риндовський, ініціював зміни в навчанні майбутніх фахівців медико-фармацевтичної галузі з метою успішної трансформації їх навчальної діяльності у професійну діяльність спеціаліста. Він домігся збільшення часу на викладання фармакології (з 3 до 5 годин), а також виділення зі складу фармацевтичної лабораторії фармакологічного кабінету. Стараннями професора на кабінет було визначено щорічну суму. Серед його наукових робіт були й фармакологічні [11, с. 31].

Прикладом власної життєдіяльності Г. Риндовський допомагав майбутнім фахівцям медико-фармацевтичної галузі знайти місце в житті, усвідомити власні ціннісні орієнтації, стимулював в них прагнення до самоосвіти. Він був одним із засновників Харківського медичного товариства, благодійного товариства, ботанічного саду [11, с. 31]. Колеги Григорія Семеновича, опублікувавши його некролог, акцентували увагу на прикладах організаційних здібностей вченого, зазначали участь професора у відкритті товариства дослідників гомеопатії в Харкові [7]. До речі, приватна ініціатива Г. Риндовського на ниві освіти була оцінена державою ще за його життя: у 1896 р. він отримав право носити срібний знак опікунства («попечительства» – рос. м.) [15], що мотивувало студентів до власної самореалізації.

У другій половині XIX – на початку XX ст. фармацевтична освіта в Харківському університеті пов'язана з іменами професорів А. Чирікова, М. Валяшка, М. Красовського, А. Розенфельда та ін., які послідовно відстоювали необхідність фармацевтичної освіти для працівників аптек. Науково-педагогічна та громадсько-просвітницька діяльність цих видатних особистостей надихала молодь на досягнення успіху в майбутній професійній діяльності, була прикладом для наслідування.

Особливо помітним у процесі формування спрямованості майбутніх фахівців медико-фармацевтичної галузі на успішну професійну

діяльність був вплив магістра фармації А. Чирікова (1849-1912). З середини 1880-х років, завдяки заснуванню в Харківському університеті окремої кафедри фармації та фармакогнозії, існування якої було підтверджено університетським Статутом 1884 р., під керівництвом її завідувача А. Чирікова було значно розширено програму практичних занять фармацевтів, які слухали лекції для отримання звання провізора, також активізувалася науково-дослідна робота студентів на базі фармацевтичної лабораторії. Хоча в більшості випадків наукові знання подавалися у лабораторії у вигляді навчальної інформації, однак вони були в певній мірі спрямовані на професію студентів, що наповнювало пізнавальну діяльність майбутніх фахівців особистим сенсом, створювало можливості для особистісного цілепокладання.

У публікаціях з приводу святкування ювілею А. Чирікова у 1903 р. повідомлялося про роль його особистості в професійному становленні майбутніх фахівців, громадсько-просвітницькій діяльності, навіть в інституалізації вищої фармацевтичної освіти. Сам факт публікації такої статті мотивував студентів на досягнення успіху в професійній діяльності та сприяв усвідомленню позитивного ставлення громадськості до успіхів науковця-просвітянина.

Сама кар'єра А. Чирікова надихала студентів до особистісного розвитку. Андрій Дмитрович пройшов шлях від учня в аптеці до звання екстраординарного професора (1888 р.) та ординарного професора (1901 р.). Без сумніву, корисними для студентів були підготовлені А. Чиріковим до друку та видані на основі прочитаних лекцій навчальні посібники: «Курс фармакогнозії» («Курс фармакогнозии» – рос. м., 3 видання, 1871-1890 рр.), «Керівництво до якісного хімічного аналізу» («Руководство к качественному химическому анализу» – рос. м., 1886 р.), «Посібник для практичних занять зі студентами-медиками» («Пособие для практических занятий по фармации со студентами-медиками» – рос. м., три видання, 1890 р.) [14].

З 1881 р. і до кінця свого життя вчений брав активну участь у роботі Харківського фізико-хімічного товариства, чим гідно продовжив справу його засновника, М. Бекетова. А. Чиріков залучав студентів до участі у засіданнях товариства, прищеплюючи їм науковий світогляд [12, с. 44].

Реалізуючи потребу слідувати високим етичним нормам; служити своєму народові, громаді, Андрій Дмитрович приймав активну участь у громадсько-просвітницькій діяльності. З 1881 р. протягом дев'яти років А. Чиріков був гласним міської управи; довгий час обирався членом опікунської ради міської дитячої амбулаторії; виконував обов'язки голови комісії щодо питань опікунства та казначея в Товаристві допомоги нужденним студентам («Общество пособия нуждающимся студентам» – рос. м.); входив до складу правління та був казначеєм медичного товариства; нарешті організовував роботу заснованої в м. Харкові (1881 р.) фармацевтичної спілки, а з 1891 р. був її головою [4; 14].

У періодичній пресі початку ХХ ст. повідомлялося, що під час засідання фармацевтичної спілки було вирішено відкрити в Харкові фармацевтичну школу імені її голови [12]. За ініціативи А. Чирікова Харківська фармацевтична спілка у 1899 р. висунула клопотання про дозвіл провізорам носити значки за прикладом уже встановлених для осіб, які закінчили вищі навчальні заклади [14]. Ця ініціатива створювала умови для розвитку мотивації майбутніх фахівців фармації реалізовуватись у своїй професії, емоційного ухвалення обраного виду професійної діяльності.

Багато уваги приділяв А. Чиріков просвітницькій роботі серед працівників аптек стосовно висвітлення проблеми реформи аптекарського статуту, реорганізації позааптечної торгівлі ліками тощо [14]. Як учений-фармацевт А. Чиріков щиро вболівав за справу фармосвіти та брав активну участь в обговоренні питання про реформу фармацевтичної освіти на території Російської імперії, залучаючись до роботи фармацевтичних з'їздів (1889, 1899, 1900 роки). На Всеросійському з'їзді фармацевтів у 1900 р., де були присутніми 593 делегати, відбулося вшановування Андрія Дмитровича. На честь професора було вирішено заснувати стипендію у Харківському або Московському університетах [14]. Відданість освіті, дар викладання, наукові здобутки зумовили обрання А. Чирікова почесним членом фармацевтичних спілок: санкт-петербурзької (1895 р.), кавказької (1895 р.) варшавської (1895 р.), російської (1900 р.), київської (1900 р.), одеської (1900 р.) [14].

Науково-педагогічна діяльність А. Чирікова не обмежувалася стінами Харківського університету. Встановлено, що він викладав курс фармакогнозії та фармації у Ветеринарному інституті, при Харківському медичному товаристві, а також при товаристві Червоного Хреста, спрямовуючи майбутніх фахівців медико-фармацевтичної галузі та працівників галузі охорони здоров'я до кар'єрного зростання [11, с. 34].

Слід зазначити, що наприкінці ХІХ століття актуальною проблемою було питання допуску жінок до фармацевтичної освіти. Усвідомлюючи проблему нестачі фармацевтичних кадрів як основну причину відставання аптечної справи в державі, професор А. Чиріков в якості уповноваженого медичного товариства, разом із професором В. Данилевським, клопотався перед міністром народної освіти про відкриття в Харкові Жіночого медичного інституту. У 1910 р., із заснуванням цього навчального закладу, Андрій Дмитрович був обраний професором кафедри фармації та фармакогнозії, а також товаришем (помічником) директора інституту. Часто саме від нього майбутні працівники медичної та фармацевтичної галузі довідувалися про рух європейської думки, входили в контакт з закордонною науковою елітою. Прикладом таких контактів є закордонні відрядження М. Валяшка, ініційовані А. Чиріковим [13; 44-47].

Міжособистісні стосунки А. Чирікова та М. Валяшка доцільно оцінити як фасилітаційне спілкування, тобто вид педагогічної взаємодії, що зумовлює такий характер міжособистісних і діяльнісних контактів педагога й студента, який ґрунтується на психолого-педагогічних механізмах зараження, навіювання й наслідування, на основі чого відбувається збагачення духовно-моральних характеристик, моральне самовдосконалення, саморозвиток учасників [3, с. 103].

У контексті фасилітаційного спілкування можна сприймати твердження К. Ушинського про те, що педагог має черпати засоби виховного впливу у самій природі вихованця [3, с. 107]. Прикладом такого педагога був А. Чиріков, який достеменно знав історію розвитку М. Валяшка та відіграв дуже важливу роль у становленні його як науковця. Андрій Дмитрович безпомилково побачив в особистості Миколи Овксентійовича непересічного фахівця з хистом вченого – людину, яка мала щире бажання дбати про долю фармацевтичної науки й освіти. Саме йому А. Чиріков передав керівництво кафедрою, а сам залишався її позаштатним заслуженим професором з правом викладання до своєї смерті у 1912 р.

Важливо зауважити, що А. Чиріков відкрив шлях до науки багатьом знаним вченим. Так, після захисту магістерської дисертації, М. Красовський відзначав: «Завершуючи свій труд я згадую ті сприятливі для мене умови, при яких доводилось працювати у фармацевтичній лабораторії Харківського університету. За створення цих умов, а також за сердечну участь у роботі та моральну підтримку у тяжкі хвилини, я щиро вдячний своєму глибоко шановному вчителю професору Андрію Дмитровичу Чирікову» [13, с. 47].

У період сьогодення у Національному фармацевтичному університеті упроваджується досвід минулих поколінь щодо формування спрямованості майбутніх фахівців медико-фармацевтичної галузі на успішну професійну діяльність, удосконалюється педагогічна культура представників професорсько-викладацького складу. Дієвими у контексті проблеми, що досліджується, є функціонування на базі університету Ради молодих вчених, проведення зустрічей ректора з аспірантами та докторантами, організація педагогічної практики аспірантів, курси іноземних мов для професорсько-викладацького складу, участь педагогів та студентів у заходах щодо пропаганди здорового способу життя та роботі наукових товариств. Зростає кількість викладачів, які, підвищуючи кваліфікацію з психолого-педагогічних засад освітнього процесу, опановують особливості та специфіку фасилітаційного спілкування, упроваджують інноваційні форми та методи навчання, формуючи спрямованість майбутніх фахівців медико-фармацевтичної галузі на успішну професійну діяльність.

Сучасні педагоги та психологи не надають у своїх публікаціях однозначного тлумачення поняття «спрямованість студентів на успішну професійну діяльність». На нашу думку, доцільно розглядати його як сукупність елементів особистісного розвитку студентів. Вивчення історико-педагогічних джерел свідчить, що в період становлення вітчизняної фармацевтичної освіти в межах Російської імперії цей термін не застосовувався, однак в колі наукової інтелігенції поширювалися ідеї щодо ролі викладача в справі формування майбутнього фахівця. Науковий пошук показав, що низка викладачів медичного та фізико-фармацевтичного факультетів Імператорського Харківського університету поділяла цінності прогресивних педагогів щодо місії університетів, утвердження особистістю викладача своєї ролі в соціальному й професійному середовищі. Встановлено, що педагогічна та громадсько-просвітницька діяльність багатьох викладачів Імператорського Харківського університету, фундаторів фармацевтичної освіти, сприяла особистісному розвитку студентів, формуванню їх ціннісних орієнтацій, активізації науково-дослідної роботи молоді, емоційному ухваленню обраного виду професійної діяльності. Прикладом типу ученого, який орієнтував студентів на розвиток професійно-творчих здібностей, були професори Ф. Гізе, Л. Ванноті, Г. Риндовський А. Чіріков, М. Валяшко, М. Красовський та ін.

Формування спрямованості майбутніх фахівців медико-фармацевтичної галузі на успішну професійну діяльність у XIX – на початку XX ст. відбувалося під час аудиторних та позааудиторних занять (виступи викладачів на урочистих актах, організація роботи наукових товариств та ін.); завдяки участі та популяризації діяльності фармацевтичних спілок, медичного товариства, з'їздів фармацевтів; організації вищої професійної жіночої освіти; публікації професійно-орієнтованих науково-методичних та довідкових видань; контактам з вітчизняною та світовою науковою елітою тощо.

Вважаємо доцільним оцінювати характер взаємодії кращих представників наукової еліти в галузі фармацевтичної освіти в період, що досліджується (наприклад, М. Валяшка та А. Чірікова) як фасилітаційне спілкування. В умовах докорінних суспільних перетворень і модернізації вітчизняної вищої професійної освіти перспективним вважаємо подальше дослідження напрямів педагогічної діяльності тих фундаторів вітчизняної медичної та фармацевтичної освіти, особистості яких можуть й сьогодні бути прикладом для наслідування.

Література

1. Багалеї Д.І. История г. Харькова за 250 лет существования (1655-1905). Истор. монография. В 2 т. – Т. 2 (XIX – нач. XX вв.). Репринтное издание / Д. И. Багалеї, Д. П. Миллер. – Х. : Харьковская книжная фабрика им. М. В. Фрунзе, 1993. – 976 с.

2. Ванноти Л. О вероятной излечимости почти всех болезней / Л. Ванноти // Речи произнесенные в торжественном собрании Императорского Харьковского университета 30 августа 1818 года. – Х. : Изд-во ун. тип., 1818. – С. 30-53

3. Гриньова В.М. Взаємодія суб'єктів педагогічного процесу : монографія / В.М. Гриньова, Р.В. Дорогих, С.Ю. Масич, Т.С. Розумна. – Х. : ТОВ «Щедра садиба плюс», 2013. – 208 с.

4. ДАХО. – Ф. 201 «Харьковское медицинское общество». – Оп. 1, д. № 18.

5. Історія Національного фармацевтичного університету : люди, події, факти / За заг. ред. В.П. Черниха. – Х. : НФаУ : Золоті сторінки, 2005. – 624 с.

6. Медицинский факультет Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805-1905) / Под. ред. проф. И.П. Скворцова. Д.И. Багалея. – Х. : Изд-во университета, 1905-1906. – 471 с.

7. Некролог Г.С. Рындовского // Южный край. – 1898. – 8, 10 июля.

8. Огарь С.В. Історичні аспекти становлення і розвитку фармацевтичної освіти Російської імперії XVIII-XIX ст. / С.В. Огарь, В. П. Черних // Вісник фармації. – 2012. – № 1 (69).

9. Пирогов Н. И. Университетский вопрос / Н.И. Пирогов // Избр. пед. соч. – М. : Изд-во Академии пед. наук, 1985. – С. 320-384.

10. Романовский О.Г. Педагогика успеха / О.Г. Романовский, В.Е. Михайличенко, Л.М. Грень. – Х. : НТУ «ХПИ», 2012. – 372 с.

11. Славетні імена Національного фармацевтичного університету. Ректори та професори : нарис про життя та діяльність видатних учених національного фармацевтичного університету / За ред. В.П. Черних. – Х. : Прапор, 2005. – 200 с.

12. Фармацевтический Вестник. – 1903. – № 24.

13. Фесенко В.Ю. Життя та науково-педагогічна діяльність професора М.О. Валяшка (1871-1955 рр.) : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.07 / В.Ю. Фесенко. – Х., 2014. – 239 с. (рукопис)

14. Южный край. – 1896. – 14 февраля; 1899. – 24 июня; 1900. – 8 января, 3 февраля; 1903 – 9 февраля.

15. Яновський Л. Харківський університет на початку свого існування (1805-1820) / Л. Яновський. – Х. : Майдан, 2004. – 508 с.

Lutaieva Tetiana – *Candidate of pedagogical sciences, assistant professor of Pedagogical and Psychological Sciences Departement of National University of Pharmacy.*

E-mail: tanya_lutaeva@list.ru

THE ROLE OF THE EDUCATOR'S INDIVIDUAL IN FORMATION OF FUTURE SPECIALISTS FOR THE MEDICAL AND PHARMACEUTICAL INDUSTRY: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT

Summary. *The article highlights the role of the educator's individual in formation of future specialists for the medical and pharmaceutical industry in 19th – early 20th century on the example of Kharkiv University.*

It was proved that the formation of orientation for the successful professional activity occurred during lecture classes and extracurricular

activities; through participation and promotion of pharmaceutical associations, medical societies, pharmaceutical congresses; organization of higher women professional education; publication of professionally oriented scientific, methodical and reference books; contacts with the national and world scientific elite.

Key words: *students' orientation on the successful professional activity, Pharmaceutical education, scientist, University, social and enlightenment activities, facilitation of communication.*

Bibliography

1. Bagalej D.I. The history of Kharkiv 250 years of existence (1655-1905). Historical. monograph. V 2 t. – T. 2 (XIX – nach. XX v.). Reprintnoe izdanie / D.I. Bagalej, D.P. Miller. – Kh. : Khar'kovskaja knizhnaja fabrika im. M. V. Frunze, 1993. – 976 s. (in Russian)
2. Vannoti L. About the likely cure rates of almost all diseases / L. Vannoti // *Rechi proiznesennye v torzhestvennom sobranii Imperatorskogo Khar'kovskogo universiteta* 30 avgusta 1818 goda. – Kh. : Izd-vo un. tip., 1818. – S. 30-53. (in Russian)
3. Hrynova V.M. Interaction of subjects of pedagogical process : the monograph / V.M. Hrynova, R.V. Dorohykh, S.Yu. Masych, T.S. Rozumna. – Kh. : TOV «Shchedra sadyba plus», 2013. – 208 s. (in Ukrainian)
4. DAKhO. – F. 201 «Khar'kovskoe medicinskoe obshchestvo». – Op. 1, d. № 18 (in Russian)
5. The history of the National pharmaceutical universitetet : people, events, facts / Za zah. red. V. P. Chernykha. – Kh. : NFaU : Zoloti storinky, 2005. – 624 s. (in Ukrainian)
6. Medical faculty of Kharkiv University during first 100 years of its existence (1805-1905) / Pod. red. I.P. Skvorcova, D.I. Bagaleja. – Kh. : Izd-vo universiteta, 1905-1906. – 471 s. (in Russian)
7. Obituary G. S. Windowslogo // *Juzhnyj kraj*. – 1898. – 8, 10 ijulja. (in Russian)
8. Ohar S.V. Historical aspects of formation and development of pharmaceutical education of Russian empire 18th-19th centuries / S. Ogar, V. Chernykh // *Visnyk farmatsii*. – 2012. – № 1 (69). (in Ukrainian)
9. Pirogov N.I. University question / N. I. Pirogov // *Izbr. ped. soch.* – M. : Izd-vo Akademii ped. nauk, 1985. – S. 320-384. (in Russian)
10. Romanovskij O.G. Pedagogy of success / O.G. Romanovskij, V.E. Mihajlichenko, L.M. Gren'. – Kh. : NTU «HPI», 2012. – 372 s. (in Ukrainian)
11. Glorious names of National pharmaceutical University. Rectors and professors : essays on the life and activities of outstanding scientists of the national University of pharmacy / Za red. V.P. Chernykh. – Kh. : Prapor, 2005. – 200 s. (in Ukrainian)
12. *Vesnik farmacii*. – 1903. – № 24. (in Russian)
13. Fesenko V.Yu. Life and scientific-pedagogical activity of Professor N. And. Alaska (1871-1955): dys. ... kand. ist. nauk : 07.00.07 / V.Yu. Fesenko. – Kh., 2014. – 239 s. (rukopys) (in Ukrainian)
14. *Juzhnyj kraj*. – 1896. – 14 fevralja; 1899. – 24 ijunja; 1900. – 8 janvarja, 3 fevralja; 1903 – 9 fevralja. (in Russian)
15. Ianovskyi L. Kharkov University in the beginning of its existence (1805-1820) / L. Ianovskyi. – Kh. : Maidan, 2004. – 508 s. (in Ukrainian)

УДК 71.3:808.543

Самко Алла Миколаївна – старший лаборант відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: andragogika@ukr.net

ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ БІОГРАФІЧНОГО МЕТОДУ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті проаналізовано термін «біографічний метод», сутність якого можна викласти за формулою «особистість – це життєвий шлях людини». Проаналізовано його зміст крізь призму поглядів провідних вітчизняних та зарубіжних учених. Висвітлено передумови становлення біографічного методу в сучасній історико-педагогічній науці як інструменту наукового дослідження персоналії. Виокремлено проблемний аспект біографічного методу – основні джерела біографії. Охарактеризовано найбільш поширені класифікації джерел біографічного матеріалу, до яких належать автобіографії, біографії, некрологи, життєві історії, історії персонального досвіду, опитування та інтерв'ю, публічні та приватні архівні матеріали.

Ключові слова: біографія, біографічний метод, персоналії.

Одним із пріоритетних напрямів сучасної історико-педагогічної науки є дослідження педагогічних персоналій, які репрезентують творчий доробок педагога як неповторної особистості, сприяють формуванню уявлень про цілісний педагогічний процес. Дослідження творчої спадщини вітчизняних педагогів, науковий аналіз їхніх ідей і поглядів допоможуть відродити в Україні національну педагогічну думку, забезпечити єдність і спадкоємність поколінь. Висвітлення педагогічних поглядів вчених, педагогів, культурно-освітніх діячів минулого та звернення до системного вивчення їх творчої біографії у контексті історичної епохи нині виступає популярним інструментом дослідження та реконструкції феноменів та фактів історико-педагогічної науки. І саме біографічний метод дозволяє досліднику здійснити системний аналіз історико-педагогічних явищ і феноменів певного часового проміжку.

Загалом аналізуючи весь спектр біографічних досліджень, можемо умовно їх поділити на дві великі групи. Перша група – це біографічні дослідження, спрямовані на вивчення життєвого шляху особистості, на основі безпосередньої взаємодії з нею. Ця група методів дістала розвитку завдяки зусиллям С. Рубінштейна, Б. Ананьєва, К. Абульханової-Славської, Л. Анциферової, Н. Логінової, І. Кона, І. Манохи, В. Роменця, Т. Титаренко, Ф. Василюка. Ці та інші дослідники розробили теоретичні й методологічні засади біографічного дослідження, а також низку методик, зокрема, каузометрія (С. Головаха, О. Кронік,

Р. Ахмеров), психологічна автобіографія (Є. Коржова), вчування (І. Маноха) [3]. Так, О. Музикою розроблено методику дослідження ціннісної сфери особистості, що ґрунтується на аналізі життєвого шляху, а В. Климчуком розроблено процедуру математичного моделювання життєвого шляху особистості на базі каузометрії.

Друга група – біографічні дослідження, в межах яких вивчається життєвий шлях особистості без безпосередньої взаємодії з нею. У цьому разі йдеться про аналіз історичних постатей, художників, музикантів, письменників тощо [3]. Використовуються біографії, автобіографії, щоденники, листи, свідчення очевидців, а також творчий доробок персоналії.

Сучасні дослідники української педагогічної думки О. Адаменко, Н. Антонець, Л. Березівська, Н. Дічек, Н. Побірченко, Н. Сейко, О. Сухомлинська та ін. долучають до історико-педагогічного дискурсу нову інтерпретацію ідей і поглядів відомих та, на жаль, забутих вітчизняних педагогів, культурно-освітніх діячів різних історичних періодів, подаючи крізь призму вивчення їхньої творчої спадщини нові підходи до дослідження історико-педагогічних явищ минулого.

Метою нашої статті є визначення різних підходів до тлумачення сутності дефініції «біографічний метод», аналіз джерел біографічного матеріалу та його найпоширеніших класифікацій.

У педагогічній науці інтерес до біографічних пошуків пов'язаний з новою оцінкою якісних методів. У багатьох країнах світу (Великобританії, Німеччині, США та ін.), починаючи з 80-х років XX ст., біографічні дослідження набули значного поширення й стрімкого розвитку, стали платформою для різних педагогічних досліджень.

Вивчення походження терміну «біографія» показує, що він має витоки від давньогрецьких слів «βίος», тобто «життя», та «γράφω», тобто «пишу» («писати»), «креслю» («креслити»), «малюю» («малювати»). Дослідники-біографи відомих діячів минулого прагнули якомога точніше описати суспільно-історичні умови, в яких жила та чи інша особа, та виходячи із сукупності факторів формування її особистості та становлення її поглядів, окреслити основні надбання творчого спадку конкретної персоналії. Вдале виконання цього завдання надавало змогу створити досить виразний «портрет на тлі», який окреслював можливість побачити максимально широкий спектр імовірних зв'язків та закономірностей, що залишало право наступним поколінням дослідників інтерпретувати їх значущість [1, с. 51].

Стрижневим фактором визначення внеску та ролі персоналії у певній сфері соціокультурного буття держави виступали передусім історично зумовлені ідеологічні засади, соціально-політичні та культурні чинники розвитку. Від особливостей суспільно-історичного поступу людства, своєрідності його ментальних та світоглядних позицій залежать

критерії вибору таких постатей [1, с. 51]. «Біографія виникла на початку людства, для того, щоб задовольнити найдавніший інстинкт – меморіальний. Люди прагнуть передати нащадкам пам'ять про тих, хто характером і справами вирізнявся із загальної маси, хто захопив увагу сучасників і здатен також викликати зацікавленість майбутніх поколінь» – підкреслював С. Лі, англійський дослідник у галузі наукової біографістики.

У своїх визначеннях біографічного методу вчені звертають увагу на різні аспекти цього об'ємного поняття. Зокрема, І. Маноха визначає біографічний метод як систему засобів дослідження, діагностики, корекції та проектування життєвого шляху людини. Натомість, Н. Пов'якель використовує вужче розуміння цього методу, а саме як «системи способів вивчення життєвого шляху особистості». На думку Б. Ананьєва, біографічний метод – це «збирання та аналіз даних про життєвий шлях людини як особистості й суб'єкта діяльності (аналіз документації, свідощів сучасників, продуктів діяльності самої людини тощо)».

О. Сухомлинська визначає біографічний метод як своєрідний спосіб опрацювання джерел, за якого біографія, особистість педагога виступає як чинником його творчості, так і віддзеркаленням або ж творцем епохи [7, с. 5]. Провідною функцією цього методу в історико-педагогічній науці є пошук причин появи й розвитку педагогічних ідей у різних фактах біографії та розкриття тих сутнісних, «знакових» моментів, які допомагають виявити певні закономірності у нагромадженні емпіричних фактів життєдіяльності тієї чи іншої персоналії.

У розумінні В. Онопрієнко, «біографічний метод» – це особливий концептуальний підхід до вивчення особистості, заснований на уявленні про те, що особистість є «продуктом» власної біографії чи історії свого життя. Його можна коротко сформулювати формулою «особистість – це життєвий шлях людини» [6, с.133]. Така установка означає, що метод біографій не можна розуміти лише як інструмент для вивчення окремих функцій або властивостей особистості. В ньому втілений специфічний принцип аналізу особистості: через історію її розвитку та становлення.

Англійський соціолог Н.Дензін дав одне з найпопулярніших визначень біографічного методу (методу «історій життя», «життєписів»): «...біографічний метод являє переживання і визначення однієї особи, однієї групи або однієї організації в тій формі, в якій це особа, група або організація інтерпретують ці переживання. До матеріалів життєвої історії відносяться будь-які записи або документи, включаючи «історії випадку» соціальних організацій, які проливають світло на суб'єктивне поведінку індивідів і груп [5, с. 57]. Такі матеріали можуть варіювати від листів до автобіографій, від газетних повідомлень до протоколів судових засідань».

Зазначимо, що вперше біографічний метод набув наукового обґрунтування у 20-30-х рр. XX ст. у Чиказькій школі соціології (США). Сутність біографічного методу, в інтерпретації соціологів цієї школи,

полягала в його комплексності, тобто включала сукупність методів соціологічного дослідження: емпіричне спостереження, об'єктивний аналіз фактів біографії, їх інтерпретація та узагальнення [1, с. 51]. Центральним об'єктом вивчення біографічного методу було індивідуальне життя людини, пов'язане з її безпосереднім оточенням, мікросередовищем, а також суб'єктивні уявлення особистості про своє життя і соціальну реальність її оточення.

Біографічний метод (як новий інструмент соціологічного дослідження) у наступне десятиліття набуває все більшої популярності та стає базисом цілого напрямку біографічних досліджень у галузі соціології в Польщі, психології в Австрії. Уже через деякий час біографічна розвідка стає популярним методом не лише у галузі соціологічного, психологічного знання, але й трансформується у ареал історичної, літературної, історико-педагогічної науки. Внаслідок цих процесів виникає окремий напрям наукового знання про особистість – біографістика, об'єктом вивчення якої стає видатна постать у сукупності її різноманітних зв'язків із соціумом, яка розглядається у синтезі індивідуально-неповторного і загальносуспільного [1, с. 51]. Як окрема наукова галузь, біографістика набуває міждисциплінарного статусу та спирається на методологію таких наук як психологія, соціологія, філософія, історія, літературознавство і, що особливо важливо для нашого дослідження, – історія педагогіки.

Сучасна біографістика наголошує на першочерговості вивчення документів, утворених у процесі життя та діяльності досліджуваної персоналії, адже документи та матеріали дають дослідникові біографії науковця найбільш повне уявлення про його життєвий та творчий шлях, розкривають коло його наукових інтересів, дають змогу відтворити образ реальної, не міфологізованої людини. При дослідженні документів досліднику не треба робити винятків і, використовуючи комплексний підхід, розглядати з однаковою увагою всі види документів, адже тільки в сукупності вони можуть дати необхідний результат – повноцінну біографічну розвідку.

У контексті нашого дослідження особливо важливого значення набуває точка зору психолога І. Кона, на думку якого «Життя окремої особистості, як і історія людства, є, з одного боку, природничо-історичним, закономірний процесом, а з іншого – унікальна, єдина у своєму роді, драма, кожна сцена якої – результат зчеплення безлічі індивідуально неповторних характерів і обставин» [6, с. 132]. Тотожну думку висловлює Г. Белан, стверджуючи, що окреслення принципів і методів дослідження наукової біографії конкретної історичної постаті дозволяє не лише усвідомити сутність цього жанру як однієї із найдавніших форм пізнання людини, але й вплинути на розвиток її дослідження та визначити домінантні аспекти її функціонування у певній галузі наукового знання.

Беззаперечним фактом, на нашу думку, є те, що наукова біографія й творчий доробок особистості (персоналії) є свідченням світоглядних позицій, життєвої концепції, наукових рефлексій, педагогічних поглядів, які є своєрідним відбиттям соціальних процесів історичної епохи [1, с. 50]. Відтак, виникає потреба систематизації, аналізу й узагальнення історико-педагогічних досліджень, присвячених вивченню наукової біографії вітчизняних педагогів і вчених в історичній ретроспективі з метою виявлення методологічних основ, провідних тенденцій та форм їх презентації в сучасному науковому просторі.

За нашим переконанням, біографічні методи в психології являють собою способи дослідження, діагностики, корекції і проектування життєвого шляху особистості. Спочатку вони обмежувалися ретроспективним описом минулих етапів життя людини або всього життєвого шляху історичних персонажів минулого. У подальшому біографічні методи стали включати аналіз актуальних та передбачуваних у майбутньому подій (майбутня автобіографія, керована фантазія, графіки життя, каузометрія), а також дослідження кола спілкування (додаткові біографії, лінії відносин суб'єкта). На думку В. Онопрієнко [6, с. 130], сучасні біографічні методи, засновані на вивченні особистості в контексті історії та перспектив розвитку її індивідуального буття і взаємовідносин із значущими іншими, спрямовані на реконструкцію життєвих програм і сценаріїв розвитку особистості, просторово-часової організації її ділові, сімейної, духовного життя, природного і соціального середовища.

Сучасні дослідження наукової біографії в галузі історико-педагогічної науки (О. Сухомлинська) базуються на уявленні про педагогічну персоналію як про певну конкретизовану модель реконструкції національної педагогічної думки, яка має включати: 1) фактологічний опис життєдіяльності педагога; 2) власний особистісний підхід до розгляду педагогічного процесу (моральний, етичний зміст творчості); 3) предметний підхід (включеність або невключеність у тогочасний педагогічний процес); 4) ідейно-соціальні, культурницькі засади (розмаїття зв'язків з епохою, міра й сила їх впливів на педагогічні погляди) [7, с. 4].

У контексті нашої наукової розвідки важливо виокремити ще один проблемний аспект біографічного методу – основні джерела біографії. Слід відзначити певну розбіжність поглядів сучасних дослідників у галузі соціології та біографістики на пріоритетність використання первинних (усна оповідь) та вторинних (письмові, документальні) джерел біографічного матеріалу. Так, визначаючи біографічний метод як спосіб вимірювання та оцінки життєво-історичних свідцтв, німецький соціолог В. Фукс-Хайнріцц вважає найдостовірнішим джерелом усні оповіді про життя з точки зору тих, хто це життя прожив [1, с. 52]. Англійський соціолог Н. Дензін (N. Denzin), ідентифікуючи біографічний метод як збір і дослідницьке використання документальних свідчень, які описують

поворотні моменти індивідуального життя, надає пріоритетного значення саме документальним джерелам: автобіографіям, біографіям, некрологам, життєвим історіям, історіям персонального досвіду.

У праці «Биографический метод в исследованиях» (1998) російська дослідниця у галузі соціології І.Дев'ятко підкреслює функціональну важливість як первинних, так і вторинних біографічних джерел з метою максимального «об'ємного» відтворення життєдіяльності конкретної особи у рамках наукових досліджень. Серед первинних біографічних матеріалів дослідниця розглядає будь-яку усну чи письмову оповідь суб'єкта про події власного життя, а також опитування, інтерв'ю тощо. До вторинних джерел біографічних даних вчена-соціолог відносить мемуари інших осіб, листи, офіційні документи, публічні та приватні архівні матеріали, щоденники, приватні записи, мемуари, особисті листи, записи розмов, а також функціональні особисті документи – розклади особистої життєдіяльності, чернетки наукових та творчих праць, плани роботи, записи фінансових надходжень та витрат та інші.

Як уже зазначалося, основними джерелами біографічних даних служать, крім опитувань та інтерв'ю, публічні та приватні архівні матеріали. Інтерв'ю, опитувальники і дослівні записи усних повідомлень незмінно грають провідну роль в отриманні значущих для соціології «історій життя». Процедури інтерв'ювання та опитувальники, використовувані в цьому випадку, по суті відрізняються від традиційних для соціології лише тим, що вони чітко структуровані тимчасовою перспективою людського життя як цілого [2, с. 44]. Опитувальник, або «біографічний путівник», що використовується при інтерв'юванні, дозволяє суб'єкту впорядкувати свою розповідь і приділити достатньо уваги всім фазам життєвого циклу (дитинство, юність і т. п.) і всім сферам життєвого досвіду (сім'я, кар'єра і т. п.) , які значимі для нього і (або) цікавлять соціолога.

Приватні листи як тип особистої документації розглядаються дослідниками-соціологами як інформативне джерело біографічних даних; адже епістолярій виступає носієм відомостей про автора і може слугувати засобом характеристики окремих граней стосунків між ним і його дописувачами [2, с. 46-47]. Стиль, спосіб викладу, частота листування можуть бути настільки ж інформативними для науковця-біографа, як і власне його зміст. Наявний досвід сучасної соціології, літературознавства, історії дає чимало зразків звернення до приватного листування в ролі дійсно ефективного джерела біографічних даних у будь-яких аспектах дослідження.

До вторинних джерел біографічного матеріалу науковці зараховують й автобіографії, вбачаючи у них правдоподібність і достовірність, а також у особистісну інтерпретацію реальних життєвих подій. У цьому контексті привертає увагу класифікація автобіографій як

джерел біографічного методу, запропонована І. Дев'ятко, яка поділяє їх на повні, тематичні й відредаговані текстові масиви. Не можна оминати увагою спрямованість тематичних автобіографій, які, на відміну від повних, зорієнтовані на певну сферу особистого досвіду або періоду життя. Водночас, трактуючи автобіографію як авторсько-суб'єктивне відтворення певного моменту життя, власної історії, дослідниця застерігає від зміщення фактів та їх помилкового трактування, викликаних прагненням автора адекватно мотивувати життєвий вчинок і необхідністю надати розповіді вишуканої літературної форми. «...Існують помітні відмінності між автобіографією, написаною в розрахунок на подальшу публікацію, і автобіографією, зверненою лише до вузького кола близьких. Якщо в першому випадку перевагою є велика фактична достовірність і «читабельність» викладу, то в другому звичайно має місце висока ступінь розкриття особистого ставлення до пережитого, особливе прагнення мотивувати скоєні вибори і вчинки...» [2, с. 51]. Подібні автобіографічні дані мають інтерпретуватися науковцем-дослідником у контексті відомостей, отриманих із інших джерел для підтвердження їх достовірності.

Нам імпонує умовивід М. Лещенко про те, що біографічне дослідження передусім має бути спрямовано не на факти, а на оцінку їх значення для особистості. Біографія створюється не завдяки фактам і подіям, вишколених у хронологічному порядку, а є результатом постійно тривалого процесу набуття нового досвіду. Біографічні дослідження видатних особистостей, діячів освіти, науки і культури відкривають надзвичайно широкі можливості в педагогічному сенсі [4]. У ході наукового пошуку шляхом аналізу умов, в яких сформувалася видатна особистість, (родина, місце навчання й роботи, мрії, захоплення, соціальне оточення та ін.), дослідник отримує інформацію про те, що ж саме сприяло формуванню, розвитку талановитої особистості.

Отже, підсумовуючи, можемо дійти висновку, що біографічний метод дає можливість виявити вплив соціуму на формування особистості, її життєвого шляху, вибір своєї життєвої позиції, цінностей та ідеалів, різних моментів життя суспільства в той чи інший період часу, соціальних контекстів, правил та норм. В історико-педагогічному дослідженні персоналії біографічний підхід дає змогу підняти ефективність новітніх педагогічних пошуків. Звернення до біографічного методу в дослідженні персоналій сприятиме результативності сучасної історико-педагогічної науки, адже багатогранна педагогічно-просвітницька спадщина українських вчених і на сьогодні не отримала свого вичерпного наукового розгляду.

Література

1. Белан Г.В. Біографічний метод в історико-педагогічній науці: провідні тенденції становлення / Г.В.Белан // Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. – Хмельницький: ХГПА, 2013. – Вип. 15. – С. 50-54.

1. Девятко И.Ф. Методы социологического исследования / И.Ф. Девятко. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1998. – 208 с.
2. Климчук В. Життєвий шлях творчої особистості: принципи біографічного дослідження / Климчук В., Мойсійченко Я. [Електронний ресурс] // Український центр політичного менеджменту. – URL: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=78&c=1868>.
3. Лещенко М.П. Ціннісні орієнтири життєвих реалій Ренді Пауша (1960–2008): біографічне дослідження [Електронний ресурс]. – URL: http://lib.iitta.gov.ua/1119/1/586-1875-1-PB_copy.pdf.
4. Лісовська-Мускєєва Н., Сидоров М. Пізнавальний потенціал біографічного методу // Соціологічні студії: наук.-практ. журнал. – Луцьк, 2013, Т. 2 – С. 54-59.
5. Оноприенко В.И. Биографический метод в психологии и социологии / В.И. Оноприенко // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія. – 2010. – № 2. – С. 130-136.
6. Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн. Кн. 1: навч. посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – С. 3-11.

Samko Alla – Senior Laboratory Assistant of the Andragogy Department of the Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine
E-mail: andragogika@ukr.net

PREREQUISITES AND PROSPECTS OF BIOGRAPHICAL METHOD DEVELOPMENT IN HISTORY OF PEDAGOGY

Summary. The article analyzes the term "biographical method", which can be summarized by the formula "personality is a human life way". Its meaning in the light of the leading domestic and foreign scientists' views is defined. There has been highlighted the prerequisites for development of the biographical method in the modern historical-pedagogical science as a tool for research of personnel. There is determined a problematic aspect of the biographical method, namely the main sources of biography. The most common classifications of the biographical material sources, which include autobiographies, biographies, obituaries, life stories, stories of personal experiences, surveys and interviews, public and private archives were characterized.

Key words: biography, biographical method, personalities.

Bibliography

1. Byelan G.V. Biographical method in historical and pedagogical science : leading trends and formation / G.V.Byelan // Pedagogichnyj dyskurs: zb. nauk. pracz. – Hmelnyczkyj: HGPA, 2013. – Vyp. 15. – S. 50-54. (in Ukrainian)
2. Devyatko Y.F. Methods of sociological research / Y.F. Devyatko. – Ekaterynburg: yzd-vo Ural. un-ta, 1998. – 208 s. (in Russian)
3. Klymchuk V. Life way of a creative personality: principles of biographical research / Klymchuk V., Mojsijenko Ya. [Electronic resource] // Ukrayinskyj centr politychnogo menedzhmentu. – URL: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=78&c=1868>. (in Ukrainian)

4. Leshchenko M.P. Value orientations of life reality of Rendi Pausa (1960–2008): biographical research [Electronic resource]. – URL: http://lib.iitta.gov.ua/1119/1/586-1875-1-PB_copy.pdf. (in Ukrainian)

5. Lisovska-Muskeyeva N., Sydorov M. Cognitive potencial of biographical method / Sociologichni studiyi: nauk.-prakt. zhurnal. – Luczk, 2013, t. 2 – S. 54-59 (in Ukrainian)

6. Onopryenko V.Y. Biographical method in psychology and sociology / V.Y. Onopryenko // Visnyk Nacionalnogo aviacijnogo universytetu. Seriya: Filosofiya. Kulturologiya. – 2010. – № 2. – S. 130-136 (in Russian)

7. Ukrainian pedagogiy in personalities: u 2 kn. Kn. 1: navch. posib. / za red. O.V. Suhomlynskoyi. – K.: Lybid, 2005. – S. 3-11 (in Ukrainian)

УДК 374.7.091.3 (477)»195/198»

Тимчук Людмила Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

E-mail: l.tymchuk@chnu.edu.ua

СИСТЕМА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ (50-80-ТІ РОКИ ХХ СТ.)

У статті охарактеризована система закладів освіти дорослих, яка функціонувала в Україні в 50-80-х роках ХХ ст. Акцентовано увагу на аналізі організаційно-педагогічних засад діяльності закладів вечірньої освіти, яка забезпечувала здобуття формальної освіти на різних рівнях; здійснено також загальний огляд закладів неформальної освіти дорослих культурно-освітнього, економічного, партійно-політичного напрямів.

Ключові слова: історія освіти дорослих, система освіти дорослих, система вечірньої освіти, культурно-освітня робота, система партійної освіти.

У контексті кардинальних змін у всіх сферах суспільного життя одним із ключових викликів для України є освіта дорослих як складова навчання впродовж життя. Забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя визнано стратегічним напрямом державної політики в сфері освіти, окреслених Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року.

Освіта дорослих в Україні наразі не функціонує як окрема, самостійна сфера освітніх послуг. У чинній системі освіти функціонують ланки, які пов'язані з формальною освітою дорослих (загальна середня освіта в різних формах, професійно-технічна, базова і повна вища освіта, післядипломна освіта – аспірантура, докторантура, підвищення кваліфікації та перепідготовка); також діє мережа закладів неформальної освіти дорослих (професійно спрямовані та загальнокультурні курси навчання найрізноманітніших форм). Однак, усі форми навчання

дорослих, що реально існують, організаційно й адміністративно перебувають у різних підпорядкуваннях, відірвані одна від одної і не об'єднані державною політикою, відповідними управлінськими та координуючими структурами й науково-методичними принципами організації навчання.

У зв'язку з цим, набуває актуальності організаційно-структурне оформлення сфери освіти дорослих як самостійної сфери освітніх послуг із певними системоутворюючими характеристиками. Формування та удосконалення цілісної системи освіти дорослих дозволить, як зазначено в проєкті «Концепції освіти дорослих в Україні» визнати освіту дорослих невід'ємною складовою системи освіти України, що забезпечує право кожного громадянина України на неперервну освіту впродовж життя, створює об'єктивні умови для максимального розвитку особистості, реалізації усіх особистісних потенційних можливостей, що сприятиме як її адаптації до мінливих соціально-економічних умов, так і соціальної захищеності дорослої людини.

Важливим джерелом формування національної системи освіти дорослих є історичні надбання у цій царині. Історико-педагогічні дослідження сучасних українських учених Л. Березівської, Л. Вовк, Н. Дічек, О. Джус, О. Мартіросян, О. Машевського, Л. Сігаєвої, Н. Побірченко, Н. Ротар, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, Л. Шинкаренка та ін. унаочнюють досвід функціонування різноманітних організаційних форм навчання дорослих. Вивчення і врахування досвіду минулого, на наш погляд, сприятиме системотворчим процесам у цій галузі.

У статті маємо на меті проаналізувати основні організаційні форми системи освіти дорослих у період радянської доби (50-80-ті роки ХХ ст.). Вибір періоду пов'язаний з тим, що, як підтверджують джерела, саме тоді освіта дорослих була оформлена й функціонувала як самостійна організаційно-структурована освітня ланка. Однак унаслідок як об'єктивних, так і суб'єктивних причин у перші роки незалежності України багато з форм навчання дорослих зникли з поля зору, й тільки останніми роками спостерігається їх «повернення» і модернізація.

Історичні джерела засвідчують, що середина 50-х рр. ХХ ст. ознаменувалася початком науково-технічної революції, яка потребувала висококваліфікованих і високоосвічених працівників. Задля цього урядом країни було переглянуто чинну систему освіти. Під час ХХ з'їзду КПРС у лютому 1956 р. було проголошено про зміни в системі освіти з метою забезпечення загальної і політехнічної освіти й водночас підготовки молоді допрактичної діяльності в народному господарстві [1, с. 42-47]. У грудні 1958 р. було прийнято Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток народної освіти в СРСР», одним із головних завдань якого постала підготовка всебічно освічених людей і разом з тим підготовлених до фізичної праці. Верховна Рада Української РСР

відповідно до Закону СРСР у квітні 1959 р. ухвалила Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в УРСР», який окреслив основні напрями проведення освітньої реформи в Україні. Упровадження загальної обов'язкової восьмирічної освіти замість семирічної: протягом 10 років здійснити обов'язкове 8-річне навчання молоді та дорослих (до 35 р.), зайнятих у народному господарстві, було одним із його важливих положень [3, с. 21].

Законом передбачалися заходи з розвитку шкіл для працюючої молоді, а вечірня школа була оголошена основним джерелом одержання загальної середньої освіти. Так, у першому розділі «Про середню освіту» йшлося: «повна середня освіта молоді, починаючи з 15-16 років, здійснюється на основі поєднання навчання з продуктивною працею для того, щоб молодь у цьому віці включалася в суспільно-корисну працю. Повну середню освіту здобувають у середніх загальноосвітніх школах робітничої і сільської молоді – вечірніх (змінних), в яких особи, які закінчили восьмирічну школу і працюють в одній із галузей народного господарства, здобувають середню освіту й підвищують професійну кваліфікацію» [3, с. 5].

Період після ухвалення Закону про школу позначився подальшим розгортанням мережі шкіл для молоді й дорослих, зайнятих у народному господарстві. Значення вечірньої школи в системі народної освіти змінилося: вона стала одним із основних місць здобуття загальної середньої освіти працюючими молоддю та дорослими без відриву від виробництва. Як і масова школа, вечірня школа керувалася у своїй діяльності основами законодавства СРСР і союзних республік про народну освіту, а також Статутом середньої загальноосвітньої школи (1970).

Водночас вечірня (змінна) школа відрізнялася від масової низкою відмінностей (складом учнів, змістом, методами й формами навчально-виховної роботи, організацією і керівництвом школою). Це в свою чергу пояснювало розробку спеціального нормативно-правового забезпечення вечірніх шкіл. У різні роки на республіканському чи всесоюзному рівні затверджувалися Положення про вечірню (змінну) школу. Зокрема, 29 грудня 1959 р. такий документ було затверджено Радою Міністрів РСФСР. Аналогічний документ під назвою «Положення про вечірню (змінну) середню загальноосвітню школу робітничої і сільської молоді та заочну середню загальноосвітню школу» прийнятий постановою Ради Міністрів УРСР від 16 липня 1960 р. [7].

Вечірня (змінна) школа була другим, за кількістю учнів, місцем здобуття загальної середньої освіти. Тут навчалися три категорії учнів: молодь, яка поступає на виробництво після закінчення 9 класів масової школи; дорослі, які не здобули свого часу середню освіту; а також невелика частина молоді, яка одержувала професійну підготовку в одно-дворічних професійно-технічних училищах.

Склад учнів вечірньої школи, на відміну від масової школи, був різноманітним, насамперед за віком і сімейним становищем. Очевидними були відмінності дорослих учнів старшого віку від юних за критерієм перерви в навчанні й рівнем підготовленості, життєвого та виробничого досвіду, ставленням до освіти й мотивами учіння, в психофізіологічному сенсі [2, с. 11]. Не менше відмінностей виявлялося серед учнів і за трудовим стажем і рівнем виробничої кваліфікації, за умовами та режимом роботи (змінності, сезонністю тощо), житловими умовами і можливостями займатися вдома та ін.

Різноманітний склад учнів і різноманітність умов і можливостей їх навчання А. Даринський розглядав як аргументи необхідності доволі гнучкої структури школи. Це враховано в Положенні про вечірню (змінну) школу, яким передбачена можливість використання різних організаційних форм навчання – очних і заочних різного типу, в різному поєднанні. Вечірня школа могла мати очну й заочну форми навчання або одну з них. У містах і робітничих селищах вечірня школа з очним і заочним навчанням чи тільки із очним навчанням могла бути організована, згідно з Положенням, за наявності не менше 100 учнів, а в сільській місцевості – не менше 80 учнів. За меншої кількості учнів відкривалися окремі класи при масовій школі, а керівництво цими класами здійснювалося або вечірньою, або масовою школою [2, с. 12]. Вечірня школа тільки із заочною формою навчання могла бути республіканською, обласною (крайовою), міською і районною в залежності від того, територію якої адміністративної одиниці обслуговує. Положенням встановлювалася мінімальна кількість учнів: для республіканських і обласних шкіл 600 осіб, для міських і районних – 300 чоловік.

Заочні школи створювалися для тих осіб, які за умовами праці не могли відвідувати регулярні заняття у вечірніх, а тим більше в денних школах. Вечірня (змінна) школа із заочною формою навчання мала в своєму складі навчально-консультаційні пункти та консультаційні групи. Навчально-консультаційні пункти відкривалися в містах, робітничих селищах при наявності не менше 60 учнів, в сільській місцевості, на плавучих риболовних базах і суднах при наявності не менше 30 учнів; консультаційні групи складалися не менше, ніж з 9 учнів. У вечірніх (змінних) школах із заочною формою навчання могли також бути учні, які займалися самостійно, поза консультаційними групами.

У частині шкіл з очною формою навчання всі навчальні заняття – уроки, консультації, заліки – проводилися тільки ввечері, але багато шкіл були змінними. У них у всіх чи в частини класів навчальні заняття цілком дублювалися вранці й ввечері, в дві зміни. Учні в змінних класах відвідували заняття в залежності від своїх можливостей – вранці чи ввечері [2, с. 12].

Більшість вечірніх (змінних) шкіл із очною і заочною чи тільки з очною формою навчання комплектувалися учнями, які працювали на різних підприємствах і закладах. Але деякі вечірні (змінні) школи мали учнів, які працювали на одному, зазвичай великому підприємстві. Таке підприємство закріплювалося за даною вечірньою школою рішенням міської чи районної ради народних депутатів. Вечірні школи на підприємствах, як правило, розміщалися у приміщеннях, яке відводило підприємство, й воно ж забезпечувало необхідну матеріально-технічну базу для навчання.

Частина вечірніх шкіл з заочною формою навчання організовувалися не за територіальним, а за галузевим принципом, тобто комплектувалися учнями, які працювали в певній галузі народного господарства. Йшлося про школи для моряків, для працівників рибної промисловості, для працівників автотранспорту, будівельників тощо. Такі вечірні школи мали можливість урахування в організації навчального процесу, в режимі навчання, змісті освіти особливостей даної галузі й специфічні умови праці в ній [2, с. 13].

Найбільшого поширення поєднання загальної освіти і професійної підготовки отримало на селі, де на базі багатьох сільських вечірніх (змінних) шкіл створювалися навчальні комбінати. Їх діяльність регламентувалася тимчасовим положенням «Про навчальні комбінати сільської молоді», затвердженим 12 серпня 1963 р. Міністерством освіти УРСР. Базою навчального комбінату зазвичай була вечірня (змінна) школа, а в окремих випадках (у тих сільських районах, де таких шкіл не було) восьмирічна або середня загальноосвітня школа. При навчальному комбінаті в міру потреби створювалися також: консультпункти для заочників середніх загальноосвітніх шкіл, екстернат за середню школу, групи підготовки до вузів та середніх спеціальних навчальних закладів.

Для підвищення виробничої кваліфікації або освоєння нової спеціальності при комбінатах створювалися найрізноманітніші курси: рільників, тваринників, трактористів, комбайнерів, бджолярів тощо. Профілі курсів визначалися залежно від загальноосвітньої підготовки слухачів, вимог та потреб колгоспу, радгоспу, підприємства місцевої промисловості й наявності кваліфікованих викладацьких кадрів. Для тих, хто не мав восьмирічної освіти, навчання на курсах обов'язково мусило поєднуватися з навчанням у відповідному класі вечірньої школи як на умовах регулярного відвідування занять, так і заочно чи екстерном. До навчального комбінату приймали осіб від 16 років; дозволялося приймати й осіб віком до 15 років, за умови, що вони закінчили восьмирічну школу й працювали на виробництві [5, с. 96].

Розклад занять на курсах узгоджувався з розкладом занять у школі так, щоб уникнути збігу й цим дати можливість учням відвідувати заняття на курсах. В окремих комбінатах заняття у школі відбувалися 2 дні

по 4 години й 2 дні по 5 годин; а заняття на курсах – раз на тиждень (4 год.). Залежно від місцевих умов можливі були й інші варіанти. Практичні заняття були передбачені впіслянавчальний час. Облік знань на курсах проводився у формі заліків (протягом року) та кваліфікаційних екзаменів (наприкінці року) [5, с. 96].

Поряд з вечірніми (змінними) школами, які перебували в підпорядкуванні районних чи міських органів народної освіти, при виробничих об'єднаннях чи великих підприємствах організовувалися трирічні школи майстрів, що відповідало постанові Ради Міністрів СРСР від 9 листопада 1962 р. «Про організацію трирічних шкіл майстрів» [6, с. 34-35]. Сюди приймали кваліфікованих робітників, які мали значний життєвий і виробничий досвід, але не мали повної середньої освіти. Разом із підвищенням професійної кваліфікації учні шкіл майстрів отримували загальноосвітню підготовку в обсязі вечірньої школи. Трирічні школи майстрів могли бути організовані в тому випадку, якщо підприємство мало контингент учнів не менше 100 осіб. При меншій кількості організовувалися не окремі школи, а класи майстрів у складі вечірніх (змінних) шкіл (з мінімальною наповнюваністю 25 осіб). Класи майстрів утримувалися за рахунок бюджету органів народної освіти. Прийом учнів у ці класи, зміст навчання і права випускників – такі ж, як в трирічних школах майстрів.

Згодом виникли й набували все більшого розвитку очно-заочні школи працюючої молоді. Учні могли поєднувати систематичне відвідування школи з консультаціями, у випадку відряджень вони продовжували навчатися заочно, виконуючи за час відсутності завдання, за виконання яких пізніше звітували. Крім мережі загальноосвітніх навчальних закладів для дорослих, за вечірньою системою навчання з 60-х років XX ст. здійснювалася планомірна підготовка кваліфікованих робітників у системі професійно-технічної освіти. У січні 1962 р. була прийнята Постанова Ради Міністрів СРСР «Про вечірні (змінні) професійно-технічні училища і вечірні (змінні) відділення при денних професійно-технічних училищах», згідно якої такі училища та відділення були створені в багатьох промислових і сільськогосподарських центрах країни. Сюди приймали робітників, службовців, колгоспників за направленням підприємств, колгоспів, будівництв, транспортних і інших організацій.

Була створена також державна система вищої і середньої спеціальної вечірньої освіти. Ще в 20-30-х роках при вищих (переважно гуманітарних) і середніх спеціальних навчальних закладах відкривалися вечірні факультети та відділення, були організовані самостійні вечірні вузи й технікуми. Система вечірньої освіти функціонувала також на загальнотехнічних факультетах, які здійснювали загальнонаукову й загальноінженерну підготовку.

У вечірні вищі й середні спеціальні навчальні заклади мали право вступати за результатами конкурсних екзаменів усі трудящі без обмеження віку: до ВНЗ – ті, хто мав середню освіту; в технікуми, училища – випускники 8-річної або середньої школи. Насамперед приймалися особи, характер роботи яких відповідав обраній у навчальному закладі спеціальності.

Вища й середня спеціальна вечірня освіта здійснювалася за скороченим (порівняно з денною системою) переліком спеціальностей. Термін навчання – на 0,5-1 рік більше, ніж у денній системі. Навчальні заняття проводилися зазвичай 4 рази на тиждень по 4 години. Програми та підручники – ті ж самі, що й для денних навчальних закладів. Навчальний план будувався з таким розрахунком, щоб у першу чергу забезпечити в необхідному обсязі вивчення науково-теоретичних (загальнонаукових і загальнотехнічних) дисциплін. Спеціальні дисципліни вивчалися з урахуванням того, що студенти (учні) працюють на виробництві за обраною у навчальному закладі спеціальністю, причому в процесі навчання вони займали на виробництві робочі місця та посади в залежності від проходження навчальної програми. Зберігалися всі основні форми навчального процесу, прийняті в денній системі навчання (лекції, а у середніх спеціальних навчальних закладах, як правило, – уроки), лабораторні, семінарські заняття, навчальна й переддипломна виробнича практика). Випускники вечірніх навчальних закладів отримували документ про освіту – атестат або диплом – єдиного загальносоюзного зразка.

Різні типи навчальних закладів для дорослих, які діяли за системою вечірнього (змінного) навчання і забезпечували здобуття середньої, професійно-технічної чи вищої освіти, функціонували в системі формальної – державної системи освіти. Водночас розвивалася і неформальна освіта дорослих, позначувана термінами «культурно-освітня» та «політико-освітня» робота. Однією з основних її форм були публічні лекції, організація яких відома ще з дорадянських часів. У повоєнний період, як підтверджують результати дисертаційного дослідження Л. Шинкаренко, лекційна робота набула статусу державних заходів і входила в компетенції частково Міністерства культури, частково Міністерства освіти [8]. Зокрема, при Комітеті в справах вищих шкіл, яке виконувало функції міністерства, з серпня 1943 р. діяло Лекційне бюро, яке залучало творчу інтелігенцію до усної пропаганди. На його основі пізніше, в липні 1947 р. створено Всесоюзне товариство для поширення політичних і наукових знань (очолив академік С. Вавилов) [8, с.85]. Аналогічне товариство розпочало роботу й в Україні. Зокрема, 16 січня 1948 р. за ініціативи групи українських учених, діячів літератури й мистецтва засновано Товариство для поширення політичних і наукових знань УРСР, за яким пізніше (у 1963 р.) закріпилася назва «Знання». Статутом визначалося, що товариство є добровільною громадською

політико-виховною організацією, що має на меті поширення політичних і наукових знань серед населення республіки шляхом організації публічних лекцій з різних галузей знань, циклових лекцій, наукових доповідей, видання стенограм публічних лекцій, журналів та науково-популярної літератури, організації екскурсій тощо [8, с. 4].

За розпорядженням уряду УРСР навколо Товариства поширення політичних і наукових знань з 1957 р. зосереджувалася вся лекційна робота [4, с. 8]. Переважна більшість організованих товариством лекцій присвячувалася суспільно-політичній проблематиці. З-поміж інших, цікавили дорослих слухачів також питання про міжнародне становище. Практикувалися виїзні лекції на передові будівництва. Особливою популярністю користувалися лекційні виклади, поєднані з наочними формами роботи. Впроваджувалися нові системні форми просвітницької роботи з широкими верствами населення: Дні науки, виїзна «Школа вченого», школи матерів, педагогічні лекторії тощо. Складовою діяльності товариства була також екскурсійна робота, яка поєднувалася із лекціями.

Важливим напрямом діяльності товариства «Знання» й пріоритетною формою освіти дорослих були й народні університети. Їм відводилися функції багатопрофільних суспільних установ, покликаних розв'язувати комплекс завдань післябазової освіти: розширювати політичний і культурний кругозір слухачів; здійснювати їхнє етичне й ідейно-політичне виховання; допомагати застосовувати знання на практиці й поширювати передовий досвід; сприяти оволодінню суспільними професіями; прищеплювати навички самоосвіти [8, с. 87].

Мережа діючих у радянський період народних університетів характеризувалася широким спектром профілів. Найбільшу частку складали університети культури, літератури, мистецтва; також діяли педагогічні народні університети (для батьків, учителів, працівників дошкільних дитячих закладів, вихователів робітничих гуртожитків); університети медичних знань, фізкультури та спорту; правові; економічні, науково-технічних знань та передового виробничого досвіду, університети суспільно-політичних знань; природничо-наукових знань; сільськогосподарських знань тощо.

Зосереджена навколо товариства «Знання» всебічна робота з поширення знань серед дорослого населення характеризувалася розширенням тематики лекторіїв, збільшенням обсягів просвітницької роботи, удосконаленням і збагаченням системних форм і методів. Позаяк, постійна партійна опіка суттєво звужувала суто просвітницьку роботу, спрямовуючи в тенета комуністичної пропаганди. Кращим освітянським традиціям суперечили зміщення акцентів у діяльності на партійно-політичну проблематику, заідеологізованість у роботі.

Поступово публічні лекції й народні університети втрачали суспільний характер і здобували напіввідомчий характер, підсилювалася

тенденція перетворення їх у свого роду структури ідеологічної освіти й вузькопрофесійного навчання. Неформальна освіта дорослих трансформувалася в масовий пропагандистсько-освітній інструмент упровадження комуністичної ідеології, масової маніпуляції буденною свідомістю дорослих.

Крім того, що радянська влада намагалася підпорядкувати всі заклади освіти дорослих партійному контролю, надати на практиці різним формами освітньої роботи з населенням партійного забарвлення й ідеологічного нашарування, мала місце чітка система партійної освіти дорослих. Серед її головних завдань – глибоке роз'яснення дорослим внутрішньої і зовнішньої політики КПРС, її економічної стратегії, зокрема, значення реалізації продовольчої, енергетичної та інших народногосподарських програм СРСР. Масова партійна освіта здійснювалася у будинках і кабінетах політичної освіти, дешироко пропагувалися суспільно-політичні, науково-технічні знання, формувався науковий світогляд, підвищувався культурний рівень. Проводилися семінари, науково-практичні конференції, консультації; велася лекційна пропаганда, усна політична агітація та інформування трудящих, обговорювалася діяльність засобів масової інформації і пропаганди, культурно-освітніх закладів тощо.

Постановою Центрального Комітету КПРС «Про подальше вдосконалення партійного навчання в світлі рішень XXVI з'їзду КПРС» (1981 р.) була затверджена нова структура системи партійної освіти в країні, поставлені конкретні завдання перед масовими формами пропаганди. До неї входили: школи молодих комуністів, школи основ марксизму-ленінізму, школи наукового комунізму, школи партійно-господарського активу, теоретичні й методологічні семінари, університети марксизму-ленінізму. Постійну увагу приділяли системі політичної комсомольської освіти.

Із 1970 р. почала функціонувати система економічної освіти дорослих, представлена школами комуністичної праці, школами конкретної економіки, економічними семінарами, народними університетами економічних і сільськогосподарських знань. У багатьох клубних установах функціонували лекторії і кінолекторії з економічних проблем, питань розвитку сучасної науки й техніки, наукової організації праці. Школи комуністичної праці створювалися на підприємствах промисловості, транспорту, будівництва, в колгоспах і радгоспах, у сфері обслуговування. Заняття проводилися два-три рази на місяць, як правило, на базі клубних установ, у цехових червоних куточках, читальнях, технічних кабінетах, залах громадських музеїв.

У 1946-1990 рр. постійно удосконалювалася мережа культурно-освітніх закладів – клубів, бібліотек, музеїв, парків культури й відпочинку, спортивно-культурних комплексів. Їх діяльність спрямовувалася на підвищення культурно-освітнього рівня населення, оволодіння широким

верств населення загальною культурою з метою ліквідації на цій основі різниці між розумовою та фізичною працею, ліквідації культурно-побутової різниці між жителями міста та села. За підпорядкуванням і фінансуванням культосвітні заклади поділялися на державні, профспілкові, відомчі, колгоспні. За призначенням, специфічними ознаками, методами роботи розрізняли такі типи: клубні заклади (клуби, палаци й будинки культури, Червоні кутки), бібліотеки, музеї, установи лекційної пропаганди, організації й установи спортивної та масово-оборонної роботи, позашкільні дитячі установи, парки культури й відпочинку. Надважливим засобом впливу на трудящих було телебачення і кіномистецтво. З кінця 60-х рр. розпочалася мода на створення агітбригад, виступи яких були чимось середнім між концертом художньої самодіяльності та озвученим плакатом.

Кожний діючий в СРСР тип культурно-освітніх закладів мав свої особливості, свої специфічні форми й методи роботи, але всі вони були об'єднані спільними ідеологічними завданнями, які ставила перед ними компартія в справі організації комуністичного виховання трудящих.

Отже, в другій половині ХХ ст. в Україні створюється гнучка мережа освіти дорослого населення, яка мала різні підсистеми, форми й методи навчання: 1) система вечірньої (змінної) освіти, яка забезпечувала здобуття формальної освіти на різних рівнях – середньої, професійно-технічної, вищої освіти (вечірні (змінні) школи, навчальні комбінати, школи майстрів, вечірні (змінні) технікуми, училища, вечірні та заочні факультети (відділення) інститутів і університетів); 2) система неформальної освіти дорослих, здійснювана на рівні громадської організації і представлена такими секторами: а) культурно-освітня робота (народні університети, лекторії та курси різного профілю, клуби, бібліотеки, музеї, гуртки тощо), б) економічна просвіта (народні університети економічних і сільськогосподарських знань, школи конкретної економіки, школи комуністичної праці, економічні семінари), в) партійна освіта (будинки й кабінети політичної освіти, школи молодих комуністів, школи основ марксизму-ленінізму, школи наукового комунізму, школи партійно-громадського активу, університети марксизму-ленінізму тощо).

Різноманітні форми і типів закладів для дорослих насамперед було спрямоване на задоволення освітніх потреб працюючої молоді й дорослих без відриву від виробництва. Пошук і впровадження в практику більш досконалих форм освіти дорослих зумовлювався необхідністю врахуванням специфіки їх роботи, сімейних та інших обставин. Система вечірньої (змінної) освіти з поєднанням очно-заочного навчання на практиці виявилася гнучкою й створювала умови для оптимального поєднання загальноосвітньої підготовки з працею на виробництві, удосконалення професійної кваліфікації або з набуттям певної спеціальності. Підвищенню загальної культури та всебічному розвитку народних мас сприяла масштабна культурно-просвітницька та

політосвітня робота. Однак, очевидні переваги й здобутки в сфері організаційних форм освіти дорослих другої половини ХХ ст. суттєво нівелювалися надмірною заідеологізованістю й акцентуванням на партійно-політичній тематиці, що зумовлювалося загальним духом радянського періоду й цілковитим підпорядкуванням усіх сфер суспільного життя партійному керівництву й тотальному контролю.

Результати дослідження дають підстави стверджувати, що у зв'язку з кардинальною зміною пріоритетів незалежної України комуністично орієнтовані масові форми освіти дорослих виявилися непопулярними. Вичерпавши себе, вони зникали, створивши певний вакуум. Проте сьогоднішня практика актуалізує необхідність відновлення перевірених історією форм і методів освіти дорослих, вираженої переоцінки їх сутності безвідносно до ідеологічної спрямованості з метою врахування історичних уроків для розвитку сучасної освіти дорослих в Україні.

Література

- 1.Березівська Л. Радянська реформа про зміцнення зв'язку школи з життям (1956–1964) / Л. Березівська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 42–47.
- 2.Вечерняя школа: Методическое руководство для работников вечерней (сменной) школы / Под ред. проф. А.В. Даринского. – М.: Просвещение, 1978. – 232 с.
- 3.Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР. – К.: Рад. шк., 1959. – 26 с.
4. «Знання»: традиції і сучасність (1948–2004) / Редкол.: В.Г. Кремень та ін. – Вид. 2-е. – К.: Український Центр духовної культури, 2004. – 288 с.
- 5.Народное хозяйство СССР. 1922–1972 гг. Статистический ежегодник. – М.: Статистика, 1972. – 430 с.
- 6.Об организации трехлетних школ мастеров. Постановление Совета Министров СССР. 9 ноября 1962 г. // Вечерняя школа. – 1973. – Ноябрь. – С. 34–35.
- 7.Положення про вечірню (змінну) середню загальноосвітню школу робітничої і сільської молоді та заочну середню загальноосвітню школу : Постанова Ради Міністрів УРСР від 16.07.1960 р. № 1337 // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. школа, 1960. – № 17–18. – С. 3–15.
- 8.Шинкаренко Л.І. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (1991–2007 рр.): дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шинкаренко Лілія Іванівна. – К., 2010. – 234 с.

Tymchuk Liudmyla – *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General and Social Pedagogy of the Y. Fedkovych Chernivtsi National University*
E-mail: l.tymchuk@chnu.edu.ua

ADULT EDUCATION SYSTEM IN THE 50-80-S OF THE TWENTIETH CENTURY

Summary. *In the article there were described the adult education system in the stitutions that were in Ukraine in 50-80s of the XX century. The main author's attention is paid to the analysis of the organizational and pedagogical principles of*

establishments of evening education schools, which ensured obtaining formal education at different levels; also it was made the overview of informal adult education in the stitutions of cultural, educational, economic, and political party directions.

Key words: *history of adult education, system of adult education, evening education system, cultural and educational activities, system of party education.*

Bibliography

1. Berezivska L. Soviet reform to strengthen communication with school life (1956–1964) / Berezivska L. // Shlyakh osvity. – 2007. – № 4. – S. 42-47. (in Ukrainian).
2. Evening School: a guide for workers evening (shift) schools / Pod red. prof. A.V. Darinskogo. – M.: Prosveshcheniye, 1978. – 232 s. (in Russian).
3. Law of strengthening ties with the life of the school and the further development of public education in Ukrainian SSR. – K.: Rad. shk., 1959. – 26 s. (in Ukrainian).
4. «Knowledge»: tradition and modernity (1948–2004) / Redkol.: V.G. Kremen (golova) ta in. – Vyd. 2. – K.: Ukrayinskyy Tsentr dukhovnoyi kultury, 2004. – 288 s. (in Ukrainian).
5. The national economy of the USSR. 1922-1972. Statistical Year book. – M.: Statistika, 1972. – 430 s. (in Russian).
6. The organization of a three-year school masters. Resolution of the Council of Ministers. November 9, 1962 // Vechernyaya shkola. – 1973. – Noyabr. – S. 34-35. (in Russian).
7. The provisions of evening (shift) secondary school workers and rural youth and correspondence secondary school: the Council of Ministers of USSR from 16.07.1960. № 1337 // Zbirnyk nakaziv ta instrukcij Ministerstva osvity Ukrayinskoyi RSR. – K. : Rad. shkola, 1960. – № 17-18. – S. 3-15. (in Ukrainian).
8. Shynkarenko L.I. Trends of the development of education for adults in Ukraine (1991-2007 rr.): dys... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Shynkarenko Liliya Ivanivna. – K., 2010. – 234 s. (in Ukrainian).

УДК 378.14; 374.7

Товканець Ганна Василівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки й методики дошкільної та початкової освіти Мукачівського державного університету

E-mail: tovkanec@rambler.ru

УНІВЕРСИТЕТИ ТРЕТЬОГО ВІКУ В ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

У статті проаналізовано функції і завдання освіти дорослих в європейських країнах, розглянуто форми організації освіти осіб старшого віку, зосереджено увагу на діяльності «Університетів третього віку» в Чехії в контексті освіти дорослих. Визначено мету та завдання громадських об'єднань, які займаються проблемами «Університетів третього віку».

Ключові слова: *освіта дорослих, університет третього віку, функції освіти дорослих, форми організації навчання, Чехія.*

В умовах демографічного старіння особливою категорією населення стають особи старшого віку, оскільки умови життя і діяльності в сучасному суспільстві вимагають іншої індивідуальної і суспільної свідомості, нової моделі поведінки, активної життєвої і громадянської позиції кожного як творця власної долі і долі країни. Виникає проблема соціальної адаптації, ефективного використання наявного потенціалу людей старшого віку, створення умов для їх освіти. На жаль, на освітні потреби людей старших вікових груп часто не звертають уваги через помилкове переконання, що у них немає інтересу або здібностей продовжувати освіту [1].

Проблема розвитку освіти дорослих є актуальною сьогодні в наукових дослідженнях. Цим питанням приділяли увагу вітчизняні та зарубіжні дослідники С. Болтівець, Л. Вовк, А. Галєєва, П. Горностаєв, А. Даринський, Т. Десятов, П. Джарвіс, Л. Лук'янова, О. Матвієнко, Н. Ничкало, Є. Огарьов, О. Огієнко, Н. Побірченко, Я. Пруха, Л. Сігаєва, С. Сисоєва, Г. Філіпчук, Я. Яромілек та ін.

В сучасних умовах людина старшого віку – ще досить енергійна особа, яка має значний фізичний та інтелектуальний потенціал, чому приділяється суттєва увага в освітній політиці розвинутих країн ЄС. Ці питання розглядаються як механізм досягнення стійкого економічного розвитку, гарантування громадянського прогресу та демократичного устрою суспільного життя; як вияв відповідальності суспільства за формування людського та соціального капіталу, який є ключовим елементом сучасного суспільства знань. Сьогодні у багатьох країнах світу відкриті спеціальні курси, навчальні центри, народні університети і факультети для людей. Навчальні програми для цієї категорії громадян складаються з урахуванням психологічних і соціологічних досліджень з урахуванням їхнього життєвого досвіду і різнобічних інтересів. Такий підхід в європейській політиці щодо освіти дорослих демонструє й Чехія – одна з провідних постсоціалістичних країн в Центральній Європі, досвід організації освіти дорослих якої, на нашу думку, може би корисним для України.

У статті маємо на меті розглянути особливості організації освіти дорослих в європейських країнах на прикладі Чехії.

Зазначимо, що освіта дорослих характеризується своєрідною змістовою специфікою, зумовленою особливостями контингенту слухачів. Освіту дорослих визначають як «продовжений процес і результат розвитку людини (особистості, громадянина, індивідуальності, фахівця), що відбувається упродовж усього життя, завдяки якому дорослі розвивають свої здібності або підвищують професійну кваліфікацію» [2, с. 15].

Перші навчальні заклади, де розпочалося навчання для осіб старшого віку, в Чехії з'явилися ще у 1986 році. В цей час Карлов Університет в Празі, Університет в Чеських Будейовицях та Університет Палацького в Оломоуці почали організовувати перші курси для дорослих. Активізація діяльності зі створення навчальних курсів для осіб старшого віку у Чехії відбулася після 1992 р. зі створенням політичних умов для встановлення контактів з аналогічними організаціями за кордоном. Особливої популярності освіта дорослих набула на початку 2000-х років у зв'язку з появою інформаційних технологій. Повноцінне життя літніх осіб стало неможливим без включення їх у сучасне суспільство. Це означало, що той, хто хоче брати участь у суспільному житті, повинен навчитися користуватися засобами інформаційних технологій: комп'ютерами, мобільними телефонами, банківськими терміналами тощо. Тому завданням освіти для осіб старшого віку було не тільки поширення знань, формування умінь і навичок, а в цілому покращення якості їхнього життя.

Загалом, освіта дорослих виконує різні функції: профілактичну, прогностичну, реабілітаційну, підтримки фізичного і психічного стану, адаптивну, компенсаторну, соціальну та ін. Основними формами організації навчання осіб старшого віку в Чехії є: «Народний університет», «Клуб активного старіння», «Академія третього віку», «Університет вільного часу», «Університети третього віку». Стисло охарактеризуємо особливості їх організації та діяльності.

Народні університети характеризуються тим, що дорослі проходять навчальну програму разом з молодими слухачами, що створює позитивні умови взаємодії двох поколінь. Традиційними в Чехії є Клуби активного старіння та Академії третього віку. Обидві ці форми організовані під егідою різних організацій та установ, в основному в тих регіонах, де є вищі навчальні заклади. Характерними особливостями є їх доступність і спрямованість на здійснення адаптації до потреб та інтересів окремих громадян постпродуктивного віку. Клуби за інтересами для осіб старшого віку дають змогу встановлювати неформальні відносини, створюють умови для розвитку особистих інтересів і потреб літніх людей. Університет вільного часу є незвичайною формою дозволення, оскільки призначається для різних груп населення, які прагнуть до особистісного розвитку, отримання нової інформації та бажають отримати нові знання і сформувати додаткові професійні уміння і навички [8, с. 27-28].

Найбільш поширеною формою організації навчання дорослих в Чехії є університети третього віку (далі – УТВ). Це офіційно визнані інституції, що надають змогу особам старшого віку пройти професійну підготовку за різними галузями наук в умовах вищого навчального закладу. Педагогічний словник описує цю освітню діяльність таким чином: «Університет третього віку» є специфічною формою освіти дорослих, призначений для освіти осіб старшого віку. Він реалізовується у формі

серії лекцій або комплексного навчання (кілька семестрів) у різних галузях гуманітарних, соціальних та природничих наук» [7, с.33]. Основними цілями УТВ є: ознайомлення осіб старшого віку з сучасними науковими досягненнями; поглиблення знань; надання допомоги у формуванні перспективи самовдосконалення і сприяння адаптації та орієнтації в постійно мінливому світі. Основна мета діяльності університетів третього віку полягає у підтримці якості життя осіб старшого віку, запобіганні можливої соціальної напруженості між поколіннями, створення умов для конструктивного соціального діалогу та обміну життєвим і професійним досвідом [8, с. 126]. Як правило, університети третього віку в Чехії здійснюють діяльність на базі провідних вищих навчальних закладів. Слухачі УТВ мають статус студентів університету, але їх статус регулюється додатковими законами і нормативними актами, оскільки навчання має виключно індивідуальний характер. Кількість лекцій і їх частота (раз на тиждень, раз на два тижні.) визначається конкретним університетом в залежності від контингенту слухачів, можливості забезпечення приміщенням тощо.

Поширеною є дистанційна форма навчання. Так, університет третього віку в Університеті Пардубіце спрямований на надання освітніх послуг за чотирма циклами [10]. Цикл А «Технічні науки» – включає лекції та семінари в галузі матеріалознавства та інженерної механіки, контролю якості та надійності в галузі транспорту, цікаві теми у сфері хімічного машинобудування. Тематичне спрямування: дефекти у виробництві сталевих мостових конструкцій; вибір сталі для мостобудування; пігменти – їх виробництво, використання, тестування тощо. Цикл В: «Технологічні та економічні науки» – включає в себе лекції та семінари в галузі технології та управління, управління транспортом, маркетингу та логістики. Тематичне спрямування: застосування математики у вирішенні проблем розвитку транспортної галузі; графіки та їх практичне використання в транспортній практиці; перевезення осіб з обмеженою мобільністю; взаємодія залізничного транспорту; функціональна сумісність Європейського залізничного транспорту; коучинг і управління; європейські та глобальні високошвидкісні інформаційні мережі. Цикл С: «Інформаційні технології в галузі зв'язку» – охоплює теми у сфері прикладної науки в галузі зв'язку, цифрової фотографії. Тематичне спрямування: управління маркетингом поштових послуг; ЕС: поштовий сектор; електронні інформаційні ресурси і сучасні послуги; інтернет-послуги; апаратне і програмне забезпечення персонального комп'ютера (ПК); можливість використання електронних карт. Цикл D: «Соціальні науки» – охоплює теми у сфері історії, історії музики та художньої реставрації, медицини і здорового способу життя. Тематичне спрямування: здоров'я людини і хвороби цивілізації; здорове харчування; захист і збереження культурної спадщини тощо.

Слухачі університету третього віку можуть вибирати цикли і тематичні групи в залежності від інтересів та потреб і здійснювати навчання впродовж шести семестрів. Водночас не є обов'язковим навчання впродовж шести семестрів, а кількість семестрів слухач може вибирати в залежності від часу, потреб. Навчання завершується державною атестацією.

На факультеті філософії Університету Пардубіце університет третього віку пропонує навчання за таким блоками:

1. Мова, мовлення і комунікація. Тематичне спрямування: людина та її мовлення; соціальна функція мови; значення слова та тексту; мова реклами.

2. Проблеми сучасного суспільства. Тематичне спрямування: якість життя та життєвого циклу; громадянин і суспільство.

3. Актуальні питання освіти. Тематичне спрямування: тенденції розвитку суспільства та їх вплив на освітні концепції; зміна ролі та функцій школи і зміни в педагогічних концепціях; вплив психології на освіту; альтернативна освіта; характер і цілі політики в галузі освіти в країнах Європейського Союзу; концепція роботи з дітьми з особливими потребами; філософія освіти в концепції сучасної світової культури; міжкультурна компетенція.

4. Відносини між релігіями і культурами в сучасному суспільстві. Тематичне спрямування: відношення чеського населення до різних релігій; релігія і наука в філософії; іслам і християнство в арабському світі.

Зазначимо, що у 1977 р. з метою координації діяльності «Університетів третього віку» в європейських країнах була заснована Міжнародна асоціація «Університетів третього віку» (МАУТВ), центр якої базується в Тулузі, Франція. Основною метою діяльності МАУТВ [8, с. 35] є: створення і розширення всесвітньої мережі УТВ; встановлення і підтримка культурних та наукових контактів між організаціями та навчальними закладами, які надають освітні послуги особам старшого віку; підтримка зв'язків у сфері освіти дорослих на регіональному рівні; координація діяльності організацій у сфері освіти дорослих; надання членам Міжнародної асоціації «Університетів третього віку» інформаційних послуг; організація співпраці з організаціями, діяльність яких спрямована на удосконалення вищої освіти та освіти дорослих.

На вирішення проблем освіти дорослих зорієнтована Європейська федерація осіб старшого віку, які навчаються в університетах (ЕФОС) з центральним офісом в Брюсселі. Її головне завдання полягає у створенні основи для обміну досвідом щодо організації освіти дорослих. Серед основних завдань діяльності ЕФОС [9] – сприяння навчанню осіб старшого віку й надання їм можливості продовжити освіту в університетах та вищих навчальних закладах; підтримка політичних та освітніх інтересів осіб старшого віку в громадських і державних організаціях; поліпшення

якості життя, підвищення самооцінки та покращення соціального статусу осіб старшого віку в європейському суспільстві; створення мережі автономних регіональних організацій, які займаються проблемами освіти дорослих.

У 1993 р. була заснована «Асоціація «Університетів третього віку» Чехії, завданнями діяльності якої є [9]: надання державної фінансової та організаційної підтримки діяльності УТВ; сприяння діяльності чеських університетів у наданні освітніх послуг особам старшого віку як надзвичайно необхідної і суспільно корисної діяльності; сприяння УТВ встановлення міжнародних контактів з провідними європейськими організаціями – МАУТВ, ЕФОС.

Для розвитку освіти дорослих важливим є фінансове забезпечення. Насамперед зазначимо, що фінансове забезпечення діяльності «Університетів третього віку» в Чехії здійснюється за рахунок тих фізичних осіб, які мають бажання отримати освіту. Реєстраційний внесок становить від 100 до 500 чеських крон на семестр. У деяких випадках навчання фінансується за рахунок грантів, які надає Міністерство освіти, молоді і спорту ЧР.

Аналіз розвитку освіти дорослих та досвіду діяльності «Університетів третього віку» в Чехії засвідчує, що дана проблема є актуальною для сучасного чеського суспільства. Освіта дорослих окреслює нову перспективу, пропонуючи навчання, що орієнтоване на особистісний розвиток в постпродуктивний період життя, забезпечуючи збереження соціальної активності осіб старшого віку, надає їм можливості задовільнити освітні потреби. Соціально-педагогічна підтримка осіб старшого віку розглядається як їх активізація, спонукання до активних форм життєдіяльності, що змінює ставлення до життя не як завершення професійної діяльності, а як активної соціальної діяльності, наповнює життя змістом і сенсом. В Україні освіта дорослих є інноваційним напрямом практичної реалізації принципу навчання впродовж всього життя. Для українських вищих навчальних закладів чеський досвід діяльності «Університетів третього віку» дасть можливість урізноманітнити форми організації навчального процесу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні програм для забезпечення освіти дорослих за різними галузями наук; особливості педагогічної взаємодії в навчанні осіб старшого віку; в порівняльному аналізі стану освіти дорослих в Україні та країнах світу.

Література

1. Галеева А.А. Учиться никогда не поздно / А.А. Галеева [Електронний ресурс]. – URL: <http://infoculture.rsl.ru/NIKLib/home/news/KVM>
2. Лук'янова Л.Б. Соціокультурна функція освіти дорослих у сучасному суспільстві / Л.Б. Лук'янова // Вісник Черкаського університету. – 2010. – Вип. 183. – С. 6-12.

3. Ничкало Н.Г. Андрагогіка в системі педагогічних наук / Н.Г. Ничкало // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. – К., 2009. – Вип. 1. – С. 7-20.
4. Ничкало, Н.Г. Освіта дорослих – невід’ємна складова освіти впродовж життя / І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, Л.Б. Лук’янова, В.О. Радкевич // Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / за заг. ред. В.Г. Кременя ; НАПН України. – К.: Пед. думка, 2011. – С. 105-116.
5. Соболева С.М. Освіта дорослих як важливий фактор розвитку суспільства / С.М. Соболева // Вісник Черкаського університету. – 2012. – С. 122-126.
6. Сіраєва Л. Міжнародне співробітництво у сфері освіти дорослих / Л. Сіраєва // Порівняльна професійна педагогіка. – 2012. – № 1. – С. 14-23.
7. Průcha J., Pedagogický slovník. 3. rozšířené a aktualizované vydání / Průcha J., Walterová E., Mareš J. – Praha: Portál, 2001. – 265 s.
8. Mühlbacher P. Gerontopedagogika / P. Mühlbacher. – Brno: Masarykova univerzita, 2004. – 140 s.
9. Shromáždilová L. Asociace třetího věku [online] / L. Shromáždilová [Електронний ресурс]. – URL: <http://au3v.vutbr.cz/>
10. Universitet pardubice / [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.upce.cz/english/index.html>

Tovkanets Hanna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Pedagogy and Methodology of Preschool and Primary Education Chair, Mukachevo State University
E-mail: tovkanec@rambler.ru

UNIVERSITY OF THE THIRD AGE IN ADULT EDUCATION IN EUROPEAN COUNTRIES

Summary. *The functions and tasks of adult education in European countries have been analyzed, forms of education of older people have been considered, the activities of «Universities of the Third Age» in the Czech Republic in the context of adult education have been focused on in the article. Goals and objectives of associations dealing with "University of the Third Age" have been defined.*

Functions of adult education have been grounded: preventive, predictive, rehabilitation, adaptive, compensatory, social. Basic forms of education of older people in the Czech Republic have been characterized: The most common form of adult education in the Czech Republic is «University of the Third Age» – officially recognized institution that allows older individuals exercise training in different fields of science in higher educational establishments. Adult education outlines a new perspective, offering training that focuses on personal development in post-productive period of life, ensuring the preservation of the social activity of older people, giving them opportunities to satisfy educational needs.

Key words: *adult education, University of the Third Age, the functions of adult education, forms of education, the Czech Republic.*

Bibliography

1. Galeeva A.A. Never too late to learn / A.A. Galeeva [Electronic resource]. – URL: <http://infoculture.rsl.ru/NIKLib/home/news/KVM>. (in Ukrainian).
2. Lukjanova L.B. Socio-cultural function of adult education in modern society / L.B. Lukjanova // Visnyk Czerkas'koho universytetu. – 2010. – Vyp. 183. – С. 6-12. (in Ukrainian).
3. Nyczkalo N.G. Andragogy in the system of pedagogical sciences / N.G. Nyczkalo // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. – К., 2009. – Vyp. 1. – С. 7-20. (in Ukrainian).
4. Nychkalo N. G. Adult education – inseparable component of lifelong education / I.A. Zjazjun, N.G. Nyczkalo, L.B. Lukjanova, V.O. Radkevycz // Nacionalna dopovid pro stan i perspektivy rozvytku osvity v Ukraini / za zah. red. V.G. Kremenja; NAPN Ukrainy. – K.: Ped. dumka, 2011. – С. 105-116. (in Ukrainian).
5. Soboljeva S. M. Adult education as an important factor of society development / S.M. Soboljeva // Visnyk Czerkasskoho universytetu. – 2012. – С. 122-126. (in Ukrainian)
6. Sigajeva L. International collaboration in sphere of adult education / Larysa Sigajeva // Porivnjalna prifesiyna pedagogika. – 2012. – № 1. – С. 14-23. (in Ukrainian)
7. Průcha J. Pedagogický slovník. 3. rozšířené a aktualizované vydání / Průcha J., Walterová E., Mareš J. – Praha: Portál, 2001. – 265 s. (in Czech).
8. Mühlbacher P. Gerontopedagogika / P. Mühlbacher. – Brno: Masarykova univerzita, 2004. – 140s. (in German).
9. Shromáždilová L. Asociace třetího věku [online] / L. Shromáždilová [Electronic resource]. – URL: <http://au3v.vutbr.cz/> (in Czech).
10. Universitet pardubice / [Electronic resource] – URL: <https://www.upce.cz/english/index.html> (in Czech).

УДК 377/378:374

Чугай Оксана Юрївна – викладач англійської мови
Національного технічного університету України «КПІ»
E-mail: OChugai@meta.ua

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ДЛЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У США: ДОСВІД ДЛЯ УКРАЇНИ

У статті автор розглядає проблему підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих в Україні в контексті використання досвіду США. З'ясовано, що сучасна демографічна та соціально-економічна ситуація в Україні зумовлює зростання значення освіти дорослих та формує нагальну потребу у фахівцях з навчання дорослих. Виявлено, що при підготовці педагогічного персоналу для системи освіти дорослих в США особлива увага приділяється розвитку особистості, соціальної, методологічної, предметної компетентностей. Обґрунтовується можливість використання програм дистанційної форми навчання, елементів кооперативного навчання та проактивного коучингу.

Ключові слова: освіта дорослих; педагогічний персонал для системи освіти дорослих; кооперативне навчання; проактивний коучинг; дистанційне навчання.

Вітчизняна система освіти знаходиться на стадії реформування та пошуку стратегічних шляхів подальшого розвитку. У контексті стрімких змін сучасності особливого значення набуває освіта дорослих. Бурхливий розвиток інформаційних технологій, перехід економіки України на ринкові засади, глобальні процеси інтеграції, зростаюча мобільність населення, необхідність постійного професійного зростання призводять до загострення існуючих проблем, але, в той же час, відкривають можливості для розвитку андрагогіки як науки та змушують звертатися до досвіду світових лідерів в освіті. США є країною, що досягла значних успіхів у модернізації освіти дорослих та підготовці педагогічних кадрів, тож американський досвід представляє значний інтерес для українських освітян-реформаторів.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження засвідчив, що концептуальні засади освіти дорослих розроблено у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених: С. Брукфілда, С. Вершловського, У. Гончаренка, К. Гоула, М. Громкової, С. Змейова, І. Зязюна, Ю. Калиновського, В. Кременя, О. Кукуєва, Л. Лук'янової, Ш. Мерієм, Н. Ничкало, М. Ноулза, О. Огієнко, Дж. Хеншке та ін. Система підготовки педагогічного персоналу висвітлювалась у роботах Н. Бідюк, В. Лугового, В. Онушкіна, Л. Пуховської, О. Савіних, О. Соколової та ін. Проблемам методології освіти дорослих присвячені дослідження Б. Гершунського, С. Сисоевої, Є. Тонконогої та ін. Проте проблема професійної підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих в США не була предметом системного вивчення.

У статті маємо на меті проаналізувати динаміку розвитку освіти дорослих в Україні та визначити основні напрями використання американського досвіду підготовки педагогічного персоналу для вітчизняної системи освіти дорослих.

Аналіз досліджень етапів становлення освіти дорослих в Україні свідчить про те, що роль і функції освіти дорослих постійно змінювались. Так, ідея підвищення ефективності навчання у сфері освіти дорослих в Радянському Союзі виникла ще в середині 60-х років XX ст.; в середині 80-х було ухвалено рішення про створення єдиної системи безперервної освіти, що так і не було реалізовано [7, с. 135]. У праці [5, с. 98] йдеться про те, що до 60-х років освіта виконувала лише дві функції: економічну та соціальну, а 70-ті роки XX ст. стали новим етапом у вивченні проблем неперервної освіти дорослих. Також зазначено, що з 60-70-х років, коли була сформульована мета підвищити якість підготовки фахівців, взаємостосунки освіти, людини й суспільства почали корінним чином змінюватись. В іншій праці [4, с. 78] наголошено, що у 70-80-х роках XX ст. освіта дорослих розглядалася як підсистема неперервної освіти, що є самостійною сферою освітньої діяльності. Тенденція розвитку освіти дорослих в Україні у 70-80-ті роки характеризувалася науковими

дослідженнями проблем освіти дорослих. Саме тоді розпочався процес зміцнення та створення інститутів удосконалення вчителів, інститутів підвищення кваліфікації. Розпад Радянського Союзу в 90-х роках та виникнення нової держави України призвели до трансформації існуючої соціально-економічної системи, що викликало переоцінку цінностей та зміну національної ідентичності [5, с. 99].

Важливою подією в історії вітчизняної освіти дорослих стало створення в листопаді 1993 р. Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України, що у 2007 р. був перейменований на Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Тоді ж було створено відділ андрагогіки, завданням якого стало проведення фундаментальних і прикладних досліджень у сфері освіти дорослих. Провідні вчені інституту Н. Ничкало, Л. Лук'янова, О. Огієнко є засновниками та керівниками наукових шкіл, займаються розробкою сучасних технологій професійної педагогічної освіти та освіти дорослих. Колектив Інституту є ініціатором і розробником цілої низки стратегічних документів, засновником та співзасновником шести наукових видань, які затверджені Вищою атестаційною комісією України як провідні.

Необхідно відмітити, що протягом останнього року відбувається загострення проблем освіти дорослих у зв'язку зі зміною соціально-політичної ситуації в країні. Аналізуючи сучасну демографічну та соціально-економічну ситуацію в Україні, дослідники передбачають зростання значення освіти дорослих в найближчі 10 років, що формує нагальну потребу у фахівцях з навчання дорослих [5, с. 99]. Адже, як зазначає О. Огієнко, професійна підготовка педагогів для дорослих корінним чином відрізняється від підготовки вчителів інших вікових груп. Відбувається докорінна зміна ролі педагога у процесі навчання дорослих, що актуалізує необхідність підготовки педагогів для дорослих [4, с. 346].

Процес реформування системи освіти дорослих в Україні базується на Конституції України, законах України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», «Концепції розвитку дистанційної освіти», «Національній доктрині розвитку освіти у XXI ст.» та інших нормативно-правових актах. Як зазначається у Білій книзі національної освіти України, особливе значення для трансформації вищої професійної освіти в Україні мають здобутки Болонського процесу (1999 р.), Лісабонської стратегії (2000 р.), Європейської рамки кваліфікацій для навчання протягом життя (2008 р.) [1].

Сучасна освіта дорослих в Україні представлена переважно системою післядипломної освіти та системою професійного навчання на виробництві [3]. Післядипломна педагогічна освіта є важливою ланкою в національній системі освіти, забезпечуючи фахове удосконалення педагогів, поглиблення, розширення і оновлення їхніх професійних знань,

умінь і навичок. Втім, проблеми стереотипів минулого призводять до соціального розшарування та інтелектуальної нерівності, а професійна підготовка викладача не завжди відповідає вимогам сучасності.

Важливою умовою реалізації ключових положень Законів України та інших нормативно-правових актів є дослідження та впровадження інноваційного зарубіжного досвіду з урахуванням особливостей національної системи освіти. Професійну підготовку педагогічного персоналу для системи освіти дорослих США здійснює біля п'ятдесяти вищих навчальних закладів. Навчання відбувається в адміністративних підрозділах університетів, що називаються коледжами або школами. Випускники отримують освітньо-кваліфікаційні рівні магістра мистецтв, магістра наук, магістра педагогічних наук, спеціаліста, а також науковий ступінь доктора філософії або доктора педагогічних наук в галузі освіти дорослих. Найбільший попит мають програми магістра педагогічних наук та доктора філософії, деякі університети пропонують програми спеціаліста.

Програми професійної підготовки педагогічного персоналу для освіти дорослих в США характеризуються різноманітністю, наданням права вибору з широкого спектру програм та дисциплін, отриманням досвіду шляхом участі у різноманітних проектах, використанням сучасного обладнання та технологій в навчанні, поєднанням активного навчання та професійного розвитку, проектного та проблемного навчання. Магістерські програми завершуються захистом дисертації, складанням комплексного екзамену або виконанням проектної роботи. Докторські програми включають проведення дисертаційного дослідження, складання іспитів та захист дисертації, причому програми доктора педагогічних наук більш практично спрямовані. Університети пропонують цілий ряд курсів, семінарів та сертифікатів професійного розвитку, а також програми особистого вдосконалення та підвищення якості життя. Програми розраховані на задоволення потреб місцевих громад, на тих, хто вже працює та хоче отримати переваги для кар'єрного зростання або змінити сферу професійних інтересів у період загострення економічних проблем.

Необхідно наголосити, що підготовка педагогічного персоналу США відбувається переважно дистанційно. Змішане або гібридне навчання поєднує он-лайн, традиційне та самостійне навчання. Вирішальним фактором, що впливає на ефективність використання змішаного навчання, є професійна підготовка викладачів, що повинні усвідомлювати його важливість та шляхи використання, засоби мотивації дорослих учнів. Такий підхід змушує змінити традиційні погляди на роль викладача, завданням якого є не передати знання, а допомогти отримати знання та розвинути уміння, достатні для самостійного опанування матеріалу он-лайн та керувати процесом подальшого отримання навчального досвіду. Так, ефективність навчальних програм освіти

дорослих віртуального університету Капелла забезпечується використанням професійно-орієнтованої програми, різних видів контролю та залученням висококваліфікованих педагогічних кадрів. Програма освіти дорослих університету використовує так звану карту компетенцій (Competency Map), що є унікальним інструментом візуалізації прогресу кожного окремого учасника навчання в реальному часі [8]. Зазначимо, що дистанційна освіта в Україні потребує нормативного урегулювання: визначення норм навчального часу та оплати праці педагогічного персоналу при розробці навчальних матеріалів, проведення тестування, перевірки завдань, тощо.

Необхідно відмітити значення інтерактивних методів навчання при підготовці педагогів для дорослих у нашій країні. На думку С. Сисоевої, при навчанні дорослої людини перевагу повинні мати інтерактивні технології навчання, що сприяють утвердженню партнерських відносин [6, с. 9]. Аналіз результатів проведення нашого дослідження підтверджує слушність цих стверджень. Так, в американських університетах при підготовці викладачів для дорослих переважно використовується метод проектів (Кепстоун), проблемне навчання, кейс-метод. Традиційне навчання на території університету передбачає використання технології кооперативного навчання.

Гуманізація як провідна тенденція професійної підготовки втілюється в кооперативному навчанні, адже в центрі знаходиться людина, що досягає навчальної мети шляхом співпраці. Для успішного здійснення кооперативного навчання необхідна реалізація принципу позитивної взаємозалежності, коли успіх кожного пов'язаний з успіхом інших; принципу персональної відповідальності, коли кожен відповідає за певну частку роботи та робить свій внесок у спільну справу; принципу рівної участі, коли кожен має таку ж відповідальність та права, як і інші; принципу одночасної взаємодії, коли виконання завдання відбувається всіма учасниками навчання одночасно. Саме принципи кооперативного навчання роблять його таким ефективним, що підтверджують результати багаторічних досліджень у навчальних закладах США [9].

Провідні сучасні науковці приводять вагомі аргументи на користь необхідності використання американського досвіду з професійної підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих в Україні. Так, Н. Бідюк вважає слушними прогресивні ідеї американських вчених стосовно впровадження у вітчизняну практику ідеї «самокерованого навчання», що ґрунтується на визнанні дорослої людини як суб'єкта праці, пізнання та спілкування [2, с. 30]. Велику роль в самокерованому навчанні грає складання навчальної угоди або контракту, пропонентом якого був М. Ноулз.

Положення про можливість розкриття внутрішнього потенціалу кожної людини є центральною і в теорії коучингу, засновником якої

вважається В. Голві (W.T. Gallwey). Відмінною особливістю коучингу є положення про те, що кожен по своїй природі є творчим та винахідливим, необхідно тільки підібрати інструменти для розкриття внутрішнього потенціалу людини або «внутрішнього генія». Програма Професійного Коучингу університету Х'юстона-Вікторії призначена для педагогів системи освіти дорослих, бізнес-лідерів, працівників охорони здоров'я. Метою програми є досягнення успіху та самореалізації кожного у роботі і житті шляхом проведення коуч-сесій, що розкривають внутрішній потенціал людини, її лідерських якостей та призводять до підвищення ефективності процесу навчання протягом всього життя [10].

Компетентнісний підхід став вирішальним на шляху до підвищення ефективності професійної підготовки фахівців для освіти дорослих в США. Не зважаючи на те, що кожен американський університет самостійно визначає перелік компетентностей для кожної спеціальності, існує спільний підхід у визначенні результатів навчання «планування від досягнутого». Особлива увага приділяється розвитку особистої, соціальної та методологічної компетентностей, в той час як предметна виступає в діяльнісному вимірі, тобто акцентується увага на здатності застосовувати спеціальні та загальні знання, а також інтегрувати знання та уміння.

Університети США є осередками подальшого навчання педагогічного персоналу для освіти дорослих США. Так, за ініціативою університету Північної Кароліни створена асоціація випускників програм освіти дорослих (EMPOWER). Особлива увага приділяється проведенню наукових досліджень та написанню грантів, сприянню залучення випускників до рішення проблем громад, співробітництва з іншими асоціаціями випускників програм освіти дорослих та програм безперервної освіти. Такі ж цілі мають Асоціація Безперервної Освіти університету Джорджії та Центр розвитку трудових ресурсів університету Південного Іллінойсу, що є осередками для спільноти студентів, викладачів і фахівців сфери освіти дорослих та місцем організації семінарів, екскурсій, практичних занять для освітніх лідерів.

Отже, при визначенні переліку компетентностей вітчизняних фахівців-андрагогів та державного стандарту вищої освіти за спеціальністю «андрагог», особливу увагу необхідно приділити розвитку особистої, соціальної та методологічної компетентностей. Предметна компетентність повинна заключатись у здатності майбутнього андрагога до застосування знань та їхнього критичного осмислення, інтеграції знань та умінь. Необхідно провести нормативне урегулювання дистанційної освіти в Україні та забезпечити належне технічне забезпечення. Підготовка вітчизняних педагогічних кадрів для освіти дорослих з використанням елементів корпоративного навчання та проактивного коучингу, інструментів особистісного, професійного та корпоративного

розвитку дозволить розкрити внутрішній потенціал людини, її лідерських якостей та підвищити ефективність навчання. Необхідно розпочати роботу по створенню центрів розвитку трудових ресурсів, асоціацій випускників програм освіти дорослих або асоціацій безперервної освіти.

Таким чином, незважаючи на відмінності, функціональна спільність національних педагогічних систем США та України дає можливість творчого використання досвіду професійної підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих США.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні та розробленні програм дистанційного навчання для професійної підготовки фахівців, що працюють в системі освіти дорослих.

Література

1. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; [за ред. В.Г. Кременя]. – К., 2009. – 185 с.
2. Бідюк Н.М. Професійне навчання безробітних в США: теорія і практика: монографія / Н.М. Бідюк. – Хмельницький: ХмЦНТЕІ, 2009. – 542 с.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – URL: www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf
4. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах / Олена Іванівна Огієнко. – Суми: ПВП «Еллада-S», 2008. – 444 с.
5. Сігаєва Л.Є. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні в другій половині XX ст. / Л.Є. Сігаєва // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Пед. науки. – 2011. – Вип. 1.33. – С. 97-101.
6. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч. метод. посібник / С.О. Сисоєва. — К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 320 с.
7. Якубенко В. Проблеми та перспективи розвитку освіти дорослих в Україні / В. Якубенко, Р. Берлінг // Вісник Київського національного торговельно-економічного університету. – 2011. – № 2. – С. 135-140.
8. Capella University. School of Education [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.capella.edu/online-higher-education-degrees>
9. Kagan S. (2009). Kagan Cooperative Learning / S.Kagan, M. Kagan [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.KaganOnline.com/>
10. University of Houston-Victoria. School of Education and Human Development [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.uhv.edu/edu/AHED.aspx/>

Chugai Oksana – *Teacher of English, the National Technical University of Ukraine «KPI».*

E-mail: OChugai@meta.ua

TEACHING STAFF TRAINING FOR ADULT EDUCATION SYSTEM IN THE USA: EXPERIENCE FOR UKRAINE

Summary. *The article considers the problem of training teaching staff for adult education system in Ukraine in the context of using the US experience. It was*

found that the current demographic and socio-economic situation in Ukraine determines the growing importance of adult education and creates an urgent need for specialists in adult education. It is found that the preparation of teaching staff for adult education system in the United States focuses on the development of personal, social and methodological competences; subject competence lies in the ability of future adult educators to use their knowledge and critical thinking, integrate knowledge and skills. The article substantiates the use of distance learning programs, elements of cooperative learning and proactive coaching.

Key words: *adult education; teaching staff for adult education; cooperative learning; proactive coaching; distance learning.*

Bibliography

1. White Paper of National Education of Ukraine / Akad. ped. nauk Ukraïni; [za red. V.G. Kremenja]. – K., 2009. – 185 s. (In Ukrainian).
2. Bidjuk N.M. Professional training for unemployed in the United States: Theory and Practice / N.M. Bidjuk – Hmel'nits'kij: HmCNETI, 2009. – 542s. (In Ukrainian).
3. The National Strategy for the Development of Education in Ukraine in 2012-2021 years: [Electronic resource]. – URL: www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf (In Ukrainian).
4. Ogienko O.I. Trends in the development of adult education in the Nordic countries / Olena Ivanivna Ogienko. – Sumi: PVP «Ellada-S», 2008. – 444 s. (In Ukrainian).
5. Sigaeva L.E. Trends in the Education of Adults in Ukraine in the second half of the twentieth century / L.E. Sigaeva // Naukovij visnik Mikolaivs'kogo derzhavnogo universitetu imeni V. O. Suhomlins'kogo. Serija: Ped. nauki. – 2011. – Vip. 1.33. – S. 97-101. (In Ukrainian).
6. Sysoeva S.O. Interactive technologies adult education: the manual / S.O. Sysoeva. – K.: VD «EKM», 2011. – 320 s. (In Ukrainian).
7. Jakubenko V. Problems and prospects of adult education in Ukraine / V. Jakubenko, R. Berling // Visnik Kyivs'kogo nacional'nogo torgovel'no-ekonomichnogo universitetu. – 2011. – № 2. – S. 135-140. (In Ukrainian).
8. Capella University. School of Education [Electronic resource]. – URL: <http://www.capella.edu/online-higher-education-degrees> (In English).
9. Kagan S. (2009) Cooperative Learning: / S.Kagan, M. Kagan [Electronic resource]. – URL: <http://www.KaganOnline.com/> (In English).
10. University of Houston-Victoria. School of Education and Human Development: [Electronic resource]. – URL: <http://www.uhv.edu/edu/AHED.aspx> (In English).

УДК 37(470+571):374

Шарненко Тетяна Олександрівна – аспірант
Житомирського державного університету імені Івана Франка
E-mail: tshamenkova@yandex.ru

ПРОБЛЕМА САМООСВІТИ ТА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ М.І. ПИРОГОВА

У статті висвітлено погляди видатного вченого, лікаря і педагога М. Пирогова на роль професійної самоосвіти та значення його діяльності для розвитку освіти дорослих в Україні другої половини ХІХ ст. Розкрито

основні педагогічні ідеї М. Пирогова щодо реформування системи вітчизняної освіти на початку другої половини XIX ст. Розглянуто період діяльності М. Пирогова на посаді попечителя Київського навчального округу, його внесок у розвиток недільних шкіл. Обгрунтовано думку про значення самоосвіти як важливої умови вираження активної життєдіяльності, як засобу соціалізації особистості в період зрілості.

Ключові слова: педагогічна думка, М. Пирогов, вчитель, недільні школи, самовдосконалення, саморозвиток, самоосвіта, самоаналіз, педагогічні праці.

Сучасна система освіти має стати засобом відтворення й збагачення інтелектуального, духовного потенціалу країни, забезпечити зростання соціальної ролі особистості, здатної стати дієвим чинником модернізації суспільства на засадах реалізації творчих можливостей на основі саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти. Успішне розв'язання визначеного завдання передбачає ретроспективний аналіз здобутків попередніх поколінь. Особливої уваги заслуговує досвід видатного вченого, лікаря і педагога М. Пирогова, його педагогічна діяльність в напрямку самоосвіти та освіти дорослих. Могутній талант і невтомна енергія Миколи Івановича Пирогова залишили глибокий слід не лише в історії медицини. Геніальний хірург і анатом, блискучий клініцист і експериментатор, автор низки оригінальних творів, методів досліджень і лікування, він був ще й видатним організатором, талановитим вихователем і педагогом.

Педагогічні погляди М. Пирогова, їх гуманістична спрямованість стали предметом наукових досліджень зарубіжних і вітчизняних учених: О. Бакушкіної, О. Горчакової, К. Федорчук, В. Чорного, А. Нікольської, Н. Коляди, М. Євтуха, А. Зарецької, Л. Бондар, С. Вітвицької та ін.

Метою статті є дослідження педагогічної спадщини М. Пирогова, висвітлення його поглядів на роль самоосвіти у професійній діяльності та значення його діяльності для розвитку освіти дорослих в Україні другої половини XIX ст.

Багато років свого життя учений присвятив педагогічній роботі та зробив неоціненний внесок у педагогічну науку, в історію якої увійшов як реформатор народної освіти. Життєвим кредо Миколи Івановича Пирогова були слова: «Служити не собі, а своїй Вітчизні, своїй нації». Він був людиною ерудованою, творчого покликання, благородною, глибоко гуманною, альтруїстом, налаштованим на співпереживання і допомогу, винятково самоорганізованим і наполегливим.

Передові люди суспільства намагалися знайти шляхи розв'язання соціальних проблем виховання й освіти, знайти відповідь на «питання життя». Приводом до широкої дискусії у суспільстві стала стаття М. Пирогова «Питання життя» (1856 р.), у якій він виклав своє педагогічне кредо: школа повинна формувати не бездушних слугак, чиновників, а

справжню людину, гармонійно розвинену особистість, патріота, громадянина, мислителя. «Всі, хто готується стати корисними громадянами, – відзначав М. Пирогов, – повинні спочатку навчитися бути людьми» [8, с. 29-51].

Цю статтю високо оцінили прогресивні педагоги, письменники, народні демократи. За словами М. Добролюбова, вона вразила всіх «світлістю погляду, благородним спрямуванням думок автора і полум'яною, живою діалектикою. Стаття кидає прямо в обличчя всьому суспільству гірку правду; не соромлячись каже про те, що є в нас поганого, – сміливо та гаряче, заради високих вічних істин...» [4, с.493–514].

Під впливом передової громадськості у вересні 1856 р. вченому було запропоновано посаду попечителя Одеського навчального округу. З цього часу він присвятив себе педагогічній діяльності. Очолюючи Одеський та Київський навчальні округи (1856–1861 рр.), керуючи за кордоном підготовкою молодих вітчизняних учених до професорської діяльності (1862–1866 рр.), М. Пирогов проявив себе як педагог-новатор, уважний і чуйний вихователь. У цей період він написав низку педагогічних праць: «Школа і життя», «Одеська Талмуд-Тора», «Чого ми бажаємо?», «Бути та здаватися», «Доповідна записка про хід освіти в Новоросійському краї та про кричущу необхідність реформування учбових закладів», «Чи треба сікти дітей у присутності інших дітей?», «Про мету літературних бесід у гімназіях», «Про реформування Одеського Рішельєвського ліцею в університет», «Університетське питання», «Листи із Гейдельберга» та ін. У них Микола Іванович наполягав на прогресивних формах навчання, розвитку мислення учнів, на поліпшенні навчального процесу та вихованні молоді в школах та університетах, на нагальній потребі підготовки викладацьких кадрів та ін. У статтях також порушувались важливі проблеми університетської та вищої освіти. Він гаряче підтримував будь-яку ініціативу, боровся за доступність освіти для народу, відкриваючи недільні школи для дітей і дорослих.

Ідею створення недільних шкіл О. Герцен подав П. Павлову, молодому професорові історії Київського університету, коли той приїздив до видавництва «Колокола» у Лондон. Платон Васильович Павлов – високоосвічена та культурна людина, палкий прихильник ідей О. Герцена, улюбленець студентської молоді – підтримував студентів університету в їх проханні на ім'я попечителя М. Пирогова «відкрити в приміщенні Києво-Подільського дворянського училища дарову недільну та святкову школу» [7]. Програмою навчання передбачалося, що в цих безплатних навчальних закладах трудовий народ, який не має коштів на здобуття освіти від держави, навчатимуть письма, читання, арифметики, природничих та суспільних наук.

Офіційний дозвіл на відкриття недільних шкіл і практичну допомогу для їх створення забезпечив попечитель Київського навчального округу М. Пирогов. Перша недільна школа була відкрита 11 жовтня 1859 р. у приміщенні Києво-Подільського повітового дворянського училища. У ній навчалося понад сто учнів віком од семи до тридцяти років. Це були кравці і шевці, столяри і малярі, токарі, особи без професії. Заняття проводились у недільні та святкові дні. Особливістю їх було не тільки те, що учні навчалися там безкоштовно, а й те, що вчителі працювали добровільно. В основному це були студенти Київського університету, в майбутньому велика плеяда відомих учених, письменників, громадських діячів – цвіт української інтелігенції. Серед них: Михайло Петрович Старицький – талановитий український поет, драматург і прозаїк, який певний час жив на Поділлі; Михайло Петрович Драгоманов – український публіцист, історик, фольклорист і громадський діяч; Анатолій Патрикійович Свидницький – письменник, який особисто склав для недільних шкіл підручник «Русская азбука»; Каленик Васильович Шейковський – мовознавець, етнограф і видавець, автор «Південно-руського словника», написав для недільних шкіл підручник «Домашня наука»; Веніамін Йосипович Португалов – відомий лікар-публіцист та ін.

Усього для першої недільної школи висловили бажання бути вчителями 17 студентів університету та один студент духовної Академії. Офіційний догляд за недільними школами було доручено професорові Павлову та штатному доглядачеві повітової школи Слепушкіну [12, с. 290–292]. Пізніше, в 1963 р. М. Пирогов у своїй етапі «Про недільні школи» визначав: «За запровадження недільних шкіл узялися першими малороси, ревні шанувальники Куліша та Шевченка, кращі учні професора Павлова... Вчителі, кращі і за здібностями, і за моральністю, взялися навчати грамоти, письма і рахування з несподіваним педагогічним тактом, звернули увагу на нові засоби навчання, зайнялися ними і досягли успіхів понад всякого чекання» [9, с. 301–308].

Упродовж року в Києві вже працювало 7 недільних шкіл. Серед них при Другій жіночій гімназії вчителями цього закладу 31 січня 1860 року була організована перша жіноча недільна школа. За недовгий час число шкіл значно збільшилося. Відкривалися вони і для дорослих, і для дітей, і для арештантів у тюремних будинках, і для солдат у саперних бригадах. За прикладом Києва одна за одною недільні школи почали працювати в губернських і повітових містах – Ніжині, Харкові, Полтаві, Чернігові, на Волині та Поділлі, а згодом у багатьох містах Росії.

Перші недільні школи здобули велику популярність серед трудящих мас. Так, відомий український байкар Л. Глібов писав: «Недільна школа при Чернігівській гімназії, відкрита 9 травня 1860 року внаслідок бажання та пропозиції попечителя Миколи Івановича Пирогова, постійно відвідувалась протягом всього учбового року» [2, с. 238]. Але, на жаль, ці

школи мали надто мізерні кошти. Не було спеціальних книжок для дорослих. Букварі, книжки для читання використовувались як російські, так і українські. У жовтні 1860 року М. Пирогов подає прохання Київському генерал-губернатору про відкриття в Києві підписки на добровільні пожертвування на користь недільних шкіл [5]. А в грудні 1860 р. з цією ж метою був отриманий дозвіл на проведення студентами Київського університету публічних читань творів російських класиків.

Зовні безпечна і корисна для держави діяльність недільних шкіл, створених М. Пироговим, приховувала в собі глибокий зміст. Тут поширювались демократичні ідеї, які сприяли посиленню в народі ненависті до всієї системи самодержавства. З цього приводу Микола Іванович неодноразово одержував із канцелярії Київського генерал-губернатора розпорядження щодо посиленого нагляду за недільними школами: «...Ваше Превосходительство, маю прохання до Вас зробити розпорядження про суворий нагляд за недільними школами, щоб навчання в них відповідало бажанням і наміру уряду» [11]. Але, на жаль, ці навчальні заклади існували недовго. У лютому 1860 р. у Києві була заарештована група студентів університету – членів таємного товариства. М. Пирогову запропонували встановити постійний поліцейський нагляд за «поведінкою і напрямом думок» студентів. Ця вимога обурила Миколу Івановича. До того ж, його гуманна і прогресивна діяльність на посаді попечителя Київського навчального округу викликала дедалі більше невдоволення правлячих кіл і насамперед Київського генерал-губернатора князя І. Васильчикова.

На початку 1861 р. вчений був змушений подати рапорт про відставку, а через рік недільні школи були закриті. Пізніше, у квітні 1863 р., М. Пирогов написав статтю «Про недільні школи», де рішуче виступав на їх захист: «Мета народних недільних шкіл має полягати в поширенні осмисленої грамотності... Я сам не раз переконувався, що при старанному способі навчання успіхи учнів недільних шкіл дивовижні. Грамота засвоювалась швидше, ніж у приходських та інших училищах. Усі школи неодмінно мають бути відкриті для відвідувачів...» [9, с. 464–474]. Тому він рекомендував не переслідувати ідеї недільних шкіл, не скорочувати їх кількості, а сприяти їх поширенню і забезпеченню умілим керівництвом та контролем за роботою.

Життя самого педагога і вченого було прикладом того, як праця над «створенням себе» поєднує дві діяльності. Без однієї із них неповна і найчастіше неможлива інша: без самоосвіти немає саморозвитку, а без саморозвитку – самоосвіти [8, с. 49]. За А. Коні, ще з отроцтва М.І. Пирогову знайома бідність. Проте, вже у 14 років він студент університету, у 17 – лікар, 21 – доктор медицини, а в 22 – професор хірургії. «Все це дісталось йому тяжкою, невтомною працею, в умовах убогої обстановки», – наголошує А. Коні у промові «Пирогов і школа

життя» (1910 р.). «Пройшовши цю школу бідності, – зауважує він, – Пирогов засвоїв собі ту внутрішню свободу, яка дозволила йому потім не раз залишати забезпечене становище, не чіпляючись за нього заради спокою забезпеченого існування» [6, с. 200-219]. Така сувора соціальна дійсність викликала нагальну потребу наполегливої роботи над собою. Приклади такої праці, самоаналіз «через спостереження і вивчення самого себе» [8, с. 81] знаходимо у творах, «Щоденнику старого лікаря»: «бесіда із самим собою цікава» [8, с. 40]; «... мені необхідно спочатку з'ясувати самому собі, як я дивлюсь на оточуючий світ, яким я здаюся собі, ким я сам себе вважаю, у що я вірю...» [8, с. 80]. Один із підопічних М. Пирогова, згодом ректор Казанського університету М. Ковалевський, згадуючи його діяльність як керівника професорського інституту в Гейдельберзі, із захопленням писав про 53-річного вченого, який «в гонитві за новим знанням» шукав його всюди, де тільки міг. «Юнацьким запалом до оволодіння знаннями він просто заражав нас ... він учив нас учитися» [3, с. 42].

Носієм основ самоосвітньої діяльності для дітей і молоді виступає вчитель. Важливо сформувати повагу до людської гідності та істини. Закликаючи поважати особистість М. Пирогов наголошує: «... пам'ятайте, що кожен ваш учень – це майбутній ви» [4, с. 82]. Він переконаний, що особистість «однаково недоторканна і в дитині, і в дорослому». Педагог несе відповідальність за результати навчання: «Нехай учиться лише той, хто хоче вчитися, – це його справа. Але хто хоче в мене вчитися, той повинен чому-небудь навчитися, – це моя справа – так повинен думати кожен сумлінний викладач» [4, с. 378-379].

За переконанням М. Пирогова, вчителів необхідно готувати у спеціальних педагогічних навчальних закладах і на педагогічних курсах. Велику увагу він приділяв самоосвіті вчителя, творчому пошуку у роботі [3, с. 126]. Він звертав увагу і на роль вчителя у навчально-виховному процесі. Він вважав, що «дієвими особами у класі є більше самі учителі, ніж учні» [10, с. 633]. У школі вчитель й учні повинні взаємодіяти [10, с. 138]. Цікавими є думки М. Пирогова щодо викладання сократичним методом. Він розглядав використання його у старших класах гімназії і вважав, що цей метод вимагав від учителя високого рівня майстерності: самостійності мислення, різнобічних знань, логіки у викладі уміння ставити запитання, щоб збуджувати мислення школярів і керувати ходом їх думок [1, с. 274].

М. Пирогов належав до числа тих педагогів, які вважали за необхідне актуалізувати власне «Я» («риючись в архіві своєї пам'яті на старості літ, нас вражає, перш за все, тотожність і цільність нашого Я», розкривати творчий потенціал особистості, сприяти її заглибленню як у внутрішній, так і в соціальний світ. Пізнання свого «Я», на його думку, це – «глибокий і проникливий погляд у себе», «проникнення у глибини своєї

душі», «копання у тайниках своєї душі». Дотримуючись цього принципу, він закликав «не захоплюватися тимчасовим успіхом, постійно слідкувати за собою і спостерігати за власним запасом сил і умінь»; бути уважним «до власного свого Я, тобто до своєї думки, волі, потягів і т. п.» [8, с. 126].

Для нас особливо важливі його висновки, людини, що прагне бути потрібною людям, яка свої самоосвітні зусилля спрямовує на вивчення народної освіти за кордоном. «Шляхом гіркого досвіду я дійшов до усвідомлення мого незнання і хочу вчитися, щоб бути істинно корисним справі народної освіти, – писав він. – Але для чого ж втрачати сили і роки життя, яких мені залишилося уже не дуже багато, на неправильне, коли я напевне знаю, що міг би бути незрівнянно більш корисним святій і загальній справі освіти, якби став вивчати її там, де вона відпрацьована і зміцніла віковими трудами передових людей» [8, с. 197]. Ця теза ученого про свої самоосвітні наміри, людини зрілого віку, як і проникливий, безпосередній виклад думок у «Щоденнику старого лікаря» («... я легко і майже граючи навчився читати; після чого читання дитячих книг було для мене істинною насолодою» [8, с. 116]) наводять на думку про значення самоосвіти як важливої умови вираження активної життєдіяльності, як засобу соціалізації особистості в період зрілості.

У пошуках способу закріплення душевного, внутрішнього зв'язку зі світом літня людина зможе обрати самоосвіту, яка стане способом її життя, його сенсом, його енергією, спасінням від бід та недуг [8, с. 46]. Думки М. Пирогова про школу як соціальну систему, яка покликана, «сприяти всіма силами всебічному гармонійному розвитку всієї людини відповідно до її природи як організму, що росте, живе, відчуває, бажає, мислить і здібний до безкінечного самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти» є, безсумнівно, актуальними сьогодні.

Минають роки, але час не відділяє нас від життя і діяльності М. Пирогова. Він – людина творчого покликання, благородна і глибоко гуманна – ввійшов в історію вітчизняної культури як класик оригінальної передової педагогічної думки. Його моральний вигляд, вчинки, високі думки про честь, обов'язок, гідність людини й сьогодні мають служити нам живим зразком. Класик педагогіки К. Ушинський, оцінюючи діяльність М. Пирогова на педагогічній ниві, писав: «Нарешті ми маємо серед нас людину, на яку з гордістю можемо вказати нашим дітям і внукам, і його бездоганною дорогою ми можемо сміливо вести наші молоді покоління. Нехай же наша молодь вдивляється в цей образ, і майбутнє нашої вітчизни буде забезпечено» [13, с. 456-457].

Література

1. Вихрущ В.О. Дидактична думка в Україні (друга половина XIX –початок XX ст.): проблеми розвитку теорії [моногр.] / В.О. Вихрущ. – В 2-х ч. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2000. – Ч. I. – 433 с.

2. Глібов А. Передова стаття в першому номері «Черниговского листка» / Глібов Л. Твори: В 2 т. – К., 1974. – Т. 2. – С. 238.
3. Демков М.И. Старые и новые педагоги, их жизнь, мысли и труды / М.И. Демков. – М., 1912. – 216 с.
4. Добролюбов Н.А. О значении авторитета в воспитании (Мысли по поводу «Вопросов жизни» г. Пирогова) / Н.А. Добролюбов / Собр. соч.: В 9 т. – М., 1961. – Т. 1. – С. 493-514.
5. Доповідна записка Київському генерал-губернатору І.І. Васильчикові від жовтня 1960 р. відносно відкриття підписки для добровільних пожертвувань на користь недільних шкіл // ЦДІА України. – Ф.442. – Спр. 179. – Арк. 57.
6. Кони А.Ф. Собрание сочинений : в 8 т. Т. 7 / А. Ф. Кони ; [под общ. ред. : В.Г. Базанова, Л.Н. Смирнова, К.И. Чуковского]. – М. : Юрид. лит., 1969. – 564 с. Из содерж.: Пирогов и школа жизни : (речь в зале городской думы по случаю столетия со дня рождения Н.И. Пирогова). – С. 200-219.
7. Лист попечителя Київського учбового округу М.І. Пирогову від 13 жовтня 1859 р. міністру народної освіти про відкриття недільної школи // ЦДІА України. – Ф. 707. – Оп.25. – Спр. 352. – Арк. 11.
8. Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. – М., 1985. – 426 с.
9. Пирогов Н.И. О воскресных школах// Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. – М., 1952. – С. 464-474.
10. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Н.И. Пирогов. – М.: АПН РСФСР, 1953. – 752 с.
11. Розпорядження Київського генерал-губернатора І.І. Васильчикова від 13 грудня 1860 р. № 25049 попечителю Київського учбового округу М. І. Пирогову про введення суворого нагляду за недільними школами // ЦДІА України. – ФЛОТ. – Пр. 352. – Арк. 119-120.
12. Струнина Л. Первые воскресные школы в Киеве // Киев. старина. – 1889. – № 5. – С. 290-292.
13. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. / К.Д. Ушинский. – М., 1988. – Т. 2. – С. 456-457.

Sharnenkova Tetiana – Post-Graduate Student of the Zhytomyr State University named after Ivan Franko.

E-mail: tsharnenkova@yandex.ru

M. PYROGOV'S PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF SELF-EDUCATION AND ADULT EDUCATION

Summary. The article highlights the views of outstanding scientist, doctor and teacher M. Pirogov on the role of professional self-education and the importance of his activity for the development of adult education in Ukraine in the second half of the nineteenth century. The basic pedagogical ideas of M. Pirogov on reforming national education are considered. The views of the prominent national educator on self-education of a teacher; and the role of teacher in the educational process, the requirements for his/her personality, as well as the necessity of constant self-improvement and self-education for teacher are presented. Pirogov's

view on the importance of self-expression as an important condition of active life as a means of socialization during maturity are pointed out.

Key words: *pedagogical thoughts of M. Pirogov, teacher, Sunday school, self-improvement, self-development, self-education, self-analysis, pedagogical works.*

Bibliography

1. Vykhursch V.O. Didactic thoughts in Ukraine (the second half of XIX –beginning of XX): problems of theory development / V.O. Vykhursch. – V 2-kh chastynakh. – Ternopil : Pidruchnyky i posibnyky, 2000. – Ch. I. – 433 s. [monohr.] (in Russian).
2. Hlibov A. Advanced article in the first issue of «Chernigov leaf» / Hlibov L. Tvory: V 2 t. – K., 1974. – T. 2. – S. 238. (in Ukrainian)
3. Demkov M.Y. Old and new teachers, their lives, thoughts and writings / M.Y. Demkov. – M., 1912. – 216 s. (in Russian).
4. Dobroliubov N.A. On the significance of authority in education (Thoughts on «questions of life», the Pirogov) // Sobr. soch.: V 9 t. – M., 1961. – T. 1. – S. 493-514. (in Russian).
5. Memorandum to Kyiv Governor-General I. Vasylychikov of October, 1960 regarding the opening of subscription for voluntary donate for Sunday schools // TsDIA Ukrainy. – F. 442. – Spr. 179. – Ark. 57. (in Ukrainian)
6. Kony A. F. Collected Works: v 8 t. T. 7 / A. F. Kony ; [pod obsch. red. : V. H. Bazanova, L. N. Smyrnova, K. Y. Chukovskoho]. – M. : Yuryd. lyt., 1969. – 564 s. Yz soderzh.: Pyrohov y shkola zhyzny : (rech' v zale horodskoi dumy po sluchaiu stoletyia so dnia rozhdenyia N. Y. Pyrohova). – S. 200–219. (in Russian).
7. Letter of trustee of the Kiev school district to M.Pirogov from October 13, 1859, Minister of Education on the opening of Sunday school in Kiev // TsDIA Ukrainy. – F. 707. – Op. 25. – Spr. 352. – Ark. 11. (in Ukrainian). (in Ukrainian).
8. Pyrohov N. Y. Questions of life // Pyrohov N.Y. Yzbrannye pedahohycheskye sochynenyia. – M., 1985. – 426 s. (in Russian)
9. Pyrohov N. Y. On Sunday schools // N.I. Pirogov/ Selected pedagogical works // Pyrohov N.Y. Yzbrannye pedahohycheskye sochynenyia. – M., 1952. – S. 464-474. (in Russian)
10. Pyrohov N. Y. Selected pedagogical works / N.Y. Pyrohov. – M.: APN RSFSR, 1953. – 752 s. (in Russian)
11. Order of Kyiv Governor-General II Vasilchikov of 13 December 1860 N25049 to trustee of the Kiev school district M.Pirogov about introduction of strict supervision for Sunday schools // TsDIAUkrainy. – FLOT. – Pr. 352. – Ark. 119-120. (in Ukrainian)
12. Strunyna L. The irst Sunday schools in Kiev // Kiev. staryna. –1889.– № 5. – S. 290-292. (in Russian)
13. Ushynskiy K.D. Pedagogical works : V 6 t. – M., 1988. – T. 2. – S. 456-457. (in Russian)

РОЗДІЛ III

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

УДК 378.124

Аніщенко Олена Валеріївна – доктор педагогічних наук,
доцент, завідувач відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і
освіти дорослих НАПН України

E-mail: anishchenko_olena@ukr.net

ЛЮДИНОВИМІРНІСТЬ ГАРМОНІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В КОНТЕКСТІ ЦІННОСТЕЙ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Автором здійснено аналіз проблеми людиновимірності гармонізації культурно-освітнього простору майбутніх педагогів у контексті цінностей освіти впродовж життя. Наголошено, що гармонізація передбачає набуття різних форм і рівнів соціального розвитку людини. Обґрунтовано доцільність здійснення гуманітарної експертизи педагогічної освіти як засобу підвищення якості професійної підготовки вчителя. Акцентовано увагу на доцільності впровадження концепції освіти впродовж життя для забезпечення гармонійного розвитку особистості, ефективного розв'язання проблем особистісного й професійного розвитку різних категорій дорослих.

Ключові слова: людиновимірність, гармонізація, цінності, педагогічна освіта, освіта впродовж життя, гуманітарна експертиза освіти.

Масштабність, багатовимірність і динамізм зростання суперечностей в усіх сферах життєдіяльності суспільства актуалізувало проблему виживання людини і як біологічного виду, і як духовної істоти, особистості, що прагне до саморозвитку, самоактуалізації, самовдосконалення впродовж життя. Це зумовило нагальність вироблення адекватних стратегій навчання, виховання на основі формування ідеалів, норм і цінностей людиноцентричної парадигми, здатної протистояти викликам техногенної цивілізації і сприяти забезпеченню умов для найбільш повного розкриття сутнісних характеристик людини, її самореалізації у професійному та особистому житті.

Важливого значення набуває й те, що сучасні вимоги суспільства й ринку праці зумовлюють необхідність оновлення знань та

удосконалення навичок людини впродовж життя, забезпечення конкурентоспроможності кадрів, у т. ч. і педагогічних, шляхом постійного поглиблення знань, умінь, навичок, створення сприятливого соціально-психологічного клімату, відповідних умов праці та ін. Викладене вище свідчить про нагальність модернізації педагогічної освіти, пов'язаної з усіма сферами суспільного життя. Такий зв'язок реалізується безпосередньо через особистість, залучену до економічних, політичних, духовних та інших соціальних зв'язків. Якщо різні сфери і галузі господарства виробляють певну матеріальну й духовну продукцію, а також послуги для людини, то педагогічна освіта «творить» власне людину за допомогою впливу на її інтелектуальний, етичний, естетичний і фізичний розвиток.

Для нашого наукового пошуку важливе значення мають результати досліджень у менеджменті, педагогічних, психологічних, соціологічних, філософських, культурологічних та інших науках. У цьому контексті беззаперечний практичний інтерес становлять різноаспектні дослідження проблеми гармонізації університетської освіти, здійснені зарубіжними науковцями [6]. Науковий пошук передбачав вивчення ідей філософії людиноцентризму, у т. ч. і в неперервній освіті (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Молодиченко, Т. Троїцька та ін.), теоретико-методологічних положень щодо підготовки педагога у вищих навчальних закладах (А. Алексюк, О. Антонова, С. Вітвицька, О. Вознюк, О. Дубасенюк, І. Коновальчук, О. Щербак та ін.); психології педагогічної взаємодії (Г. Балл, І. Бех, В. Рибалка та ін.), впливу культурного та освітнього середовищ на особистість (О. Воронін, С. Дерябо, В. Левін, Н. Романченко, В. Слободчиков та ін.), освіти дорослих (С. Архипова, Н. Бідюк, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, С. Прийма, Н. Протасова та ін.), особистісно-професійного розвитку й саморозвитку фахівців (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, А. Маркова, С. Рубінштейн та ін.).

У нашому дослідженні ми поставили за мету проаналізувати проблему людиновимірності гармонізації культурно-освітнього простору майбутніх педагогів у ВНЗ у контексті цінностей освіти впродовж життя.

Провідну роль у формуванні педагогів нової генерації у вищій школі відіграє культурно-освітній простір. Загалом терміносполука «культурно-освітній простір ВНЗ» є міждисциплінарною, що зумовлює логічність її трактування з позицій різних наук (рис. 1).

Як свідчить аналіз наукових джерел, культурно-освітній простір вищої школи уособлює зумовлений часом спосіб існування, взаємодії, взаємної детермінації освіти і культури, буття освіти у світі культури, а культури – у сфері освіти. Такий простір покликаний сприяти відтворенню людського капіталу, інтелектуального потенціалу суспільства для забезпечення сталого розвитку України через якісну неперервну підготовку педагогічних кадрів для всієї сфери освіти шляхом гармонізації

культурно-освітнього простору майбутнього педагога у контексті його людиновимірності.

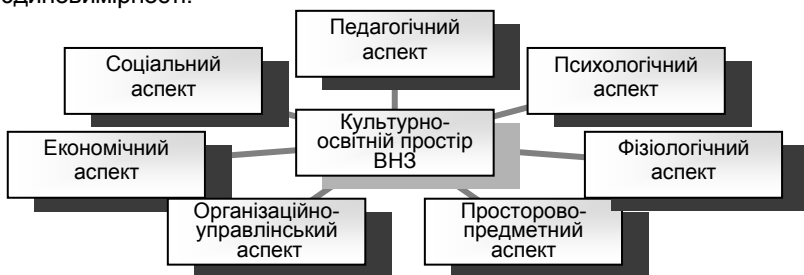


Рис. 1. Міждисциплінарність терміносполуки
«культурно-освітній простір ВНЗ»

Такий простір має передбачати поєднання надбань вітчизняної педагогічної науки і практики та прогресивних зарубіжних ідей для забезпечення особистісного, професійного розвитку педагогів, самовдосконалення, що сприятиме здійсненню професійної діяльності на засадах гуманізму, демократії, вільної конкуренції і високих технологій. Водночас проектування та функціонування культурно-освітнього середовища ВНЗ має передбачати [2]: узгодження завдань інноваційного розвитку освіти й програм життєтворчості особистості, потреб суспільства й держави, забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства, консолідацію усіх його інституцій і суб'єктів, гуманізацію суспільно-економічних відносин через якісну освіту, формування нових життєвих орієнтирів особистості.

Здійснений нами аналіз дослідницьких матеріалів дозволяє виокремити такі принципи гармонізації культурно-освітнього простору майбутніх педагогів у контексті цінностей освіти впродовж життя: неперервність педагогічної освіти; гнучкість у реагуванні на суспільні зміни і прогностичність; культуровідповідність; інноваційність; здоров'язбереження; особистісна орієнтованість; пріоритет цінностей творчої особистості; соціальна адаптивність; технологічність освітнього процесу; створення умов для розвитку та саморозвитку особистості та ін.

За нашим переконанням, гармонізація культурно-освітнього простору майбутніх педагогів у вищій школі має спрямовуватися на формування щасливої особистості. Спектр факторів досягнення щастя досить широкий, їх субординація і значимість визначається як об'єктивними обставинами, так і своєрідністю особистості. Серед найбільш значимих факторів виокремлюються соціальна стабільність, матеріальне благополуччя (за умови, якщо воно не самоціль), повноцінне спілкування, творчість, достатній ступінь свободи, любов, наявність сенсу

життя, моральні чесноти, здоров'я та ін. Моральне сприйняття всіх цих факторів впливає на досяжність / недосяжність щастя.

Зазначимо, що в усьому світі здійснюються різноаспектні опитування громадян. Не є винятком й питання щастя. Так, відповідно до статистичних даних, отриманих міжнародною компанією WIN-Gallup International [5], у 58 країнах світу 53 % опитаних заявили, що є щасливими, водночас 13 % вважають себе нещасними. За інформацією Київського міжнародного інституту соціології, станом на 2015 р. 57% українців вважають себе щасливими [1]. Водночас, як випливає із Європейського соціального дослідження, в якому беруть участь майже всі країни Європи, хоча більшість наших громадян відчують себе щасливими, Україна є однією з двох найнещасливіших європейських країн. За цим показником з нами може конкурувати тільки Болгарія (за Є. Головахою).

Нам імпонує твердження професора В.Кудіна про те, що «усвідомлено або неусвідомлено ... метою життя кожної людини є не просто її існування як живої істоти, а потреба зробити це існування щасливим, творчо насиченим, таким, що максимально розкриває й утворює неповторність ... індивідуального потенціалу як людини» [3, с. 224]. У цьому контексті значний потенціал щодо формування щасливих громадян має освіта впродовж життя (life-long learning), яка зреалізовується у формальному, неформальному, інформальному середовищі. Ціннісний аспект педагогічної освіти як складника освіти впродовж життя передбачає її аналіз як цінності державної, суспільної та особистісної. Задоволення культурно-освітніх потреб уможливорює у подальшому, зокрема, розв'язання особистісних, професійних проблем, і є підґрунтям успішної професійної самореалізації особистості.

Акцентуємо увагу на тому, що невід'ємним складником життя сучасної людини, у т. ч. і залученої до освіти впродовж життя, є мрії. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне звернутися до наукового доробку Нестора польської педагогіки Тадеуша Вацлава Новацького, праці якого набули важливого значення у міжнародному науково-педагогічному просторі. Так, у своїй книзі «Світ мрій» він говорить про те, що мрії визначають активне функціонування особистості в діяльній сфері. Саме мрії науковець пропонує розглядати як основу наших прагнень у пошуках шляхів до щастя [4, с. 7]. Вчений наводить результати досліджень мрій, які здійснювалися студентами Вищої педагогічної школи Товариства поширення знань у Варшаві. Наведені дані свідчать про «легкість» здійснення буденних мрій. Водночас існують мрії набагато серйозніші й глибокі, зокрема «про досягнення успіху в тій чи іншій галузі знань, про визнання у певній сфері мистецтва, ... докорінну перебудову власного внутрішнього світу» [4, с. 12]. На нашу думку, педагогічна освіта як складник освіти впродовж життя має сприяти здійсненню й буденних, й

більш прогностичних мрій. Освіта, спрямована на здійснення мрій, забезпечує гармонійність розвитку особистості, підвищення особистої ефективності шляхом розвитку впевненості у власних силах, опанування прийомів самоорганізації, самовдосконалення; особистісне й професійне зростання шляхом розвитку навичок і здібностей; покращення якості життя за допомогою використання здобутих знань на практиці; удосконалення навичок спілкування й умінь працювати в команді та ін.

Власний життєвий досвід, життєвий шлях близького оточення, колег, результати аналізу наукових джерел свідчать про те, що не існує стандартів щастя. Одні сприймають його як підсумок життя, інші як момент життєвого шляху. Щастя є унікальним для кожного. І в цьому також наше щастя. За В. Кудіним, «лише суспільство, яке ставить в основу власних цінностей і Цілей розвиток здібностей людини, зростання її знань, розширення творчого пошуку, удосконалення культури, здатне створити вільну людину, здатну до всебічного удосконалення» [3, с. 235]. А освіта впродовж життя має допомогти зреалізуватися щасливий, духовно-, фізично-, морально- й соціально здоровий, оптимістично налаштований, упевнений у власних силах особистості.

Підсумовуючи викладене вище наголосимо, що людиновимірність гармонізації культурно-освітнього простору майбутніх педагогів у контексті цінностей освіти впродовж життя можна шляхом:

- розроблення науково-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх педагогів, що ґрунтується на андрагогічних засадах, парадигмі людиновимірності, а також створення гуманістично орієнтованого інформаційно-комунікаційного простору педагогічної освіти;
- активізації просвітницької діяльності у вищій школі, спрямованої на підвищення загальної культури і соціальної активності майбутніх педагогів; розвиток потреби здійснювати волонтерську, благодійну діяльність, плекання бажання зміцнювати не лише добробут особистий і своєї родини, але водночас і зробити щасливими або не зробити нещасними інших; поширення ідей концепції освіти впродовж життя для забезпечення гармонійного розвитку особистості, ефективного розв'язання проблем особистісного й професійного розвитку.
- створення об'єктивних умов для максимального розвитку особистості майбутніх педагогів, реалізації усіх потенційних можливостей, що сприятиме їх соціальній захищеності та адаптації до мінливих соціально-економічних умов;
- здійснення гуманітарної експертизи педагогічної освіти як якісної оцінки рівня відповідності навчальних програм, навчально-виховного процесу, культурно-освітнього середовища й педагогічних систем завданням сприяння розвитку «людського, людяного в людині»;
- створення умов для вільного етнокультурного самовираження студентів (у т. ч. й у формі фестивалів мов і культур,

розвитку вузівських центрів національних культур) із залученням студентів до активної міжкультурної комунікації, до діалогу влади і суспільства, а також умов для гармонізації міжнаціональних відносин у середовищі із урахуванням етнокультурної, етноконфесійної специфіки регіонів, концепцій і програм оптимізації міжетнічних відносин для забезпечення єдності українського народу та поваги до громадян інших країн;

- покращення умов для особистісного, професійного розвитку майбутніх педагогів шляхом підвищення відповідності освіти перспективі навчання впродовж усього життя із урахуванням актуальних проблем сучасного суспільства.

Таким чином, результати наукового пошуку уможливають висновок про те, що гармонізація педагогічного процесу досягається шляхом узгодження, забезпечення взаємодії його складників і функцій з метою формування різнобічно розвиненої особистості. У контексті людиномірності професійної підготовки майбутнього вчителя гармонізація передбачає набуття різних форм (професійної, громадської та ін.) і рівнів соціального розвитку людини. Гармонізація педагогічного процесу передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію студентів і викладачів, діалогічність навчання на основі співпраці, співтворчості й пов'язана з активізацією саморозвитку, самоосвіти, самовиховання студентів, що сприяє розкриттю їхніх потенційних можливостей, успішній подальшій самореалізації у сімейному та професійному житті. Саме гармонізація культурно-освітнього простору є важливою умовою забезпечення успішності освіти впродовж життя, розвиток якої зумовлений глобалізаційними та інтеграційними процесами, демографічними чинниками, інформаційно-телекомунікаційними трансформаціями, комплексом внутрішніх і зовнішніх соціально-економічних та освітніх чинників розвитку країни, розвитком людського капіталу, динамічністю освітніх потреб дорослої людини, суспільства і ринку праці. Водночас людиновимірність педагогічної освіти як складника освіти впродовж життя ґрунтується на концептуальних ідеях гуманізму, неперервності, відкритості, випереджувального розвитку, а також філософських, психолого-педагогічних засадах, спрямованих на забезпечення суспільно-державних та індивідуальних культурно-освітніх потреб майбутніх педагогів.

Література

1. Головаха Є. Чого бракує українцям, щоб стати щасливими / Євген Головаха [Електронний ресурс]. – URL: http://zaxid.net/news/showNews.do?chogo_brakuye_ukrayintsyam_shhob_stati_shhaslivimi&objectId=1358171
2. Концепція розвитку Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. 2014-2018 рр. Проект [Електронний ресурс]. – URL: <http://documents.tips/documents/55cf9a3c550346d033a0efd2.html>

3. Кудин В. Энергия оптимизма (социально-экономические и психолого-физиологические истоки педагогики оптимизма) / Вячеслав Кудин. – К.: Золотые ворота, 2015. – 263 с.

4. Новацький Т.В. Світ мрій / Тадеуш В. Новацький; [пер. з пол. І.А. Аскерової]. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – 120 с.

5. Составлен рейтинг счастливых стран мира – Украина в конце списка [Електронний ресурс]. – URL: <http://glavred.info/archive/2012/01/06/190252-1.html>

6. Hemsley-Brown J.V., Goonawardana S. (2007) Brand Harmonisation in the International Higher Education Market // Journal of Business Research. – Vol. 60. – P. 942-948.

Anishchenko Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Andragogy Department, Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

E-mail: anishchenko_olena@ukr.net

HUMAN-DIMENSION OF HARMONIZATION OF FUTURE EDUCATORS' CULTURAL-EDUCATIONAL SPACE AT UNIVERSITIES IN THE CONTEXT OF LIFELONG LEARNING VALUES

Summary. The author analyzes the problems of human-dimension of harmonization of future educators' cultural and educational space in the context of lifelong learning values. There has been emphasized that harmonization provides the acquisition of various forms and levels of social development. The author has substantiated the expediency of humanitarian expertise of the pedagogical education as a way of improving the teacher training quality. The attention is focused on the feasibility of introducing the lifelong learning concept to ensure personality's harmonious development, and effective solving problems of personal, as well as the professional development of various adult categories.

Key words: human-dimension, harmonization, values, teacher education, lifelong education, humanitarian education expertise.

Bibliografia

1. Holovakha Ye. What is missing Ukrainian to be happy / Holovakha Ye. [Electronic resource]. – URL: http://zaxid.net/news/showNews.do?chogo_brakuye_ukrayintsyam_shhob_staty_shhaslivimi&objectId=1358171 (in Ukrainian)

2. The concept of Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytsky. 2014-2018 biennium. Project [Електронний ресурс]. – URL: <http://documents.tips/documents/55cf9a3c550346d033a0efd2.html> (in Ukrainian)

3. Kudyn V. (2015) Energy of optimism (socio-economic and psychological, physiological bases of pedagogics of optimism / Vyacheslav Kudyn. – К.: Zolotyie vorota. – 263 s. (in Russian)

4. Novats'kyy T.V. (2011) World of dreams / Tadeush V. Novats'kyy; [per. z pol. І.А. Аскерової]. – К.: Vyd-vo NPU im. M.P. Drahomanova. – 120 s. (in Ukrainian)

5. Rating of happy countries of the world is made is Ukraine at the end of list [Electronic resource]. – URL: <http://glavred.info/archive/2012/01/06/190252-1.html> (in Russian)

6. Hemsley-Brown J.V., Goonawardana S. (2007) Brand Harmonisation in the International Higher Education Market // Journal of Business Research. – Vol. 60. – P. 942-948. (in English)

УДК 331.378:3

Баніт Ольга Василівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: olgabanit@ukr.net

КОРПОРАТИВНІ УНІВЕРСИТЕТИ ЯК ОДНА З СУЧАСНИХ ФОРМ ВНУТРІШНЬОФІРМОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРСОНАЛУ

Проаналізовано роль і місце корпоративного університету як однієї з сучасних форм внутрішньофірмової підготовки персоналу. Виявлено необхідність системного підходу та створення єдиної моделі корпоративного університету, прикладом якої може бути Міжнародна Асоціація Корпоративної Освіти (МАКО). Одне з найважливіших завдань корпоративної освіти – формування банку інформаційних ресурсів і механізму його ефективного використання в цілях обміну інформацією, знаннями та кращими світовими практиками. Доведено, що ефективність та результативність корпоративного навчання буде забезпечена при дотриманні умови застосування моделі потрійної спіралі: бізнес, університет, влада.

Ключові слова: корпоративний університет, внутрішньофірмова підготовка, персонал.

Ефективна організація внутрішньофірмової підготовки персоналу сьогодні є не просто модною тенденцією, а питанням виживання компанії в складних економічних умовах. Для підвищення конкурентоспроможності компанії (фірми, організації), налаштованої на динамічний розвиток, необхідний корпоративний навчальний заклад. Погоджуємося з думкою О. Леонтєвої, що це має бути заклад не традиційної форми, а інноваційний, здатний постійно розвиватися, де, з одного боку, є об'єднана єдиною концепцією і методологією система внутрішньофірмового навчання, розроблена для керівників усіх рівнів і спеціалістів у межах ідеології й стратегії розвитку компанії, з іншого боку, де системно і комплексно впроваджується більшість з відомих у педагогіці типів інновацій [5].

Проблеми формування та розвитку корпоративного навчання досліджували О. Голишенкова, О. Грішнова, О. Леонтєва, В. Каганов, В. Савченко, О. Свергун, І. Юрова (система корпоративного навчання і розвитку персоналу), Т. Базаров, Б. Ерьомін, Д. Кузнєцов, М. Магура,

М. Курбатова, Е. Моргунов, І. Рибкін, (корпоративні програми), Н. Самоукіна, Ю. Арсеньєв, А. Брасс, С. Вершловський (мотивація персоналу до навчання). Натомість, цей напрям розвивається настільки стрімко, що постійно з'являються нові аспекти, які потребують дослідження.

Мета статті – проаналізувати роль і місце корпоративного університету як однієї з сучасних форм внутрішньофірмової підготовки персоналу.

Передусім зазначимо, що витоки внутрішньофірмової підготовки персоналу знаходимо в минулому ст.і. То були корпоративні університети відомих сьогодні на світовому ринку потужних компаній General Motors (де вперше з'явився «Інститут General Motors» для навчання своїх співробітників) та Mcdonald's (у 1961 р. в компанії було організовано Hamburger University, створений виключно для того, щоб навчати розкиданих по всьому світу співробітників ресторанів Mcdonald's). В Україну та ближнє зарубіжжя в постперебудовний період корпоративні університети, як нова форма внутрішньофірмової підготовки, були привнесені західними компаніями, що прийшли на цей ринок.

Нині корпоративний університет є широко визнаною і усталеною практикою в багатьох великих американських та європейських компаніях (IBM, GE, Mcdonald's, Disney University, Coca-Cola, Motorola, Procter&Gamble, General Electric та ін.), а також стає все більш помітним явищем на пострадянському просторі. Основною причиною їхньої появи є загострення конкуренції в умовах глобалізації економіки. В практику нашої дійсності корпоративний університет прийшов не так давно. Поява перших корпоративних університетів на пострадянському просторі відноситься до 1999-2001 рр. У числі компаній, які сьогодні мають корпоративні університети, можемо перераховувати як великі («ВТБ», «Приватбанк», «Сандора», «Евросеть», «Альфастрахування», «Северсталь», «Вимпелком», «Ростелеком», «Северсталь», «Арселор-Мітал») так і середні, наприклад, SoftServe University, Академія Deloitte, Академія бізнесу Ernst & Young, Академія ДТЕК та ін.

Термін «університет», як відомо, має академічне значення і позначає навчальний заклад, що реалізує освітні програми вищої і післявузівської професійної освіти за широким спектром напрямів підготовки (спеціальностей); здійснює підготовку, перепідготовку та (або) підвищення кваліфікації працівників вищої кваліфікації, наукових і науково-педагогічних працівників; виконує фундаментальні та прикладні наукові дослідження з різних галузей наук; є провідним науковим і методичним центром у сфері своєї діяльності [1].

У науковій літературі зустрічаємо чимало варіантів визначення поняття «корпоративний університет», однак скрізь воно пов'язано з формуванням політичної, економічної, культурної та освітньої стратегією

компанії. Ініціатива у використанні цього терміну для назви департаменту, що виконує перераховані вище функції, належить компаніям США. Деякі корпоративні університети називаються по імені місцевості, в якій вони розташовані, як наприклад, Four Acres компанії Unilever або за назвою однієї з структур компанії (Siemens Learning Management, а пізніше Siemens Learning Campus).

Зауважимо, що в західному розумінні, «корпоративний університет» зазвичай визначається як «відділ або департамент, який завдяки взаємодії з постачальниками і проведення досліджень широкого діапазону, забезпечує навчання персоналу і відіграє ключову роль у створенні команди керівників вищої ланки, при цьому він стратегічно орієнтований на розвиток окремих особистостей для ефективної роботи підрозділів, а в результаті, організації» (Wheeler, 1998).

Варто акцентувати увагу на тому, що в Європі термін «університет» використовують стримано, тільки стосовно вищої освіти. Європейські компанії, що займаються внутрішньофірмовою підготовкою, використовуючи цей термін, пояснюють його по-своєму. Наприклад, Daimler Chrysler (Німеччина), має на увазі під корпоративним університетом «місце для обміну знаннями та компетенціями»; Heineken (Нідерланди) описує корпоративний університет як «сполучна ланка між передачею знань і їх створенням». Згідно з дослідженнями О. Леонтьєва серед досліджених нею європейських закладів, які займаються внутрішньофірмовою підготовкою персоналу, тільки 14 носять назву «університет», 5 має назву «центр», 4 використовують назву «інститут», 3 – «академія» (наприклад, E. ON Academy GmbH) і одна називається «школою бізнесу» [5].

На пострадянському просторі широко використовуються терміни «корпоративний університет» або «корпоративний інститут» для позначення центру знань компанії. Однак, часто під однією й тією ж назвою часто мається на увазі різне значення. Це залежить від лідерів корпоративних університетів, стратегії фірми, а також їх організаційно-правових форм: іноді це проект усередині компанії (наприклад, Вімм-Біль-Данн-Україна), або окремих департамент (Група Ілім, РУСАЛ, ТНК-ВР, СУЕК). Деякі корпоративні «об'єднання» – це самостійні юридичні особи: Корпоративний Енергетичний Університет РАО «ЄЕС Росії», Корпоративний університет «Норнікель», Корпоративний інститут «Газпром», Корпоративний університет «Северсталь», Корпоративний університет Eni, Академія E. ON, Learning Campus Siemens, Enel University.

За О. Голишенковою, корпоративний університет – це структурний підрозділ компанії з чотирма базовими функціями, а саме: навчання співробітників усіх рівнів; управління знаннями: системна консолідація досвіду співробітників та його поширення; єдиного центру корпоративної культури, «сховища» цінностей компанії; центру інновацій

[1]. О. Леонтьєва підкреслює, що «корпоративний університет» – це система концептуальних програм по навчанню, яка впливає на стратегію компанії, тобто, створюючись на її основі, сприяє її реалізації і дає поштовх до її подальшого розвитку, поширює корпоративні цінності та культуру.

Слід наголосити, що корпоративні університети переважно мають бізнес-орієнтований характер, оскільки вони покликані вирішувати низку важливих завдань, серед яких доречно відзначити задоволення довгострокової потреби організації в кваліфікованих кадрах, підвищення мотивації у найбільш перспективних співробітників і систематизацію процесу їхнього розвитку.

Як засвідчує практика, прототипом корпоративних університетів і на Заході, і на пострадянському просторі були експериментальні лабораторії, дослідницькі центри, центри розвитку та ін., які мали на меті конкретні завдання і результати. Ці центри були своєрідними центрами культури, досліджень, генерації, передачі і збереження знань. У них поєднувалися ноу-хау і самі головні конкурентні переваги корпорацій. Деякі компанії досі зберігають вірність цій традиції. Інші ж, слідуючи моді або виходячи з потреб бізнесу, створюють в своїх компаніях різні види навчальних структур, називаючи їх по-різному.

На нашу думку, неважливо, як саме називається ця структура – коледж, університет, академія, навчальний центр. Якщо вони мають бренд, прив'язку до стратегії компанії і є транслятором корпоративних цінностей та культури через свої програми, їх можна назвати корпоративним університетом. Переваги корпоративного формату навчання заключаються саме в тому, що освітній процес там організований з урахуванням всіх особливостей організації і готує співробітників, максимально сумісних з підприємством і його цілями. Додаткова перевага – потужний командоутворюючий ефект, здатний мати іноді вирішальний вплив на поліпшення роботи.

За твердженням багатьох науковців, стає все більш очевидним, що в сучасних умовах потрібен системний підхід до такого корпоративного утворення, необхідна конкурентноспроможна освітня система, здатна задовольнити адекватною пропозицією зростаючий попит на освітні та консалтингові послуги. У зв'язку з цим спостерігаємо виникнення різних об'єднань корпоративних університетів та інших структур корпоративного навчання, покликаних вирішувати завдання, пов'язані з регулюванням ринку освітніх послуг, що постачаються під замовлення корпорацій, консолідацією знань, закумульованих у корпоративних університетах, інститутах і академіях. Спроби створення «майданчиків контактів», неформальних і формальних спілок з метою обміну кращими практиками, інноваціями й найбільш ефективними рішеннями в середовищі інститутів корпоративної освіти вже неодноразово робилися в США і Європі

(наприклад, Corporate University Exchange (CUX, USA), Global Community of Corporate Universities (Global CCU, France). Однак, ці об'єднання мають швидше віртуально-інформаційний характер і займають експертну позицію стосовно проблем корпоративних університетів.

Ідея створення єдиної моделі корпоративного університету була озвучена на Першій Міжнародній конференції «Корпоративна освіта 2007», яка проходила 25-26 липня 2007 р. у стінах Корпоративного Енергетичного Університету РАО «ЄЕС Росії» і була заявлена як один з проєктів Міжнародної Асоціації Корпоративної Освіти (МАКО) [1]. МАКО, створена в Москві, як міжнародна асоціація з глобальним охопленням, об'єднує всі структури корпоративного навчання не тільки Росії, але ближнього зарубіжжя, Європи, США. Вона відрізняється активним і, більше того, проактивним підходом до вирішення цілком конкретних завдань, актуальних для всього співтовариства в сфері корпоративної освіти, що є унікальною практикою на світовому рівні.

МАКО є інтегратором і консолідатором міжнародного досвіду, створюючи умови для розвитку корпоративної освіти в усьому світі. Тому одна з функцій МАКО – відстеження й накопичення світових тенденцій у сфері корпоративної освіти. Об'єднання в Асоціації також сприяє розподілу унікальних напрацювань і створення середовища для їх адаптації. Компанії діляться методиками, технологіями, знаннями, досвідом і своїми міжнародними контактами [6].

Часто Корпоративні університети, як і багато департаменти управління персоналом, працюють у тісному зв'язку з провайдерами освітніх послуг. Як правило, це школи бізнесу, інститути менеджменту і технологій, консалтингові та тренінгові компанії, навчальні заклади. Інвестуючи в навчання з допомогою провайдерів, компанії стикаються з необхідністю оцінки його ефективності. Нині відсутні єдині критерії й технології оцінювання/рейтингу програм, бізнес-шкіл, викладачів, тренерів, постачальників освітніх послуг, а також загальновизнані порівняльні показники для порівняння (бенчмаркінг). Тому створення банку інформаційних ресурсів і механізму його ефективного використання в цілях обміну інформацією, знаннями та кращими світовими практиками – одне з завдань Міжнародної Асоціації Корпоративної Освіти.

Як стверджує Г. Іцковіц, ефективність та результативність корпоративного навчання буде забезпечена при дотриманні умови застосування моделі потрібної спіралі (англ. Triple Helix): бізнес, університет, влада. Автор пропонує модель інноваційного розвитку, яка включає в себе три основних елементи. Перший – у суспільстві, заснованому на науковому знанні, характерно посилення ролі університетів у взаємодії з промисловістю та урядом. Другий – влада, науково-освітні та бізнес-спільноти прагнуть до співпраці, при цьому інноваційна складова відбувається на основі цієї взаємодії, а не з ініціативи держави. І

третій – у доповнення до традиційних функцій, кожен з трьох елементів «частково бере на себе роль іншого» [2].

Якщо ми будемо розглядати принципи побудови системи корпоративного навчання, то побачимо, що модель потрібної спіралі, запропонована Г. Іцковіцем частково вже реалізується в корпоративному навчанні: бізнес зацікавлений у високопрофесійних, інноваційно мислячих фахівцях, яких готують в університетах, перенавчання корпоративних, які в свою чергу є консорціумом підприємства та університету, що не лише здійснює підготовку таких фахівців, а й пропонує інноваційні розробки для подальшого розвитку підприємства. Крім того, у зв'язку з численними реформами в галузі економіки й освіти помітно посилилася увага з боку держави до корпоративного утворення.

Попередній аналіз дає нам підстави для висновку про те, що система корпоративного навчання в деяких компаніях переходить на наступний щабель розвитку корпоративних університетів – створюються shared services (сервіс колективного користування, розділений сервіс). Це частково пов'язано з тим, що внутрішньофірмове навчання все частіше прив'язується до стратегії фірми. Оцінка потреб у навчанні зміщується з оцінки персональних побажань співробітників в бік побажань бізнесу з метою більш тісної прив'язки навчання до стратегії бізнесу фірми. Сьогодні для багатьох компаній одним з пріоритетних завдань є розробка навчальних тренажерів і заміна застарілих. У цьому контексті рішенням проблеми могло б стати створення «технічної школи». Поняття «технічна школа» існує вже давно і для багатьох компаній не новинка. Така школа не є в прямому сенсі корпоративним університетом, а являє собою комплекс будівель з навчальними класами, лабораторіями і навіть цехами. Прикладом «технічної школи» з широко розвиненою інфраструктурою може бути найбільша французька сервісна компанія Schlumberger. Нещодавно подібна школа була створена компанією Schneider Electric. Ця школа є чудово оснащеним технічним центром навчання з навчальними лабораторними, стендами з перетворювальної техніки і призначена для навчання, як клієнтів, так і студентів [7].

Слід зауважити, що згідно з дослідженнями О. Голищенко, лише 5 з 30 європейських університетів відкривають свої двері зовнішнім клієнтам[1]. Переважно це закриті навчальні структури, що оберігають свої конкурентні переваги від зовнішнього середовища і орієнтовані на потреби корпорації та формування корпоративної культури всередині компанії (наприклад, корпоративні університети General Electric, Siemens, Enel та ін.). Так, єдина корпоративна програма компанії Siemens розробляється в так званому Learning Campus відповідно до вимог менеджменту. Там же розробляються корпоративні стандарти і методи навчання, які поширюються на всі департаменти компанії Siemens у всьому світі.

Проте, останнім часом намічається тенденція готовності деяких корпоративних університетів поширювати освітні послуги за їх межами.

Наприклад, ректор НОУ Корпоративного університету «Норільський нікель» Веніамін Каганов зазначив, що їхній університет в перспективі «планує надавати освітні послуги зовнішнім замовникам і ставить перед собою завдання увійти в число провідних компаній на ринку СНД у сфері корпоративної освіти». На сьогоднішній день в «Норільському нікелі» діє близько 6 тисяч освітніх програм і ведеться підготовка за 300 основними спеціальностями. У минулому році в різних програмах і формах навчання взяли участь понад 30 тисяч співробітників компанії [3].

Також сьогодні помітна тенденція згуртування з питань розвитку освіти. Особливо це стає актуальним для провідних галузей промисловості, що вносять внесок в економіку та сприяють виходу на світовий ринок. Тепер компанії представляють цілі галузі – це, наприклад, ВАТ «Об'єднана металургійна компанія», ВАТ «Об'єднана авіабудівна корпорація», ВАТ «Об'єднані машинобудівні заводи». У цих компаніях зосереджені унікальні знання з побудови систем навчання в галузі. Прикладом так званого «галузевого» корпоративного університету є Корпоративний Енергетичний Університет ВАТ ПАО «ЄЕС Росії», мета якого задоволення потреб в навчанні персоналу енергокомпаній. Володіючи новітніми методиками навчання, Корпоративний Енергетичний Університет ВАТ ПАО «ЄЕС Росії» пропонує взаємний обмін інформацією як процес є фундаментальним засобом безперервного розвитку [4].

Сьогодні важливо, щоб корпоративні університети висловили одностайну думку з питань навчання персоналу. Таке співробітництво створює умови для вільного неконкурентного обміну досвідом, дозволяє удосконалювати систему підготовки персоналу в компаніях, вирішувати загальні системні питання. Досягнення цього можливе лише при взаємодії корпоративних університетів різних галузей один з одним. Тому що нагальне завдання оперативного донесення знань до нових поколінь потребує загальносуспільного масштабу в умовах незперервної освіти.

Підводячи підсумок, зазначимо, що сьогодні спостерігається глобальний рух і інтерес європейських та американських корпоративних університетів один до одного, а також помічається їх живий інтерес до нашого ринку й участі в ньому. Стає очевидною необхідність створення єдиної платформи для взаємного обміну досвідом та інформаційного збагачення з метою розвитку корпоративної освіти загалом. На переконання О. Голишенкової саме такою платформою для спілкування та перебування системного підходу до вирішення задач, загальних для всіх КУ і створили їх корпорацій, в даний момент є Міжнародна Асоціація Корпоративної Освіти (МАКО), яка вже зараз, на ранніх етапах свого створення, дозволяє прив'язати корпоративну освіту до реальних потреб бізнесу та створити тісну взаємовигідну співпрацю між трьома основними учасниками даного ринку: бізнес-організаціями, освітніми установами та державою.

Оскільки завдань у сфері внутрішньофірмової підготовки персоналу залишається чимало, перспективою подальших досліджень вбачаємо дослідження та висвітлення результатів конкретної діяльності корпоративних університетів відомих компаній.

Література

1. Голышенкова О. Мировые тенденции развития корпоративного образования / О. Голышенкова [Електронний ресурс]. – URL: mako_archive.prostoy.biz/.../mirovye-tendencii-razvitiya-korporativnog.

2. Ицковиц Г. Тройная спираль. Университеты-предприятия-государство. Инновации в действии / Г. Ицковиц. – Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та систем упр. и радиоэлектроники, 2010. – 238 с.

3. Корпоративный университет «Норильский никель» [Електронний ресурс]. – URL: <http://university.nornik.ru/>

4. Корпоративный Энергетический Университет БАТ ПАО «ЕЭС России» [Електронний ресурс]. – URL: http://www.rao-ees.ru/ru/info/about/kadr_pol/show.cgi?aten.htm

5. Леонтьева Е.Г. Тенденции современного корпоративного обучения / Е.Г. Леонтьева [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/pedagogy-psychology-and-sociology-212/interactive-learning-technologies-and-innovations-in-education-212/12972-212-165>

6. МАКО [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.makonews.ru/>

7. Обучение Schneider Electric [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.schneider-electric.ua/sites/ukraine/ua/products-services/training/training.page>.

Banit Olga – *Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher of the Andragogy Department, Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine.*

E-mail: olgabanit@ukr.net

CORPORATE UNIVERSITY AS ONE OF THE MODERN FORMS OF INTRA-FIRM STAFF TRAINING

Summary. *The role and place of the corporate university as one of the modern forms of intra-firm staff training was analyzed. The need for a systematic approach and creation of unified corporate university model, an example of which may be the International Association for Corporate Education (IACS) was revealed. One of the major tasks of corporate education is the formation of bank of information resources and mechanism for its effective use in order to exchange information, knowledge and best practices. It is proved that the efficiency and effectiveness of corporate training will be provided by using triple spiral model: business, university, government.*

Key words: *corporate university, intra-firm training, staff.*

Bibliografia

1. Golyshenkova O. World trends in corporate education / O. Golyshenkova [Electronic resource]. – URL: mako_archive.prostoy.biz/.../mirovye-tendencii-razvitiya-korporativnog. (In Russian).

2. Ickovic G. Triple Helix. Universities, State Enterprise. Innovation in Action / G. Ickovic. – Tomsk: Izd-vo Tomsk, gos. un-ta sistem upr. i radioelektroniki, 2010. –238 s. (In Russian).

3. Corporate University «Norilsk Nickel» [Electronic resource]. – URL: <<http://university.nornik.ru/>> oficijnij sajt. (In Russian).

4. Corporate Energy University BAT RAO «UES of Russia» [Electronic resource]. – URL: <http://www.rao-ees.ru/ru/info/about/kadr_pol/show.cgi?aten.htm> oficijnij sajt RAO «EJeS Rossii» URL: <http://www.rao-ees.ru/ru/>. (In Russian).

5. Leont'eva E.G. Tendencies of Modern Corporate Training / E.G. Leont'eva [Electronic resource]. – URL: <<http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/pedagogy-psychology-and-sociology-212/interactive-learning-technologies-and-innovations-in-education-212/12972-212-165>>. (In Russian).

6. MAKO [Electronic resource]. – URL: <<http://www.makonews.ru/>> oficijnij sajt. (In Russian).

7. Training Schneider Electric [Electronic resource]. – URL: <<http://www.schneider-electric.ua/sites/ukraine/ua/products-services/training/training.page>>. (In Russian).

УДК 374.7

Буянов Павло Георгійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технічних дисциплін Бердянського державного педагогічного університету

E-mail: Smallest@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ ІГОР У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

У статті наголошується, що з метою підвищення ефективності процесу освіти дорослих доцільно використовувати такі форми і методи навчання, які б активізували пізнавальну діяльність слухачів. Найбільш поширеними серед них є ігри, які дають змогу розвивати у слухачів спеціальні навички, підвищувати мотивацію та самосвідомість, закріплювати теоретичні знання на практиці, створювати емоційний настрій і змушувати учасників бути активними, а процес навчання – більш творчим і привабливим.

Ключові слова: дорослий, професійна освіта дорослих, неперервна освіта, гра.

Особливістю сучасного світу є високий динамізм змін у зовнішньому середовищі. Це зумовлює швидке старіння запасу знань, отриманих у рамках формальної освіти. Об'єктивна ситуація загострила необхідність усунення протиріч у життєдіяльності за допомогою професійної освіти дорослих, яка розглядається як освіта протягом життя. Роль і значення професійної освіти дорослих визначається тим, що вона є важливим фактором задоволення потреб людей різних груп дорослого населення.

Реалізація процесу освіти дорослих включає створення всіх необхідних умов для того, щоб людина отримувала необхідну їй суспільну і державну освіту у зручних формах, часі, а також методах при відповідних термінах навчання [5]. Сьогодення зумовлює необхідність упровадження активних методів навчання в практику професійної освіти дорослих.

З метою підвищення ефективності процесу освіти дорослих слід використовувати такі форми і методи навчання, які б активізували пізнавальну діяльність слухачів. Важливою ланкою у цьому контексті є переведення того, хто навчається, з об'єкта діяльності, зміна відносин «викладач-слухач» – із суб'єктно-об'єктних у суб'єктно-суб'єктні відносини. Арсенал таких методів досить широкий і різноманітний. Найбільш поширеними серед них є ігри.

Дослідженню процесів навчання і виховання дорослих присвячені роботи О. Аніщенко, С. Архипової, Л. Даниленко, Н. Ничкало, Н. Протасової, Л. Сігасової, Є. Соф'янц та ін. Ученими виявлено тенденції розвитку освіти дорослих (С. Змейов, О. Кармаєва, Є. Нікітін), обґрунтовано принципи навчання дорослих (О. Вербицький, В. Виноградов, О. Казакова, О. Прикот). Дидактичні аспекти застосування ігор у навчальні досліджувалися такими науковцями, як: Р. Бекірова, О. Вербицький, С. Вітвицька, А. Макарова, М. Недужий, В. Пестряков, Н. Рибалко, М. Фомін, П. Щербань та ін.

Метою нашої роботи є розкриття суті та ролі гри як особливого виду навчальної діяльності та виявлення можливостей її використання в процесі професійної освіти дорослих. Методологічну основу дослідження становлять положення теорії пізнання про взаємозв'язок і взаємозалежність явищ об'єктивної дійсності, про єдність теорії та практики; концептуальні ідеї теорії та методики професійної освіти дорослих; основні методологічні принципи системності, об'єктивності, науковості, всебічності вивчення явищ і процесів та комплексного використання методів дослідження.

Ефективність навчання дорослих залежить від багатьох чинників – мотивації, рівня підготовленості, прагнення навчатися, підвищувати свій професійний рівень, а відтак вимагає різних підходів у реалізації цілей навчання. Зазвичай дорослі люди прагнуть учитися, 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 [4, с. 96].

Найбільш ефективними для роботи з дорослою аудиторією слід вважати інтерактивні методи навчання, які, в основному, мають імітаційні форми проведення. Інтерактивне навчання – це спосіб пізнання, що здійснюється в формах спільної діяльності тих, хто навчається: усі

учасники освітнього процесу взаємодіють один із одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і свою власну поведінку, занурюються в реальну атмосферу ділового співробітництва щодо вирішення проблеми. Окрім того, інтерактивне навчання ґрунтується «на прямій взаємодії тих, хто навчається, з навчальним оточенням, а навчальне середовище виступає як реальність, в якій учасники знаходять для себе сферу досвіду, що засвоюється» [1, с. 28].

Високим рівнем активності слухачів характеризуються ігрові технології. Від традиційних вони відрізняються не лише методикою викладання, а й високою ефективністю навчального процесу, оскільки дають змогу розвивати у слухачів спеціальні навички (здатність до соціальної інтеграції та компромісів, уміння приймати самостійні рішення, вирішувати конфлікти тощо), підвищувати мотивацію та самосвідомість слухачів, закріплювати теоретичні знання на практиці.

Необхідність і можливість широкого застосування ігор зумовлені рядом причин [8]:

- у сучасних стратегіях навчання дорослих склалося декілька міфів про існування особливих способів навчання дорослих людей, особливі викладацькі підходи до методики, які придатні лише для навчання тих, хто старший за 18 років. Але ці підходи співпадають з тими, які застосовуються й в роботі з більш молодією аудиторією, починаючи навіть з дошкільного закладу;

- Ігровий метод – один із тих, що успішно використовуються на різних ступенях освіти;

- гра у системі професійної освіти дорослих служить способом організації й здійснення, стимулювання й мотивації, контролю навчально-пізнавальної діяльності;

- гра дозволяє змодельовати різноманітні ситуації майбутньої професійної діяльності й цим наблизити умови навчання до реальної практики роботи;

- передбачення в будь-якій грі широкого спектра напрямів, ліній взаємодії між її учасниками: викладач – студент, студент – студент, викладач – підгрупа, підгрупа – підгрупа, студент – підгрупа тощо;

- у модельованій ситуації, через чіткий розподіл функцій між її учасниками, посилюється взаємодія: власне підготовка до гри вимагає ретельного вивчення матеріалу, а під час гри відбувається активний обмін інформацією, її переосмислення, аналіз, поповнення, апробація практикою, пошук нового знання через самостійне вирішення поставлених завдань;

- саме в іграх є широкі можливості для організації навчання в груповій, парній формах, які визнані найбільш ефективними для

активізації взаємодії між викладачем і студентами, між самими студентами; у співпраці в парах або підгрупах ця взаємодія стає конкретнішою, більш особистісно-орієнтованою, здійснюючи когнітивний і комунікаційний розвиток дорослих учнів.

Гра є дидактичним засобом розвитку творчого професійного мислення. Це досягається конструюванням (на етапі розробки) і реалізацією (у процесі гри) системи проблемних ситуацій та пізнавальних завдань. Предметом змісту гри виступає моделювання двох реальних процесів: виробництва і професійної діяльності спеціалістів. Ділова навчальна гра за цільовою спрямованістю є двоплановою діяльністю, що сприяє досягненню подвійної мети – ігрової і педагогічної (навчальної) за домінуючої ролі останньої. Така гра конструється і проводиться як спільна діяльність навчального процесу учасників у ході постановки професійно важливих цілей і їх досягнення шляхом підготовки і прийняття відповідних індивідуальних і групових рішень. Спільна діяльність має характер рольової взаємодії. Виконання учасниками ігрових правил є обов'язковою умовою гри. Основним способом включення партнерів у спільну діяльність і одночасно способом створення та вирішення проблемних ситуацій є двобічне (діалог) і багатобічне (мультилог) спілкування [7, с. 141].

Організація навчального процесу у формі гри не є альтернативною щодо інших методів, однак під час їх проведення в учасників формується не лише індивідуальна відповідальність, але й відповідальність за роботу всієї команди, оскільки успіх залежить від узгодженості та взаємодії усіх учасників ігрового поля.

Ігри забезпечують досягнення ряду освітніх цілей: стимулювання мотивації та інтересу в сфері предмету вивчення; підтримка і посилення значення отриманої раніше інформації в іншій формі, наприклад: фактів, образу або системного розуміння, взаємозв'язку специфічної ролі зі всією системою, розширеного усвідомлення різних можливостей, політики і проблем, наслідків у здійсненні конкретних планів або можливостей; розвиток навичок: критичного мислення та аналізу, ухвалення рішень; взаємодії, комунікації, готовності до спеціальної роботи в майбутньому; зміна установок і соціальних цінностей, сприйняття інтересів інших учасників, їх соціальних ролей; саморозвиток або розвиток завдяки іншим учасникам: усвідомлення рівня власної освіченості, набуття навичок, що були потрібні в грі, лідерських якостей; оцінка викладачем цих же умінь та навичок учасника [6, с. 149].

Провідним педагогом М. Кадемією [2] визначені принципи, дотримання яких є необхідним у процесі проведення ігор, зокрема: імітаційного моделювання умов і динаміки виробництва; ігрового моделювання змісту і форм професійної діяльності; спільної діяльності; діалогічного спілкування; двоплановості; проблемності змісту імітаційної

моделі та процесу її реалізації в ігровій діяльності. Ці взаємообумовлені принципи доповнюють і розвивають один одного, вибудовуючи певну концепцію ділової гри.

У практиці освіти дорослих доцільно використовувати такі види ігрових занять [1]:

- ігрове проектування – полягає в розширенні пізнавальної діяльності слухачів, імітує або відтворює процес створення або ж удосконалення об'єкта;

- комплексні ділові ігри – містять елементи імпровізації в діях слухачів. Ділові ігри цього типу, зазвичай, складаються із трьох послідовних етапів: підготовчого, ігрового та заключного. Другий і третій етапи проводяться в процесі самого заняття, а перший – на його початку;

- ігри тренувального характеру (ігри-вправи) – містять непросту для виконання фахову ситуацію з певним визначеним порядком дій;

- ігри-інсценівки дають змогу на основі виконання ігор, які ґрунтуються на розгляді фрагментів (або повного набору) конкретної діяльності, відпрацювати комунікативні навички;

- ігри-змагання (одне і те ж саме завдання видається двом малим групам слухачів, після чого проводиться порівняння отриманих результатів і вибір найбільш оптимального вирішення проблеми;

- розігрування ролей (рольова гра) – імітаційний ігровий метод активного навчання, спосіб розширення досвіду учасників пізнавальної діяльності шляхом створення несподіваної ситуації, в якій пропонується прийняти позицію (роль) когось із учасників, а потім запропонувати спосіб, який дозволить довести цю ситуацію до логічного завершення.

- тренінг – дозволяє не тільки удосконалювати професійні знання і навички, але й розвивати загальні здібності, світогляд, змінювати внутрішні установки, підвищувати рівень мотивації, покращувати поведінку, міжособистісну взаємодію. Тренінг – це: ефективна форма роботи для засвоєння знань; інструмент для формування умінь і навичок; спілкування в довірливій атмосфері та неформальній обстановці; пізнання себе і навколишнього світу.

Гра вимагає ґрунтовної підготовки і тривалого часу для проведення. Кожна гра має містити: мету (дидактичну, виховну, ігрову, розвиваючу), критерії оцінювання досягнення мети, документальне та матеріальне забезпечення, структуру самоорганізації групи, систему оцінок дій учасників (санкції заохочення і покарання), правила ведення гри. Крім того, необхідно враховувати відповідні можливості учасників, варіативність розвитку ситуації, повне включення до гри всіх учасників, елементи змагання і конкуренції.

Метод ігрового моделювання в системі професійної освіти дорослих дає можливість накопичувати і поновлювати професійні знання,

навички за рахунок узагальненого досвіду, реалізації наявного потенціалу; підвищує інтерес до навчання і спричиняє високу пізнавальну активність в плані синтезу психолого-педагогічних, соціально-педагогічних, правових, етичних, економічних та інших теоретичних знань; розвиває гнучкість професійного мислення, творчий підхід у прийнятті рішень, сприяє розширенню соціального світогляду слухачів. Забезпечення комплексного підходу при конструюванні ігрових процесів є головною методологічною передумовою, до якої треба прагнути в ідеалі. При цьому необхідно поруч із різноманітними практичними ситуаціями проробити вихідні теоретичні положення.

Для успішного проведення гри слід дотримуватися таких вимог [3]: відповідність теми гри та цілей заняття; чіткість і визначеність мети та спрямованості гри; значущість ігрового результату для учасників і організаторів гри; відповідність змісту гри характеру вирішуваного завдання; спроможність виконувати ігрові дії за їх видами, характером складності; стимульовальний характер гри; точність і однозначність правил гри та обмежень; об'єктивні критерії оцінювання успішності ігрової діяльності тих, хто навчається; адекватні способи контролю та оцінювання перебігу та результату гри; сприятливий психологічний клімат стосунків; простір для особистої активності та творчості; обов'язковий елемент змагання між учасниками гри.

Таким чином, професійна освіта дорослих є важливою умовою побудови сучасного суспільства з високим інтелектуальним потенціалом громадян, які здатні до самореалізації і саморозвитку. Реалізація цього завдання неможлива без удосконалення технологій навчання, а, отже, й методів навчання. У педагогіці активізувався пошук адекватних цьому форм і методів роботи в навчальній діяльності. Серед них вирізняється ігрова діяльність, яка створює емоційний настрій і змушує учасників бути активними, а процес навчання – більш творчим і привабливим. Водночас необхідно детально проаналізувати ігрові технології навчання в системі професійної освіти дорослих, які відтворюють реальні виробничі ситуації, з метою впровадження найефективніших з них у процес освіти дорослих.

Література

- 1.Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід роботи / Уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.П.Н., 2002. – 136 с.
- 2.Кадемія М.Ю. Використання ділових ігор в навчальній діяльності / М.Ю. Кадемія // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / Редкол: І.А. Зязюн (голова) та ін. – К., Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – Вип. 20. – С. 213-217.
- 3.Кузнецова В.И. Игровая деятельность как средство обучения [Електронный ресурс]. – URL: http://globalteka.ru/books/doc_view/13042-----raw?tmpl=component
- 4.Лук'янова Л.Б. Освіта дорослих : вимоги часу / Л.Б. Лук'янова // Актуальні проблеми профорієнтації та професійного навчання населення :

матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф. (29-30 листоп. 2012 р., м. Київ) : у 2 ч. / [уклад.: Л.М. Капченко, С.О. Тарасюк, Л.Г. Авдєєв та ін. – К. : ІПК ДСЗУ, 2012. – Ч. 2. – С. 94-104.

5.Мартіросян О.І. Освіта дорослих у контексті розвитку неперервної освіти / О.І. Мартіросян // Україна як символ вічних духовних цінностей (історико-педагогічні нариси). – К. : Міленіум, 2009. – С. 81-90.

6.Неверкович С.Д. Игровые методы подготовки кадров: учеб. пособ. / С.Д. Неверкович; под. ред. В.В. Давыдова. – М. : Высш. шк., 1995. – 207 с.

7.Полак Л. Ділова гра як метод активного навчання дорослих / Л. Полак // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журнал. – 2001. – Вип. 3. – С. 140-151.

8.Сергієнко Л.В. Дидактична гра – пізнавальна діяльність навчально-виховного процесу [Електронний ресурс]. – URL: http://www.rusnauka.com/NPM_2006/Philologia/1_sergijenko%20I.%20v.doc.htm

Buyanov Pavel – *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Berdyansk State Pedagogical University*
E-mail: Smallest@ukr.net

THE USE OF GAMES IN PROFESSIONAL ADULT EDUCATION

Summary. *The article emphasizes that for the purpose of increasing the adult education efficiency it is reasonable to use such teaching forms and methods which would activate the students' cognitive activity. The most common among them are games that enable students to develop specific skills, increase motivation and self-awareness, consolidate theoretical knowledge in practice, create emotional mood and force participants to be active and make the education process more creative and attractive.*

Key words: *adult, professional adult education, lifelong education, game.*

Bibliography

1.Interactive learning technologies: theory, practice, experience / Uklad. O. Pometun, L. Pyrozhenko. – K. : A.P.N., 2002. – 136 s. (in Ukrainian).

2.Kademiya M.Yu. Using business games in training activities / M.Yu. Kademiya // Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, experience, problems: Zb. nauk. pr. / Redkol: I. A. Zyazyun (holova) ta in. – K., Vinnytsya: DOV «Vinnytsya», 2008. – Vyp. 20. – S. 213-217. (in Ukrainian).

3.Kuznetsova V.I. Fun activities as a teaching tool [Elektronnyi resurs]. – URL: http://globalteka.ru/books/doc_view/13042-----raw?tmpl=component (in Russian).

4.Luk'yanova L.B. Adult education, demands time / L. B. Luk'yanova // Actual problems of professional orientation and training of population materials VI Intern. scientific-practic. conf. (Nov. 29-30 2012 r., Kyiv) / [uklad.: L.M. Kapchenko, S.O. Tarasyuk, L.H. Avdyeyev ta in.]. – K. : IPK DSZU, 2012. – Ch. 2. – S. 94-104. (in Ukrainian).

5.Martirosyan O.I. Adult education in the context of lifelong learning / O.I. Martirosyan // Ukraine as a symbol of the eternal spiritual values (historical and pedagogical essays) – K. : Milenium, 2009. – S. 81-90. (in Ukrainian).

6.Neverkovich S.D. Game methods of training: studies. Manual / S.D. Neverkovich; pod. red. V.V. Davydova. – M. : Vyssh. shk., 1995. – 207 s. (in Russian).

7. Polak L. Business game as an active method of adult education / L. Polak // Lifelong professional education: theory and practice: nauk.-metod. zhurnal. – 2001. – Вип. 3. – С. 140-151. (in Ukrainian).

8. Serhiyenko L.V. Didactic game – cognitive activity of the educational process [Elektronnyy resurs]. – URL: http://www.rusnauka.com/NPM_2006/Philologia/1_sergiyenko%20L.%20v.doc.htm (in Ukrainian).

УДК 374.7:378.046-021.68

Войтовська Оксана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри освіти дорослих Інституту перепідготовки та підвищення кваліфікації Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

E-mail: ovoitovskaya@ukr.net

АНДРАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті зазначено, що людство усвідомлює, що практично, всім фахівцям у новому світі доведеться вчитися протягом усього активного життя. У зв'язку з цим виникли питання, пов'язані із застосуванням напрацьованих ст.ми принципів і методів навчання дітей і підлітків до навчання дорослих людей різних спеціальностей, у тому числі педагогічних працівників. На основі аналізу наукових джерел розглянуто теоретичні аспекти становлення андрагогіки як науки у її історичному розвитку. У статті обґрунтовано андрагогічні принципи навчання педагогів, які є основою теорії навчання дорослих. Зроблено висновки, що андрагогічні принципи навчання мають забезпечити ефективність навчання педагогів в післядипломній освіті.

Ключові слова: андрагогічні принципи; навчання педагогів; андрагогіка; післядипломна освіта.

Соціально-економічні зміни, що відбулися протягом останніх двадцяти років, зумовили суттєві зміни в різних сферах суспільного життя. Кардинальної модифікації зазнав, зокрема, ринок праці, який став більш динамічним і диференційованим. Для соціально активної частини населення України це спричинило необхідність постійного підвищення власної професійної кваліфікації, активізувало потребу не лише формування нових умінь та навичок, а й здобуття нового фаху шляхом перепідготовки та перенавчання, зміни спектру діяльності.

Людство сьогодні розуміє, що практично, всім фахівцям у новому світі доведеться вчитися протягом усього активного життя. У зв'язку з цим виникли питання, пов'язані із застосуванням напрацьованих ст.ми принципів і методів навчання дітей і підлітків до навчання дорослих людей різних спеціальностей, у тому числі педагогічних працівників.

Андрагогічні підходи до навчання дорослих розвивалися як зарубіжними, так і вітчизняними педагогами. Проблему становлення і розвитку освіти дорослих розглядали вчені С. Змейов, С. Коваленко, Л. Лук'янова, О. Огієнко, Л. Сігаєва, Н. Протасова та ін. Загальні теоретико-методологічні положення підвищення кваліфікації вчителів розробили науковці В. Бондар, В. Гершунський, А. Даринський, Ю. Кулюткін, В. Онушкін та ін. Проблемою удосконалення процесу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів займалися К. Бабанський, В. Кричевський, Л. Лесохіна, А. Моїсєєв, В. Олійник, М. Поташнік, Т. Тищенко та ін. Всі ці вчені будували свої концепції, виходячи з аналізу психологічних теорій навчання дорослих.

У статті маємо на меті обґрунтувати андрагогічні принципи навчання педагогів у системі післядипломної освіти.

У книгах, збірниках статей та документах ЮНЕСКО, які видавались в 70-ті роки ХХ ст., перераховані напрямки роботи теоретиків і практиків освіти різних країн, пов'язані з вирішенням проблеми неперервної освіти: 1) визначення тривалості періодів навчання; 2) виявлення мотивів навчання, пов'язаних із змінами навколишньої дійсності; 3) усвідомлення цілей і завдань навчання; 4) створення мережі освітніх послуг, що охоплює всі можливі види і форми навчання [2].

В Європі та Америці у ці роки починають говорити про нові форми освіти: *continuing education* (продовжена освіта) і *recurrent education* (освіта, що відновлюється). Такі форми організації навчання давали можливість людям, зайнятим на виробництві, у сфері обслуговування, в освіті, охороні здоров'я продовжити освіту, чергуючи освіту з періодами роботи.

Початок формування організаційних, філософських, соціологічних, соціально-педагогічних аспектів андрагогіки (науки про навчання дорослих) було започатковано в 70-ті роки американським вченим М. Ноулзом з виходом у світ його книги «Сучасна практика навчання дорослих. Андрагогіка проти педагогіки». Досліджуючи різні педагогічні теорії (зокрема, гуманістичні підходи до навчання і проблемні методи навчання), аналізуючи зарубіжний досвід навчання дорослих, М. Ноулз до 1980 року підготував перероблений варіант своєї книги яка називалася: «Від педагогіки до андрагогіки» [3]. У цій книзі він сформулював основні положення андрагогіки: 1) дорослій людині, яка навчається, – студенту (слухачу) належить провідна роль у процесі навчання; 2) він, будучи сформованою особистістю, ставить перед собою конкретні цілі навчання, прагне до самостійності, самореалізації, самоврядуванню; 3) доросла людина володіє професійним і життєвим досвідом, знаннями, вміннями, навичками, які повинні бути використані у процесі навчання; 4) дорослий шукає якнайшвидшого застосування отриманих під час навчання знань і умінь; 5) процес навчання значною мірою визначається часовими, просторовими, побутовими, професійними,

соціальними факторами, які або обмежують, або сприяють йому; б) процес навчання організований у вигляді спільної діяльності слухача і того, хто навчає його [3].

Ідеї М. Ноулза були розвинені американцем П. Смітом і англійським вченим П. Джарвісом. Однак у 70-ті роки ці вчені ще чітко не визначили ні основних принципів, ні структури андрагогіки, ні андрагогічної моделі навчання [5]. М. Ноулз бачив суттєві відмінності в навчальних процесах традиційних педагогічних (тих, що застосовують для навчання дітей та підлітків) та побудованих на основі андрагогічних принципів.

Порівняння педагогічної та андрагогічної моделей навчання за М. Ноулзом представлена у табл. 1 [4, с. 104].

Таблиця 1

Порівняння педагогічної та андрагогічної моделей навчання

Параметри	Педагогічна модель	Андрагогічна модель
Самосвідомість того, хто навчається	Відчуття залежності	Усвідомлення зростаючого самоврядування
Готовність того, хто навчається до навчання	Визначається фізіологічним розвитком та соціальним спонуканням	Визначається завданнями з розвитку особистості та оволодіння соціальними ролями
Застосування отриманих знань	Відкладене	Негайне
Орієнтація у навчанні	На навчальний предмет	На вирішення проблеми
Психологічний клімат при навчанні	Формальний, орієнтований на авторитет викладача, конкурентний	Неформальний, заснований на взаємній повазі та спільній роботі
Планування навчального процесу	Викладачем	Спільно з тими, хто навчається
Визначення потреб навчання	Викладачем	Спільно з тими, хто навчається
Формулювання мети навчання	Викладачем	Спільно з тими, хто навчається
Побудова навчального процесу	Логіка навчального предмета, змістовні одиниці	В залежності від готовності того, хто навчається до навчання, проблемні одиниці
Навчальна діяльність	Технологія передачі знань	Технологія пошуку нових знань на основі досвіду

Оцінка	Викладачем	Спільне визначення нових навчальних потреб, спільна оцінка програм навчання
--------	------------	---

Зазначимо, що за кордоном наприкінці ХХ ст. існувало декілька популярних андрагогічних теорій. Найбільш цікавою, на нашу думку, є модель вчених Ноттінгемського університету, послідовників концепції бразильського вченого П. Фрейре, які вважають, що основним видом навчання дорослих є навчання в групі колег. З точки зору цих вчених процес навчання повинен мати наступні характеристики: 1) не директивний стиль навчання; 2) орієнтація на досягнення результатів навіть при традиційному навчанні використання проблемних методів навчання; 3) зв'язок отриманих знань з практикою, перевірка отриманих результатів в реальній діяльності; 4) добування необхідних знань для вирішення конкретних завдань; 5) регулярне обговорення в навчальній групі та вибір оптимальних змісту, форм і методів навчання для вирішення своїх проблем; 6) прийняття кожним слухачем на себе відповідальності за результати навчання всіх членів групи; 7) колегіальна оцінка результатів навчання кожного члена групи – як складова частина навчального процесу; 8) діалоги між членами навчальної групи – як основна вимога методології навчання.

Очевидно, що навчальний процес, що має такі характеристики, буде мати досить високий творчий рівень. Фактично, з колективу слухачів в ідеалі буде створена творча група односторонців, які довіряють один одному. Інтегрований результат такого навчання, безперечно, може бути вище, ніж просто сумарний результат навчання кожного слухача при традиційному лекційно-семінарському навчанні. Але на таку форму навчання потрібно багато часу, а також колектив спеціальним чином підготовлених андрагогів яких, на жаль, в нашій країні мало.

П. Джарвісом також були сформульовані вимоги до викладачів, які навчають дорослих [5, с. 115]. З його точки зору викладач, працюючи з дорослими повинен: використовувати їх досвід у якості одного з джерел навчання; прагнути будувати навчання на системі уявлень слухачів, а не всупереч ним, з тим щоб вони могли додати до них нові знання; методи навчання повинні дозволяти слухачам використовувати свої колишні знання в якості одного з джерел навчання; допомагати слухачам усвідомлювати важливість того, що вони вивчають; матеріал, що вивчається повинен носити скоріше прикладний, ніж чисто теоретичний характер; навчання повинно бути як по-можливості більш індивідуалізоване; бути завжди емпатійним по відношенню до осіб, що навчаються; підкреслювати кожен «правильну дію» або досягнення в навчанні, в цілях підтримки високого рівня самооцінки слухачів і надавати

їм можливість для рефлексії з приводу «неправильних» дій і досягнень, щоб слухачі могли самостійно коригувати себе; сприяти само оцінюванню слухачів; створювати атмосферу, в якій дорослі не почувають себе в підпорядкуванні; на заняттях має розвиватися взаємодія, а не змагальність; розглядати себе не як «джерело знань», а як творця навчальної взаємодії всіх учасників процесу навчання; визнавати наявність різних навчальних стилів і з їх урахуванням сприяти ефективному навчанню; бути гнучким і використовувати різні стилі навчання в залежності від характеру взаємодії слухачів; сприяти навчанню дорослих в їх власному темпі; розвивати свою компетентність, придбану за попередній період навчання; забезпечувати сприятливі фізичні умови навчання [5, с. 115].

На нашу думку, основними причинами того, що слухачі можуть і повинні стати активними учасниками навчального процесу в умовах перепідготовки та підвищення своєї кваліфікації є такі: 1) доросла людина має навички самостійної діяльності і прагне до самореалізації; 2) слухачі усвідомлюють найближчі і перспективні цілі навчання і розуміють, для вирішення яких проблем вони навчаються; 3) дорослі люди володіють життєвим досвідом (професійним, побутовим, соціальним), який може бути використаний як основа і джерело навчання; 4) дорослий передбачає одержані знання й уміння використовувати відразу після навчання (у ряді випадків – паралельно з процесом навчання).

Розвиваючи і доповнюючи ідеї М. Ноулза, П. Джарвіса та вчених Ноттінгемського університету, психологи, соціологи, педагоги ряду зарубіжних країн, сформулювали основні умови успішного навчання дорослих, групуючи їх у п'ять основних характеристик дорослих учнів: самосвідомість; життєвий досвід; готовність до навчання (цілі та мотивація навчання); характер використання отриманих знань, умінь і навичок; участь в організації навчання.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури ми дійшли до висновку, що андрагогіка підпорядковується основним принципам, які є основою теорії навчання дорослих. Ці принципи були сформульовані вченим С. І. Змієвим.

1. Пріоритет самостійного навчання. Самостійна діяльність слухачів є основним видом навчальної роботи. Під самостійною діяльністю розуміємо самостійну організацію слухачами процесу свого навчання.

2. Принцип спільної діяльності. Цей принцип зумовлює важливість для ефективності навчання спільної діяльності слухачів з тими, хто навчає, а також з іншими колегами, які навчаються, щодо планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу навчання.

3. Принцип опори на досвід. Цей принцип підкреслює важливість використання в навчанні раніше набутого позитивного життєвого і

професійного досвіду кожного слухача та колективного досвіду колег по групі. Ці знання і вміння повинні стати опорою у формуванні нових знань.

4. Індивідуалізація навчання. Цей принцип передбачає створення індивідуальних програм навчання, що орієнтовані на конкретні освітні потреби й цілі навчання та враховують досвід, рівень підготовки, психофізіологічні й когнітивні особливості слухача.

5. Системність навчання. Цей принцип полягає у відповідності цілей й змісту навчання його формам, методам, засобам навчання і оцінці результатів. У цей принцип варто включити і вимоги щодо систематичності навчання: неперервності навчання з урахуванням усвідомлення та розвитку освітніх потреб.

6. Контекстність навчання. Цей принцип, по-перше, орієнтує процес навчання на досягнення слухачами конкретних професійних цілей, на якісне виконання соціальної ролі і розвиток особистості, а по-друге, пропонує слухачам в ході організації навчального процесу частіше моделювати професійні ситуації і в контексті цих ситуацій вести навчання.

7. Принцип актуалізації результатів навчання. Цей принцип передбачає невідкладне застосування на практиці набутих слухачем знань, умінь та навичок.

8. Принцип елективності навчання. Цей принцип дає можливість слухачу самостійно коригувати цілі та зміст навчання, вибирати форми і методи навчання, джерела й засоби навчання, час і місце навчання, форми оцінювання результатів навчання.

9. Принцип розвитку освітніх потреб. Згідно з цим принципом викладач спрямовує слухача на розвиток його особистості, готовності до самоосвіти, досягненні нового та ефективного застосування знань і дій у професійній діяльності. Цей принцип орієнтує процес навчання на формування у слухачів нових освітніх потреб, конкретизація яких буде відбуватися після досягнення визначених цілей навчання.

10. Принцип усвідомленості навчання. Цей принцип означає обов'язкове свідоме осмислення всіма учасниками освітнього процесу всіх параметрів навчання, своєї ролі і обов'язків у цьому процесі [1, с. 111].

Проаналізувавши педагогічні і андрагогічні принципи, бачимо суттєву відмінність між ними, яка полягає в тому, що андрагогічні принципи, визначають діяльність, насамперед, тих, хто навчається, тоді як педагогічні принципи регламентують діяльність того, хто навчає. Вважаємо за доцільне будувати навчання педагогічних працівників в системі післядипломної освіти з урахуванням їх індивідуальних потреб та можливостей.

Таким чином, андрагогічні принципи навчання дорослих, що базуються на передових гуманістичних ідеях вітчизняних і зарубіжних вчених є орієнтиром в організації, виборі засобів і методів навчання педагогічних працівників в процесі їх перепідготовки та підвищення кваліфікації.

Отже, на основі аналізу науково-педагогічної літератури, можна зробити висновок, що андрагогіка підпорядковується основним принципам, які є основою теорії навчання дорослих. Це такі принципи як: пріоритет самостійного навчання, спільної діяльності, опори на досвід, індивідуалізації навчання, системності навчання, контекстності навчання, актуалізації результатів навчання, елективності навчання, розвитку освітніх потреб та усвідомленості навчання. Розглянуті андрагогічні принципи навчання мають забезпечити ефективність навчання педагогів в післядипломній освіті, а також сприяти всебічному розвитку та збагаченню кожної особистості в процесі перепідготовки та підвищення кваліфікації.

Література

- 1.Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
- 2.Образование взрослых: информационные записки / ЮНЕСКО, 1987. – № 2.
- 3.Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy / M.S. Knowles – Chicago, 1980. – 245 p.
- 4.Knowles M. S. The Adult Learner : A Neglected Species / M.S. Knowles – Houston, 1973. – 144 p.
- 5.Jarvis P. Adult and Continuing Education : Theory and practice / P. Jarvis – London, 1983. – 248 p.

Voitovska Oksana – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Adult Education of the Institute of Retraining and Improvement of Qualification of the M. P. Dragomanov National Pedagogical University.

E-mail: ovoitovskaya@ukr.net

ANDRAGOGIC PRINCIPLES OF TEACHERS TRAINING IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION

Summary. *The article delivers that humanity now lives in a new world, and almost all professionals have to learn during the active life. In this regard, any questions relating to the application of developed centuries principles and methods of teaching children and young adults to study various disciplines, including teachers have existed. Scientific sources based on the analysis of the theoretical aspects of the formation andragogics as a science in its historical development have been considered. In the article the andragogical principles of training teachers, which are the basis of the theory of adult learning were justified. The conclusions notes that andragogical principles of teaching should ensure the effectiveness of training teachers in postgraduate education.*

Key words: andragogy principles; training of teachers; andragogy; postgraduate education.

Bibliography

1. Zmееv S.I. Andragogy: foundations of the theory, history and technology of adult education / S.I. Zmееv. – M. : PER SJe, 2007. – 272 s. (in Russian).
2. Adult Education: information notes / JuNESKO, 1987. – № 2. (in Russian).
3. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy / M.S. Knowles – Chicago, 1980. – 245 p. (in English).
4. Knowles M.S. The Adult Learner : A Neglected Species / M. S. Knowles – Houston, 1973. – 144 p. (in English).
5. Jarvis P. Adult and Continuing Education : theory and practice / P. Jarvis – London, 1983. – 248 p. (in English).

УДК 371.74

Волярська Олена Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

E-mail: esv66_66@mail.ru

Халемєндик Юлія Євгеніївна – викладач кафедри іноземної мови Запорізького Національного університету.

E-mail: halemendyk@gmail.com

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЙ ПЕДАГОГІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

У статті розглянуто складники і умови, обґрунтовано особливості науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації педагогів в післядипломній педагогічній освіті. Узагальнено сучасні засоби навчання, визначено актуальність впровадження технологій навчання в післядипломну освіту дорослих. Доведено важливість партнерської взаємодії суб'єктів в процесі професійного навчання. Здійснений нами аналіз складників науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації педагогів в післядипломній педагогічній освіті дозволив визначити такі його особливості, як: концептуальність; інформаційно-навчальний характер; організаційно-комунікативний характер; мотиваційно-стимулююча специфіка; консультативна спрямованість; соціокультурна спрямованість.

Ключові слова: науково-методичний супровід, освіта дорослих, підвищення кваліфікації, післядипломна педагогічна освіта, технології навчання, умови.

Сучасний етап розвитку педагогічної післядипломної освіти характеризується соціальними й освітніми інноваціями у практико орієнтованому навчальному процесі підвищення кваліфікації педагогів. Післядипломна освіта вирішує проблему задоволення професійно-освітніх потреб спеціалістів різних закладів і установ, а також окремих особистостей у підвищенні їх професійної компетентності. Післядипломна

педагогічна освіта покликана в сучасних умовах вирішувати комплекс завдань, спрямованих на задоволення інтересів педагогів у постійному підвищенні професійного рівня відповідно до кон'юнктури ринку праці, на соціальний захист особистості, на забезпечення потреб суспільства і держави у висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівцях [5].

Аналіз тенденцій розвитку неперервної професійної освіти дорослих, багаторічний власний науково-педагогічний досвід дозволили виявити суперечності у контексті потреб педагогічної науки між: зрослими вимогами до професійної підготовки фахівців та традиційним підходом до організації науково-методичного супроводу формування їхньої професійної компетентності; необхідністю подолання сформованих стереотипів, зміною поглядів і підходів до проблеми підвищення кваліфікації в умовах професійного навчання дорослих.

Питання підготовки дорослого населення до різних видів професійної діяльності є досить розробленим у теорії та практиці філософської, психологічної та педагогічної науки. Науковцями відзначено філософсько-психологічні закономірності розвитку особистості (М. Бердяєв, В. Вернадський, І. Кант, А. Маслоу, Г. Сковорода та ін.); психологічні особливості дорослих (Д. Біррен, Л. Бішоф, С. Джуард та ін.); андрагогічної моделі навчання дорослих (Дж. Еппс, Ш. Мерріам, М. Ноулз та ін.), концептуальні положення щодо інтеграційних та глобалізаційних процесів у неперервній освіті та підготовці кваліфікованих фахівців в Україні та зарубіжних країнах на різних історичних етапах (Н. Абашкіна, А. Каплун, Л. Пуховська, О. Сухомлинська та ін.).

Особливості навчання дорослих досліджували Дж. Адамс-Вебер, А. Гордон, Р. Симпсон, В. Фелер, С. Вершловський, С. Змєйов. Із загальнотеоретичних позицій для вивчення проблеми освіти дорослого населення та підготовки його до різних видів професійної діяльності мають суттєве значення праці вітчизняних педагогів І. Зязюна, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, В. Олійника, Н. Протасової, Л. Хомич, які визначили методологічні та психологічні основи розвитку і вдосконалення післядипломної освіти.

Цікавою, на наш погляд, є позиція вітчизняних педагогів З. Курлянд, Р. Хмелюк, А. Семенової, які зазначали, що процес навчання, формування та розвитку фахівця має в своєму підґрунті такі аспекти: обґрунтування навчання та формування спеціаліста (цей важливий аспект реалізується в взаємозв'язку з економічними, технологічними, інформаційними та соціокультурними напрямками); підвищення уваги до організації контролю за якістю професійної освіти в цілому та до розвитку особистості в процесі отримання освітнього рівня окремо [4]. Ми вважаємо, врахування цих аспектів стає можливим за умови проектування науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації педагогів в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Таким чином, опрацювання філософських, психолого-педагогічних і фахових засвідчило, що існує потреба в оновленні процесу підвищення кваліфікації педагогів на основі андрагогічного підходу, який інтегрує надбання індивідуального, творчого, особистісно зорієнтованого формування фахівців в умовах неперервної професійної освіти.

У статті передбачається здійснити аналіз складників та умов науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації педагогів і керівників закладів освіти.

Проблему супроводу педагогічної діяльності висвітлювали в своїх працях вітчизняні педагоги й психологи Л. Даниленко, А. Капська, Л. Карамушка, О. Падалка та ін. Вчені зазначають, що науково-методичний супровід як педагогічну категорію необхідно розглядати, як сукупність різноманітних підходів, технологій, форм, методів, процедур, заходів, технік, що забезпечують організацію педагогічного процесу. До основних функцій науково-методичного супроводу віднесено такі: консультативну, навчальну, адаптаційну та коригувальну.

Науково-методичний супровід підвищення кваліфікації педагогів закладів освіти спрямовано на формування їхніх здібностей і якостей (як особистісних, так і професійних). Успішність цього процесу уможливорює перехід зовнішніх соціальних і педагогічних впливів у внутрішні регулятори поведінки, які впливають на рівень задоволеності обраною спеціальністю та власною професійною діяльністю. У широкому розумінні, науково-методичний супровід педагогів визначаємо як професійну педагогічну взаємодію суб'єктів підвищення кваліфікації, умовою якої є партнерство, визначальними ознаками – особистісний і професійний розвиток учасників, а результатом – підвищення рівня готовності до професійної діяльності. Важливо зазначити, що суб'єкти даного супроводу мають стати рівноправними партнерами взаємодії, хоча можуть мати різний рівень професійної компетентності.

У трактуванні науково-методичного супроводу в роботі з дорослими ми виходимо з того, що це є цілеспрямована, упорядкована і скоординована сукупність технологій навчання дорослих та навчально-методичного забезпечення підвищення кваліфікації педагогів. Також до його складників, на нашу думку, входить партнерська взаємодія суб'єктів навчання в післядипломній педагогічній освіті.

Проаналізуємо кожний із складників зазначеного науково-методичного супроводу. У контексті нашого дослідження навчально-методичне забезпечення по відношенню до науково-методичного супроводу нами розглядається як більш вузьке (видове) поняття, що втілюється в навчально-методичному комплексі певної навчальної дисципліни. Але у будь-якому разі у розробці навчально-методичного забезпечення з підвищення кваліфікації педагогів і керівників закладів освіти присутній науковий аспект.



Рис. 1. Складники науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації педагогів в умовах післядипломної педагогічної освіти

Вважаємо, що навчально-методичне забезпечення підвищення кваліфікації педагогів слід розглядати як сукупність навчально-методичної документації та засобів професійного навчання, що відповідають змісту освіти, основним кваліфікаційним характеристикам фахівців, інноваційним технологіям навчання. Під навчально-методичною документацією в педагогіці розуміють сукупність документів, які змістовно, процесуально та технологічно регламентують навчальний процес. Її підґрунтям є навчальний план та навчальна програма для певної навчальної дисципліни або з виробничого навчання [2, с. 542]. Разом з державними стандартами освіти, підручниками і навчальними посібниками вони складають наукове забезпечення процесу професійного навчання.

В. Беспалько сукупність усіх навчально-методичних документів, у яких надається системний опис навчально-виховного процесу, називає навчально-методичним комплексом [1]. Зауважимо, що навчально-методичний комплекс нами визначено як сукупність змісту, форм, методів і засобів навчання дорослих, які регламентовано існуючою навчально-методичною документацією.

До засобів професійного навчання в педагогіці відносять такі навчальні предмети, які використовуються в навчальному процесі для передачі інформації, організації пізнавальної діяльності дорослих та управління цією діяльністю на різних етапах підвищення кваліфікації. Ми вважаємо, що незалежно від змісту навчального предмета чи професії всі засоби професійного навчання слід розділити на такі групи: 1) друковані (підручники, довідники, навчальні плакати, картки, збірники задач і вправ, інструкційно-технологічні карти, інструкції та контролюючі програми); 2) електронні (презентації, електронні підручники (посібники), on-line-публікації тощо); 3) екранні (відеозаписи, кінофільми, транспаранти, діафільми); 4) звукові (аудіозаписи); 5) об'ємні (натуральні зразки, моделі,

макети, муляжі тощо). Зауважимо, що вищезазначені засоби професійного навчання сприяють активізації процесу підвищення кваліфікації дорослих.

Слід зазначити, що до складу означеного нами науково-методичного супроводу входять технології навчання дорослих. Варто окремо наголосити, що сучасне соціально-економічне середовище характеризується тим, що рівень професійної освіти фахівців значною мірою залежить від результативності запровадження інноваційних технологій, які ґрунтуються на оновлених методологічних засадах, дидактичних принципах і психолого-педагогічних теоріях. Прагнення постійно оптимізувати процес підвищення кваліфікації педагогів зумовило появу нових і вдосконалення використовуваних технологій навчання різних рівнів і різної цільової спрямованості.

У сучасній науково-педагогічній літературі технологія навчання трактується як: а) продумана в усіх деталях модель педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для суб'єктів навчання [2]; б) дидактична система, що включає чітке уявлення запланованих результатів навчання, засоби діагностики поточного стану тих, хто навчається, упорядковану сукупність дій, операцій і процедур, які є інструментом щодо забезпечення результату в умовах навчального процесу [4]; в) алгоритмічний опис процесу досягнення планованих результатів навчання та змістовна техніка реалізації навчального процесу [1].

Спираючись на теоретичний доробок вітчизняних педагогів В. Аніщенка, О. Падалки, виділимо такі ознаки технологій навчання педагогів: практичні засоби досягнення цілей навчального процесу, які є системою імперативів, що упорядковують практичну діяльність (вимог, команд, алгоритмів); характеристика навчальної діяльності щодо реалізації поставлених цілей, що здійснюються в певних соціальних умовах; характеристика операційного професійного мислення і професійного розвитку, що відображає соціальну рефлексію, пов'язану з практичним осмисленням технологічних законів [3].

Отже, технології навчання дорослого населення покликані забезпечити новий рівень освіти, а саме якісну професійну підготовку фахівців. Гуманізація та демократизація допускають зміну педагогічної системи, створення і застосування нової педагогічної технології навчання, спрямованої, головним чином, на розвиток пізнавальної активності дорослих, становлення їх як суб'єктів діяльності. Зазначимо, що технологічний підхід до професійної підготовки дорослих не є повним, його істотними уразливими моментами є: недооцінка індивідуальних властивостей і особливостей особистості дорослого; недостатня увага до специфіки мотивації навчальної діяльності; орієнтація на підвищення кваліфікації репродуктивного типу. Отже, розроблення технологій

навчання в процесі підвищення кваліфікації педагогів будується на теоретико-методологічних засадах андрагогічного, гуманістичного, особистісно орієнтованого, компетентнісного, системного підходів.

Важливо зазначити, що науково-методичний супровід підвищення кваліфікації, який спрямовано на формування у педагогів готовності до підвищення професійної компетентності, повинен враховувати партнерську взаємодію суб'єктів навчання. Відмітимо, що партнерська взаємодія суб'єктів підвищення кваліфікації здійснюється поетапно, при цьому першочерговим завданням є встановлення професійних контактів між тими, хто навчає і тими, хто навчається. Контакт, перш за все, встановлюється і підтримується в рамках інтересу і соціальної активності суб'єктів. В партнерській взаємодії як складнику науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації педагогів реалізують: інформування педагогів про інновації в освіті, про нормативну базу навчального процесу; проведення професійних консультацій; моніторинг результативності підвищення професійної компетентності після проходження курсів підвищення кваліфікації.

Таким чином, здійснений нами аналіз складників науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації педагогів в післядипломній педагогічній освіті дозволив визначити такі його особливості, як: концептуальність: актуалізація цінностей та концептуальних основ професійної діяльності; інформаційно-навчальний характер: поширення та поглиблення професійних знань, умінь та навичок педагогів; організаційно-комунікативний характер: у процесі підвищення кваліфікації здійснюються заходи, за допомогою яких відбувається професійне спілкування та обмін професійним досвідом; мотиваційно-стимулююча специфіка: спонукання дорослих до професійної самоосвіти, професійного самовдосконалення, до підвищення професійної компетентності; консультаційна спрямованість: у процесі підвищення кваліфікації педагоги отримують консультації досвідчених науковців; соціокультурна спрямованість: підвищення кваліфікації сприяє постійному збагаченню соціокультурного розвитку педагога.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури дозволили констатувати, що важливими умовами реалізації науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації педагогів є такі: врахування індивідуально-типологічних особливостей особистості дорослого; формування позитивної установки щодо необхідності неперервного підвищення професійної компетентності в умовах професійної освіти; випереджувальну спрямованість професійної підготовки, що орієнтує зміст і методи підготовки педагогів і керівників на перспективи майбутнього професійного росту; неперервність професійного навчання; впровадження інноваційних технологій навчання; варіативність змісту та форм підвищення кваліфікації з метою формування й розвитку професійної

компетентності педагогів і керівників закладів освіти; інтерактивність навчального процесу.

У подальшому вбачаємо за необхідно розглянути особливості впровадження прогресивних ідей міжнародного досвіду з організації підвищення кваліфікації педагогів у вітчизняну практику післядипломної педагогічної освіти.

Література

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М. : Просвещение, 1995. – 335 с.
2. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В.Г. Кремень. –К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Падалка О.С. Неперервна педагогічна освіта у контексті навчання впродовж життя / В. Аніщенко, О. Падалка // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. праць / АПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – К., 2010. – Вип. 2. – С. 203-209.
4. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін.] ; за ред. З.Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
5. Протасова Н.Г. Андрагогічний підхід до підвищення кваліфікації державних службовців / Н.Г.Протасова // Підвищення кваліфікації державних службовців: вивчення потреби та організація навчання : зб. наук. праць [М.О. Скоромнюк, Н.Г. Протасова, В.І. Луговий та ін.]. – К. : УАДУ, 2000. – С. 66–77.

Voliarska Olena – *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of the Andragogy Department, Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine, (Kyiv, Ukraine).*

E-mail: esv66_66@mail.ru

Khalemendyk Yulia – *English teacher, Department of Foreign Languages, Zaporizhye National University (Zaporizhye, Ukraine)*

E-mail: halemendyk@gmail.com

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR TEACHERS TRAINING IN POSTGRADUATE EDUCATION

Summary. *The article describes conditions, structural elements, particular qualities of scientific and methodological support of professional development of teachers. It is proved that Postgraduate Education in modern conditions is intended to solve a set of problems aimed at satisfying of the interests of teachers in continuous professional development regarding the situation of the labor market, social protection of the individual, meeting the needs of society and the state of highly qualified professionals. We define scientific and methodological support of teachers as professional pedagogical interaction of the subjects of training in the condition of which there is a partnership defining characteristics of personal professional development of the participants.*

Analysis of the components of scientific and methodological support of professional development in Postgraduate Education allow us to identify such features: conceptuality; information and training nature; organizational and communicative nature; motivation and challenging specification; advisory orientation; social-cultural orientation.

Key words: *scientific and methodological support, adult education, training, Postgraduate Pedagogical Education, technologies of education, conditions.*

Bibliography

1. Bepalko V.P. Pedagogy and progressive teaching technologies / V.P. Bepalko. – M. : Prosveshhenye, 1995. – 335 s. (in Russian)
2. Education Encyclopedia / APS of Ukraine; golov. red. V.G. Kremen. – K. : Urinkom Inter, 2008. – 1040 s. (in Ukrainian)
3. Padalka O. A continuous pedagogical education in the context of lifelong learning / V. Anishhenko, O. Padalka // Osvita doroslyh: teorija, dosvid, perspektivy : zb. nauk. prats / Institute for Pedagogical Education and Adult Education of NAPS of Ukraine. – K., 2010. – Vyp. 2. – S. 203-209. (in Ukrainian)
4. Pedagogy of higher education: teach. guidances / [Z. N. Kurljand, R.I. Hmeljuk, A.V. Semenova ta in.] ; za red. Z.N. Kurljand. – 3-tje vid., pererob. i dop. – K. : Znnannja, 2007. – 495 s. (in Ukrainian)
5. Protasova N.H. Andragogical approach to the training of civil servants / N.H. Protasova // Pidvyshhennja kvalifikasii derzhavnyh sluzhbovciv: vyvchennja potreby ta organizacija navchannja : zb. nauk. prats / [M.O. Skoromnjuk, N.H. Protasova, V.I. Lugovj ta in.]. – K. : UADU, 2000. – S. 66–77. (in Ukrainian)

УДК 378.796.071.4

Гуменюк Сергій Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка

E-mail: gumenyik@mail.ru

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті аналізується актуальність й доцільність фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури засобами інноваційних технологій. Інноваційні засоби навчання розглядаються не просто як форма організації навчально-виховної діяльності, а як процес спрямований на активізацію емоційної і пізнавальної сфери, розвиток продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури, що дає змогу перетворювати знання й уміння в професійні компетентності. Використання сучасних інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх спортивних педагогів створює нові можливості для покращення навчання, активізації професійного мислення, формування професійних умінь і навичок.

Ключові слова: *інноваційні технології; професійна підготовка; учителі фізичної культури; продуктивне педагогічне мислення.*

Підготовка висококваліфікованого вчителя є однією з найважливіших науково-практичних проблем освіти. Розвиток освітньої системи вимагає постійного пошуку нових шляхів вдосконалення компетентностей педагогів, що в свою чергу, зумовлює необхідність їх усебічного вдосконалення. Вітчизняна система освіти спрямована на формування особистості сучасного вчителя, який би зміг самостійно і продуктивно мислити, приймати швидкі й адекватні рішення, орієнтуватися у мінливих ситуаціях, проявляти творчу ініціативу. Вирішення цього завдання можливе через пошук й впровадження найбільш ефективних інноваційних засобів навчання. На сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти відбувається реформування змісту підготовки майбутніх педагогів, зокрема й учителів фізичної культури, формуються нові вимоги до їх професійної компетентності, впроваджуються інноваційні технології навчання.

Сучасні учителі фізичної культури повинні мати не лише глибокі спортивно-педагогічні знання та практичні навички, а й здатні кваліфіковано використовувати їх у майбутній педагогічній діяльності. Для цього в основу професійної підготовки слід покласти принципи гуманізації й демократизації освіти, особистісно-діяльнісний підхід, оновлення змісту й форм організації навчально-виховного процесу із застосуванням новітніх технологій та освітніх інновацій.

Проблемі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури приділяли увагу ряд науковців: Т. Круцевич, [5], О. Куц, І. Липчак [6], Л. Сергієнко [7], Б. Шиян [9]. Окремі питання професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури зособами інноваційних технологій досліджено в працях: Р. Ахметова, [1], О. Болотіної [2], І. Гринченка [3], О. Іванської [4], О. Сухобока [8]. Однак не вирішеним залишається питання визначення основних напрямів впровадження інноваційних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Завдання нашого дослідження полягає в теоретичному аналізі педагогічних аспектів використання засобів інноваційних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Основні тенденції реформування сучасної системи вищої освіти, полягають у зміні традиційної педагогічної моделі на нову парадигму інноваційного типу з використанням нових освітніх технологій навчання. Нова парадигма розвитку фізичної культури обумовлює необхідність відповідних змін у підготовці майбутніх учителів фізичної культури в системі вищої педагогічної освіти. Фахова підготовка у вищій школі являє собою процес становлення особистості майбутніх спортивних педагогів. Формування загальної і професійної культури, компетентності,

професійних компетенцій, виступають фактором успішної діяльності шкільного учителя фізичної культури. Професійна готовність майбутнього учителя фізичної культури являється показником ефективності педагога, що виражає якісні характеристики його професійної спрямованості, педагогічного мислення, рівня оволодіння професійними уміннями й навичками [8].

Аналіз останніх наукових досліджень свідчить, що на сьогоднішній день до актуальних проблем фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури [1; 6; 9] належать:

- психолого-педагогічні основи майстерності майбутніх учителів фізичної культури;
- спортивна та професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів фізичної культури;
- викладання окремих спортивно-педагогічних дисциплін у структурі підготовки майбутніх учителів фізичної культури;
- медико-біологічні, валеологічні та екологічні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури;
- ступенева система підготовки майбутніх учителів фізичної культури;
- підготовка майбутніх учителів фізичної культури до творчо-пошукової діяльності;
- застосування інформаційно-комунікативних технологій у підготовці майбутніх учителів фізичної культури;
- використання різноманітних інноваційних засобів навчання у процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Дослідження показує, що інноваційні засоби навчання і теоретичні положення технологізації навчання посідають важливе місце серед проблем професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури та спрямоване на активізацією емоційної і пізнавальної сфери студентів, розвиток творчого мислення. Підвищення вимог до професійної підготовки майбутніх педагогів повинно перш за все, відобразитися у реформуванні навчально-виховного процесу. Одним із напрямів модернізації сучасного навчально-виховного процесу є теоретико-методичне обґрунтування запровадження інноваційних технологій у практику підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Основне завдання фахової підготовки полягає не лише у наданні студентам ґрунтовних знань у професійній діяльності а й формування у майбутніх фахівців з вищою фізкультурною освітою готовності продуктивно мислити та реалізувати набуті знання, вміння й навички на практиці. У результаті професійної підготовки майбутні учителі фізичної культури мають легко адаптуватися до мінливих умов педагогічної діяльності, вміти самостійно засвоювати нові знання, орієнтуватися і

приймати рішення в нових нестандартних ситуаціях, запроваджувати прогресивні технології у процесі фізичного виховання школярів. Вирішення цієї проблеми необхідне насамперед для того, щоб забезпечити майбутнім педагогам мобільність й особистісно-творчого потенціалу в педагогічній діяльності.

Водночас система фахової підготовки майбутніх учителів фізкультури має ряд недоліків. Та й реальні результати навчання студентів, як показує практика, не завжди відповідають сучасним вимогам. Недостатньо вивченими залишаються закономірності формування професійних умінь майбутніх учителів фізичної культури, їх зв'язок з особливостями засобів, методів і організаційних форм навчання в педагогічних навчальних закладах. Не вирішена повною мірою проблема забезпечення зв'язку навчання в закладах освіти з майбутньою професійною діяльністю, в тому числі й у сфері формування професійної майстерності майбутніх учителів фізичної культури [1]. Вчителі фізичної культури практично не володіють сучасними методиками вдосконалення рухових здібностей, бідний арсенал форм і методів фізичного виховання, які культивуються в більшості шкіл та невміння вчителів застосовувати нові інноваційні технології в практичній діяльності [9].

Як свідчать результати наукового пошуку, професійна освіта майбутніх учителів фізичної культури повинна забезпечувати їх високий професіоналізм, творчі умови для самореалізації особистості, гнучкість, варіативність навчання. Покращення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури потребує більш ефективних шляхів організації навчально-педагогічного процесу, піднесення його на сучасний технологічний рівень з використанням інноваційного підходу [7]. Причиною такого становища, на думку І. Гринченка [3], є наявність протиріч, що утворили:

- невідповідність традиційних цільових настанов на підготовку майбутніх учителів фізичної культури сучасним концепціям розвитку фізичної культури і системи фізичного виховання у вищій освіті;
- превалювання окремих підходів у вирішенні проблеми підготовки педагогічних кадрів і об'єктивна необхідність комплексного впровадження нових освітніх технологій;
- необхідність модернізації процесу професійної підготовки відповідно до сучасних тенденцій розвитку освітньої системи і відсутністю механізму, технологій такого впровадження на практиці з урахуванням сучасних інформаційних, організаційних, науково-методичних досягнень.

Зважаючи на такі протиріччя, виникає нагальна необхідність переосмислити підходи до професійної підготовки студентів у ВНЗ на факультетах фізичного виховання відповідно до сучасних вимог

професійної підготовки майбутніх учителів фізкультури та їх соціальної ролі в процесі фізичного виховання школярів.

Слід відзначити й вимоги, які висуваються до теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, в контексті використання інноваційних засобів навчання. Так, О. Болотіна [2] зазначає, що фахівець з фізичної культури і спорту нової формації повинен знати: зміст інноваційних технологій у галузі фізичної культури і спорту; форми, методи і принципи організації інноваційного навчання; медико-біологічні, психолого-педагогічні, соціо-культурні основи інноваційних технологій у галузі фізичної культури і спорту

У відповідності до теоретичних знань, визначаються вміння, які повинні характеризувати сучасних учителів фізичної культури:

- планувати, організовувати і проводити заняття з використанням інноваційних технологій;
- застосовувати на заняттях сучасні засоби й методи фізичного виховання, адекватні змісту інноваційних технологій;
- оцінювати ефективність використання інноваційних технологій і контролювати якість навчально-виховного процесу;
- аналізувати й коректувати свою професійну діяльність;
- організовувати і проводити наукові дослідження у сфері професійної діяльності.

Використання інноваційних засобів навчання в умовах вищої педагогічної школи є ефективним процесом, який забезпечує цілеспрямовану підготовку фахівця галузі фізичної культури і спорту, зумовлює оптимізацію засвоєння необхідних теоретичних і практичних знань та вмінь.

Слід звернути увагу, що в сучасній вищій школі впровадження інноваційних технологій у фахову підготовку майбутніх учителів фізичної культури здійснює викладач, тому він повинен відповідати певним вимогам, серед них: спрямованість дій викладача на впровадження інноваційних технологій, створення організаційно-педагогічних умов, що активізують аудиторну і самостійну пізнавальну діяльність студента; здатність формувати в студентів потреби в поглибленому вивченні дисциплін спортивно-педагогічного циклу, поєднання умінь систематизувати знання, користуватися ними і передавати їхній іншим [4].

Інноваційні технології навчання розглядаються не просто як форма організації навчально-виховної діяльності, а як процес розвитку професійних здібностей у студентів, що дає змогу перетворювати знання й уміння в частину професійної компетентності. Формування вчителя-новатора, повинно відбуватися із впровадженням у навчальний процес інноваційних технологій для кращого засвоєння системи знань, формувати професійне ставлення до педагогічних проблем, розглядаючи їх з різних позицій. На думку Т. Круцевич [5], це актуалізує доцільність застосування

інноваційних здобутків педагогічної науки у фаховій підготовці майбутніх учителів фізкультури.

Таким чином, професійна підготовка засобами інноваційних технологій набуває різноманітності й особистісно-орієнтовного підходу у навчанні, а в освітньому процесі сприяє забезпеченню індивідуалізації та диференціації теоретико-методичної підготовки майбутніх фахівців. Використання засобів сучасних інноваційних технологій у навчально-виховному процесі підготовки майбутніх вчителів фізичної культури створює нові можливості для покращення навчання, формування продуктивного педагогічного мислення та професійних умінь і навиків.

Зважаючи на вищесказане можна зробити висновки про те, що:

1. Тенденції реформування сучасної системи вищої освіти, полягають у зміні традиційної педагогічної моделі на нову парадигму інноваційного типу з використанням нових освітніх технологій навчання.

2. Інноваційні засоби навчання і теоретичні положення технологізації, вважаються ефективними шляхами покращення фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури й спрямовані на активізацію емоційної і пізнавальної сфери.

3. Засоби інноваційних технологій навчання розглядаються не просто як форма організації навчально-виховної діяльності, а як процес розвитку продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури, що дає змогу перетворювати знання й уміння в професійні компетентності.

4. Використання інноваційних засобів навчання в умовах вищої педагогічної школи є доцільним, оскільки забезпечує цілеспрямовану підготовку фахівця галузі фізичної культури і спорту, зумовлює оптимізацію засвоєння необхідних теоретичних і практичних знань та вмінь, покращує професійне мислення.

Створення системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури засобами інноваційних технологій становить перспективу подальших розвідок у даному напрямі досліджень.

Література

1. Ахметов Р.Ф. Проблеми й перспективи формування професійної майстерності фахівців фізичної культури засобами інноваційних технологій / Р.Ф. Ахметов, В.К. Шаверський [Електронний ресурс]. – URL : <http://www.eprints.zu.edu.ua/1519/1/07arfzit.pdf>

2. Болотіна О.В. Особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури до оздоровчої роботи із школярами спеціальної медичної групи у сучасних умовах вищої освіти / О.В. Болотіна [Електронний ресурс]. – URL : http://www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc/Vlush/Ped/2010_17_2/1.pdf.

3. Гринченко І.Б. Сучасні напрями впровадження інновацій в професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури / І.Б. Гринченко [Електронний ресурс] – URL: <http://www.nniif.org.ua/File/12gibsnv.pdf>

4. Іванська О.В. Формування професійної майстерності фахівців фізичної культури засобами педагогічних технологій / О.В. Іванська, А.В. Сидорук, Т.С. Яковенко [Електронний ресурс]. – URL: <http://nauka.uagate.com/wp-content/uploads.pdf>

5. Круцевич Т. Інноваційні процеси у сфері підготовки та перепідготовки кадрів з фізичної культури / Т. Круцевич, М. Зайцева // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2005. – № 4. – С. 41-44.

6. Куц О.С. Нові технології та моделювання підготовки вчителів фізичної культури / О.С. Куц, І.А. Липчак // Молода спортивна наука України: Зб. наук. ст. – Львів: ЛДІФК, 2002. – Вип. 6. – Т. 2. – С. 539-541.

7. Сергієнко Л.П. Інноваційний зміст системи підготовки спеціалістів фізичного виховання і спорту / Л.П. Сергієнко // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2003. – № 3-4. – С. 23-32.

8. Сухобок О.Ю. Засоби інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів фізичної культури / О.Ю. Сухобок // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2012. – Вип. 12. – С. 109-112.

9. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Б.М. Шиян. – Тернопіль : Навчальна книга – «Богдан», 2004. – Ч. 1. – 272 с.

Gumenuik Sergiy – *Candidate of Pedagogical Sciences, an associate professor of department of physical education of the Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk*
E-mail: gumenyik@mail.ru

PEDAGOGICAL ASPECTS OF USING THE INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN PREPARING THE FUTURE PHYSICAL TRAINING TEACHERS

Summary. *The article deals with the relevance and appropriateness of professional training of future physical training teachers by means of innovative technologies. Innovative training tools are not considered simply as a way of organizing educational activities, but as well as a process aimed at enhancing emotional and cognitive areas, the development of productive pedagogical thinking of future teachers of physical education, which enables to transform knowledge and skills into professional competence. The use of the modern innovative technologies in the training of future physical training teachers creates new opportunities to improve training, enhance professional thinking, formation of professional skills.*

Key words: *innovative technologies, professional training, physical training teachers, productive pedagogical thinking.*

Bibliography

1. Akhmetov R.F., Shaverskiy V.K. (2007) Problems and prospects of professional skill of physical culture experts formation by means of innovative technologies. – URL : <http://www.eprints.zu.edu.ua/1519/1/07arfit.pdf> (in Ukrainian)

2. Bolotina A.V. (2010) Peculiarities of future teachers of physical culture training to health work with students of special medical group in the current conditions of higher

education». – URL: http://www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Vlush/Ped/2010_17_2/1.pdf. (in Ukrainian)

3. Grynchenko I.B. (2012) Modern innovation in the areas of future teachers of physical culture training». – URL : <http://www.nniif.org.ua/File/12gibsnv.pdf> (in Ukrainian)

4. Iwanska O.V., Sydoruk A.V., Yakovenko T.S. (2013) Formation of xperpts of physical culture professional skills by means of educational technology. – URL <http://nauka.uagate.com/wp-content/uploads.pdf> (in Ukrainian)

5. Krutsevych T., Zaitseva M. (2005) Innovative processes in the field of training and retraining of Physical Culture teachers // *Teoriy i metoduka fizichnogo vuhovaniy i sport.* – № 4. – Pp. 41-44. (in Ukrainian)

6. Kutz O.S., Lypchak I.A. (2002) New technologies and simulation training teachers of Physical Culture // *Moloda sportuvna nauka Ukrainu: Zbirnyk naukovykh prac LDIFK.* – Vol. 2, № 6. – Pp. 539-541. (in Ukrainian)

7. Sergienko L.P. (2003) Innovative content system of training specialists in physical education and sport // *Sportivnui visnuk Prudnieproviy.* – № 3-4. – Pp. 23-32. (in Ukrainian)

8. Suhobok O. (2012) Means of innovative technologies in the future teachers of physical education training // *Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical education and sport.* – №12. – Pp. 109-112. (in Ukrainian)

9. Shiyani B.M. (2004) The theory and methods of physical education pupils. – *Temopil: Educational book – «Bogdan».* – Part 1. – 272 s. (in Ukrainian)

УДК: 37:373[37.091:37.018.38]

Закомірний Ігор Миколайович – директор вечірньої (змінної) школи III ступеня № 18 Деснянського району м. Києва
E-mail: zakomirniy@ukr.net

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКСТЕРНАТНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ У ВЕЧІРНІЙ ШКОЛІ

У публікації автор аналізує законодавчу базу організації екстернатної форми навчання у вечірній школі. Розкриває науково-методичні завдання щодо ефективного вирішення проблеми реалізації екстернатної форми навчання. Також розглядає перспективні напрями розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема хмаро орієнтованих технологій. Відповідно акцентує увагу на необмежених можливостях індивідуалізації та диференціації навчального процесу завдяки впровадженню хмаро орієнтованих технологій.

Ключові слова: вечірня школа, екстернатна форма навчання, інформаційно-комунікаційні технології, хмаро орієнтовані технології.

На сучасному етапі вечірня школа вийшла на новий рівень, не зважаючи на те, що в минулому вона була допоміжною за призначенням, запрограмованою на компенсаційну функцію навчання. Адже вечірня школа забезпечує соціальну справедливість в реалізації конституційного права кожного громадянина на отримання якісної, безкоштовної, в різних організаційних формах і змістових варіантах, освіти.

Саме освітній простір сучасної вечірньої школи найбільше відповідає принципам відкритої освіти, оскільки відображає нові тенденції в розвитку освіти, що обумовлені значними процесами її реформування та відповідають інноваційним перетворенням у державі. Прикладом організації відкритої освіти у вечірній школі є екстернатна форма навчання. Перевага екстернату полягає в тому, що учень може суміщати навчання у школі з роботою, з навчанням в іншому навчальному закладі. У зв'язку з цим метою статті є аналіз основних аспектів організації екстернатної форми навчання у вечірній школі, в першу чергу, законодавчої бази. Найважливішою проблемою у цьому контексті є формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів та учнів, які навчаються за екстернатною формою навчання. В першу чергу, учасники навчально-виховного процесу вечірньої школи повинні володіти хмаро орієнтованими технологіями.

Суттєвий інтерес для вивчення зазначеної проблеми становлять праці М. Бесєдіної, Є. Блінова, В. Леонова, М. Мойсєєва, В. Олійника, Є. Полата, В. Солдаткіна, А. Хуторського та інших. Використання хмаро орієнтованих технологій в освіті розкрито у працях В. Бикова, С. Литвиної, С. Семерікова, Н. Сороко, О. Спіріна.

Головний принцип екстернату – звільнити учня від щоденних занять у школі, зекономивши у такий спосіб час, проте забезпечивши учня повноцінною освітою. Система освіти влаштована так, що за мінімальний проміжок часу екстерн отримує максимальну кількість інформації. Учень засвоює програму самостійно, вчитель лише контролює ступінь засвоєння матеріалу. Для цього учень складає заліки та екзамени і на підставі позитивних результатів державної підсумкової атестації отримує атестат державного зразка.

28 жовтня 2012 р. на III Всеукраїнському з'їзді освітян було винесено на обговорення і схвалено Національну стратегію розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [6], метою якої визначено:

- підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти для громадян України відповідно до вимог інноваційного розвитку суспільства, економіки, кожного громадянина;
- забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання упродовж життя.

Тому одним із пріоритетних напрямів є створення ефективної системи освіти, що підготує школярів до майбутньої професійної діяльності. Адже сучасний ринок праці вимагає від випускника загальноосвітнього навчального закладу не лише глибоких теоретичних знань, а й здатності самостійно застосовувати їх у постійно змінюваних життєвих ситуаціях.

Відповідно, стратегічними напрямками державної політики у сфері освіти повинні стати:

- обов'язкове здобуття повної загальної середньої освіти в обсягах, визначених державними стандартами;
- підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки;
- забезпечення особистісного розвитку людини, згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання впродовж життя;
- створення та забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, створення навчальних закладів різних типів і форм власності;
- забезпечення доступності та неперервності освіти впродовж усього життя;
- забезпечення економічних і соціальних гарантій для реалізації конституційного права на освіту кожним громадянином України незалежно від місця проживання і форми здобуття освіти.

З огляду на зазначене вище, згідно з Конституцією України [4], кожен українець зобов'язаний отримати повну загальну середню освіту. Проте в сучасних реаліях життя для багатьох цей конституційний обов'язок міг би залишитися звичайною декларацією, якби в освітній системі не було вечірньої школи. З одного боку, згідно з чинним законодавством, обов'язком кожного громадянина є отримання повної середньої освіти, з іншого – внаслідок матеріальних, психологічних чи інших причин не всі учні 9-х класів переходять до старшої школи, а отже здобувають середню освіту в зрілому віці. Для таких осіб, а також для учнів професійно-технічних навчальних закладів, які вступили на навчання після 9-го класу, держава створює максимально гнучкі умови завдяки функціонуванню вечірніх (змінних) шкіл.

Таким чином, враховуючи сучасні перспективи й навчально-виховні завдання, вечірні школи – потрібна ланка в освітньому комплексі країни. По-перше, вони гарантують неперервне навчання, по-друге, дають можливість здобуття загальної середньої освіти без відриву від виробництва.

Так, у вечірній (змінній) школі III ступеня № 18 Деснянського району м. Києва навчається близько 350 учнів віком від 15 років. Основний контингент – це учні Вищого комерційного училища Київського національного торговельно-економічного університету та Київського коледжу екранних мистецтв. У цих навчальних закладах вони здобувають спеціальну професійну освіту, а у вечірній школі – загальну середню освіту відповідно до умов Договорів про співпрацю.

Потрібно зазначити, що сучасний стан освіти характеризується інтенсивним пошуком ефективних форм освітньої діяльності. У зв'язку з

цим, відповідно до чинного законодавства й основних нормативних документів, починаючи з 2008 р., у школі було введено екстернатну форму навчання. Отже, організація екстернатної форми навчання в школі регламентована законодавством України:

- обов'язкове здобуття всіма дітьми і молоддю повної загальної середньої освіти в обсягах, визначених державними стандартами загальної середньої освіти (ст. 53 Конституції України) [4];

- забезпечення розвитку різних форм освіти та вільний вибір будь-якої форми навчання дітей (ст. 53 Конституції України, ст. 51 Закону України «Про освіту», ст. 29 Закону України «Про загальну середню освіту») [4; 2; 3];

- надання права та створення умов для прискореного закінчення школи, складання іспитів (ст. 13 Закону України «Про загальну середню освіту») [2].

Визначення понять «екстернат» та «екстерн» викладені в «Положенні про екстернат в загальноосвітніх навчальних закладах», затвердженому наказом Міністерства освіти і науки України від 19.05.2008 р. № 431 [9]:

- екстернат – одна з форм здобуття повної загальної середньої освіти, що передбачає самостійне опанування екстерном програмового матеріалу в обсязі, визначеному Державним стандартом початкової загальної освіти, Державним стандартом базової та повної загальної середньої освіти, або знань згідно з вимогами програмового матеріалу за певний клас чи з окремих навчальних предметів для отримання документа про відповідний рівень освіти (табель, свідоцтво, атестат);

- екстерн – особа, яка самостійно опановує програмовий матеріал і якій надається можливість проходження річного оцінювання навчальних досягнень та державної підсумкової атестації на базі загальноосвітніх навчальних закладів.

Здобуття освіти за екстернатною формою не обмежується віком.

Порядок створення умов для бажаючих отримати загальну середню освіту через екстернатну форму навчання та перелік осіб, які мають можливість отримати освіту за екстернатною формою, також викладені в Положенні [9]: п. 1.6: «Органами управління освітою... визначається загальноосвітній навчальний заклад, на базі якого здійснюватиметься екстернат...»; п. 1.3: «Можливість пройти річне оцінювання за відповідний клас та атестацію за освітній рівень відповідно початкової, базової і повної загальної середньої освіти мають особи, які: з будь-яких поважних причин не мають змоги відвідувати навчальні заняття в загальноосвітньому навчальному закладі; прискорено опанували навчальний матеріал відповідного класу, ступеня навчання; не завершили навчання в навчальному закладі системи загальної середньої освіти; є:

- учнями загальноосвітніх навчальних закладів з денною формою навчання та з не залежних від них причин не можуть пройти річне оцінювання та атестацію не більше ніж з двох предметів;
- випускниками загальноосвітніх навчальних закладів попередніх років, які у свій час не мали річного оцінювання та (або) не пройшли атестацію з будь-яких предметів (кількість предметів не обмежується);
- громадянами України, які тимчасово або постійно проживають за кордоном і навчаються в Міжнародній українській школі за дистанційною формою;
- іноземцями або особами без громадянства, які перебувають в Україні на законних підставах»;
- отримали документ про відповідний рівень загальної середньої освіти за кордоном.

Але зазначений перелік не є вичерпним, оскільки ст. 29 Закону України «Про Загальну середню освіту» [2] передбачено право батьків або осіб, які їх замінюють, «вибирати навчальні заклади та форми навчання для неповнолітніх дітей». Закон також не обмежує територіальне розміщення навчального закладу для здобуття освіти екстерном.

З кожним роком зацікавленість учнів і дорослих екстернатною формою навчання у вечірній (змінній) школі III ступеня № 18 Деснянського району міста Києва поступово зростає (таблиця 1).

Таблиця 1

**Кількісний склад учнів вечірньої школи, які навчаються
за екстернатною формою навчання**

Навчальний рік	Подано заяв (кількість учнів)	Навчалися (кількість учнів)	Переведено до наступного класу (кількість учнів)	Випущено зі школи (кількість учнів)
2010-2011	27	24	1	23
2011-2012	47	36	2	34
2012-2013	54	41	4	37
2013-2014	56	52	8	42
2014-2015	61	60	1	54
Всього	245	213	16	186

Крім того, у вечірній (змінній) школі середню освіту екстерном здобувають кілька нетипових для звичайної школи категорій учнів:

- молодь, яка не може відвідувати заняття через сімейні обставини, найчастіше пов'язані із народженням дитини, власною хворобою чи хворобою близьких родичів;

- важкі підлітки, які не змогли вчитися у денній школі;
- молоді люди, які відбули покарання;
- діти, які навчалися за кордоном, але повинні отримати документи про освіту українського зразка.

Учень, який прийшов на екстернат, повинен вивчати шкільні предмети самостійно. Головна складність навчання екстерном – засвоєння програм предметів в прискореному темпі, без зниження якості знань. Для екстернату характерна глибока індивідуалізація процесу навчання. Це означає, що вчитель так взаємодіє з учнем, щоб максимально задіяти його індивідуальні особливості, здібності та вміння [7].

Тому організація екстернатної форми навчання у вечірній школі пов'язана з ефективним вирішенням науково-методичних завдань: питання науково-методичного забезпечення атестації; індивідуальних і групових консультацій; оглядових і настановчих лекцій; самостійної роботи екстернів.

Реалізація цих завдань, в першу чергу, ґрунтується на використанні у навчально-виховному процесі вечірньої школи сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, завдяки яким реалізуються нові підходи для отримання якісних знань, умінь і навичок кожного учня.

Одним із найбільш перспективних напрямів розвитку інформаційно-комунікаційних технологій є застосування хмаро орієнтованих технологій, оскільки це дає можливість по-новому організувати взаємодію учасників навчально-виховного процесу та керувати навчальним контентом. Термін «cloud computing» («хмарні обчислення») [10] вперше проголошено генеральним директором компанії «Google» Еріком Шмідтом у 2008 р. У сучасному розумінні хмаро орієнтовані технології або хмарні обчислення передбачають надання різноманітних сервісів за допомогою мережі Інтернет. Тобто існує мережа потужних взаємопов'язаних серверів, на яких можливе створення, редагування та зберігання певної інформації. Основна перевага хмарних технологій – економність на soft- (програмних) та hard (технічних)- характеристиках комп'ютера, а основний недолік – необхідність безперерйного швидкісного інтернету.

Так, для організації екстернатної форми навчання нами було використано хмарні сервіси, які безкоштовно надає компанія «Google». Кожен учитель школи та кожен учень-екстерн отримали свій аккаунт у «Google». Зареєструвавшись під одним обліковим записом, вони мають можливість заходити в інші служби. Перший за популярністю хмарний продукт, який почали використовувати учасники навчально-виховного процесу, – поштова служба «Gmail.com». При своїй простоті та безоплатності вона вважається професійною. Цей поштовий сервіс надав можливість переписки, незалежно від пристрою та місця. А відеозв'язок з учителями й учнями став доступним вже з папки «Вхідні».

Одна з частин хмарного пакету програм – «Google Docs» [5]. За її допомогою було створено текстові документи, таблиці та презентації, яким загалом властиві повна функціональність, гарантія безпеки, постійне резервне копіювання, доступ з будь-якої точки світу. Наприклад, «Заліковий лист екстерна», створений у табличному хмарному редакторі, можуть одночасно переглядати та редагувати всі вчителі, які отримали індивідуальне право доступу до цього файлу. Кожен учитель-предметник оцінки, отримані екстерном за тематичний контроль, вносить у заліковий лист, а в таблиці за допомогою відповідних формул обчислюється середня оцінка за курс 10 чи 11 класу. Корисна особливість «Google Docs» полягає в тому, що на власний портал можна завантажувати файли до 1 ГБ.

Варто зазначити, що в Європі багато відомих компаній відмовляються від роботи з офісними документами звичайним способом, і повністю переходять на роботу з «Google Docs». Водночас хмарні інтернет-сервіси також дозволяють:

- створити навчальні групи учнів-екстернів з кожного окремого предмета;
- організувати календар навчальних завдань на навчальний рік з можливістю автоматичного оповіщення групи;
- проводити обговорення окремої лекційної теми;
- спільно редагувати документи в процесі виконання кейс-завдань;
- розмішувати навчальні матеріали з елементарною можливістю їх поновлення;
- отримувати учням завдання будь-де, будь-коли, будь-яким пристроєм;
- отримати автоматизовану звітність оцінювання знань, умінь і навичок учнів;
- моніторити виконання навчальних завдань упродовж навчального року.

На даному етапі у вечірній (змінній) школі III ступеня № 18 Деснянського району міста Києва здійснюється експериментальне дослідження по впровадженню в навчально-виховний процес елементів дистанційної роботи на основі платформи «Moodle», яка інтегрує хмарні сервіси, полегшуючи, таким чином, публікацію й управління контентом.

Завдяки впровадженню в процес навчання хмаро орієнтованих технологій, з'явилися необмежені можливості індивідуалізації та диференціації навчального процесу, переорієнтування його на розвиток навичок XXI ст., необхідних для успішного навчання та праці: навчальні та інноваційні навички, творчість та інноваційність, критичне мислення і вміння вирішувати проблеми, комунікативні навички та навички співробітництва, вміння працювати з інформацією, медіа та комп'ютерні навички, інформаційна грамотність, медіа грамотність, ІКТ-грамотність,

життєві та кар'єрні навички, гнучкість і пристосовуваність, ініціатива та само спрямованість, соціальні навички, навички, пов'язані зі спів-існуванням різних культур, продуктивність і вміння з'ясовувати та враховувати кількісні показники, лідерство та відповідальність [8].

З досвіду роботи, відгуків самих екстернів та їхніх батьків можна зробити висновки про такі *переваги* використання хмарних технологій навчання: вільний графік відвідування; формування самодисципліни завдяки самоосвіті; самостійне планування власного освітньої траєкторії; можливість вибирати предмети, цікаві чи необхідні в даний період життя. Проте є й *негативні* аспекти, які потрібно враховувати: навіть дуже старанні учні можуть «зламатися» під тягарем неконтрольованої свободи; труднощі психологічного плану, передусім, зміна колективу. Відкритим залишається питання спілкування та соціальної адаптації, так званої соціалізації [1].

Таким чином, аналіз успішності екстернів вечірньої школи свідчить, що багато молодих людей не володіють необхідним рівнем інформаційно-комунікаційної компетентності, щоб відразу використовувати сучасні хмарно орієнтовані технології, проте рівень успішності та зацікавленість до навчання в учнів-екстернів значно зросли. Тому подальші дослідження буде спрямовано на вивчення та вирішення проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів та учнів вечірньої школи в умовах формальної та неформальної освіти.

Література

1. Василькова П.С. Недоліки та переваги екстернату [Електронний ресурс] / Василькова П.С. – URL: <<http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-54492>>.
2. Закон України «Про загальну середню освіту» (редакція від 01.01.2015, підстава 1324-18, 76-19) // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 1999. – № 28. – Ст. 230.
3. Закон України «Про освіту» (редакція від 01.01.2015, підстава 76-19) // Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР). – 1991. – № 34. – Ст. 451.
4. Конституція України (тлумачення від 15.05.2014, підстава v005p710-14) // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 1996. – № 30. – Ст. 141.
5. Леонов В. Googl Docs, Windows Live и другие облачные технологии / Василий Леонов. – М.: Эксмо, 2012. – 304 с.
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25.06.2013 №344/2013 [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
7. Особливості навчання екстерном [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.osvita.org.ua/articles/1095.html>.
8. Партнерство задля розвитку навичок 21 ст. екстерном [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.21stcenturyskills.org> (in Ukrainian).
9. Положення про екстернат у загальноосвітніх навчальних закладах: наказ Міністерства освіти і науки України від 19.05.2008 № 431; реєстрація в

Міністерстві юстиції України 03.06.2008 № 489/15189 [Електронний ресурс]. – URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2528/.

10. What is cloud computing? [Electronic recourse]. – URL: <http://www.ibm.com/cloud-computing/us/en/what-is-cloud-computing.html>

Zakomirnyi Ihor – Director of the night (shift) school № 18 in Kyiv.
E-mail: zakomirnyi@ukr.net

KEY ASPECTS OF THE EXTERNAL FORMS OF TRAINING IN THE NIGHT SCHOOLS

Summary. *In the publication the author analyzes the legal framework for the external studies organizations at a night school. It is revealed scientific and methodical tasks of the effective implementation of the external studies. The author considers promising areas of information and communication technologies, including cloud-oriented technologies, he focuses on the unlimited possibilities of individualization and differentiation of the educational process through the introduction of cloud-oriented technologies.*

Key words: *night school, external studies, information and communication technology, cloud-oriented technology.*

Bibliography

1. Vasytkova P.S. Disadvantages and advantages of external / Vasytkova P.S. [Electronic resource]. – URL: <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-54492>. (in Ukrainian).

2. The Law of Ukraine «On General Secondary Education» (red. vid 01.01.2015, pidstava 1324-18, 76-19) // Vidomosti Verxovnoyi Rady Ukrayiny (VVR). – 1999. – № 28. – St. 230. (in Ukrainian).

3. The Law of Ukraine «On Education» (red. vid 01.01.2015, pidstava 76-19) // Vidomosti Verxovnoyi Rady URSR (VVR). – 1991. – №34. – St. 451. (in Ukrainian).

4. The Constitution of Ukraine // Vidomosti Verhovnoyi Rady Ukrainy (VVR). – 1996. – № 30. – St. 141. – Tlumachennya vid 15.05.2014, pidstava v005p710-14 (in Ukrainian).

5. Leonov V. Googl Docs, Windows Live and other cloud technologies / Vasylyj Leonov. – M.: Eksmo, 2012. – 304 s. (in Russian).

6. National Strategy for Development of Education in Ukraine until 2021: Ukaz Prezidenta Ukrayiny vid 25.06.2013 № 344/2013: [Electronic resource]. – URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. (in Ukrainian).

7. Features of external training [Electronic resource]. – URL: <http://www.osvita.org.ua/articles/1095.html>. (in Ukrainian).

8. Partnership for 21st Century Skills Development external [Electronic resource]. – URL: <http://www.21stcenturyskills.org>. (in Ukrainian).

9. Regulation of external studies at secondary schools: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny vid 19.05.2008 № 431; reyestraciya v Ministerstvi yustyciyi Ukrayiny 03.06.2008 № 489/15189 [Electronic recourse]. – URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2528/. (in Ukrainian).

10. What is cloud computing? [Electronic resource]. – URL: <http://www.ibm.com/cloud-computing/us/en/what-is-cloud-computing.html> (in English).

УДК 378

Зінченко Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України

E-mail: zn_sv@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ СПІЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ І ДОРΟΣЛИХ УЧНІВ

У статті автор розглядає особистісну структуру як систему якостей дорослих учнів. Відповідно зроблено акцент на гуманістичній спрямованості особистісно орієнтованого навчання, мета якого – впровадження в практику спільної навчальної діяльності педагогів і дорослих учнів пріоритетів загальнолюдських цінностей, досягнень національної духовної культури й освіти, світового та вітчизняного педагогічного досвіду. Розкриває особливості особистісно орієнтованого навчання, центральною фігурою якого є особистість. Аналізує саморозвиток дорослої людини, основними характеристиками якого є життєдіяльність, активність, самостійність.

Ключові слова: *спільна навчальна діяльність, професійне становлення, особистісно орієнтоване навчання, гуманістична освіта, самоосвіта, саморозвиток.*

Становлення нових соціально-економічних і політичних відносин в українському суспільстві зумовили необхідність перегляду вимог до організації та реалізації навчального процесу. На сучасному етапі постає завдання підготовки нової генерації педагогів професійної школи, оскільки саме їх педагогічна та психологічна компетентність є гарантом спроможності здійснювати комплексний підхід до організації навчального процесу у професійному закладі освіти, сприяти особистісній і професійній реалізації та самореалізації дорослого учня в освітньому процесі. Відповідно виникає об'єктивна потреба у посиленні уваги до досліджень проблем педагогіки та психології неперервної професійної освіти, здійснення соціальних дидактичних досліджень з різних проблем професійного навчання фахівців, а також з методик викладання спеціальних дисциплін з урахуванням специфіки професійного закладу освіти, відповідної фахової підготовки [5, с. 7].

Соціальна, психолого-фізіологічна та педагогічна концепції особистості виходять з того, що доросла людина у своїй життєдіяльності є включеною у процес постійного та неухильного входження в нове пізнання й перевтілення світу. Це істотно змінює саме розуміння суспільно-освітньої та професійної підготовки лише як певного, обмеженого в часі етапу становлення особистості. У свою чергу, такий підхід корінним чином

змінює і розуміння сутності педагогічного процесу, його цілей, змісту, методів і форм. Головне полягає у тому, що навчання, пізнавальна діяльність, система відносин з іншими людьми повинні опиратися на власну активність особистості в набутті і неперервному збагаченні знаннями, вміннями, навичками, творчими здібностями, моральними якостями. Звідси можна зробити висновок про те, що кожному людину потрібно перш за все навчити вчитися, прищепити їй інтерес до пізнання [13, с. 3-8].

Тому спільна навчальна діяльність набуває нових ознак, стає різноманітнішою, варіативнішою, такою, що враховує потреби, можливості й психологічні особливості дорослих учнів, гнучкою, адаптивною, здатною реагувати на зміни в освітньому просторі, неповторною, більш творчою за характером, гуманістично спрямованою на самореалізацію та саморозвиток особистостей як педагога, так і дорослих учнів. Адже сучасний ринок праці висуває достатньо високі вимоги до фахівців. Проте професійна школа продовжує, як правило, орієнтуватися на традиційну підготовку фахівців. Серед проблем, пов'язаних з підготовкою фахівців, найпоширенішими є такі: значний відрив академічної (традиційної) освіти від професійної діяльності; спрямованість підготовки на зміст майбутньої діяльності, а не на способи її здійснення та їх відпрацювання; недостатнє врахування варіативного, творчого характеру педагогічної діяльності [3, с. 84-85].

Таким чином, професійне становлення дорослих учнів відбувається у взаємодії двох структур: особистісної та організаційно-процесуальної. Особистісна структура – це система властивостей і якостей особистості, що взаємодіють у професійному становленні. Розглянемо детальніше особистісну структуру, мета якої сформувати у дорослих учнів позитивне ставлення до професії, створити систему мотивів, які б їх стимулювали, а також сформувати систему професійних цінностей особистості майбутнього фахівця та відношення до професії як до цінності, тобто сформувати професійну спрямованість. Ця мета досягається завдяки реалізації ряду завдань: формування здатності до емпатії; розвиток вміння говорити (ораторське мистецтво) і слухати (активне, пасивне, емпатичне слухання); формування навичок професійного мислення; формування мотивації професійної діяльності; доповнення системи цінностей майбутнього фахівця професійними цінностями.

Ураховуючи зазначене вище, успіх педагогічної діяльності значним чином залежить від особистісних якостей, зокрема від специфічної спрямованості всіх психічних процесів і властивостей. Формування здатності до емпатії є основою оновлення гуманістичних засад освіти. Гуманістична орієнтація освіти має на меті втілення в практику навчальної діяльності пріоритетів загальнолюдських цінностей,

поєднання здобутків національної духовної культури та освіти, вітчизняного і світового педагогічного досвіду. На глибоку залежність суспільного розвитку від якості освіти вказували відомі діячі української культури І. Борецький, М. Грушевський, С. Зизаній, Л. Зизаній, П. Могила, І. Огієнко, Ф. Прокопович, Г. Смотрицький, І. Франко, М. Шашкевич. Вони наголошували, що система національної освіти має відповідати світовому рівневі, бути національною за характером, творчою та науковою за змістом [9, с. 450].

Пропагуючи ідеологію гуманістичної освіти, прихильники «нової педагогіки» акцентують увагу на її позитивних характеристиках: «активне» навчання й набуття дорослими учнями безпосереднього та значущого для них пізнавального досвіду; «персоналізоване» знання як єдино значущий продукт навчання; спрямованість навчально-пізнавальної діяльності на індивідуальні потреби дорослих учнів, розвиток їхньої самостійності, відповідальності та вміння розраховувати на власні сили; роль педагога як джерела знань, діагноста, наставника та помічника в навчально-пізнавальній діяльності; атмосфера відкритості та взаємної довіри на заняттях [14; 12, с. 129-130].

Виходячи з проблем гуманізації підготовки до педагогічної діяльності, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Семиченко виокремлюють необхідно важливі якості педагогів: емпатія (здатність відчувати емоційний стан іншої людини, уміння співчувати), толерантність (здатність розуміти і сприймати людину такою, якою вона є), прагнення до емоційної підтримки, спроможність обґрунтовувати свої вчинки, рефлексія. Розвиток цих якостей сприяє формуванню естетики педагогічної дії, рівню професійної та особистісної культури. Тому естетичне повинно бути компонентом змісту педагогічної та психологічної підготовки, а також сприяти розвитку такої форми організації процесу професійної підготовки дорослих учнів, яка б відповідала специфіці естетичного процесу засвоєння знань, умінь, навичок. Адже «якісним є той освітній процес, що здатний запускати процеси особистісного розвитку і повноцінно виконувати свої фундаментальні функції – людиноутворюючого, смислоутворюючого, культуротворчого, високотехнологічного педагогічного процесу» [2, с. 120]. Тобто виникає проблема цільового переорієнтування професійної освіти з предметної підготовки на особистісно орієнтовану освіту, так як мета професійної освіти полягає в тому, щоб надавати дорослим учням індивідуальну допомогу у набутті ними таких якостей, як готовність діяти та вдосконалювати свій інтелект і моральний потенціал, адаптуватися до середовища, протистояти його негативним впливам. На основі наукового знання забезпечити дорослим учням пізнання реальності шляхом рефлексивного осмислення емоційно-духовного досвіду людства [4, с. 20-21].

До технологій особистісно орієнтованої освіти є ряд істотних вимог: діалогічність, діяльнісно-творчий характер, надання дорослому учню необхідного простору для дій з метою прийняття самостійних рішень, вибору змісту та способів навчання, спрямованість на підтримку його індивідуального розвитку [2, с. 120]. Сутність особистісно орієнтованого навчання та шляхи його реалізації висвітлено у працях І. Бега, В. Бочелюк, В. Давидова, І. Якиманської.

Особистісно орієнтоване навчання – це навчання, центральною фігурою якого є особистість, її самобутність, самоцінність: суб'єктивний досвід кожної особистості спочатку розкривається, а потім узгоджується із змістом навчання [1, с. 100-101]. У зв'язку з цим освітній процес повинен бути спрямований не тільки на теоретичну і практичну підготовку дорослих учнів, але і на самоосвіту, самовиховання, і в кінцевому результаті – на стимулювання саморозвитку. «Людина повинна вміти керувати своїм життям і, не відкидаючи впливу інших, розраховувати лише на себе» [7, с. 28].

Тому саморозвиток полягає в намаганні дорослої людини прийняти на себе відповідальність за свої справи, вчинки, в розкритті потенційних можливостей і здібностей, вдосконаленні особистісних якостей у відповідності з постановкою мети самозміни. Основними характеристиками саморозвитку особистості є життєдіяльність, активність [6, с. 66-67], самостійність, самовизначеність [11, с. 62]. Саморозвиток неможливий без оволодіння певною сумою знань, тією чи іншою інформацією, що забезпечує готовність до саморозвитку. Усвідомлені мотиви і прийнята мета активізують дорослих учнів до повсякденного збагачення власного запасу знань [8, с. 56]. У цьому плані зміст педагогічної та психологічної підготовки дорослих учнів повинен бути спрямований на формування у них таких компонентів саморозвитку:

- самовизначення – вироблення своєї позиції у житті, свого світогляду, ставлення до себе і навколишнього світу, розуміння суспільних процесів, уміння поставити перед собою завдання і відповідно діяти;
- самореалізація – утвердження себе як особистості, котра не обмежує інтересів інших, а також розвиток творчих здібностей (наукових, художніх, технічних, спортивних, організаційно-комунікативних);
- самоорганізація – якість, притаманна кожній людині і особливо важлива для вчителя, який повинен мати навички елементарної психічної саморегуляції, зокрема організації режиму життя, наполегливо йти до досягнення поставленої мети, раціонально працювати і спілкуватися;
- самореабілітація – наявність у людини можливостей захистити себе культурними засобами в несприятливому оточенні, відстояти свою позицію, встановити злагоду; вміння долати конфлікти без нервових перевантажень, здатність зняти напруження; керувати не тільки своєю психікою, своїми емоціями, а й своїм тілом; вміння відпочивати, адекватно оцінювати себе та інших [10, с. 129].

Так, нами було проведено опитування дорослих учнів, що стосувалося проблеми особистісного розвитку. Опитування проводилося за такими запитаннями:

1. При виникненні навчальної проблеми ти:
 - а) розберешся сам;
 - б) звернешся за допомогою до педагога;
 - в) запитаєш в учня, який знає;
 - г) пошукаєш іншого способу вирішення проблеми?
2. Чи задоволений ти своїм ставленням до навчання?

Відповіді засвідчують, що більшість учнів (62 %) покладаються на себе у вирішенні проблем, що свідчить про показник сформованості їх відповідальності, про схильність до самоаналізу; за допомогою до педагога та до учнів звернуться 30 % студентів; незначна кількість дорослих учнів збирається шукати іншого вирішення проблеми (8 %). Таким чином, узагальнення результатів самоаналізу навчання дорослих учнів дає змогу педагогу визначити проблеми, які у них є, та шляхи їх усунення з метою успішної підготовки дорослих учнів до професійної діяльності.

Отже, сучасна освіта дорослих має бути спрямованою на розкриття можливостей дорослих учнів. Розвиток дорослого учня відбувається не тільки завдяки навчальній діяльності, але й через постійне збагачення, перетворення власного досвіду.

Література

1. Бешевець Л.В. Особистісно орієнтований підхід у процесі формування професійної відповідальності майбутніх педагогів / Бешевець Л.В., Копилова О.М. // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2004. – № 8. – С. 98-103.
2. Бондаревская Е.В. Основные положения концепции качества личностно-ориентированного образования / Бондаревская Е.В. // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2004. – №8. – С. 118-122.
3. Демиденко Т.М. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до інноваційної педагогічної діяльності: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Демиденко Тетяна Миколаївна. – Луганськ, 2004. – 209 с.
4. Кондрашова Л.В. Проблемы высшей школы в аспекте Болонского процесса / Кондрашова Л.В. // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2004. – №8. – С. 18-23.
5. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз / за ред. В.Г. Кременя. – К.: Наукова думка, 2003. – 852 с.
6. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособ. для студ. средн. педаг. учебн. заведений / В.Г. Маралов. – М.: Академия, 2002. – 256 с.
7. Смайлс С. Саморазвитие умственное, нравственное и практическое / С. Смайлс; пер. с англ. В. Вольфсон. – Минск: Універсітэцкае, 2000. – 411 с.
8. Сманцер А.П. Педагогические условия творческого саморазвития будущего специалиста в процессе обучения / Сманцер А.П. // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2004. – №8. – С. 54-57.

9. Українська культура: історія і сучасність: навч. посіб. / за ред. С.О. Черепанової. – Л.: Світ, 1994. – 456 с.

10. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Хомич Л.О. – К.: Магістр-S, 1998. – 199 с.

11. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задачи для подростков и их педагогов / Г.А. Цукерман. – Рига: Эксперимент, 1995. – 239 с.

12. Шестопалюк О. Концептуальні напрями сучасної західної педагогіки / О. Шестопалюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів, 2002. – № 2. – С. 128-132.

13. Шкляр А.Х. Непрерывное профессиональное образование в интегративных структурах профессиональной школы (теория и практика) / А.Х. Шкляр. – Минск: НМЦентр, 1995. – 133 с.

14. Lucas C.J. Schooling and the social order. Englewood Cliffs / Lucas C.J. – N.Y., 1984. – 336 p.

Zinchenko Svetlana – *Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher of the Andragogy Department, Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine*

E-mail: zn_sv@ukr.net

PECULIARITIES OF THE JOINT EDUCATIONAL ACTIVITIES OF EDUCATORS AND ADULT STUDENTS

Summary. *In the article the author examines the personal structure as a system of adult students' qualities. It is focused on humanistic orientation of the personality-oriented education, which aims at the implementation in the practice of joint educational process the priorities of human values, the achievements of the national spiritual culture and education, international and domestic educational experience. The author reveals the features of personality-oriented education, the central figure of which is a person. It is analyzed adult self-development, the main characteristics of which are vital activity, activity, independence.*

Key words: *joint training activities, professional development, personality-oriented education, humanistic education, self-education, self-development.*

Bibliography

1. Beshevec' L.V. Personality oriented approach in the formation of future teachers professional responsibility / Beshevec' L.V., Kopylova O.M. // *Pedagogika vyshhoi' ta seredn'oi' shkoly: zb. nauk. prac'*. – Kryvyj Rig, 2004. – № 8. – S. 98-103. (in Ukrainian).

2. Bondarevskaja E.V. The main provisions of the concept of quality of student-centered education / Bondarevskaja E.V. // *Pedagogika vyshhoi' ta seredn'oi' shkoly: zb. nauk. prac'*. – Kryvyj Rig, 2004. – №8. – S. 118-122. (in Russian).

3. Demydenko T.M. Preparation of the future teachers of labor studies for innovative educational activities: dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Demydenko Tetjana Mykolai'vna. – Lugans'k, 2004. – 209 s. (in Ukrainian).

4. Kondrashova L.V. Problems of the higher school in the aspect of the Bologna Process / Kondrashova L.V. // *Pedagogika vyshhoi' ta seredn'oi' shkoly: zb. nauk. prac'*. – Kryvyj Rig, 2004. – №8. – S. 18-23. (in Ukrainian).

5. Continuing professional education: philosophy, pedagogical paradigm forecast / za red. V.G. Kremenja. – K.: Naukova dumka, 2003. – 852 s. (in Ukrainian).

Maralov V.G. Fundamentals of self-knowledge and self-development: ucheb. posob. dlja stud. sredn. pedagog. uchebn. zavedenij / V.G. Maralov. – M.: Akademyja, 2002. – 256 s. (in Russian).

Smajls S. Personal development mental, moral and practical / S. Smajls; per. s angl. V. Vol'fson. – Mynsk: Universitetskoe, 2000. – 411 s. (in Russian).

Smancer A.P. Pedagogical conditions of creative self-development of the future expert in the learning process / Smancer A.P. // Pedagogika vyshhoi' ta seredn'oi' shkoly: zb. nauk. prac'. – Kryvyj Rig, 2004. – №8. – S. 54-57. (in Russian).

6. Ukrainian Culture: History and Modernity: navch. posib. / za red. S.O. Cherepanovoi'. – L.: Svit, 1994. – 456 s. (in Ukrainian).

7. Homych L.O. Professional and pedagogical training of primary school teachers / Homych L.O. – K.: Magistr-S, 1998. – 199 s. (in Ukrainian).

Cukerman G.A. The psychology of self-development: the problem for teenagers and their teachers / G.A. Cukerman. – Ryga: Eksperyment, 1995. – 239 s. (in Russian).

8. Shestopaljuk O. Conceptual trends of contemporary Western pedagogy // Pedagogika i psihologija profesijnoi' osvity. – L'viv, 2002. – № 2. – S. 128-132. (in Ukrainian).

Shkljar A.H. Continuing professional obrazovnie integrative structures in vocational school (theory and practice) / A.H. Shkljar. – Mynsk: NMCentr, 1995. – 133 s. (in Russian).

9. Lucas C.J. Schooling and the social order. Englewood Cliffs / Lucas C.J. – N.Y., 1984. – 336 p. (in English).

УДК: 37013.42-057.87-043.83

Лісничук Надія Вікторівна – аспірант кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України

E-mail: nadyusha112@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Обґрунтовано провідні педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх соціальних педагогів: цілеспрямоване формування внутрішніх мотивів особистості студента до здійснення самоосвіти та самовдосконалення; систематичність формування у майбутніх соціальних педагогів умінь та навичок здійснення самоосвітньої діяльності; створення сприятливих умов освітнього середовища вищого навчального закладу, спрямованих на формування самоосвітньої компетентності майбутніх соціальних педагогів; сприяння активній позааудиторній діяльності.

Ключові слова: самоосвіта, самоосвітня компетентність, майбутній соціальний педагог, педагогічна умова.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Теперішній рівень

соціального стану суспільства вимагає від соціального педагога швидкого реагування на виникаючі в ньому проблеми та подальшого їх вирішення, що неможливе без його постійного професійного саморозвитку, самоосвіти та самовдосконалення. Виникає потреба формування у майбутніх соціальних педагогів самоосвітньої компетентності ще в процесі оволодіння професійною діяльністю. Отже, важливим є визначення ефективних педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності майбутніх соціальних педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Вивченням питання самоосвіти переймалося багато науковців, зокрема: Л. Божович, Л. Виготський, А. Громцева, О. Леонтьєв, О. Романовська, С. Рубінштейн, Б. Райський, В. Ягупов та ін. Теоретичні основи педагогічної самоосвіти, загальну концепцію її стимулювання, взаємозв'язок між самоосвітою та ефективністю професійної діяльності вчителів, формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя розкриті М. Заборщиковою, О. Лебедевим, В. Лутанським, І. Наумченко, П. Пшебельським, А. Ратушинською.

Проте, аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що проблеми самоосвітньої компетентності майбутніх соціальних педагогів на сьогоднішній день розроблені недостатньо та потребують подальшого вивчення.

Метою дослідження є обґрунтування педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки. Завдання наукового пошуку: аналіз психолого-педагогічної літератури щодо проблеми самоосвітньої компетентності; визначення поняття «самоосвітня компетентність» майбутнього соціального педагога та педагогічних умов її формування.

Самоосвітня компетентність є інтегрованою особистісною властивістю, що включає такі ключові поняття як «компетентність» та «самоосвіта». Самоосвітня компетентність майбутніх соціальних педагогів має свою специфіку, обумовлену особливостями професії та специфічними функціями майбутнього фахівця соціально-педагогічної діяльності. Ми розглядаємо самоосвітню компетентність майбутнього соціального педагога як інтегральну здатність особистості фахівця соціально-педагогічної сфери використовувати набуті теоретичні та практичні навички, уміння для здійснення систематичної самоорганізованої освітньої діяльності соціально-педагогічного напрямку, вмотивованої внутрішнім усвідомленням її необхідності для надання кваліфікованої допомоги людям, що опинилися у складних життєвих обставинах, сприяння їх соціалізації та повноцінному розвитку особистості клієнтів.

Для формування у майбутніх соціальних педагогів самоосвітньої компетентності необхідними є його мотивація як суб'єкта діяльності, стимулювання його досягнень і успіхів. З цією метою, українська дослідниця А. Ратушинська радить у навчальному процесі моделювати професійні ситуації із включенням студентів у виконання певних ролей [8, с. 99].

З пізнавальною потребою пов'язує самоосвіту Б. Райський, стверджуючи, що це «вища форма задоволення пізнавальної потреби, інтересів, заснована на високій свідомості та організованості під впливом мотивів великої сили, на високому рівні ставлення людини до життя, пізнання. Самоосвіта – самостійна пізнавальна діяльність, спрямована на набуття суб'єктивно значущих знань» [7, с. 31].

Дослідниця А. Громцева [2] виокремлює три групи мотивів самоосвіти: широкі, соціально значущі мотиви; мотиви, пов'язані зі спонукальними силами пізнавального інтересу, безпосередньо не зумовленими життєвими планами студентів; мотиви, зумовлені прагненням до самовдосконалення особистості.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень показує, що будь-яка пізнавальна діяльність повинна мати підкріплення у формі позитивних емоційних переживань (спочатку від досягнутих успіхів, а потім від самого пізнавального процесу). Задоволення від результатів самоосвітньої діяльності викликає стійку потребу її здійсненні, ця потреба і є специфічною основою самоосвітньої діяльності [8, с. 102].

Сутність розвитку позитивної мотивації самоосвітньої діяльності полягає у створенні умов, за яких студент стає суб'єктом процесу навчання, тобто розвиток мотивації самоосвітньої діяльності перетворюється з хаотичного процесу в спеціальний, і це вважаємо найважливішим завданням як викладача, так і студента. Під час дослідження було з'ясовано, що для розвитку мотивації самоосвітньої діяльності необхідне створення ситуацій успіху, розвивального простору, в якому будуть складатися міжособистісні (спільна діяльність), технологічні (дослідницька діяльність) та оцінні (рефлексія, самооцінка) відносини [6]. Ефективним засобом розвитку позитивної мотивації сфери майбутніх соціальних педагогів є моделювання професійних ситуацій, прийняття й виконання різних ролей, оскільки в такому разі студент займає активну суб'єкту позицію.

Отже, першою педагогічною умовою формування самоосвітньої компетентності майбутніх соціальних педагогів визначаємо цілеспрямоване формування внутрішніх мотивів особистості студента до здійснення самоосвіти та самовдосконалення.

Аналізуючи психолого-педагогічний досвід можемо відмітити, що навіть студент, у якого сформовані мотиви до самоосвітньої діяльності на високому рівні, потрапивши в групу студентів з вищим

рівнем розвитку відповідних умінь та навичок, не зможе ефективно здійснювати самоосвітню діяльність. Оскільки, на сьогоднішній день відбувається динамічний розвиток науки, сучасні знання постійно поновлюються та доповнюються, а вищий навчальний заклад (ВНЗ) не може охопити весь масив інформації, найголовнішою є здатність особистості до самоосвіти.

Першочерговим завданням при формуванні самоосвітньої компетентності майбутніх соціальних педагогів є формування у студентів умінь спостерігати, збирати факти, пов'язувати їх у єдине ціле, потім робити правильні узагальнення та висновки. Студент має орієнтуватися у системі соціально-педагогічної інформації, володіти уміньми і навичками її пошуку та опанування. Отже, володіння уміньми продуктивної роботи з інформацією є основною здатністю студента здійснювати самоосвіту.

Нам імпонує думка О. Романовської про те, що самоосвіта як засіб інтелектуального розвитку особистості відбувається шляхом читання різноманітної літератури (наукової, художньої, періодичної тощо) [9].

Викладач має розуміти, що матеріал можна вважати засвоєним лише за умови, коли студент виділяє та глибоко усвідомлює основне і другорядне в прочитаному, відчуває суперечливість фактів. Це можливо, якщо студент не просто уміє читати, а володіє уміньми раціонального читання, характерними рисами якого є: читання з правильним, адекватним розумінням прочитаного (читання можна вважати досконалим, коли існує повна відповідність між думками автора і читача); раціональне читання характеризується високою продуктивністю (засвоювати текст з найменшою затратою часу і енергії, а не лише розуміти його); раціональне читання передбачає наявність умінь фіксувати зміст прочитаного таким чином, щоб ним можна було скористатися в різних формах подальшої соціально-педагогічної роботи [1].

Вважаємо доцільним згадати про способи читання. На шляху від швидкого перегляду до глибокого засвоєння існує низка перехідних форм, кожна з яких має свої особливості (повторне читання; попереднє читання; вибіркове читання; наскрізне читання; змішане читання; партитурне (швидкісне) читання; аналітичне читання, або читання з опрацюванням матеріалу).

Як вже відмічалось, необхідною умовою ефективної роботи з літературою є письмовий супровід прочитаного. Основними формами письмових записів є: конспект, план, тези, реферат, виписки, рецензія, анотація та ін.

Крім того, зазначимо, що уміньна навчатися перебуває у тісному зв'язку із розвитком інтелектуальних якостей (пам'яті, уваги, мислення,

мови та ін.). Систематична робота над собою, постійне тренування, безупинне вправлення є засобом інтелектуального саморозвитку особистості, а отже і стимулюючим фактором формування самоосвітньої компетентності майбутніх соціальних педагогів.

Важливо сказати і про те, що специфіка сучасної підготовки майбутнього соціального педагога передбачає інтенсивне використання комп'ютерних засобів навчання у процесі самоосвітньої діяльності студентів, зокрема електронні посібники, мережа Internet, програмні засоби навчання, засоби телекомунікації. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх соціальних педагогів передбачає застосування різноманітних форм самоосвітньої роботи: пошук та опрацювання додаткової інформації в комп'ютерних мережах та бібліотеках, перегляд наукових відеофільмів, опрацювання теоретичного матеріалу, написання самостійних робіт (курсові, реферати, доповіді тощо), оброблення результатів навчально-пошукової роботи, робота з програмами щодо розробки презентацій результатів своєї самоосвітньої діяльності тощо. Зазначені форми самостійної роботи передбачають наявність у студентів відповідних знань, умінь, навичок і здатностей ефективного здійснення самоосвіти.

Отже, систематичність формування у майбутніх соціальних педагогів умінь та навичок здійснення самоосвітньої діяльності виокремлюємо як другу педагогічну умову формування їх самоосвітньої компетентності.

Зазначимо, що важливим чинником для розвитку особистості є середовище, що її оточує. Середовище, в якому знаходиться особистість (сім'я, родина, друзі, навчальний та трудовий колективи тощо), цілеспрямовано або стихійно впливає на її розвиток. Психологи стверджують, що змінюючи середовище, в якому знаходиться особистість, відповідно до потреб діяльності людини можна впливати на її розвиток. Це положення дозволяє визначити питання організації навчально-виховного середовища як важливий чинник організації навчального процесу. Педагогічний досвід дозволяє стверджувати, що вплив середовища на студента має найпотужніший ефект, порівняно з безпосередніми виховними впливами.

Зауважимо, що на сьогодні серед учених не існує єдиної думки щодо сутності понять «виховне середовище», «освітній простір», «виховний простір», «освітнє середовище» – одні дослідники вважають ці поняття тотожними, інші – їх різними за змістом. У педагогічних працях середовище визначається як сукупність природних умов, у яких відбувається життєдіяльність будь-якого організму; соціально-побутові умови життя людини, оточення [3, с. 116]. Для нашого дослідження є доцільним використовувати термін «освітнє середовище», яке

розуміємо як систему умов існування, формування діяльності особистості в процесі засвоєння нею наукових знань, в якій відбувається розвиток інтелектуальних здібностей і здатностей самоосвітньої діяльності особистості [3].

Ми поділяємо думку професора В. Ягупова, який стверджує, що середовище є джерелом поповнення знань та досвіду особистості, виступає об'єктивним фактором, що визначає його життєві настанови, особистісну спрямованість, зацікавленість, ціннісних орієнтацій, реальну поведінку, характер потреб, інтересів, процес самовизначення і самореалізації [10, с. 526].

Вплив освітнього середовища на самоосвітню діяльність студента відбувається через певні виховні ситуації. Варто створювати такі виховні ситуації, щоб студент почувався комфортно у навчальному колективі. Як приклад, коли під час адаптації у ВНЗ студент може опинитися у ситуації неприйняття групою, що негативно вплине на його самопочуття в групі, та, як результат, зниження успішності й мотивації до навчання, заниження або завищення самооцінки, прояв агресивності тощо. Отже, створення сприятливих умов освітнього середовища вищого навчального закладу, спрямованих на формування самоосвітньої компетентності майбутніх соціальних педагогів є третьою домінантною умовою ефективного формування їх самоосвітньої компетентності.

Четвертою педагогічною умовою формування самоосвітньої компетентності майбутніх соціальних педагогів виокремлюємо сприяння активній позааудиторній діяльності, адже самоосвіта має різнобічний характер: вона охоплює не лише професійну діяльність, а й діяльність поза професійною сферою. Володіючи прогностичною функцією в навчальній та науковій діяльності, позааудиторна робота, з її раціональною організацією, повинна сприяти розвитку особистості майбутнього педагога.

Насамперед зауважимо, що аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що самоосвіта виконує дві головні функції: освітню і виховну. У процесі здійснення освітньої функції самоосвіта є інструментом набуття професійного досвіду, що ґрунтується на опануванні й практичному застосуванні різних педагогічних знань (теоретичних, прикладних). У процесі застосування цих знань відбувається їх поглиблення, закріплення, конкретизація, синтез тощо. Зосереджуючись на освітній функції, низка дослідників окреслюють самоосвіту як самостійну (самокеровану) діяльність, спрямовану на здобуття знань, які виходять за межі навчальних планів і програм.

У разі виконання виховної функції самоосвіта спрямована на духовний розвиток особистості, її самовдосконалення, розширення

кругозору, ерудиції, світоглядних позицій. Самоосвіту визначають і як важливу складову самовиховання. Як стверджує С. Єлканов, у процесі самоосвіти людина пізнає себе, розвиває свої інтелектуальні здібності, волю, самодисципліну, наполегливість, цілеспрямованість [4, с. 27].

Самостійна робота студента, зокрема майбутнього соціального педагога, та розуміння сутності її комплексного взаємопроникнення в процес навчання уможливорює позааудиторну роботу на рівні трансформації знань студентів, що визначає її вагому роль. Позааудиторна робота є необхідною складовою навчально-виховного процесу майбутніх соціальних педагогів, під час якої студент самостійно виконує навчальні завдання, творчі роботи професійного змісту, бере участь у студентських наукових конференціях та різного роду волонтерській діяльності, а також здійснює професійну самоосвіту і самовдосконалення. Виокремлюють такі форми позааудиторної роботи: індивідуальні, групові та масові. О. Кучерява [5, с. 81-82] до індивідуальних форм позааудиторної роботи відносить: роботу з навчальною, довідниковою, науковою, науково-популярною літературою; складання конспектів; роботу з електронними підручниками та посібниками, в електронній мережі Інтернет; підготовку повідомлень, рефератів, курсових робіт; складання та розв'язування задач і кросвордів, ребусів; виконання вправ тощо. Груповими формами позааудиторної роботи є: гуртки та клуби (теоретичні; експериментальні; комплексні); факультативні заняття; творчі ігри; екскурсії, виховні години. Групова робота, охоплюючи невелику кількість студентів, сприяє виявленню та розвитку інтересів та творчих здібностей студентів, сприяє поглибленню знань з дисципліни, збагачує інформацією, формує професійно значущі вміння та навички. Разом з тим, вона має цільовий характер, тобто наявність певної загальної мети та спільних інтересів студентської молоді. Найпоширенішими у ВНЗ є масові форми роботи. Вони дуже різноманітні, одночасно охоплюють значну кількість студентської молоді та здійснюють на неї великий емоційний вплив. Масові форми позааудиторної роботи можуть бути як пізнавального, так і розважального характеру, і мають широкі можливості для активізації діяльності студентів. До них відносять: лекторії; конференції; олімпіади, конкурси, турніри, фестивалі; декади (тижні); вікторини тощо.

Враховуючи особливості структурних компонентів самоосвітньої компетентності та специфіку професійної підготовки майбутнього соціального педагога, вважаємо, що ефективними формами позааудиторної роботи щодо формування самоосвітньої компетентності є волонтерська, дозвіллева діяльність, навчально-дослідна та науково-дослідна робота студентів, співробітництво з молодіжними організаціями тощо. Разом з тим, ефективність позааудиторної роботи

майбутніх соціальних педагогів безпосередньо залежить від умов, які створені у ВНЗ для здійснення цього виду діяльності взагалі та від науково-педагогічних працівників, які не лише її забезпечують, а ще і керують нею.

Слід додати, що самостійна позааудиторна робота дозволяє сформувати у студентів уміння володіти прийомами аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння; розвиває гнучкість мислення; відкриває можливості для розвитку позитивних мотивів учіння для активізації процесу оволодіння професійними знаннями і вміннями і формування особистості фахівця, сприяючи розвитку його самоосвітньої компетентності.

Отже, за результатами теоретичного обґрунтування до педагогічних умов, що забезпечують ефективне формування самоосвітньої компетентності майбутніх соціальних педагогів віднесено: цілеспрямоване формування внутрішніх мотивів особистості студента до здійснення самоосвіти та самовдосконалення; систематичність формування у майбутніх соціальних педагогів умінь та навичок здійснення самоосвітньої діяльності; створення сприятливих умов освітнього середовища ВНЗ, спрямованих на формування самоосвітньої компетентності майбутніх; сприяння активній позааудиторній діяльності.

Перспективою подальших розвідок є експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності майбутніх соціальних педагогів.

Література

1. Васильев И.Б. Профессиональная педагогика: конспект лекций [для студентов инженер.-пед. спец.] / И.Б. Васильев. – В 2-х ч. – Харьков, 2003. – Ч. 2. – 175 с.
2. Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию / А.К. Громцева. – М. : Просвещение, 1983. – 153 с.
3. Єжова О.О. Формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів : монографія / О.О. Єжова. – Суми : МакДен, 2011. – 412 с.
4. Єлканов С.Б. Основи професійного самовиховання майбутнього вчителя / С.Б. Єлканов // Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія. – К. : ІЗМН, 2000. – С. 7–13.
5. Кучерява О.Ю. Форми та види позааудиторної роботи з математики в педагогічному університеті / О.Ю. Кучерява // Didactics of mathematics: Problems and Investigations. – 2009. – № 31. – С. 79-83.
6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
7. Райский Б.Ф. Выявление и учет сдвигов в формировании у учащихся готовности к самообразованию / Б.Ф. Райский // Формирование у учащихся готовности к самообразованию. – Волгоград : ВГПИ, 1977. – С. 25-31.

8. Ратушинська А.С. Формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Анастасія Сергіївна Ратушинська. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – 231 с.

9. Романовська О.О. Самовдосконалення особистості викладача як основний шлях становлення його професійної компетентності / О.О. Романовська // Теорія і практика управління соціальними системами. Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків : НТУ «ХПІ», 2007. – № 3. – С. 94-101.

10. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

Nadiya Lisnichuk – a graduate student of the Department of Pedagogy of the National Agricultural University of Ukraine
E-mail: nadyusha112@ukr.net

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE OF SOCIAL PEDAGOGUES

Summary. *Grounded leading pedagogical conditions of self-educational competence of social pedagogues, purposeful formation of internal motivation of the individual of student to exercises self-education and self-improvement; systematic formation of skills exercise self-education of future social pedagogues; creating favorable conditions for the educational environment of higher educational institution, aimed at the formation of self-educational competence of the future social pedagogues; promote active extracurricular activities.*

Keywords: *self-education, self-educational competence, the future social pedagogues, pedagogical conditions.*

Bibliography

1. Vasil'ev I.B. The Professyonal pedagogy: Lecture notes [for students inzhener.-ped. spec.] / I.B. Vasil'ev. – V 2-h ch. – Har'kov, 2003. – Ch. 2. – 175 s. (in Russian)

2. Gromceva A.K. Forming for the schoolchildren of readiness to the self-education / A.K. Gromceva. – M. : Prosveshhenie, 1983. – 153 s. (in Russian)

3. Yezhova O.O. Forming of the valued attitude toward a health for the students of vocational educational establishments : monograph / O.O. Ezhova. – Sumy : Vyd-vo «MakDen», 2011. – 412 s. (in Ukrainian)

4. Yelkanov S.B. Bases of professional self-education of future teacher / S.B. Yelkanov // Pedahohichna tvorchoist' i maysternist' : khrestomatiya. – K. : IZMN, 2000. – S. 7–13. (in Ukrainian)

5. Kucheryava O.Yu. Forms and types of extracurricular work in mathematics at the Pedagogical University / O.Yu. Kucheryava // Didactics of mathematics: Problems and Investigations. – 2009. – № 31. – S. 79–83. (in Ukrainian)

6. Markova A.K. Forming of motivation of studies / A.K. Markova, T.A. Matis, A.B. Orlov. – M. : Prosveshhenie, 1990. – 192 s. (in Russian)

7. Rajsckij B.F. Identifying and accounting for changes in the formation of students' readiness for self-education / B.F. Rajsckij // Formirovanie u uchashhihsja gotovnosti k samoobrazovaniju. – Volgograd : VGPI, 1977. – S. 25–31. (in Russian)

8. Ratushyn'ska A.S. Forming of self-education competence of future teacher of initial classes : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Anastasiya Serhiyivna Ratushyn'ska. – Pereyaslav-Khmel'nyts'kyy, 2013. – 231 s. (in Ukrainian)

9. Romanov'ska O.O. Self-improvement of teacher's individual as the main way of becoming his professional competence / O.O. Romanov'ska // Teoriya i praktyka upravlinnya sotsial'nymy systemamy. Shchokvartal'nyy naukovy-praktychnyy zhurnal. – Kharkiv : NTU «KhPI». – 2007. – № 3. – S. 94–101. (in Ukrainian)

10. Yahupov V.V. Pedagogics : train aid / V.V. Yahupov. – K. : Lybid', 2002. – 560 s. (in Ukrainian)

УДК: 378+37.02

Онищук Людмила Анатоліївна – доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки НАПН України
E-mail: vldonischuk@voliacable.com

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті висвітлено проблему формування професійно-педагогічної компетентності аспірантів у процесі вивчення навчальної дисципліни «Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу», зорієнтовану на оволодіння спеціалістами вищої кваліфікації знаннями, вміннями і способами діяльності, зокрема, такими, як: розуміння змісту і сутності педагогічної діяльності, знання методичних характеристик структурних елементів теорії освіти і навчання, знання теорії і методики викладання, використання сформованих компетенцій і способів педагогічної діяльності на практиці.

Ключові слова: компетентність, компетенція, компетентнісний підхід, компетентнісна освіта.

Компетентнісний підхід у системі вищої освіти визначив спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі. Результатом компетентнісного підходу до процесу навчання є формування інтегральної компетентності – пріоритетної складової характеристики його початкових досягнень.

Втілення ключових і предметних компетентностей у зміст освіти аспірантів здійснюється через виявлення можливостей певної навчальної дисципліни (ключових і предметних компетентностей).

Технологічно це означає, що їх сукупність має відображатися в цілях Державних стандартів вищих навчальних закладів, програмах, обсязі змісту освіти, а найбільшою мірою – у вимогах до навчальних досягнень суб'єктів учіння. Саме тому змістом підготовки аспірантів до викладання у вищих навчальних закладах передбачено вивчення навчальної дисципліни «Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу».

Аналіз досліджень і публікацій учених і практиків (І. Зимня, В. Краєвський, А. Хуторський, О. Овчарук, Н. Бібік, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Пометун, Т. Байбара, О. Савченко та ін.) показав, що базовими поняттями компетентнісного підходу, різні аспекти якого відображено в численних дослідженнях, є «компетентність», «компетенція», «ключові і предметні компетентності».

Мета статті – окреслити проблему формування професійно-педагогічної компетентності аспірантів у процесі підготовки до педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі. У процесі дослідження використано структурно-системний аналіз та узагальнення даних, отриманих у процесі вивчення літератури; методи опитування: бесіда, анкетування, тестування, інтерв'ювання.

У педагогічній науці й практиці поняття «компетентність» тлумачиться як комбінація знань, умінь, ставлень і передбачає володіння суб'єктом учіння певною компетенцією – об'єктивною категорією, суспільно визнаним рівнем знань, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини (вона відчужена від людини, є наперед заданою соціально).

Тривалі наукові дискусії серед педагогічної громадськості дали можливість ученим виокремити чотири базові характеристики поняття «компетентність»: використання компетентності можливе лише в конкретній навчальній ситуації; компетентність завжди є результатом; для вимірювання компетентності суб'єкта учіння потрібні чітко визначені та затверджені стандарти; компетентність є мірилом того, що суб'єкт учіння може зробити в конкретно визначений час [1]; ключові компетентності (вміння вчитись (навчальна); громадянська; загальнокультурна; соціальна; компетентність з інформаційних і комунікаційних технологій; підприємницька; здоров'язбережувальна [2]. Кожна з перерахованих ключових компетентностей є дієвим «інструментом» для суб'єктів освітньої діяльності в процесі розв'язання навчальних і життєвих завдань за умови, якщо вони формуватимуться на між-дисциплінарній основі.

Професійній компетентності в структурі якостей викладача вищого навчального закладу належить пріоритетна роль. Класифікувати його якості можна на основі конкретних критеріїв, наприклад:

на основі сфер його діяльності, зокрема, таких, як: організація і здійснення навчально-виховного процесу; методична робота та підвищення кваліфікації; виховна робота серед студентів; наукова робота; управління кафедрою, факультетом, вузом тощо; приватна життєдіяльність викладача. Сукупність якостей викладача можна представити у вигляді 5-и блоків: I (професійна компетентність); II (моральні якості); III (організаційні здібності); IV (ділові якості); V (уміння управляти собою).

Підготовка аспірантів у вищих навчальних закладах до викладацької діяльності спрямовується на формування їхньої професійно-педагогічної компетентності, зокрема на формування таких груп якостей, як: високий рівень знань і вмінь зі спеціальності; методична культура, культура наукової діяльності, інформаційна культура, культура виховної діяльності, культура мови, політична культура в процесі вивчення навчальної дисципліни «Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу», яка є складовою програми підготовки аспірантів, викладається на I курсі аспірантури в обсязі – 108 год. (3-х кредитів ECTS), з них: лекцій – 14 год., семінарів – 12 год., практичних – 12 год. і завершується заліком. Метою навчальної дисципліни є оволодіння спеціалістами вищої кваліфікації знаннями, вміннями і способами діяльності, зокрема, такими, як: розуміння змісту і сутності педагогічної діяльності викладача в галузі теорії і практики навчання; знання методичних характеристик структурних елементів теорії освіти і навчання; знання теорії і методики викладання; використання сформованих компетенцій, способів педагогічної діяльності та освітніх технологій на практиці. Пріоритетним завданням навчальної дисципліни є забезпечення засвоєння аспірантами теоретико-методологічних основ професійно-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу через: професійне осмислення різних підходів до визначення понять «професійна компетентність», «компетенції»; формування специфічних аналітичних умінь і навичок, які допоможуть майбутнім викладачам адекватно сприймати та оцінювати кожну педагогічну ситуацію.

Особлива увага в програмі приділяється вивченню теорії професійної компетентності та її структурному аналізу. Для закріплення теоретичних знань програмою передбачено проведення практичних занять через раціональну організацію індивідуальної та самостійної роботи аспірантів.

За результатами вивчення навчальної дисципліни аспірант має *знати* базові дидактичні поняття, категорії і принципи; філософські, методологічні і психолого-педагогічні основи теорії освіти і навчання; сучасні теорії і системи навчання; дидактичний інструментарій;

теоретичні основи компетентності та компетенцій викладача вищого навчального закладу, особливості компетентнісного підходу – основи розроблення системи освітніх стандартів, що призведе до істотних змін в організації процесу навчання; кваліфікаційну характеристику викладача вищої школи; *вміти* кваліфіковано використовувати основні теоретичні положення тем курсу; різні педагогічні технології при вирішенні навчальних задач; моделювати різні види педагогічної діяльності через застосування методів контактної взаємодії, аналізу педагогічних ситуацій та обґрунтування стратегії педагогічної дії; діагностики психологічної готовності суб'єктів учіння до засвоєння нового матеріалу; здійснювати порівняльний аналіз педагогічних систем вищої школи; творчо поєднувати різні способи самоорганізації суб'єктів учіння та суб'єкт-суб'єктній взаємодії з ними; використовувати інноваційні методи передачі навчальної інформації у вербальній, графічній і числових формах; здійснювати самооцінку та самопрезентаційну діяльність.

Контроль знань передбачає використання таких форм, як виступ, повідомлення, мультимедійна презентація у форматі Power Point, проведення лекції, семінару, практичного заняття, підготовку портфоліо.

Зміст навчальної дисципліни представлений у двох модулях. Змістовий модуль I вміщує 3 теми, змістовий модуль II – чотири.

Змістовий модуль I. Компетентнісний підхід у сучасній освіті (6 год.)

Тема 1. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу як педагогічна проблема (2 год.). Професійне осмислення сутності понять «компетентність», «компетенції», «компетентнісний підхід», Зміст освіти, його вираження в контексті компетентнісного підходу.

Семінар 1. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу як педагогічна проблема (1 год.). Зміст освіти, його складові. Знання. Способи діяльності (вміння, навички). Досвід творчої діяльності. Досвід емоційно-ціннісного ставлення.

Практичне заняття 1. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу як педагогічна проблема (1 год.). Аналіз базових дидактичних термінів і понять. Методична характеристику розділу «Дидактика».

Завдання для самостійної роботи (10 год.). Укласти словник термінів: компетентнісний підхід, компетентність, компетенції.

Рекомендована література: Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання: Навч. посібник. – К.: ІСДО, 1993; Вітвіцька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для

студентів вищих навчальних закладів. – К, 2003; Кнодель Л.В. Педагогіка вищої школи / Л.В. Кнодель: посіб. для магістрів. – К.: Вид. Паливода А.В., 2008. – 136 с.

Тема 2. Пріоритетна роль професійної компетентності в структурі якостей викладача вищого навчального закладу (2 год.). Структура якостей викладача ВНЗ (загальна характеристика).

Семінар 2. Узагальнена модель якостей сучасного викладача вищого навчального закладу (2 год.). Структурні елементи узагальненої моделі: професійна компетентність, моральні якості, організаторські здібності, ділові якості, самокерованість.

Практичне заняття 3. Узагальнена модель якостей сучасного викладача вищого навчального закладу (2 год.). Професіограма викладача. Завдання. Скласти професіограму викладача.

Завдання для самостійної роботи (10 год.). Проаналізувати структурні елементи системи самовиховання.

Рекомендована література: Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.; Савченко О.Я. Складові реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.

Тема 3. Професійна компетентність – підґрунтя педагогічної майстерності (2 год.). Поняття «педагогічна майстерність», його змістове наповнення. Елементи та критерії педагогічної майстерності. Педагогічна майстерність як мистецька дія в театрі.

Семінар 3. Педагогічна майстерність – вияв найвищої форми професійної компетентності викладача вищого навчального закладу (2 год.). Педагогічна майстерність викладача. Педагогічна техніка викладача – форма організації його дій і поведінки. Внутрішня і зовнішня техніка, їх особливості.

Практичне заняття 2. Майстерність організації педагогічної взаємодії у навчанні (2 год.). Організація педагогічної взаємодії на рівні: «викладач – студент». Проведення аспірантами інтерактивної міні-лекції на засадах педагогічної взаємодії.

Завдання для самостійної роботи (10 год.). Завдання: прокоментуйте заклик К.С. Станіславського: «Не очікуйте почуттів! Вони мимовільні, підсвідомі. Дійте відразу! Почуття прийде в процесі дії. Дія – збудник сценічних почуттів, цих найважливіших поетичних відбитків життєвих переживань». Провідні здібності до педагогічної діяльності за Н.В. Кузьміною.

Рекомендована література: Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.; Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.; Филонов Л.Б. Стратегия контактного взаимодействия и проявление личности // Психологические проблемы социальной регуляции поведения / Под ред. Е.В. Шороховой, М.И. Бобневой. – М., 1976. – С. 298-318.

Змістовий модуль II. Педагогічна діяльність викладача ВНЗ (8 год.)

Тема 4. Зміст і сутність педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу (2 год.). Аналіз понять «діяльність», «педагогічна діяльність», «професійна діяльність». Зміст і сутність педагогічної діяльності викладача. Сфери педагогічної діяльності викладача: викладання – пріоритетна сфера діяльності викладача; методична робота викладача; наукова робота викладача; участь викладача у державно-громадському управлінні вищим навчальним закладом.

Семінар 4. Зміст і сутність педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу (2 год.). Педагогічна діяльність викладача як мета-діяльність. Педагогічна розповідь як модель педагогічної діяльності. Рефлексивне керування діяльністю суб'єктів учіння.

Практичне заняття 4. Зміст і сутність педагогічної діяльності викладача (2 год.). Специфіка підготовки і проведення розповіді як форми педагогічної взаємодії. Завдання: підготувати розповідь, урахувавши основні особливості цієї форми педагогічної взаємодії. Проблема введення елементів рефлексії в навчальний процес. Методика організації рефлексії суб'єктів учіння. Завдання. Розробити рефлексивні завдання, які б дозволили виявити результати діяльності суб'єктів учіння за такими напрямками: а) засвоєння змісту навчальної теми; б) рівень творчої самореалізації з теми, що вивчається.

Завдання для самостійної роботи (10 год.). Підготувати розповідь, використовуючи алгоритм дій викладача в процесі її підготовки. Знайти яскраві факти, які викличуть у суб'єктів навчання роздуми й переживання, пов'язані з визначеною метою.

Рекомендована література: Андрианова Г.А. Целеполагание и рефлексия в творчестве / Г.А. Андрианова // Школа творчества: Сборник ученических работ. – Ногинск, 1996. – С. 14-18; Вульфев Б.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии / Б.З. Вульфев. – М., 1995. – 111 с.; Семенов И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С. 35-42.

Тема 5. Організація навчального процесу та методичне забезпечення діяльності викладача вищого навчального закладу (2

год.). Основні форми організації навчального процесу. Види аудиторних занять. Активні методи навчання. Інформаційні технології в діяльності викладача. Проміжний і підсумковий контроль знань студентів. Рейтингова оцінка знань студентів. Курсове і дипломне проектування. Організація і проведення практик.

Семінар 5. Навчально-методичне забезпечення навчально-виховного процесу (2 год.). Вимоги до навчально-методичного забезпечення дисципліни. Розроблення робочої програми навчальної дисципліни. Підготовка матеріалів для здійснення проміжного і підсумкового контролю.

Практичне заняття 5. Навчально-методичне забезпечення навчально-виховного процесу (2 год.). Розробити робочу програму зі спецкурсу «Педагогічна творчість викладача вищого навчального закладу». Розробити тести для проміжного і підсумкового контролю знань студентів з означеного спецкурсу.

Завдання для самостійної роботи (10 год.). Підготувати приклади творчого використання мовлення викладача як ефективного засобу педагогічної діяльності та показника його професійно-педагогічної компетентності, застосовуючи метод евристичних запитань Квінтіліана. Описати послідовність структурних елементів творчої педагогічної діяльності викладача.

Рекомендована література: Гончаренко С. *Методика як наука.* – Хмельницьк.: Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с.; Новиков А.М. *Методология учебной деятельности.* – М.: Эввес, 2005. – 176 с.; Новиков А.М. *Методология образования.* – М.: Эввес, 2002. – 320 с.; Хуторской А.В. *Современная дидактика: учебник для вузов.* – СПб: Питер, 2001. – 544 с.

Тема 6. Організація і планування діяльності викладача вищого навчального закладу (2 год.). Індивідуальний план-звіт викладача ВНЗ. Правила особистої організованості і самодисципліни. Щоденник викладача. Робоча книжка викладача.

Семінар 6. Організація і планування діяльності викладача (2 год.). Система післядипломної педагогічної освіти. Підвищення кваліфікації викладача вищого навчального закладу.

Практичне заняття 6. Організація і планування діяльності викладача вищого навчального закладу (2 год.). Завдання. Розробити правила особистої організованості і самодисципліни викладача.

Завдання для самостійної роботи (10 год.). Опрацювати Закон України «Про вищу освіту», розділ 8, ст. 45, 47.

Рекомендована література: Зязюн І.А. *Філософія неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми* // *Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.: У 6 кн.* – Чернівці: Митець, 1996. – Кн. 1. – С. 13-15; Кларин М.Н. *Личностная ориентация в непрерывном образовании* // *Педагогика.* –

1998. – № 2. – С. 9-10; *Перегудов Ф.І. Введение в системный анализ / Перегудов Ф.І., Тарасенко Ф.П. Введение в системный анализ. – М.: Высшая шк., 1989. – 367 с.*

Тема 7. Правові аспекти діяльності викладача вищого навчального закладу (2 год.). Прийом на роботу. Звільнення з роботи. Заохочення і покарання. Відпустка.

Семінар 7. Правові аспекти діяльності викладача вищого навчального закладу (1 год.). Трудова дисципліна і правила внутрішнього трудового розпорядку. Конкурсний відбір викладачів.

Практичне заняття 7. Правові аспекти діяльності викладача вищого навчального закладу (1 год.). Проаналізувати статті КЗпП, в яких відображено правові аспекти роботи викладача.

Завдання для самостійної роботи (10 год.). Розробити критерії рейтингової оцінки діяльності викладача та визначити їх вагомі коефіцієнти.

Рекомендована література: Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перер. и доп. – М.: БРЭ; СПб.: Норинт, 2000. – 1456 с.; Законодавчі акти з питань освіти / Верховна рада України. Комітет з питань науки і освіти: Офіц. вид. – К.: Парламент. Вид-во, 2004. – 404 с.; Карпухина С. Защита интеллектуальной собственности. – М.: Международные отношения, 2004. – 186 с.

Таким чином, професійне осмислення сутності понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенції» дало можливість з'ясувати, що компетентнісна освіта є особистісно-діяльнісною, такою, за якої традиційний результат навчання: «знаю що...» змінюється на якісно новий «знаю як ...». Зміст вищої освіти, його вираження простежується в процесі становлення і розвитку компетентнісного підходу. У дидактичному вимірі результат компетентнісної освіти можна представити через вияв індивідуальності суб'єкта учіння: знання – «я знаю, що ...», діяльність – «я вмію це зробити ...», «я можу ...», «я роблю ...»; творчість – «я створюю ...», «я придумую ...»; емоційно-ціннісна сфера – «я прагну ...», «я хочу ...».

Література

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / За ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 160 с.

2. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2004 – 160 с.

3. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.

Onyshchuk Liudmyla – Doctor of Pedagogical Sciences, Chief Researcher Innovations and Education Development Strategies Department of the Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine
E-mail: vldonischuk@voliacable.com

PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Summary. *The article considered a problem of formation of professional and pedagogical competence of graduate students in the process of studying the discipline «Professional-pedagogical competence of lecturer of higher educational institution», that focuses on the mastery of highly qualified specialists knowledge, skills and ways of activities, in particular such as: understanding of the content and nature of teaching activities, knowledge of the methodological characteristics of the structural elements of the theory of education and training, knowledge of the theory and methods of teaching, the use of formed competencies and methods of teaching activities in practice.*

Key words: *competence, competence approach, competence education.*

Bibliography

1. Competence approach in modern education: international experience and Ukrainian prospects / Za red. O.V. Ovcharuk. – K.: K.I.S., 2004. – 160 s. (in Ukrainian).
2. Monitoring Education Quality and Development in Ukraine: Educational Policy. – K.: K.I.S., 2004 – 160 s. (in Ukrainian).
3. Pometun O.I. Discussion of Ukrainian teachers around the issues of introduction of competence approach in Ukrainian education // Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects: Library of educational politics / Pid zah. red. O.V. Ovcharuk. – K.: K.I.S., 2004. – 112 s. (in Ukrainian).

УДК 378.4.091.3:[811.111'271.12'42:001]

Патієвич Ольга Василен – асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка
E-mail: olya.mylyk@gmail.com

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті характеризуються альтернативні психолінгвістичні принципи та методичні особливості, взаємодії між якими надається особливе значення у процесі продукування текстів академічного стилю студентами магістратури природничого профілю. Звертається увага на відмінності між підходами і те, як це впливає на реалізацію письмового

тексту. Особлива увага приділяється висвітленню проектної методики, яка сприяє формуванню у студентів необхідних алгоритмів дослідницької діяльності. Проаналізовано основні типи вправ для формування навичок і вмінь писемного мовлення. Метод вправ розглядається як важливий фактор у реалізації навчання письма. Автор статті прагне зробити свій внесок в ефективне застосування цієї методики та її подальшого розвитку.

Ключові слова: академічне письмо, підхід, принцип, метод, проектна методика, метод вправ.

Студенти магістратури як майбутні науковці мають не лише спілкуватися англійською мовою, а й уміти ефективно її застосовувати для підвищення професійного рівня. Слухання лекцій англійською мовою, конспектування, участь у дискусіях, виступи з доповідями, написання різних видів наукових робіт тощо є невід'ємною частиною їхньої фахової діяльності як під час навчання на магістерських програмах, так і у подальшій науковій роботі.

Процес навчання академічного письма передбачає інтегроване оволодіння основними академічними навичками. Породження мовленнєвого висловлювання – один із головних процесів мовленнєвої діяльності, який полягає в плануванні та реалізації мовлення в графічній знаковій формі. Мовець за певними правилами переводить свій мисленнєвий задум у мовленнєві одиниці конкретної мови [12, с. 90]. Проте, незважаючи на наявність досліджень, присвячених етапам породження та продукування мовлення, проблема реалізації тексту, як єдиного смантичного утворення, залишається, на даний час, недостатньо вивченою.

У даній статті йдеться про більш комплексну проблему, аніж просто писемне мовлення, з психолінгвістичними та методичними особливостями наукового письма, без чого є неможливим процес свідомого оволодіння всіма засобами вираження думки в письмовій формі, що, таким чином, і є метою нашої статті.

Дискусії щодо проблеми навчання професійно спрямованого писемного мовлення знайшли відображення у працях багатьох учених. Наприклад, Л. Лурія визначав таку етапність породження мовлення: 1) мотив і загальний задум → 2) внутрішнє мовлення → 3) формування глибинно-синтаксичної структури → 4) зовнішнє мовленнєве висловлювання в поверхнево-синтаксичній структурі [6, с. 238-254].

К. Сєдов, будуючи свої погляди на позиціях попередників, конкретизує окремі етапи породження мовлення: 1) мотив мовлення → 2) намір (як налаштування на певну ситуацію соцвзаємодії, конкретний жанр висловлювання: привітання, суперечка, доповідь) → 3) смисловий зміст, або задум (формування семантичної картини майбутнього висловлювання, поява смислу, який ще не зазнав вербалізації) →

4) перекодування цього смислу у слова та їх значення конкретної національної мови → 5) розгортання ядра смислу (теми) в комунікативне ціле, тобто текст → 6) утворення синтаксичної схеми майбутнього висловлювання → 7) граматичне структурування повідомлення, добір необхідної лексики → 8) реалізація поскладової моторної програми зовнішнього мовлення, артикуляція [8].

В основу моделі продукування тексту В. Белянін [1, с. 58-59] поклав трифазну структуру діяльності – орієнтування, виконання, контроль. Орієнтування являє собою інтелектуально-мисленнєву активність щодо осмислення ситуації спілкування і предмета комунікації. На фазі орієнтування у продуцента (автора тексту) виникає комунікативний намір у форматі задуму створення тексту. Цей задум служить мотивом продукування тексту, він диктує зміст і структуру запланованої комунікативно-пізнавальної програми розгорнутих висловлювань. Фаза реалізації тексту полягає в матеріалізації задуму спілкування з залученням мовних засобів. Задум тексту існує в свідомості автора в згорнутому вигляді, він може не повністю усвідомлюватися автором, тут діє та ж закономірність, що і стосовно висловлювання: думка оформляється у текст. Задум свідомо не збігається з реалізацією. Фаза контролю передбачає відпрацювання самого задуму тексту (на етапі планування), так і корекцію вербалізації задуму. При цьому особливу роль відіграє той факт, що текст повинен бути цілісним, оскільки асоціативність мислення може перетворити текст у набір зовні пов'язаних між собою висловлювань, що не становлять єдиного семантичного утворення.

Отже, науковці сходяться в поглядах, що породження писемного мовлення проходить через такі етапи: а) виникнення мотиву щось сказати / написати, б) задум та планування мовлення у внутрішньому мисленнєвому коді, в) реалізація задуму в зовнішнє мовленнєве висловлювання. Аналіз моделей породження письмового мовлення показав, що для створення мовленнєвого продукту необхідні щонайменше два чинники – екстралінгвальні знання (про що писати) та мовні знання й мовленнєві навички та вміння (як писати, як правильно оформлювати свої думки).

Писемне мовлення – продуктивний вид мовленнєвої діяльності, котрий забезпечує вираження думок у графічній формі [13, с. 214]; психофізіологічною основою писемного мовлення є взаємодія рухового, зорового і слухо-мовленнєво-рухового аналізатора. Для писемного мовлення характерними є такі ознаки: логічність, розгорнутість, нормативність [9]. Писемне мовлення має такі характеристики [4]:

- воно зазвичай монологічне;
- не має майже ніяких позамовних, додаткових засобів вираження;

- володіє достатньою граматичною повнотою;
- максимально семантичне (контекстуально «семантично наповнене»);
- розуміння письмового мовлення різко відрізняється від процесу розуміння усного мовлення тим, що написане завжди можна перечитати;
- виникає тільки в результаті спеціального навчання, яке починається зі свідомого оволодіння всіма засобами вираження думки в письмовій формі;
- свідомий аналіз засобів письмового вираження думки стає однією з важливих психологічних характеристик писемного мовлення;
- абстрактність: людина повинна абстрагуватися від чуттєвого мовлення, яке звучить, вимовляється, і перейти до абстрагованого мовлення, яке користується не словами, а «уявленнями слів»;
- на відміну від усного мовлення, має ряд процесів фонематичного, лексичного та синтаксичного рівнів;
- мовець має можливість повернутися до написаного, щоб завершити формулювання своєї думки;
- являє собою свідому діяльність, яка тісно пов'язана з усвідомленим наміром;
- дистантність (відсутність безпосереднього контакту між співрозмовниками);
- композиційна стрункість писемного тексту;
- відсутність загальної ситуації спілкування між адресатом й адресантом.

Обґрунтування методичних засад навчання писемного мовлення потребує визначення певного підходу. Так, навчання писемного наукового мовлення студентів природничих спеціальностей здійснюємо на засадах інтегративного та комунікативного підходів.

Інтегративний підхід є найбільш оптимальним підходом, спрямованим на формування загальної культури студентів, підготовку до успішної професійної діяльності та розвиток цілісного світогляду. Він може вирішувати завдання цілісної підготовки майбутніх фахівців не тільки завдяки інтегруванню дисциплін, але й злиття методів, форм та організації навчального процесу [2, с. 5-8]. Інтегративний підхід до навчання іноземної мови включає методичний, організаційно-діяльнісний і змістовий аспекти. Методичний аспект включає в себе інтегрування методик навчання різних дисциплін (метод проектів, рольові ігри, кейс-технології). Організаційно-діяльнісний аспект передбачає інтеграцію форм навчання різних предметів, спрямованих на формування креативності студентів. Змістовий аспект включає в себе навчальну діяльність, зокрема якісний відбір матеріалу, і

позанавчальну діяльність (міжкультурну взаємодію, самостійне вивчення матеріалу) [2, с. 5-8].

Інтегративний підхід функціонує на принципах культуровідповідності, креативності, орієнтації на саморозвиток і самоосвіту, варіативності, полікультурного самовизначення та самоактуалізації особистості, толерантності; діалогу культур [2].

В умовах інтегративного підходу до навчання іноземної мови О.В. Борщева виділяє три групи методів: 1) пізнавально-дослідницькі (дослідницький, метод формування культурного самовизначення, реферати, метод проекту); 2) комунікативно-проблемні (культурознавчо-орієнтовані дискусії проблемного характеру, культурознавчо-орієнтовані рольові ігри, ділові ігри); 3) проблемно-пошукові (використання інформаційних технологій: слайд-презентації, веб-квести, блоги) [2]. Навчання студентів природничих спеціальностей наукового писемного мовлення на засадах інтегративного підходу передбачає формування у студентів разом з комунікативними вміннями, вміннями письма, розширення фахових знань, умінь вибудовувати методологію дослідження, застосовувати методи наукового пошуку, оформляти наукові статті, тези, анотації згідно з нормами цього жанру, формування знань про наукові школи, специфіку наукового дискурсу в англomовних країнах, умінь інтегруватися в міжнародний науковий комунікативний простір.

Основними *принципами навчання* студентів наукового письмового мовлення на засадах інтегративного підходу визначаємо насамперед принципи *культуровідповідності* (майбутній науковець повинен оволодіти нормами англomовного наукового дискурсу, тим самим інтегруватися в науковий простір), *креативності* (у процесі написання наукових статей студенти повинні вчитися продукувати нові ідеї, обґрунтовувати й відстоювати власні погляди), *орієнтації на саморозвиток і самоосвіту* (процес написання наукових праць потребує від студента самостійного опрацювання наукової літератури, її аналізу, реферування, проведення експериментальних досліджень), *самоактуалізації особистості* (студенти повинні прагнути і одержувати всі умови для максимального виявлення і розвитку своїх інтелектуальних можливостей).

Основними *методами навчання* студентів наукового письмового мовлення на засадах інтегративного підходу вважаємо 1) серед пізнавально-дослідницьких: *метод реферування* та *метод проекту* (студенти знаходять потрібну для написання статті наукову літературу, читають її, аналізують, реферують, збирають необхідний теоретичний матеріал для свого дослідження, з іншого боку, написання наукової статті є проектом, який потребує організованої цілеспрямованої роботи як з боку студента, так і з боку викладача); 2) серед комунікативно-

проблемних методів варто відзначити *метод дискусії проблемного характеру*: текст наукової статті чи наукових тез вибудовується у форматі наукової дискусії, яка виступає нормою наукового тексту; 3) серед проблемно-пошукових є *метод використання інформаційних технологій*; у написанні наукової статті проблемно-пошуковою є ситуація мовного та змістового оформлення результатів наукового пошуку: дібрати відповідні мовні засоби, вжити необхідні для статті композиційні елементи, цитування, посилання та ін.

Метод проекту (метод проектів, проектна методика) є, на нашу думку, головним, оскільки наукова стаття (тези, анотація) є фіналом, результатом навчально-пізнавальної діяльності студента в рамках навчання наукового письмового мовлення, всі інші вибрані нами методи є інструментарієм для створення проекту. Тому зупинимося на цьому методі більш детально.

Написання наукової статті з анотацією та тезами до неї, як дослідницький проект, вимагає структури, наближеної до справжнього наукового дослідження. Вони включають аргументацію актуальності досліджуваної теми; визначення проблеми дослідження, його предмета та об'єкта; позначення завдань дослідження; визначення методів дослідження, джерел інформації; висунення гіпотез розв'язання означеної проблеми, визначення шляхів її вирішення; обговорення отриманих результатів, висновки; оформлення результатів дослідження; позначення нових проблем для подальшого дослідження процесу [10]. Дослідницькі проекти підпорядковані логіці нехай невеликого, але дослідження.

У сучасних наукових дослідженнях *метод проектів* визначається: а) спосіб організації самостійної діяльності учнів, яка повинна призвести до власного / творчого / нестандартного / практичного вирішення / пред'явлення / презентації; б) як інноваційна технологія навчання, за якої учні здобувають нові знання в процесі поетапного, самостійного/під керівництвом вчителя планування, розробки, виконання й продукування складніших завдань / аспектів проблеми, її мікротем.

Підготовка проекту має кілька етапів: 1) організаційно-підготовчий; 2) планування; 3) технологічний; 4) заключний.

Використання методу проектів у написанні наукової статті англійською мовою, окрім формування комунікативних умінь, сприяє формуванню у студентів таких алгоритмів дослідницької діяльності: 1) розуміння постановки завдання, суті навчального завдання, вимог до роботи, яку слід виконати; 2) планування кінцевого результату та подання його у вербальній формі; 3) планування дій, розрахунок часу, сил, засобів; 4) виконання узагальненого алгоритму проектування;

5) конструктивне обговорення результатів і проблем кожного етапу проектування, формування конструктивних запитань і запитів про допомогу (поради, додаткова інформація, оснащення тощо); 6) вираження задумів, конструктивних рішень за допомогою технічних рисунків, схем, ескізів, креслень, макетів; 7) пошук та знаходження необхідної інформації самостійно; 8) оцінювання результату тощо [10].

Метод проектів реалізується в умовах комунікативного підходу до навчання іноземної мови. *Комунікативний підхід* полягає в тому, що спілкування слід навчати лише через спілкування. Комунікативний підхід – це підхід, спрямований на формування у студентів ВНЗ смислового сприйняття й розуміння іноземної мови, а також оволодіння мовним матеріалом для побудови мовленнєвих висловлювань. Комунікативний підхід у навчанні іноземних мов, перш за все, покликаний навчити студентів вільно орієнтуватися в іншомовному середовищі, а також вміти адекватно реагувати в різних мовних ситуаціях [3, с. 57].

Комунікативний підхід реалізується за допомогою комунікативного методу, який ґрунтується на тому, що процес навчання є моделлю процесу спілкування. Це обумовлює комунікативно-вмотивована поведінка викладача і студентів під час занять, а також предметність процесу комунікації, яка виражається в ретельному відборі мовних інтенцій, тем і ситуацій спілкування, які відображають практичні інтереси й потреби учнів [7, с. 104]. Цей метод ґрунтується на низці принципів. Передусім йдеться про *принцип комунікативності* – провідний методичний принцип навчання, що передбачає використання на заняттях ситуацій реального спілкування, організацію активної творчої діяльності, застосування колективних форм навчання, уваги до проблемних ситуацій і творчих видів занять [7, с. 104-105]. Наукове писемне мовлення жанрово регламентоване, функціонує у межах наукового стилю та відповідних жанрів (стаття, тези доповіді, анотація, монографія, дисертація тощо), яким властиві структурно-композиційні та лінгвостилістичні особливості. Тому навчання студентів наукового писемного мовлення спрямоване на формування умінь писати наукові тексти відповідних жанрів з дотриманням названих вище особливостей, таких текстів, які будуть адекватно сприйматися носіями англійської мови. Навчання написання наукових текстів здійснюється шляхом використання комунікативних вправ, методу проектів, аналізу оригінальних наукових текстів різних жанрів.

Принцип ситуативності. Комунікативне навчання здійснюється на основі ситуацій, які сприймаються студентами як характерна система взаємин у середовищі носіїв мови [7, с. 105] і передбачає врахування того, що наукове писемне мовлення (у форматі написання наукової статті, анотації, тез доповіді тощо) відбувається в певній

ситуації: комунікативними партнерами виступають науковці-дослідники, компетентні у своїй сфері, добре володіють певними аспектами проблематики, яка висвітлюється у публікації; відображає науково обґрунтовані, доведені дослідними або експериментальними шляхами знання, авторські погляди, гіпотези тощо.

Принцип функціональності передбачає навчання мовних одиниць у їхній мовленнєвій функції [7, с. 105], оволодіння мовними засобами в такій кількості й на такому рівні, щоб вільно користуватися ними під час написання наукових фахових текстів, для досягнення комунікативних цілей – інформування, аналізування, доведення, обґрунтування, припущення тощо.

Принцип автентичності в навчанні наукового писемного мовлення передбачає використання оригінальних наукових текстів різних жанрів для аналізу їхніх жанрово-структурних, комунікативно-прагматичних та лінгвостилістичних особливостей, які мають слугувати зразками для продукування наукового письмового мовлення студентами.

Принцип диференційованого й інтегрованого навчання мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності. Суть його зводиться до того, що, для кожного виду мовленнєвої діяльності характерний свій набір дій, свої лексико-граматичні засоби, а також психолінгвістичні механізми породження та сприйняття мовлення, – тому необхідно проводити розмежування в навчанні усного і писемного мовлення, аудіювання й говоріння, читання й письма [5]. Це здійснюється за допомогою вправ, які відповідають психофізіологічним особливостям кожного виду мовленнєвої діяльності (зокрема письму), виконання яких має сприяє оволодінню необхідними навичками та вміннями.

Принцип урахування рідної мови, або зіставності. Рідна мова повинна враховуватися при відборі змісту навчання – навчального матеріалу та його організації в самому навчальному процесі. У лінгвістичному плані – для прогнозування труднощів при навчанні мови. У психологічному плані – для визначення структури мовленнєвих дій: які дії і скільки їх потрібно відтворити, щоб виробити навички, необхідні для формування мовленнєвих умінь: у яких випадках можливе перенесення, у яких випадках потрібне коригування, а де – формування нових психолінгвістичних утворень [5].

Принцип ситуативно-тематичної організації навчального матеріалу. Цей принцип навчання передбачає таку організацію навчального матеріалу, яка б відображала специфіку функціонування відібраного мовного матеріалу в життєвих ситуаціях і темах. Утворення мовленнєвих навичок і умінь відбувається швидше і легше, якщо

процес оволодіння мовою максимально наближений до реальних умов спілкування [7, с. 105]. Згідно з цим принципом, навчання письмового наукового мовлення потребує визначення актуальної тематики та проблематики дослідження, котрі викликать у студентів зацікавленість, вимагатимуть використання, а відтак і засвоєння, необхідних і тематично зв'язаних груп лексики.

Принцип стилістичної диференціації означає організацію занять з мови з урахуванням мовних особливостей, властивих різним стилям мови (зокрема науковому) і різних сфер спілкування, а також відмова від вивчення якогось «нейтрального» стилю мовлення [7, с. 218], уникнення проникання «нейтральностильових» ознак у наукові тексти.

Основним методом реалізації навчання наукового писемного мовлення є *метод вправ*. Як відомо, вправа – структурна одиниця методичної організації навчального матеріалу, який використовується в навчальному процесі. З допомогою вправ забезпечується виконання дій з матеріалом і формування на їхній основі розумових дій, становлення та вдосконалення навичок і вмінь. Вправи являють собою цілеспрямовані, взаємопов'язані дії, запропоновані для виконання в порядку наростання мовних і операційних труднощів, з урахуванням послідовності становлення мовленнєвих навичок і вмінь та характеру реально існуючих актів мовлення [7, с. 322]. У навчанні писемного мовлення використовуються [11]:

- *рецептивні комунікативні вправи* (для ознайомлення з лінгвостилістичними особливостями текстів, які студенти повинні навчитися складати; для розширення фахових знань студентів), доцільними є підготовчо-комунікативні, спрямовані на відтворення навчального тексту та власне комунікативні, спрямовані на самостійне конструювання висловлювання;

- *некомунікативні вправи* (для формування мовленнєвих навичок, необхідних для написання текстів певних жанрів: оволодіння мовним матеріалом – термінами, стереотипними виразами і стійкими фразами);

- *репродуктивно-продуктивні вправи* (для активізації мовленнєвих виразів, які вживаються в різних жанрах текстів, формуються вміння висловлювати комунікативні наміри адекватними мовними засобами, відбирати, комбінувати і варіювати мовні формули, граматичні та синтаксичні конструкції відтворювати текст з опорою на зразок, на вступ або висновок);

- *комунікативні продуктивні вправи* (творчий етап) (для формування комунікативних умінь створювати наукові тексти окреслених жанрів: формуються умови, максимально наближені до природної комунікації; студенти самостійно пишуть наукові тексти зазначених жанрів.

Таким чином, аналіз наукової літератури дав можливість визначити, що навчання наукового писемного мовлення здійснюється на основі інтегративного та комунікативного підходів. Основними принципами навчання студентів-магістрантів природничих факультетів в аспекті інтегративного підходу є принципи культуровідповідності, креативності, орієнтації на саморозвиток і самоосвіту, самоактуалізації особистості. Основним методом навчання (в аспекті означеного підходу) є метод проекту (метод проектів, проектна методика). У навчанні написання означених нами жанрів наукових текстів доречно використовувати дослідницькі, моно- або між предметні безпосередні та приховані внутрішньоуніверситетські здебільшого одноосібні або з залученням до 3 осіб короткочасні та середньої тривалості проекти. Основними принципами комунікативного підходу є принципи комунікативності, ситуативності, функціональності, автентичності, диференційованого й інтегрованого навчання мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності, урахування рідної мови, або зіставності, ситуативно-тематичної організації навчального матеріалу, стилістичної диференціації. Основними загально дидактичними принципами є принципи свідомості, активності, наочності, науковості. Основним методом реалізації навчання наукового писемного мовлення є метод вправ (використовуються рецептивні комунікативні вправи, некомунікативні, репродуктивно-продуктивні вправи, комунікативні продуктивні вправи). Гармонійне поєднання індивідуального й кооперативного навчання дає змогу навчити створювати текст і досягти психологічної комфортності навчання. Кожен студент працює як індивідуально, так і в співробітництві.

Отже, визначення підходів та запропоновані принципи методики навчання студентів магістратури академічного письма дозволять послідовно спланувати й організувати процес навчання. У нашому дослідженні це також стане основою для подальшої розробки системи і комплексу вправ.

Література

1. Белянин В.П. Психолінгвистика: Учебник / В.П. Белянин. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2003. – 232 с.
2. Борщева О.В. Структура интегративного подхода к обучению иностранному языку / О.В. Борщева // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2011. – № 1. – С. 5-8.
3. Гиниятуллина Э.Х. Применение коммуникативного подхода при развитии поликультурной компетенции будущих учителей иностранного языка // Э.Х. Гиниятуллина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – №2. – С. 52-60.

4. Глухов В. Психолінгвістика. Теорія речової діяльності. – 2007 / В. Глухов, В. Ковшиков [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.e-reading.link/book.php?book=103649>
5. Диордиященко О.В. Принципы обучения иностранному языку. – 2007 [Електронний ресурс]. – URL: http://www.rusnauka.com/15.PNR_2007/Philologia/21561.doc.htm
6. Лурия А.Р. Язык и сознание / Александр Романович Лурия. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1998. – 335 с.
7. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
8. Седов К.Ф. Становление коммуникативной уникальности человека / Седов К.Ф. // Проблемы онтолингвистики : материалы международной конф. (17 – 19 мая 2009 г.). – Санкт-Петербург: Златоуст, 2009. – С. 85-92.
9. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций / Елена Николаевна Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 238 с.
10. Таргамадзе А.В. Использование метода проектов в формировании исследовательских умений у студентов / А.В. Таргамадзе // Научные исследования в образовании. — 2012. — №6 [Електронний ресурс]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-metoda-proektov-v-formirovanii-issledovatelских-umeniy-u-studentov>.
11. Фрезе О.В. Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции в письменном деловом общении в электронной среде / О.В. Фрезе // Педагогическое образование в России. – 2012. – №1 [Електронний ресурс]. – URL: <http://ores.su/en/journals/pedagogicheskoe-obrazovanie-v-rossii/2012-nomer-1/a64928?>
12. Харченко Н. Проблема моделирования мовленнєво-мисленнєвого процесу в психолінгвістичній науці / Н. Харченко // Психолінгвістика. Психологія. Мовознавство. Соціальні комунікації : зб. наук. праць / ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди». – Переяслав-Хмельницький, 2009. – Вип. 3. – С. 89-95.
13. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / Анатолий Николаевич Щукин. – М.: Астрель: АТС: Хранитель, 2007. – 746 с.

Patiyevych Olha – assistant of the department of foreign languages for Sciences, Ivan Franko National University of Lviv

E-mail: olya.mylyk@gmail.com

PSYCHOLINGUISTIC AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES IN TEACHING ACADEMIC WRITING MASTER'S STUDENTS MAJORING IN SCIENCES

Summary. The article presents a synthesis of the core psycholinguistic and methodological approaches in teaching academic writing Master's students majoring in Sciences and, by highlighting the key areas of agreement between them, provides the reader with an understanding of the defining characteristics of academic texts production. Furthermore, it draws attention to the differences between the approaches and considers the significance of these in order to allow the reader to understand current key debates within its implementation.

Project-based learning is then suggested as a suitable approach to the teaching of academic writing because of its culmination in realistic products or presentations. Finally, the potential of task-based learning has been considered as an important factor for teaching writing realization. In doing so, the article hopes to contribute to both the effective adoption of this methodology and its further development.

Key words: *academic writing, approach, principle, method, project-based learning, task-based learning.*

Bibliography

1. Beljanin V.P. Psycholinguistics: Uchebnyk / V.P. Beljanin. – M.: Flinta: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2003. – 232 s. (in Russian)
2. Borshheva O.V. The structure of integrated approach in teaching the foreign language / Borshheva O.V. // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo humanitarnogo universiteta im. M.A. Sholohova. Pedagogika i psihologija. – 2011 – № 1. – S. 5-8. (in Russian)
3. Ginijatullina Je. H. Applying of communicative approach in gaining polycultural competence of foreign language teachers-to-be. // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2013. – №2. – S. 52-60. (in Russian)
4. Gluhov V. Psiholingvistika. The theory of speech act. – 2007 / V.Gluhov, V.Kovshikov // [Elektronnyj resurs]. – URL: <http://www.e-reading.link/book.php?book=103649> (in Russian)
5. Diordijashhenko O.V. The foreign language teaching principles. – 2007 / Diordijashhenko O.V. [Elektronnyj resurs]. – URL: http://www.rusnauka.com/15.PNR_2007/Philologia/21561.doc.htm (in Russian)
6. Lurija A.R. Language and awareness / Aleksandr Romanovich Lurija. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1998. – 335 s. (in Russian)
7. New dictionary of methodological terms and concepts: (theory and practice of language teaching) / Je.G. Azimov, A.N. Shchukin. – M.: Izdatel'stvo IKAR, 2009. – 448 s. (in Russian)
8. Sedov K.F. Formation of human speech uniqueness. / Sedov K.F. // Problemy ontolingvistiki : Materialy mezhdunarodnoj konferencii (17 – 19 maja 2009 g.). – Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2009. – S. 85-92. (in Russian)
9. Solovova E. N. The methodology of foreign language teaching: fundamental lectures course. / Elena Nikolaevna Solovova. – M.: Prosveshhenie, 2002. – 238 s. (in Russian)
10. Targamadze A.V. Applying project-based learning in gaining research skills / A.V. Targamadze // Nauchnye issledovaniya v obrazovanii. – 2012. – №6 [Elektronnyj resurs]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-metoda-proektov-v-formirovanii-issledovatel'skih-umeniy-u-studentov>. (in Russian)
11. Freze O.V. Methodology of gaining foreign communicative competence in electronic written business communication. / O.V. Freze // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2012. – №1 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://ores.su/en/journals/pedagogicheskoe-obrazovanie-v-rossii/2012-nomer-1/a64928?> (in Russian)
12. Harchenko N. The problem of modeling communicative-thinking process in psycholinguistics / N. Harchenko // Psiholingvistyka. Psihologija. Movoznavstvo. Social'ni komunikacii : Zb. nauk. pr. / DVNZ «Perejaslav-Hmel'nyckyj derzh. ped. un-t im. G. Skovorody». – Perejaslav-Hmel'nyckyj, 2009. – Vyp. 3. – S. 89-95. (in Ukrainian)
13. Shchukin A.N. Lingvodic Dictionary / Anatolij Nikolaevich Shchukin. – M.: Astrel': ATS: Hranitel', 2007. – 746 s. (in Russian)

УДК 37.091.12.011.3-051: 005.336.5 «71»

Романюк Оксана Іванівна – старший викладач кафедри іноземних мов факультету міжнародної економіки і менеджменту Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

E-mail: oksanaromaniuk75@gmail.com

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НЕПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті проаналізовано розвиток педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, аналізуються дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців, які стосуються питань професійного зростання викладачів, розкриваються методологічні підходи та вимоги до змісту та технологій підготовки викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.

Ключові слова: викладач вищого навчального закладу, вищий навчальний заклад непедагогічного профілю, педагогічна майстерність, розвиток педагогічної майстерності викладачів, професійне зростання.

Розвиток педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів потребує особливої організації навчального процесу в вищій школі. Це робить актуальним визначення і реалізацію певних педагогічних умов, відображає зміст практично-методичної складової системи професійної підготовки викладача з метою спрямування його на професійний розвиток як викладача-майстра.

Викладачеві належить провідна роль у формуванні фахових знань особистості студента. В умовах сучасної освіти, що характеризується розширенням інноваційних процесів, розв'язання проблеми якісної підготовки педагогічних кадрів зумовлює необхідність по-новому розглянути специфіку педагогічної діяльності. Викладач-майстер має добре орієнтуватися у педагогічних технологіях, правильно оцінювати свої можливості, бути готовим до прийняття відповідальних рішень. Метою розвитку професійної майстерності викладача вищого навчального закладу з точки зору освітніх ролей є допомога у саморозвитку та самовдосконаленні.

Зарубіжні науковці почали активно досліджувати ці питання у 80-х роках ХХ ст. У результаті наукових дискусій було зроблено висновок про те, що людський чинник, тобто педагогічний персонал навчального закладу, є провідним. У більшості економічно розвинутих країн розробляються концептуальні підходи до оцінювання якості діяльності викладачів вищих навчальних закладів.

Теоретично-методологічні основи педагогічної майстерності викладача професійної школи в сучасних умовах обґрунтовані М. Лещенко, Л. Пуховською; розроблено культурологічний підхід до формування педагогічної майстерності Т. Івановою; її психологічних детермінант Е. Помиткіним; аналізу громадянськості викладачів та їхньої майстерності присвячені роботи М. Козія; самоосвіти педагога – наукові праці М. Солдатенка; поглибленню професійних знань як умові розвитку педагогічної майстерності викладача – дослідження В. Пилипчука. Останніми роками зростає інтерес учених до питань педагогічного професіоналізму як самостійного об'єкта досліджень, про що свідчить поява наукових досліджень (І. Багаєва, Л. Гребенкіна, Т. Руднева, В. Горбенко, П. Дьяченко, В. Панчук, А. Соложин). У них здійснюються спроби цілісного наукового осмислення педагогічного професіоналізму, тлумачення змісту, структури різних сфер педагогічної освіти.

Для нашого наукового пошуку важливими є дослідження, присвячені проблемам професійної майстерності педагога, серед яких слід виділити праці Г. Аксьонової, Л. Ахмедзянової, П. Гусака, О. Дубасенюк, І. Ісаєва, Е. Карпової, Л. Кондрашової, З. Курлянд, О. Кучерявого, А. Ліненко, М. Мажар, О. Міщенко, Г. Нагорної, О. Пехоти, Є. Рогова, Г. Троцько, В. Семиченко, С. Сисоєвої, М. Сметанського, Л. Хомич, О. Цокур. Значний вплив щодо розробки питань розвитку професійної майстерності в Європейському просторі мають педагогічні дослідження Й. Ханса, К. Вонса, Г. Кілчтермана, П. Хілгрена та інших. Наукові праці щодо теоретичних засад педагогічної освіти належать таким європейським та американським дослідникам, як П. Пош, М. Кеннеді, Л. Шульман та іншим. На їхню думку, результати наукових досліджень слід упроваджувати в практику для підвищення рівня педагогічної підготовки та розвитку педагогічної майстерності.

Розвиток педагогічної майстерності у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю протягом останніх 30 років є недостатньо вивченим, і наукові праці за останні 5 років указують на необхідність якісної професійної підготовки викладачів вищих навчальних закладів. Викладач розглядається як особа, в якій вбачають одночасно вченого та вчителя, але більшість викладачів університетів непедагогічного профілю не мають належного рівня педагогічної підготовки до викладання.

У статті маємо на меті здійснити аналіз наукових підходів щодо розвитку педагогічної майстерності викладачів вищої школи непедагогічного профілю. Для реалізації визначеної мети було поставлено завдання: проаналізувати методологічні підходи та вимоги до змісту і технологій підготовки викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.

В умовах сьогодення виникає необхідність спеціальної підготовки майбутніх викладачів, для того щоб вони могли більш ефективно працювати зі студентами, бути успішними в педагогічній та науковій діяльності, досягаючи особистого зростання як фахівці.

Більшість вищих навчальних закладів непедагогічного профілю зосереджуються безпосередньо на засвоєнні навчального матеріалу, ніж на підготовці до викладання. Проте, оскільки викладачі почали сприймати та більш чітко висловлювати необхідність розвитку педагогічної майстерності і рухатися в цьому напрямку, університети поступово визнають необхідність сприяння професійному розвитку викладачів. Таким чином, розвиток педагогічної майстерності визнається необхідним і є частиною значного професійного розвитку.

При розробці змісту розвитку педагогічної майстерності найбільш важливими є такі наукові підходи:

1. Антропоцентричний підхід, який враховує можливості людини і дозволяє розглядати розвиток педагогічної майстерності викладачів вищої школи непедагогічного профілю з позицій аналізу людського чинника як сукупності професійних, психофізіологічних, особистісних характеристик. Деякі автори вважають, що для аналізу чинників формування комунікативних навичок на індивідуальному рівні первинне значення має низка констант, властивих людині генетично і соціально: особливості сприйняття, психотип як відображення взаємозв'язку індивідуального та надіндивідуального, соціотип як відображення особистої та колективної ідентичності, специфіка діяльності, що здійснюється людиною, специфіка процесів кодування і декодування інформації в різних чи схожих умовах, семантичне середовище, в якому перебуває особа, а також діяльнісна обумовленість використання певного семантичного набору [1, с. 512].

2. Професіологічний підхід, який детально описаний у роботі Е. Балакіревої. Модель реалізації такого підходу в системі педагогічної освіти передбачає:

- орієнтування на проблемне поле професійних завдань педагога під час відбору змісту педагогічної освіти;
- становлення і розвиток професійної майстерності педагога через єдність її когнітивної, практичної та особистісно-професійної складових;
- підготовку майбутнього викладача до виконання професійних педагогічних завдань шляхом застосування професійних знань;
- посилення практичної складової в педагогічній освіті з орієнтуванням на розвиток професійної майстерності [2, с. 131-132].

Досвід показує, що особливо актуальним цей підхід є для спеціальної підготовки викладачів, які готують фахівців із певних видів діяльності (економічної, юридичної, інженерної тощо). Такі викладачі

найчастіше не мають педагогічної освіти, і для них існує така наука, як галузева педагогіка. Галузева педагогіка спрямована на спеціальну підготовку фахівців, яка має за мету виявити профільні завдання, компетенції, здійснити відбір навчального матеріалу, організувати досягнення навчальних цілей шляхом розробки та вибору відповідних методів, визначити умови, за яких можуть бути продемонстровані професійні компетенції [3, с. 50].

3. Системно-структурний підхід, сутність якого полягає у тому, що досліджуваний об'єкт (наприклад, зміст підготовки викладачів, які не мають професійної педагогічної освіти) розглядається цілісно з середовищем і реалізується через функціональні зв'язки. Об'єкт утворюється з елементів, об'єднаних зв'язками, внаслідок чого система має структурну модель [6, с. 50].

4. Інтегративно-компетентнісний підхід, який є застосованим у сукупності підходів (системного, особистісно-орієнтованого, процесуального та інших). Назва підходу відображає його зміст, оскільки базується на синтезі компетентнісного та інтегративного підходів. Компетентнісний підхід відповідає соціальному замовленню і вимогам суспільства (підготовка педагога з високою кваліфікацією), а інтегративний підхід відображає основні тенденції розвитку в системі наукових і професійних знань [4, с. 279]. Зокрема, у процесі розвитку педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін компетентнісний підхід можна виявити у:

- формуванні переліку загальнокультурних і фахових компетенцій викладачів економічних дисциплін;
- обґрунтуванні необхідності розробки професійного стандарту діяльності викладачів цих дисциплін;
- формуванні навчальних програм із урахуванням переліку компетенцій, що формуються;
- модельній структурі програм, що розробляються з урахуванням переліку компетенцій.

5. Особистісно-орієнтований розвиваючий підхід, який сприяє підготовці кадрів відповідно до сучасних потреб особи та суспільства. Такі якості, як ініціативність, здатність творчо мислити і знаходити нестандартні рішення, бажання отримувати знання протягом усього життя, є необхідними для особистості в умовах інноваційного розвитку суспільства. Основні концептуальні положення професійної освіти, що ґрунтуються на такому підході, сформульовані Е. Зеєром і О. Рудей [5].

6. Модульний підхід, який виявляється у стандартизації освіти і може поширюватися на всі системи, дидактико-методичні основи підготовки викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю і розвитку їхньої педагогічної майстерності. Модуль розглядається як частина навчальної програми, яка має певну логічну завершеність

відповідно до поставлених завдань і цілей навчання. Розробка змісту навчання, що ґрунтується на модульному підході, має гуманістичний характер. Це дозволяє орієнтуватися на індивідуальність того, хто навчається, його здібності задовольнити прагнення різних рівнів, врахувати пізнавальні можливості, спрямованість інтересів та інші обставини, які визначають можливість продовжити або припинити навчання [6, с. 51].

7. Інтелектуально-професійний підхід, який містить психолого-педагогічні основи фахової підготовки, яка має багато рівнів. Психолого-педагогічною основою технології багаторівневої професійної підготовки є принцип єдності свідомості та діяльності, який реалізується у технології навчання. Цей же підхід є основою блоково-модульного структурування змісту навчання. Важливою ознакою такої підготовки є єдність вимог до фахової підготовки на всіх її етапах. Організаційно-методичним підґрунтям такої єдності може бути модульно-рейтингова система контролю знань, умінь і навичок [7, с. 17].

Науковці визначили психолого-педагогічні вимоги до розробки змісту розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю є:

- визначення основних освітніх програм як сукупності навчально-методичної документації, яка ставить цілі та прогнозує результати;
- формування компетенцій з навчальних дисциплін у обсязі, передбаченому державними освітніми стандартами;
- орієнтування основних освітніх програм на компетенції як результат навчання;
- реалізація модульно-рейтингового навчання і модульно-рейтингової системи оцінювання;
- створення нових освітніх технологій;
- формування пізнавальної діяльності та навчання досвіду творчої діяльності, формування стилю мислення, що ґрунтується на самоорганізації;
- застосування кредитно-накопичувальної системи оцінювання результатів засвоєння освітніх програм, яка дозволяє перехід на індивідуальні плани, які визначають індивідуальну освітню траєкторію студента;
- посилення ролі особистісного чинника в усіх видах пізнавальної діяльності того, хто навчається, надання більшої кількості годин на індивідуальні форми навчання [6, с. 51].

У сучасних умовах організація змісту професійної підготовки викладачів здійснюється за блоково-модульною системою, за якої формування міжпредметних модулів за психолого-професійною ознакою

змушує професорсько-викладацький склад зосереджувати зусилля на професійно спрямованій підготовці фахівців.

Розвиток педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю має за мету формування у них цілісного уявлення про зміст і методи вивчення певної навчальної дисципліни. Сучасна система освіти орієнтується на формування соціально і професійно активної особистості.

Професійно-педагогічну компетенцію студентів, які вивчають дисципліни непедагогічного профілю у ВНЗ, доцільно розглядати як підґрунтя для розвитку педагогічної майстерності в контексті їхньої діяльності, що має багатофункціональний характер, через сукупність базових компетенцій: професійної, психолого-педагогічної і дидактичної. Так, професійна компетенція має бути вираженою в теоретичних знаннях (забезпеченні повною мірою реалізації навчальних дисциплін, що викладаються, відповідно до затвердженої робочої програми, виконанні викладацької діяльності на високому фаховому рівні, відповідальності за результати своєї роботи) і в практичній діяльності (здійсненні виду освітньої діяльності, спрямованої на формування, закріплення, розвиток практичних навичок під час виконання певних видів завдань, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, формуванні в студентів професійних якостей з обраного фаху чи напрямку підготовки). Психолого-педагогічна компетенція стосується таких сфер:

- виконання завдань, пов'язаних із вихованням та моральним і духовним розвитком особистості;
- вікового психофізіологічного розвитку (знання концепцій психолого-педагогічних моделей у навчально-виховному процесі, формування навичок спілкування, корекційна робота, розвиток пізнавальної активності, творчих здібностей, самостійності);
- збереження і зміцнення здоров'я і безпечного способу життя (врахування особливостей розвитку тих, хто навчається, і стану їхнього здоров'я, дотримання умов, необхідних для осіб з обмеженими можливостями);
- етики та естетики (дотримання правових, моральних і етичних норм, виконання вимог професійної етики);
- культури (володіння культурою мислення, здатність сприймати, узагальнювати, аналізувати інформацію, визначення мети та вибір шляхів досягнення її, здатність аналізувати філософські проблеми, які є соціально та особистісно значущими, розуміння значення культури як форми людського існування).

Дидактичною є компетенція в таких сферах: методологічного та теоретичного знання законів, закономірностей, підходів, принципів, теорій навчання; організаційно-педагогічної діяльності (планування освітнього процесу та його ресурсного забезпечення, застосування педагогічно

обґрунтованих та таких, що гарантують високу якість освіти, форм, методів і засобів навчання та виховання); інформаційно-комунікативних технологій (умінні використовувати методи, способи і засоби отримання, зберігання, обробки інформації, працювати з комп'ютером як засобом управління інформацією, здатність працювати з інформацією в глобальних комп'ютерних мережах); методичної роботи (розробка навчальних комплексів, лабораторних занять, семінарів) [6, с. 52-53].

У часи нових і постійно вдосконалюваних технологій викладачам необхідно бути знайомими з сучасними технологіями, наявними для використання у сфері викладання. Програми розвитку педагогічної майстерності, які зосереджуються на навчанні інтернет-технологіям, відіграють величезну роль у підготовці та забезпеченні знаннями викладачів. Цей вид підготовки можна використовувати в програмі педагогічної освіти. Під час дослідження, проведеного науковцями зі США, була застосована технологічна підготовка викладачів мовних дисциплін, математики, природничих наук, основ педагогічної психології. Результати, отримані наприкінці дослідження, свідчили, що викладачі помітили покращення відносин зі студентською аудиторією у сфері спілкування, умінь і навичок використання електронних, звукових і візуальних засобів навчання у процесі викладання [8, с. 25-30].

Отже, аналіз зарубіжних і вітчизняних наукових джерел свідчить про те, що викладачі вищих навчальних закладів позитивно сприймають ідею розвитку педагогічної майстерності, тому що це дає можливість бути кращим викладачем, колегою, дослідником, укладачем навчальних планів, краще розуміти студентів і процес засвоєння ними навчального матеріалу. Проаналізовані підходи необхідно використовувати в професійній підготовці і розвитку педагогічної майстерності викладачів університетів непедагогічного профілю.

Література

1. Абрамова М.А. Факторы формирования коммуникативного пространства в образовании / М.А. Абрамова, В.В. Крашенинников // *Философия образования*. – 2013. – № 3. – С. 512.
2. Балакирева Э.В. Профессиологический подход к педагогическому образованию: монография / Э.В. Балакирева. – СПб.: РГПУ, 2008. – 255с.
3. Шестак Н.В. Отраслевая педагогика / Н.В. Шестак // *Высшее образование в России*. – 2013. – № 6. – С. 49-55.
4. Лебедева М.Б. Подготовка педагогических кадров в области использования информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности на основе интегративно-модульного подхода / М.Б. Лебедева // *Педагогическое образование в государствах СНГ: современные проблемы, концепции, теории и практика: материалы Международ. науч.-практич. конф. (25-26 окт. 2012 г., Санкт-Петербург)*. – СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2012. – С. 279-286.

5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: учеб. пособ. / Э.Ф. Зеер, О.А. Рудей. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЕК, 2008. – 256 с.

6. Варковецкая Г.Н. Научные основы содержания подготовки кадров, не имеющих базового педагогического образования / Г.Н. Варковецкая, Л.А. Дитяткина // Человек и образование. – 2013. – № 3 (36). – С. 49-53.

7. Карпов В.В. Психолого-педагогические основы многоступенчатой профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – СПб.: СПбГУ, 1992. – 36 с.

8. Leh A.S. Lessons learned from service learning and reverse mentoring in faculty development: a case study in technology training / Amy S. Leh // Journal of Technology and Teacher Education. – 2005. – Vol. 13. – №1. – P. 25-30.

Romaniuk Oksana – Senior Lecturer, Foreign Languages Department of the International Economics and Management Faculty, Vadym Hetman's Kyiv National Economic University.

E-mail: oksanaromaniuk75@gmail.com

FUNDAMENTAL APPROACHES TO FACULTY DEVELOPMENT IN NON-PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Summary. *In the article the author discusses faculty development in non-pedagogical higher educational establishments, analyses research conducted by Ukrainian and foreign scientists which deals with problems of teachers' professional growth, considers fundamental methodological approaches and requirements in relation to the content and technologies of preparing students at non-pedagogical higher educational establishments for a teaching career. Therefore the author of the article sets out the aim and task of analyzing fundamental approaches and requirements in relation to the content and technologies of teacher training at non-pedagogical universities. The author states that modern education is characterized by innovative processes and teachers are real participants in these processes. Therefore a great attention must be paid to high quality of teacher training and faculty development. The author makes the conclusion that the analysed approaches are worth using in teacher training and faculty development at non-pedagogical universities in particular.*

Key words: *university teacher, non-pedagogical higher educational establishment, pedagogical mastery, faculty development, professional growth.*

Bibliography

1. Abramova M.A. Factors of formation of communicative space in education / M.A. Abramova, V.V. Krasheninnikov // Education philosophy. – 2013. – № 3. – S. 512. (in Russian)

2. Balakireva E.V. Professiological approach to pedagogical education: monograph / E.V. Balakireva. – SPb.: RGPU, 2008. – 255 s.

3. Shestak N.V. Industry pedagogy / N.V. Shestak // Vyssheie obrazovaniie v Rossii. – 2013. – № 6. – S. 49-55. (in Russian)

4. Lebedeva M.B. Training teachers in the use of information and communication technologies in professional activity, based on integrative and modular approach

/ M.B. Lebedeva // Teacher education in the CIS countries: current issues, concepts, theories and practice: materials of the International. scientific-practical. conf. (25-26 oct. 2012, St Petersburg). – SPb.: FGNU IPOOV RAO, 2012. – S. 279-286. (in Russian)

5. Zeer E.F. Psychology of professional self-determination in an early youth: manuals / E.F. Zeer, O.A. Rudei. – M.: Izd-vo Moskovskogo psihologo-sotsialnogo institute; Voronezh: MODEK, 2008. – 256 s. (in Russian)

6. Varkovetskaiia G.N. Scientific basis of the content of training without the basic teacher education /G.N. Varkovetskaiia, L.A. Ditiatkina // Chelovek i obrazovaniie. – 2013. – № 3 (36). – S. 49-53. (in Russian)

7. Karpov V.V. Psycho-pedagogical foundations of a multi-stage training at the university: author. dis. ... dr. ped. sciences: 13.00.01. – SPb.: SPbGU, 1992. – 36 s. (in Russian)

8. Leh A.S. Lessons learned from service learning and reverse mentoring in faculty development: a case study in technology training / Amy S. Leh // Journal of Technology and Teacher Education. – 2005. – Vol. 13. – №1. – P. 25-30. (In English)

УДК 37.011.3-051: 159.923: 37.018.46

Сігаєва Лариса Євгенівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри управління та моніторингу якості освіти ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди»

E-mail: sigaevale@mail.ru

Білобровко Т.І. – кандидат філософських наук, доцент кафедри управління та моніторингу якості освіти, завідувач відділенням післядипломної освіти ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди»

E-mail: andragogika@ukr.net

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано проблему професійного розвитку особистості вчителя в системі післядипломної освіти. Акцентовано увагу на компетенціях сучасного педагога, обґрунтовано актуальність післядипломної педагогічної освіти, яка покликана сприяти його всебічному особистісному, професійному розвитку.

Ключові слова: особистість, розвиток, післядипломна педагогічна освіта, компетентність.

У сучасних соціально-економічних умовах актуальності набула безперервна освіта, яка має супроводжувати людину протягом усього її життя. У цьому процесі традиційно окремо розглядають систему загальної та професійної освіти. Система професійної освіти, як відомо, охоплює такі підсистеми: допрофесійну, трудову підготовку школярів, початкову, середню, вищу професійну підготовку молоді, а також післядипломну освіту фахівців. Післядипломна освіта створює умови для постійного

розвитку компетентності педагогів. Завдяки цьому долається розрив між здобутою професійною підготовкою вчителів у вищому навчальному закладі та новими вимогами, що висуває розвиток науки, техніки, економіки, суспільства.

Багатоаспектність функцій і завдань післядипломної освіти, що реалізуються відповідними навчальними закладами, актуалізують необхідність визначення концептуальних основ неперервного професійного зростання громадян, постійного оновлення напрямів, змісту і форм навчання відповідно до потреб економічного та соціального розвитку України, становлення демократичного суспільства. Принциповою основою для подальшого розвитку системи роботи з учителями і підвищення їх функціональної компетентності стала концепція безперервної освіти, сформульована на початку 90-х рр. XX ст. Концепція післядипломної освіти визначає цілі та завдання у справі розвитку професіоналізму кадрового потенціалу, вдосконалення функціонування загальнонаціональної системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців для професійної діяльності у різних галузях економіки, державного управління, місцевого самоврядування і таке інше.

У статті маємо проаналізувати післядипломну освіту як гнучку систему, яка сприяє розвитку особистості вчителя, а також задоволенню його індивідуальних потреб у особистісному та професійному зростанні.

За допомогою післядипломної освіти здійснюється забезпечення потреб держави в кваліфікованих кадрах високого рівня професіоналізму та культури, здатних компетентно і відповідально виконувати посадові функції, впроваджувати у виробництво новітні технології, сприяти подальшому соціально-економічному розвитку суспільства. Вирішення складних завдань економічної, суспільно-політичної, соціальної і культурної розбудови країни можливе лише за умови створення ефективно функціонуючої системи безперервної освіти, важливою складовою якої виступає післядипломна освіта. Післядипломну освіту можна розглядати як постійно діючу ланку в національній системі безперервної освіти, яка сприяє розвитку особистості і соціального захисту дорослих громадян. З урахуванням сучасних соціально-економічних реалій система післядипломної освіти стає найважливішою освітньою системою щодо вирішення завдань професійної підготовки та перепідготовки фахівців для адаптації до нових умов життєдіяльності. З огляду на це можливо прогнозувати значне збільшення масштабів післядипломної освіти з орієнтацією на прийняті в сучасному світі норми періодичності та відповідні освітні стандарти.

У сучасних умовах реформування освіти в Україні змінюється стратегія роботи системи післядипломної освіти: навчальні заклади цієї системи поставлені перед необхідністю працювати не стільки на функціонування системи освіти, скільки на її розвиток, що передбачає

зміну ретрансляційних завдань на дослідницьку діяльність, на виявлення освітніх потреб, вивчення специфіки освітніх процесів в системі післядипломної освіти, участь в розробці регіональних програм розвитку освіти тощо. Водночас, на сьогодні в функціонуванні системи післядипломної освіти існує ряд кризових явищ, пов'язаних із значним дефіцитом матеріальних, кадрових, фінансових ресурсів, зниженням доступності освітніх послуг. Це спричинено поточною соціально-економічною ситуацією та вимагає нових управлінських рішень, зміст яких має бути спрямований на підвищення ефективності діяльності системи освіти в цілому, забезпечення державних гарантій на якісну освіту, об'єднання інвестицій у розвиток даної галузі. Усе це потребує відповідного вдосконалення державного управління післядипломною освітою, зокрема розробки механізмів, що здатні забезпечувати адекватне реагування на зміни в зовнішньому середовищі системи й оптимальним чином спрямовувати її внутрішні ресурси.

Ускладнення післядипломної освіти в контексті модернізації освіти в Україні та входження до Болонського процесу, інтенсифікація відповідних інноваційних пошуків, поява значних можливостей для гуманізації, гуманітаризації, індивідуалізації навчання зумовлюють необхідність забезпечення якісно нового державного управління у вирішенні проблем післядипломної освіти в Україні. Лише через прийняття ефективних управлінських рішень можливе приведення системи післядипломної освіти в Україні до вимог часу. Продуктивне професійне становлення особистості відбувається у процесі тісного взаємозв'язку професійної праці та професійної освіти, що активно впливає на зміни ринку праці і професій, розроблення нових освітніх стандартів, удосконалення структури, збагачення спектру спеціальностей. Отже, всі психологічні проблеми професійної освіти об'єднуються навколо цілісного процесу професійного становлення особистості. Основою післядипломної освіти є концепція професійного становлення особистості, сутність якої полягає в постійному професійному розвитку, адекватної професійної діяльності та соціально-економічних умов функціонування суспільства. Актуальними проблемами сучасних інститутів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів є створення відповідних педагогічних умов для професійного зростання вчителів-практиків, сприяння всебічному усвідомленню вчителем необхідності професійно розвиватися упродовж своєї життєдіяльності, усвідомлення необхідності оволодівати новими знаннями, інноваційними підходами і технологіями.

З цієї метою вчителів, які навчаються в системі підвищення фахової кваліфікації, необхідно заохочувати до впровадження у практичну діяльність ефективних методів, сучасних інновацій і результатів наукових досліджень у своїй галузі.

У професійному становленні як цілісному процесі можна виділити ряд стадій. Тому професійна освіта, яка органічно супроводжує весь онтогенез дорослої людини, має будуватися з урахуванням психології особистості на різних вікових стадіях. Професійна самоорганізація вчителя, на наш погляд, – це особливий психологічний феномен, сутність якого полягає в постійному прагненні фахівця до професійного саморозвитку, самовдосконалення та самозбереження в ситуації нестабільності професійного простору.

У процесуальному аспекті професійна самоорганізація складається з двох взаємопов'язаних процесів, які трансформуються один у другий – професійної підготовки та професійної самореалізації. Професійна самопідготовка вчителя полягає у розвитку власного професійного потенціалу, професійної компетентності, а професійна самореалізація забезпечує впровадження цього потенціалу в життя, в професійну діяльність. Бути професіоналом у своїй справі означає бути компетентним.

Професійна самопідготовка складається з процесів самоосвіти і самовиховання. Самоосвіта передбачає оволодіння такими загально-науковими і спеціально науковими знаннями і вміннями, а також оперування цими знаннями, які не передбачені офіційною системою професійної освіти. Змістом самовиховання є розвиток моральних якостей, які не гарантовані соціальним і професійним середовищем. Російський вчений А. Хуторської визначає компетенції, які сучасний вчитель, на його думку, повинен мати: ціннісно-сміслові компетенції, загальнокультурні компетенції, навчально-пізнавальні компетенції, інформаційні компетенції, комунікативні компетенції, соціально-трудові компетенції, компетенції особистісного самовдосконалення [1].

Розглянемо ці компетенції окремо. Ціннісно-сміслові компетенції, на погляд вченого, пов'язані з ціннісними орієнтирами вчителя, його здатністю бачити і розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, усвідомлювати свою роль і призначення, вміти вибирати цільові і смислові установки для своїх дій і вчинків, приймати рішення. Загальнокультурні компетенції. Пізнання і досвід діяльності в галузі національної та загальнолюдської культури; духовно-моральні основи життя людини і людства, окремих народів; культурологічні основи сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій; роль науки і релігії в житті людини; компетенції у побутовій та культурно-дозвілеві сфері, наприклад, володіння ефективними способами організації вільного часу. Сюди належить досвід освоєння вчителем картини світу, що розширюється до культурологічного та вселюдського розуміння світу. Навчально-пізнавальні компетенції – це сукупність компетенцій вчителя у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що включає елементи логічної, методологічної, загальнонавчальних діяльності. Сюди входять способи організації

цілевизначення, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки. Інформаційні компетенції: навички діяльності по відношенню до інформації в навчальних предметах і освітніх галузях, а також в навколишньому світі. Володіння сучасними засобами інформації (телевізор, магнітофон, телефон, факс, комп'ютер, принтер, модем, копір тощо) та інформаційними технологіями (аудіо відеозапис, електронна пошта, ЗМІ, інтернет). Пошук, аналіз і відбір необхідної інформації, її перетворення, збереження і передача. Комунікативні компетенції передбачають знання мов, способів взаємодії з оточенням з і віддаленими подіями і людьми; володіння різними соціальними ролями. Соціально-трудові компетенції передбачають виконання ролі громадянина, спостерігача, виборця, представника, споживача, покупця, клієнта, виробника, члена родини; права і обов'язки в питаннях економіки і права, в галузі професійного самовизначення. Компетенції особистісного самовдосконалення спрямовані на освоєння способів фізичного, духовного та інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції та самопідтримки [1]. Поняття компетентності включає не тільки когнітивну і операціонально-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову.

Успішна самореалізація особистості вчителя у професійній діяльності можлива лише за наявності розвиненої особливої системи якостей, адекватних мінливим соціальним умовам і вимогам педагогічної професії. Саме тому досконалі компетенції свідчать про неперервний професійний розвиток учителя, його постійну роботу, спрямовану на самовдосконалення.

Під час симпозіуму Ради Європи з теми «Ключові компетенції для Європи» було визначено досить чіткий перелік ключових компетенцій, який мотивує вчителя/педагога: вміти отримувати користь з досвіду; організовувати взаємозв'язок своїх знань і впорядковувати їх; організовувати власні прийоми вивчення; вміти вирішувати проблеми; самостійно займатися своїм навчанням; критично ставитися до того чи іншого аспекту розвитку наших суспільств; займати позицію в дискусіях і дотримуватися власної думки; бачити важливість політичного й економічного оточення, в якому здійснюється навчання і робота; оцінювати соціальні звички, пов'язані зі здоров'ям, споживанням, а також із навколишнім середовищем. Перелік ключових компетенцій ґрунтується на головних цілях загальної освіти, структурному поданні соціального досвіду і досвіду особистості, а також основних видах діяльності, що дають йому змогу оволодівати соціальним досвідом, набувати навички життя та практичної діяльності в сучасному суспільстві. Компетенція не зводиться тільки до знань чи тільки до вмінь. Компетенція є сферою відносин, що існують між знанням і дією в практиці. Аналіз різних компетенцій показує їх креативну (творчу) спрямованість. До власне креативних компетенцій можна віднести такі: «вміти отримувати користь з досвіду», «вміти

вирішувати проблеми», «розкривати взаємозв'язок минулих і визначних подій сучасності», «уміти знаходити нові рішення». Динамізм сучасних соціально-професійних технологій, посилення ролі особистості на виробництві та в суспільстві, гуманізація та інтелектуалізація праці припускають заміну формули «освіта на все життя» формулою «освіта через усе життя».

Професійне становлення фахівця переважно зумовлено зовнішніми впливами. Проте його не можна безпосередньо виводити із зовнішніх умов і обставин, оскільки вони завжди переломлюються в життєвому досвіді людини, індивідуальних психічних особливостях, психічному складі. В цьому сенсі зовнішній вплив опосередковується внутрішніми умовами, до яких і належить своєрідність психіки особистості, її соціальний і професійний досвід. Грунтуючись на цих вихідних позиціях, можна визначити мету, завдання, предмет, форми і технології післядипломної професійної освіти. Мета післядипломної освіти – задоволення вищих потреб особистості в розвитку, саморозвитку, самоактуалізації. До завдань післядипломної освіти відносимо: формування позитивної установки на інноваційну діяльність і мотивування професійного зростання і кар'єри; збагачення соціально-професійної та спеціальної компетентності фахівця; забезпечення соціально-професійного самозбереження фахівця; подолання психологічних бар'єрів професійного розвитку та професійних деструкції (кризи, деформації, стагнація); психологічна перебудова професійної свідомості особистості в умовах впровадження інновацій; формування нових сценаріїв професійного розвитку і адекватних їм репертуарів професійної поведінки; розвиток ключових кваліфікацій і соціально-професійних компетенцій. Ці вектори професійного навчання й розвитку мають різну значимість на різних стадіях професійного становлення і залежать від вікових особливостей людини, траєкторії професійної біографії.

Предметом післядипломної професійної освіти є професійний розвиток, саморозвиток і самоактуалізація фахівця. Розглянемо основні форми післядипломної освіти. Адаптаційна освіта здійснюється на робочому місці у вигляді наставництва, курсової модульної допідготовки. Необхідність цієї форми післядипломної освіти зумовлена тим, що професійно-освітні програми навчальних закладів не орієнтовані на підготовку фахівців для конкретної установи, підприємства та організації. Основною функцією адаптаційної освіти є ознайомлення з умовами та режимом праці, орієнтування в просторово-технологічному середовищі, набуття досвіду виконання нормативної професійної діяльності. Підвищення кваліфікації, зумовлене постійним оновленням технологій, здійснюється з відривом і без відриву від виробництва. Його формами є професійно-освітні програми, що реалізуються на курсах підвищення

кваліфікації та в інститутах підвищення кваліфікації. Аспірантура і докторантура є основними формами підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів у системі післявузівської професійної освіти, що надають громадянам України можливість підвищити рівень освіти, наукової та педагогічної кваліфікації. Підготовка аспірантів здійснюється відповідно до чинної Номенклатури спеціальностей наукових працівників, яка затверджується Міністерством освіти і науки України.

Під час навчання в системі післядипломної освіти використовуються технології, які ґрунтуються на таких положеннях: професійний розвиток особистості є головною метою професійно-освітнього процесу; врахування професійного досвіду фахівців та їх індивідуально-психологічних особливостей; актуалізація професійно-психологічного потенціалу фахівця і задоволення потреби особистості в саморозвитку з метою самореалізації.

Втілення в практику цих положень зумовлює такі функції післядипломної освіти: 1) діагностичну – визначення соціально-професійної спрямованості (мотиви, інтереси, відносини, установи), виявлення рівня компетентності, а також ступеня вираженості професійно важливих якостей та здібностей; 2) професійно-освітню – задоволення потреби особистості в удосконаленні компетентності та підвищенні рівня професійної підготовленості; 3) адаптаційну – розвиток професійної мобільності, здатності до самоосвіти, самоврядування, знаходження індивідуального стилю виконання професійної діяльності; 4) корекційну – внесення змін до траєкторії професійного життя, подолання професійних криз, деформацій і стагнації; гармонізація професійно-психологічного профілю особистості; 5) прогностичну – розкриття творчого потенціалу фахівця, формування установки на професійне зростання і кар'єру, готовності сприйняття і засвоєння до нововведень.

Зумовлена як історично, так й економічно, зміна парадигми післядипломної освіти вчителів/педагогів передбачає необхідність дидактичного та організаційно-методичного супроводу в системі післявузівської освіти. На перший план висувається особистісно орієнтований тип самонавчання вчителя. Він може бути позначений як процес, що забезпечує соціально-професійне удосконалення особистості, його авторську індивідуальність, що розвивається у творчості.

Особистісно орієнтована система педагогічного супроводу в післядипломній освіті забезпечує особистісну, позитивну мотиваційно-когнітивну установку вчителю на освоєння методик і технік соціально-професійного розвитку особистісних якостей і властивостей у процесі оволодіння різними видами соціально-професійної діяльності. Основними цінностями сучасної післядипломної освіти педагога виступають педагог як людина культури; професійно спрямоване авторська творчість як спосіб розвитку людини в культурі, як визначальна цінність соціально-

професійного розвитку особистості вчителя. Саме ці цінності дають можливість здійснити особистісно орієнтований педагогічний супровід навчання вчителя в соціально-професійному розвитку якостей і властивостей, в задоволенні потреб учителя-людини – суб'єкта життя, культури, історії. Але рушійними силами особистісного розвитку є суб'єктивні і суб'єктивні установки, які лежать всередині самої особистості, в надрах її психологічної структури та потреб у діяльності.

Проблема професіоналізації вчителя в умовах оновлення суспільства набула особливої гостроти і значущості. Від кожного вчителя/педагога сьогодні вимагається готовність до самостійної творчої діяльності, постановки та вирішення нових завдань, яких не було і не могло бути в досвіді минулих поколінь учителів.

Отже, звернення до проблеми соціально-професійного розвитку особистості вчителя в умовах особистісно-орієнтованої системи післядипломної освіти актуалізує розв'язання загальних теоретико-методологічних проблем та обґрунтування практичних перспектив розвитку сучасної системи післядипломної освіти; звертає увагу на необхідність його системного описання з точки зору діяльнісної-практичної участі суб'єктів взаємодії. На наш погляд, інституції післядипломної освіти зобов'язані створити умови для системної перекваліфікації педагогічних кадрів і безпосереднього підвищення педагогічної майстерності в безперервному процесі їх соціально-професійної діяльності. Для цього слід налагодити організацію стратегічного партнерства навчально-методичних служб навчальних закладів та органів управління освітою; системну інформатизацію установ безперервної освіти, підвищення інформаційно-методичних компетенцій працівників освіти, використання сучасних методів навчання у процесі освоєння інформаційних технологій; створення системи стимулювання та заохочення працівників освіти, що досягають успіхів у соціально-професійної діяльності. Зміст післядипломної педагогічної освіти має полягати не тільки в збагаченні та оновленні предметних і дидактико-методичних знань і не в простому приєднанні до них психологічного сенсу, а має забезпечити розвивальний ефект шляхом впровадження форм і методів активного навчання, які активізують розумову діяльність, стимулюють самостійне творче вирішення професійних проблем та сприяють саморозвитку педагогів.

Процес розвитку особистості вчителя потребує державної підтримки, навчально-методичного, науково-практичного та педагогічного супроводу на постійній основі.

Література

1. Хуторской А.В. Технология проектирования и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря [Електронный ресурс]. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

Sigaeva Larysa – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Management and Monitoring of Education Quality Department of the Hryhoriy Skovoroda's Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University

E-mail: sigaeval@mail.ru

Bilobrovko Tetiana – Candidate of Philosophical Sciences, Assistant Professor of the Management and Monitoring of Education Quality Department, Head of the Postgraduate Education Department of the Hryhoriy Skovoroda's Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University

E-mail: andragogika@ukr.net

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHER'S PERSONALITY IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION

Summary. The paper is focused on the problem of professional development of the teacher's personality in the system of postgraduate education. It is analyzed the competences of a modern teacher, paid attention to the current issues of teachers' further training institutions, which should contribute to a teacher's comprehensive professional development.

Key words: personality, development, the system of postgraduate education, competence.

Bibliography

1. Khutorskyj A.V. Technology of project drawing and subject competencies // Internet-journal «Eidos». – 2005. – 12 december [Electronic resource]. — URL: <<http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>> (in Russian).

УДК 378.147

Тищенко Світлана Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економічної кібернетики і математичного моделювання Миколаївського національного аграрного університету

E-mail: swetlana1506@rambler.ru

ІНФОРМАЦІЙНІ СИСТЕМИ І ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ФАХІВЦЯ-АГРАРІЯ

Анотація. Стаття присвячена проблемі професійної підготовки студентів вищих аграрних навчальних закладів в контексті спеціалізації на прикладі Миколаївського національного аграрного університету. Окреслено оптимальні шляхи щодо розвитку та удосконалення професійної освіти фахівців-аграріїв шляхом використання в навчально-виховному процесі інформаційних систем і технологій.

Ключові слова: інформаційні системи і технології, професійна підготовка, фахівець-аграрій, прикладне програмне забезпечення.

Усі галузі народного господарства формують і розвивають інформаційне середовище (ІС) професійної діяльності, яке забезпечує їх інформатизацію [1]. Основним призначенням ІС є розробка сучасного науково-інформаційного забезпечення професійної діяльності та організація доступу до інформаційних ресурсів. У зв'язку з цим студенти аграрних вищих навчальних закладів в період навчання повинні ознайомитися зі змістом державних програм інформатизації АПК, складом і функціями інформаційних систем і технологій в управлінні організацією, в управлінні інноваційною діяльністю, отримати необхідну підготовку для формування та використання інформаційного забезпечення АПК.

В умовах багатоукладності сільського господарства України, фахівці-аграрії повинні мати не лише фундаментальні знання в галузі технології виробництва і переробки продукції рослинництва та тваринництва, але й володіти розширеною сферою управлінської діяльності, яка враховує знання та досвід у галузі права, ринкової економіки, психології та менеджменту, інформаційних систем і технологій. При цьому кадри сільськогосподарського виробництва мають поєднувати фундаментальну наукову і практичну підготовку, досконало володіти спеціальністю, постійно удосконалювати свої знання та поширювати суспільно-політичний світогляд, вміти на практиці застосовувати принципи наукової організації праці, володіти сучасними інформаційними технологіями [4, с. 245].

Сучасному зовнішньому середовищу, в якому працюють вітчизняні підприємства, властивий високий динамізм. Процеси ринкової трансформації та підвищення конкуренції викликають необхідність швидкого та гнучкого реагування підприємств на зміни у ринковому середовищі. За таких умов традиційні системи управління виробництвом не забезпечують адекватного реагування і вимагають використання сучасних концепцій, методів та інструментів управління підприємством, а також інформаційних технологій, технічних засобів та програмного забезпечення. У цьому аспекті набувають актуальності проблеми впровадження сучасних інформаційних систем забезпечення управління підприємством, що значно підвищують показники ефективності його діяльності.

Рационально побудована інформаційна система управління підприємством сприяє підвищенню гнучкості підприємства, скорочуючи час реагування на зовнішні зміни, підвищує обґрунтованість прийняття управлінських рішень і контроль за своєчасним їх виконанням, сприяє підвищенню оперативності й достовірності отримуваних даних, підвищує ефективність виробничих процесів, та зменшує витрати ресурсів. Але впровадження сучасних інформаційних систем і технологій на підприємствах вимагають і відповідної професійної підготовки спеціалістів.

У дослідженні проблем впровадження інформаційних систем та технологій в навчальний процес вищих навчальних закладів використані методології та дані, представлені в працях вітчизняних науковців В. Глушкова, Ю. Лисенка, С. Левицького, М. Денисенка та зарубіжних дослідників А. Христофорова, А. Козирева, П. Легрі та ін. Вивчення результатів дослідження зазначених авторів виявило наявність різних точок зору щодо сутності інформаційних систем підтримки управлінських рішень, їх складових, підходів до розробки та оцінки ефективності впровадження інформаційних технологій у професійній підготовці студентів вищих навчальних закладів.

Мета статті – розкрити деякі особливості професійної підготовки фахівців-аграріїв у аграрних вищих навчальних закладах на основі впровадження в навчально-виховний процес сучасних інформаційних систем і технологій, яка б давала надійні методологічні орієнтири для організації їхньої ефективної підготовки на рівні істотно більш підвищених суспільних вимог до професійної компетентності й особистісних якостей. Теоретичною основою дослідження є класичні та сучасні теорії професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів. В роботі використані методи: структурно-логічного аналізу, синтезу, абстрагування та порівняння.

Розробка та впровадження нових інформаційних технологій у навчально-виховний процес вищих аграрних навчальних закладів є основою формування нової парадигми навчання. У сучасних економічних умовах, коли багатьом підприємствам доводиться балансувати на межі рентабельності, а конкуренція на ринку загострюється, збитки підприємств від неефективного управління є неприпустимими. Отже, в епоху інтенсивного розвитку інформаційних технологій виникає нагальна потреба в удосконаленні підходів щодо професійної підготовки менеджерів аграрної галузі. Важлива роль інформаційних технологій в успішному веденні сільськогосподарських підприємств – це сьогодні очевидний факт. Водночас витрати на підтримку й розвиток інформаційних систем збільшуються дуже швидкими темпами, а частина їх у загальній структурі витрат підприємств незмінно зростає. Перед керівниками підприємств постає дуже складна проблема: необхідно підвищити якість обслуговування при одночасному скороченні витрат.

Сучасний рівень менеджменту характеризується тим, що прийняття будь-яких рішень, як головного завдання управління, реалізується в умовах повної чи часткової невизначеності, активної, достатньо часто агресивної, протидії конкуруючих сторін. За цих умов перед майбутніми менеджерами аграрної галузі виникає потреба у швидкій

адаптації до сучасних програмних продуктів, а також практичного застосування, набутих під час навчання у вищому навчальному закладі, вмінь роботи з певними програмами чи системами.

Інформація про технології та організацію виробництва й переробки сільськогосподарської продукції, засоби механізації й автоматизації технологічних процесів, сорти рослин і породи тварин, нові форми організації управління, кон'юнктуру ринку продукції та матеріальних ресурсів слугує найважливішою складовою процесу управління виробництвом аграрних підприємств [3].

Одним із головних завдань факультету менеджменту Миколаївського національного аграрного університету є підготовка магістрів з менеджменту організацій, менеджменту інноваційної діяльності та менеджменту зовнішньоекономічної діяльності до роботи на сучасному агропромисловому підприємстві, діяльність якого не може існувати без оптимального управління, заснованого на використанні новітньої обчислювальної техніки. Необхідність вирішення цих завдань зумовило відкриття на базі факультету лабораторії автоматизованого робочого місця менеджера з бізнес-планування. У цій лабораторії за допомогою встановленого ліцензійного програмного забезпечення студенти мають змогу складати операційні плани, інвестиційні плани, розробляти власні бізнес-проекти та за допомогою інформаційних технологій прогнозувати економічні явища.

Сучасні агропромислові виробники постійно відчують потребу в оперативній інформації щодо попиту та пропозиції на ринках, наукових досягнень у селекції і передових технологіях виробництва, досвіду господарювання та підприємництва у подібних їм сферах діяльності, прогресивних нормативів, стану й використання засобів виробництва, земельних та інших ресурсів, останніх змін у законодавстві, нормативних та інструктивних документах та іншій інформації, необхідній для ефективного господарювання, місць виникнення, методів і прийомів обробки, рівнів споживання. Все це актуалізує проблему професійної підготовки фахівців-аграріїв, визначаючи пріоритетними напрямками інтеграції інформаційного забезпечення з урахуванням зовнішнього середовища функціонування підприємств АПК.

Підготовка фахівця-аграрія на основі широкого використання в навчальному процесі сучасних інформаційних систем і технологій у подальшому забезпечує впровадження сучасного програмного забезпечення на сільськогосподарських підприємствах, а це, в свою чергу, допомагає:

- орієнтуватися в ситуації, що склалася і сприяти організації конкурентоспроможного виробництва;

- в рамках прийнятих перспективних планів знайти сучасні технології та методи їх реалізації;
- сприяти в розробці бізнес-планів, що дозволяють розкрити проблеми виробництва і обґрунтувати методи їх подолання;
- обґрунтовувати доцільність розробки інвестиційних проєктів бізнес-планів, можливість повернення кредиту.

У професійній підготовці фахівця-аграрія доцільно використовувати програмне забезпечення, яке допомагає здійснювати управління сільськогосподарським виробництвом. Виокремимо основні групи такого програмного забезпечення:

- управлінське програмне забезпечення, що базується на роботі з електронною картою полів і «прив'язаною» до неї базою даних (геоінформаційні системи). Подібні ГІС у сільському господарстві забезпечують: впорядкування інформації про господарство і виробничому процесі; формування звітів і завдань; планування та моделювання виконання технологічних операцій; забезпечення інформаційної підтримки у прийнятті рішень; і в деяких випадках обробку даних з бортових комп'ютерів сільськогосподарської техніки та формування апікаційних карт для диференційованого внесення добрив. До цих програм відносяться: ГЕО-Agro, ГІС Панорама Землеробство, Farm Works Site (Pro), SST Summit, SMS Desktop Software (Advanced і Basic), JD Reports MAP, АграрОфіс, Agro-Net NG, FarmView Record Keeper та інші. Існують також управлінські програми для кишенькового комп'ютера (КПК або комунікатора). Як правило, такі програми є доповненням до програмного забезпечення, встановленого на стаціонарні комп'ютери (Farm Truck Mate, SST Stratus та ін.);

- програмне забезпечення для обміру полів і відбору ґрунтових проб у полі. Встановлюється на КПК або польовому ноутбучі: ГЕО-Обліковець, ГЕО-План, Кишеньковий вимірювач, Агронавт (є можливість використання для паралельного управління технікою) Farm Works Mobile, SST Stratus, SMS Mobile, AGRO-GPS Mobilbox та ін.;

- програмне забезпечення для створення карт: а) спеціалізовані програми для роботи з агрономічними картами - агроуправління, Site, Farm Works Site Pro, SSToolbox, LandView Mapper та ін.; б) універсальні картографічні програми - Карта-2011, MapInfo ArcView та ін.;

- програмне забезпечення для моніторингу техніки в сільському господарстві: а) спеціалізовані програми для сільського господарства – ГІС Панорама АГРО, ГІС Панорама АВТО та ін.; б) універсальні: Автограф, Супутник, Біт-Нова, Бізнеснавігатор та ін.;

- програмне забезпечення для тваринництва: Stock, Stock Mobile, Porcitech, Vaquitech, Ovitec та ін.;

- бухгалтерське програмне забезпечення: 1С: Підприємство 8 (Управління сільськогосподарським підприємством, Бухгалтерія сільськогосподарського підприємства, Бухгалтерія птахофабрики, Бухгалтерія елеватора та комбікормового заводу, Бухгалтерський і виробничий облік хлібоприймального підприємства та підприємств з переробки зернових культур, Селекція в тваринництві. Свинарство), планування в рослинництві й тваринництві, Бюджетне планування підприємств АПК, Farm Funds та ін.

Як зазначалося вище, комп'ютерні програми для сільського господарства переважно мають вузьку спеціалізацію. Отже, система управління сільськогосподарським виробництвом на рівні господарства при її створенні часто включає декілька програмних модулів (як одного, так і декількох виробників): агрономічних-картографічного, моніторингового та бухгалтерського.

На нашу думку, найважливішим елементом підвищення ефективності галузевої системи науково-технічної інформації має стати реформа інформаційного забезпечення прийнятих рішень в управлінні процесами, які відбуваються в АПК, для чого, зокрема, необхідно: створити і розвивати інформаційну інфраструктуру на основі сучасних технологій, забезпечити вільний доступ до зарубіжних інформаційних ресурсів; організувати моніторинг інформаційних ресурсів галузі й вирішити проблеми їх оптимального використання; впровадити автоматизовані експертні системи; створити нові консалтингові та аналітико-інформаційні служби; постійно оновлювати зміст програм вивчення спеціальних навчальних дисциплін аграрних вищих навчальних закладів.

Сучасні інформаційні технології об'єднують традиційні операції при роботі з базами даних і статистичним аналізом, що дає змогу правильно прийняти управлінське рішення. Ці особливості відрізняють інформаційні технології від виробничих систем і забезпечують унікальні можливості для її застосування в широкому спектрі завдань, пов'язаних з аналізом і прогнозом явищ і подій навколишнього світу, з осмисленням і виділенням головних чинників, а також їх можливих наслідків, з плануванням стратегічних рішень і поточного управління.

Важливе наукове й практичне значення має використання у професійній освіті фахівців-аграріїв новітніх технологій накопичення, обробки, збереження та передавання інформації. Адже саме ці функції надаватимуть можливості використання даних для корегування, наприклад, агрозаходів при вирощуванні сільськогосподарських культур, управлінні продукційними процесами рослин, поточного та довгострокового планування й прогнозування тощо. Їх використання пов'язано з розвиненими аналітичними можливостями, дозволяє наочно відобразити й осмислити інформацію про локальні об'єкти,

процеси і явища як окремо, так і в сукупності. Одночасно інформаційні технології сприяють виявленню взаємозв'язків з їх просторовим розташуванням, підтримці колективного використання даних через локальні мережі або Інтернет з концентрацією та інтеграцією в єдиний інформаційний масив, здійсненню моделювання та прогнозування.

Таким чином, використання сучасних інформаційних технологій у професійній освіті фахівців-аграріїв з метою збору, зберігання, перетворення й систематизації інформації має велике значення для корегування технологій управління у сільському господарстві, а також поточного та довгострокового планування й прогнозування економічних явищ. Водночас чинна система професійної підготовки майбутніх менеджерів аграрної галузі не повністю враховує нові можливості й аспекти їх професійної діяльності, що зумовлено рядом суперечностей між вимогами до сучасної спеціальної підготовки менеджера-економіста та його недостатньою підготовкою з інформатики; загальним характером спеціальної підготовки майбутнього менеджера аграрної галузі та специфічними особливостями навчання в вищих аграрних навчальних закладах тощо.

Актуальними напрямками подальшої розробки окресленої проблеми є пошуки шляхів підвищення ефективності застосування інформаційних технологій в аграрній освіті на основі застосування системного підходу.

Література

1. Биков В.Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти / В.Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 1 (15). – URL: <http://www.ime.edu.ua.net/em.html>
2. Биков В.Ю. Відкрита освіта в Єдиному інформаційному просторі / В.Ю. Биков // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І.М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2010. – Вип. 7. – С. 30-35.
3. Дефіцит ІТ-фахівців в Україні становить 30% // УНІАН ОСВІТА, 29.04.2011 [Електронний ресурс]. – URL: <http://education.unian.net/ukr/detail/190597>
4. Заскалета С.Г. Тенденції професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Європейського Союзу : монографія / С.Г. Заскалета ; за ред. С.О. Сисоевої. – Миколаїв : Іліон, 2013. – 500 с.
5. Петрова А. Структурні компоненти професійної компетентності менеджера зовнішньоекономічної діяльності / А. Петрова // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – № 4. – С. 51-59.

Tyshenko Svitlana – *candidate of pedagogic sciences (Cand. Sc.), Associate Professor, Department of Economic Cybernetics and Mathematical Modeling, Mykolaiv National Agrarian University*

**INFORMATION SYSTEMS AND TECHNOLOGIES I
N PROFESSIONAL TRAINING OF AGRARIANS**

Summary: *is devoted to the problem of professional training of agricultural high school students in the context of specialization using the example of Mykolaiv National Agrarian University. The optimal ways of development and improvement of agrarians professional training by use of Information systems and technologies in the process of education and upbringing.*

Key words: *Information systems and technologies, professional training, export in agriculture, application software*

Bibliography

1. Bykov V.Yu. Modern task of education informatization / V.Yu. Bykov // *Informatsiyini tekhnolohiyi i zasoby navchannya*. – 2010. – № 1 (15) [Elektronnyy resurs]. – URL: <<http://www.ime.edu-ua.net/em.html>> (in Ukrainian)
2. Bykov V.Yu. Open Education in common information space / V.Yu. Bykov // *Pedahohichnyy dyskurs : zb. nauk. prats' / hol. red. I.M. Shorobura*. – Khmel'nyts'kyy : KhHPA, 2010. – Vyp. 7. – S. 30-35 (in Ukrainian)
3. The deficit of IT-experts in Ukraine is 30% // UNIAN OSVITA, 29.04.2011 [Elektronnyy resurs]. – URL: <<http://education.unian.net/ukr/detail/190597>> (in Ukrainian)
4. Zaskalyeta S.H. Trendcies of professional training of agrarian in EU countries: Monograph / S.H. Zaskalyeta ; za red. S.O. Sysoyevoyi. – Mykolayiv : Ilion, 2013. – 500 s. (in Ukrainian)
5. Petrova A. Structural components of Foreign-Economic Activity manager / A. Petrova // *Pedahohika i psykholohiya profesynoyi osvity*. – 2006. – № 4. – S. 51-59. (in Ukrainian)

ІНФОРМАЦІЯ

Маршавін Юрій Миколайович – доктор економічних наук, професор кафедри адміністративного менеджменту та політики зайнятості, перший проректор Інституту підготовки кадрів державної служби зайнятості України

E-mail: ipkdczy115@ukr.net

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОРΟΣЛИХ

(рецензія на монографію:

Волярська О.С. Професійна підготовка
зареєстрованих безробітних та слухачів навчальних підрозділів
підприємств, організацій, установ: теоретичні і методичні аспекти.
– К.; Запоріжжя: ІПК ДСЗУ : Кругозір, 2015. – 479 с.)

Професійна освіта дорослих є пріоритетним напрямом формування конкурентоспроможного фахівця на сучасному ринку праці. Професійна підготовка зареєстрованих безробітних та слухачів навчальних підрозділів підприємств, організацій, установ є актуальною проблемою відповідно до тенденцій розвитку сучасної освіти дорослих. Проведення автором теоретичного аналізу охоплює широке коло питань, які висвітлюють процес професійної освіти дорослих в Україні та ряді зарубіжних країн.

Рецензована праця виконана в руслі нового напрямку досліджень, зорієнтованого на інтеграцію андрагогічного, компетентнісного, особистісного орієнтованого підходів, а також на синтез різних вітчизняних й зарубіжних концепцій неперервної освіти дорослих. Це, за задумом автора монографії, дає змогу наблизитись до розуміння складного, багатоаспектного й цілісного процесу підвищення професійної компетентності дорослого економічно-активного населення. Настанова на комплексність методології професійної підготовки забезпечує оновлення професійної підготовки зареєстрованих безробітних та слухачів навчальних підрозділів підприємств, організацій, установ.

У монографії обґрунтовано теоретичні засади та особливості організації професійної підготовки зареєстрованих безробітних та слухачів навчальних підрозділів підприємств, організацій, установ до підвищення професійної компетентності. Центральним поняттям, що об'єднує теоретичний аналіз системи професійної підготовки фахівців і безробітних в умовах неперервної освіти, у монографії О.С. Волярської, виступає категорія професійної компетентності. Автор здійснює розгорнутий комплексний опис структурних компонентів професійної компетентності зареєстрованих безробітних та слухачів навчальних підрозділів підприємств, організацій, установ.

У рецензованій праці відображено особливості організації й впровадження технологій професійного навчання зареєстрованих безробітних як в умовах центрів професійно-технічної освіти державної служби зайнятості України, так і в умовах виробництва. Слід відмітити, що пропонується авторська концепція ґрунтується на андрагогічній, гуманістичній, соціокультурній парадигмах, на концепціях неперервної професійної освіти та на андрагогічному, особистісно-діяльнісному, компетентнісному, інтегрованому підходах в професійному навчанні дорослих. При цьому автор по новому, з урахуванням сучасних досягнень педагогіки, психології управління, економіки праці й андрагогіки, підходить до розгляду створення моделі та розробки технологій професійної підготовки дорослого економічно-активного населення. Відзначимо, що структурні компоненти моделі професійної підготовки зареєстрованих безробітних та слухачів навчальних підрозділів підприємств, організацій, установ об'єднуються партнерською суб'єкт-суб'єктною взаємодією зареєстрованих безробітних і спеціалістів державної служби зайнятості, слухачів і фахівців навчальних підрозділів підприємств, організацій, установ з організації. Автором слушно порушено питання про науково-методичний супровід технологічних заходів з організації та впровадження професійної підготовки зареєстрованих безробітних та слухачів навчальних підрозділів підприємств, організацій, установ в сучасних умовах.

Подана на рецензування наукова праця вирізняється системністю, умінням виділити сутність оновлення професійної підготовки та професійного навчання дорослого економічно-активного населення, передбаченням економічної ефективності результатів професійного навчання зареєстрованих безробітних та слухачів навчальних підрозділів підприємств, організацій, установ.

Загалом рецензована монографія є інноваційним комплексним дослідженням з організації й впровадження інформаційно-модульних технологій професійної підготовки зареєстрованих безробітних та слухачів навчальних підрозділів підприємств, організацій, установ до підвищення професійної компетентності. Монографія може бути корисною для науковців, посадовців державної служби зайнятості, фахівців кадрових служб, аспірантів і докторантів, для всіх, хто цікавиться проблемами освіти дорослих.

ПАМ'ЯТКА АВТОРУ

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ Й ПОДАННЯ РУКОПИСІВ ДО ЗБІРНИКА НАУКОВИХ ПРАЦЬ «ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ»¹

Обсяг рукопису статті – до 0, 5 друк. арк. (8 – 12 стор. машинопису).

Мова рукопису: українська, англійська, польська, російська.

Текст має бути набрано у текстовому редакторі MS Word. Параметри сторінки: всі поля – 2 см, без колонитулів і нумерації сторінок. Шрифт Times New Roman, 14 пт. Переноси слів не допускаються. Параметри абзацу: вирівнювання – за шириною, відступ першого рядка – 1, 25 см, міжрядковий інтервал – 1, 5 см.

Оформлення структурних елементів статті:

1. індекс УДК;

Українською мовою

2. ПІБ автора (розгорнуто, вирівнювання по ширині, напівжирний шрифт, 14 пт);

3. наукове звання, вчений ступінь, посада (вирівнювання по ширині, 14 пт);

4. місце роботи: повна назва установи (вирівнювання по ширині, 14 пт);

5. e-mail (вирівнювання по ширині, курсив, 14 пт);

6. назва статті (14 пт, напівжирний шрифт, прописні літери, абзац без відступів першого рядка, вирівнювання по центру);

7. слово «Анотація» (напівжирний, курсив, 14 пт). Далі в тому ж рядку - анотація статті обсягом 600 – 800 символів (звичайний, по ширині, 14 пт);

8. фраза «Ключові слова» (14 пт, напівжирний, курсив). Далі в тому ж рядку – ключові слова – від 3 до 8 термінів, розділених знаком «;» (14 пт, звичайний, вирівнювання по ширині);

Англійською мовою

9. Назва статті, ПІБ авторів, анотація та ключові слова англійською мовою (елементи подаються так, як й українською мовою).

Автоматичний переклад не допускається.

Російською мовою

10. Назва статті, ПІБ авторів, анотація та ключові слова російською мовою (елементи подаються так, як й українською мовою).

Після анотацій:

11. Основний текст статті (шрифт звичайний, 14 пт) повинен складатися з таких розділів:

1. ВСТУП

Постановка проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Мета статті.

¹ У 2013 р. збірник внесено до Міжнародного ISSN-реєстру (номер ISSN 2308-6386).

2. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.

Посилання на джерела подаються у квадратних дужках, наприклад [10].
Сторінки у посиланні відділяються комою і літерою «с.» [3, с. 35] – 3-є джерело 35-а сторінка.

Кілька джерел розділяються крапкою з комою [4, с. 35; 8; 11, с. 2-45].

12. Література (подається мовою оригіналу, не більше 12 джерел).

Рядок «Матеріал надійшов до редакції _____.20__ р.» (вирівнювання праворуч);

• Перекладений і транслітерований латиницею список використаних джерел (шрифт 10 пт, міжрядковий інтервал – 1 см).

Підзаголовок **«Bibliography»**. Список використаних джерел оформлюється таким чином:

- прізвища авторів та власні назви (журналів, видавництва) – *транслітеруються кирилицею*;
- назви статей, конференцій – перекладаються *англійською мовою*;
- після кожного посилання необхідно в дужках вказати мову оригіналу джерела – (in Ukrainian) або (in Russian).

Для автоматизації процесу транслітерації рекомендується використання онлайн-сервісів (наприклад:

www.slovyk.ua/services/translit.pht ; <http://translit.ayho.org.ua> – для україномовних джерел;

<http://translit.ru/> – для російськомовних джерел).

Англомовні джерела не транслітеруються.

Автори мають дотримуватися наукового стилю викладу матеріалів статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікацій.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою авторів статей.

Контактні телефони з приводу оформлення рукописів: (044) 440-63-88 (попросити з'єднати з відділом андрагогіки), +38-097-547-36-96; +38-097-282-37-29; +38-063-658-52-78.

E-mail: andragogika@ukr.net

Наукове видання

**ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ:
ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ**

Збірник наукових праць

ВИПУСК 1 (10)

Підписано до друку 11.09.2015 р. Формат 60х84/16. Папір офсет.
Гарнітура Arial Ум. др. арк. 15,81. Обл.-вид. арк. 17,83
Тираж 300 прим. Зам. №1121

Видавець і виготовлювач ПП Лисенко М.М.
16600, м. Ніжин Чернігівської області,
вул. Шевченка, 20
Тел.: (04631) 9-09-95; (067) 4412124
E-mail: milanik@land.ru
<http://vidavec-lisenko.wix.com/milanik>

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 2776 від 26.02.2007 р.