

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

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

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 2 (11)

Київ – 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>).

Видання індексується Google Scholar (Google Scholar профіль: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=f0VUgP4AAAAAJ&hl=en>)

Свідоцтво 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 № 13 від 28 грудня 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, *голова наукової ради*
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 (*голова редакційної колегії*)
Аніщенко О. В. доктор педагогічних наук, доцент (*заступник голови ред. колегії*)
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 (*Республіка Білорусь*)
Шльосек Ф. доктор хабілітований, професор, іноземний член НАПН України (*Республіка Польща*)
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 (*технічний редактор*)
Василенко О.В. кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник (*переклад*)
Зінченко С. В. кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник (*відповідальний секретар*)

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / [редкол.

О 72 Л.Б. Лук'янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.; Ніжин: Видавець ГП Лисенко М.М., 2015. – Вип. 2 (11). – 260 с.
ISBN 978-617-640-304-3

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 978-617-640-304-3

© ІПООД НАПН України
© Видавець ГП Лисенко М.М., 2015

ЗМІСТ

Розділ I

ТЕОРЕТИЧНІ, МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ТА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Лук'янова Лариса Борисівна <i>Модель розвитку регіонів, що навчаються та траєкторії її реалізації</i>	6
Аніщенко Олена Валеріївна <i>Методика організації і проведення тренінгів з розвитку особистісних і професійних якостей дорослих</i>	14
Бабушко Світлана Ростиславівна <i>Self-learning organization в освіті дорослих: у пошуках адекватного україномовного терміну</i>	21
Баніт Ольга Василівна <i>Сучасні тенденції професійного розвитку персоналу в системі корпоративної освіти</i>	28
Ващенко Любова Іванівна <i>Формування громадянської компетентності дорослих – вимога часу</i>	38
Литовченко Ірина Миколаївна <i>Форми й методи корпоративного навчання у контексті навчання дорослих</i>	45
Прийма Сергій Миколайович <i>Тенденції розвитку систем відкритої освіти дорослих в Україні</i>	51
Шкіренко Олена Віталіївна <i>Духовні цінності дорослих – основа розвитку духовного потенціалу молоді</i>	61

Розділ II

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

Navrylenko Kateryna <i>Agricultural periodicals as a means of future agrarians training in Ukraine (the late nineteenth – early twentieth century)</i>	70
Кобюк Юлія Миколаївна <i>Інноваційні технології у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів: австралійський досвід</i>	79
Огіснюк Олена Іванівна <i>Реалізація концептуальних ідей білінгвальної освіти у Канаді та США</i>	85
Пазюра Наталія Валентинівна <i>Підготовка фахівців середньої кваліфікації для авіаційної галузі США</i>	92

Тонконог Ірина Віталіївна

*Підготовка педагога-майстра у духовних закладах
Полтавщини (кінець ХІХ – початок ХХ ст.)*..... 102

Розділ ІІІ

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛИХ

Андрощук Ігор Петрович

*Пізнавальний, розвивально-виховний потенціал художньо-
технічної діяльності*..... 111

Андрощук Ірина Василівна

Основні підходи до визначення видів педагогічної взаємодії ... 118

Волярська Олена Станіславівна

*Оцінка якості підвищення кваліфікації вчителів у
післядипломній педагогічній освіті: теоретичний аспект*..... 127

Гуриловська Ірина Вікторівна

*Моніторинг якості професійної підготовки майбутніх
кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних
зкладах* 134

Закомірний Ігор Миколайович

*Сучасні підходи до проведення уроку з використанням
дистанційних технологій у вечірній школі*..... 141

Górska Iwona

*Radzenie sobie ze stresem i obciążeniem psychicznym w zawodzie
nauczyciela w kontekście professional burnout i zasobów zdrowia* 147

Каньковський Ігор Євгенович

Герніченко Іван Іванович

*Педагогічна практика як складова професійної підготовки
інженера-педагога автомобільного профілю*..... 160

Кузьменко Галина Василівна

*Зміст підготовки майбутніх учителів образотворчого
мистецтва до організації художньо-творчої діяльності учнів
основної школи*..... 170

Лівшун Олександр Володимирович

*Формування особистісної готовності вчителя технологій
до професійної діяльності*..... 177

Мерзлякова Олена Леонідівна

*Інформаційна грамотність вчителя як передумова
ефективної педагогічної діяльності в комп'ютерно-
орієнтованих системах навчання*..... 185

Пічугіна Ірина Сергіївна

Педагогічна роль психолога в неформальній освіті дорослих 195

Самборська Олена Валентинівна

*Основні підходи до моніторингу навчальних досягнень
студентів (на прикладі підготовки магістрів технологічної
освіти)*..... 209

Сотська Галина Іванівна <i>Неперервна мистецько-педагогічна освіта в контексті сучасних вимог</i>	217
Стратан-Артишкова Тетяна Борисівна <i>Поліпарадигмальний підхід до творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва</i>	223
Терещенко Андрій Олегович <i>Формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів (організація експериментального дослідження)</i>	232
Franc Małgorzata <i>Trening inwencyjny i technika T3/ZOOM</i>	239
Халемєндик Юлія Євгенівна <i>Педагогічні умови розвитку міжкультурної професійної компетентності майбутніх магістрів</i>	246
ПОДІЇ	
Міжнародні Дні освіти дорослих у Львівській області.....	253
Wiatrowski Zygmunt <i>Ukraina 2015 roku na drodze do lepszej i ludzkiej przyszłości</i>	254
АНОНСИ	
Перша Міжнародна науково-практична конференція «Освіта дорослих у контексті цивілізаційних змін: досвід, проблеми, перспективи» (жовтень 2016 р., м. Мелітополь)	256
ПАМ'ЯТКА АВТОРУ	257

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

УДК 374.7.091

Лук'янова Лариса Борисівна – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: lukyanova_larisa@list.ru

МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ РЕГІОНІВ, ЩО НАВЧАЮТЬСЯ
ТА ТРАЄКТОРІЇ ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ

Анотація. У статті коротко викладено історію становлення й розвитку регіонів, що навчаються; викладено теоретичні підходи до визначення базової дефініції. Представлено узагальнення західних учених про роль регіонів, що навчаються, в інституціональній інфраструктурі; розглянуто загальне розуміння їх сутності як регіональної інноваційної стратегії, де усі суб'єкти міцно, але надзвичайно гнучко з'єднані між собою, що уможлиблює адаптацію до численних специфічних контекстів. Обґрунтовано ролі трьох дисциплінарних галузей (регіональне навчання, кластери і мережі, інститути інновацій), взаємодію яких можна розглядати як певні уявні моделі регіону, що навчається, кожна з яких має власну траєкторію розвитку.

Ключові слова: концепції; навчання протягом життя; регіони, що навчаються; регіональний рівень; регіональна інноваційна стратегія.

Lukyanova Larysa – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine

E-mail: lukyanova_larisa@list.ru

MODEL OF LEARNING REGIONS' DEVELOPMENT
AND TRAJECTORIES OF ITS REALIZATION

Summary. The article presents the brief history of the formation and development of learning regions' foundation and development as a reflective reaction to socio-economic contemporary challenges. Theoretical approaches to the determination of basic definitions have been set out. Western scientists' generalizations about the role of the learning regions in an institutional infrastructure have been presented. The common understanding of learning regions as a regional innovative strategy has been offered, in which all its subjects are firmly but at the same time extremely flexibly interconnected. It provides adaptation to the numerous specific contexts. The roles of three disciplinary fields (regional learning, clusters

and networks, institutes of innovations) have been grounded; their interaction can be considered as the certain model having its own development trajectory.

Key words: *concepts; lifelong learning; learning regions; regional level; regional innovative strategy.*

Вступ. Останнім часом активно поширюється твердження, що ефективність розвитку держави загалом та окремих галузей її економіки, дедалі більше залежить від людини, як носія знань. Академік В. Вернадський стверджував, що майбутній прогрес людства має відбуватися у сфері розуму і знань, а двигуном прогресу завжди буде наукова думка [1]. У документах Всесвітнього наукового форуму, організованого ЮНЕСКО і Міжнародною радою з науки (Будапешт, 2003) зазначено, що суспільство, засноване на знаннях, – це інноваційне суспільство, яке ґрунтується на концепції неперервного навчання впродовж життя [3]. Його визначальною тенденцією стає формування суспільства знання, що відбувається на тлі глибокої суперечності. З одного боку – це глобалізація, що виявляється в уніфікації культурних, соціально-економічних, правових норм і цінностей, мобільності ринку праці та капіталу, а з іншого – явно виражена індивідуалізація, спрямована на збереження автономії (економічної, політичної, релігійної тощо) і культурної ідентичності, як на рівні окремої особистості, так і на рівні регіонів і держав.

Ще з 90-х рр. минулого століття у багатьох розвинених країнах освіта набула соціально-економічної значимості й розглядалася як надзвичайно важливий ресурс розвитку регіону, що призвело до поширення концепції регіонів, що навчаються.

Аналіз досліджень. Основоположні складові теорії регіонів, що навчаються, представлено у класичних працях Д. Рикардо, М. Портера, Э. Хекшера, а також у дослідженнях Н. Лонгвот, К. Ларсен, К. Морган, Р. Хассінк, Р. Хадсон та ін. Не можна оминати увагою численні дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених, у яких висвітлено теорію й методологію формування стратегії розвитку регіонів і міст, що навчаються (О. Алісов, В. Дубницький, О. Гапоненко, С. Кирсанов, О. Крупкін, Н. Литвинова, А. Макаричев, С. Мельникова, Л. Овсієнко, В. Онопрієнко, В. Осипов, С. Прийма, М. Савельєва, В. Стросов, Р. Шерайзіна та ін.).

Результати дослідження. Загалом, поняття регіону, що навчається, ґрунтується на гіпотезі про залежність конкурентоспроможності будь-якого регіону від його здатності до навчання та регіональному вимірі знання. Така ситуація, як підкреслює І. Еннс, дозволяє регіону ефективним чином вписатися в контекст глобального світу і стати реальним суб'єктом економічної, політичної і культурної дії, конституювати свою ідентичність [5]. Нині ця концепція природно закоринилася у теорію регіонального розвитку, головна мета якої полягає у суспільній ревіталізації життєвого простору на основі партисипативної

моделі управління і менеджменту знання.

Оскільки існують різні теоретичні підходи до визначення сутності даного поняття, виникає необхідність проаналізувати деякі з них. Так, на думку К. Майзеля, «регіон, що навчається, це угруповання, де створено можливості як для окремих осіб, так і організацій пристосовуватися, у зручний для них спосіб, до мінливих умов сучасного соціального середовища через інноваційні й креативні процеси навчання» [8]. Як стверджують Р. Шерайзіна та М. Александрова головною ознакою регіону, що навчається є створення умов для постійного набуття знань, експериментування, удосконалення якості знань і суспільного інтелекту, використання можливостей командного управління [4].

Інша група вчених у визначенні робить акцент на аксіологічному значенні цих регіонів, підкреслюючи, що тут традиційні цінності збережено, усім громадянам забезпечено вільний доступ до освіти, наслідком чого стає їх соціальна й професійна мобільність та загалом уможливлується розвиток інноваційного потенціалу держави. Л. Овсієнко також підтримує це визначення, наголошуючи, що такий регіон «формує стратегію процвітання і соціальної єдності через розвиток людського потенціалу усіх громадян» [2, с. 96-99].

Отже, на підставі наведених, а також багатьох інших, визначень можна виокремити провідні риси регіону, що навчається. Передусім, це підтримуваний усіма його членами, обов'язок концентруватися на навчанні й поширенні знань як головному чинникові розвитку. Рушієм у досягненні визначених цінностей є наявність спільної мети, ідентичності і довіри між громадянами. Наступна важлива риса – спрямованість на створення глобального, конкурентоздатного, знаніємного індустріального потенціалу та розвиток здатності місцевого суспільства змінюватися під впливом інновацій. Надзвичайно важливою рисою є прагнення до соціальної єдності, розширення довіри між людьми. Проте, найбільш вагомю ознакою регіону, що навчається, є, на нашу думку, принцип навчання впродовж життя, який закладено тут в основу формального й неформального навчання у вертикальну та горизонтальну структуру.

Отже, можна зробити висновок, що освіта і навчання більше не залишаються виключно прерогативою відділів освіти, а пронизують усі сфери місцевого й регіонального самоврядування, виникає взаємодія так званого тріумвірату «університет – бізнес – держава», що і стає ключовим чинником регіонального розвитку.

Слід підкреслити, ще на початку 90-х років ХХ ст. регіональний рівень став предметом палких дискусій у західній науковій думці. Так зусиллями американського вченого Р. Флоріди поняття регіону, що навчається, стало експліцитним й почало активно використовуватися. Вчений робив наголос на рівень розвитку і якості інституціональної інфраструктури як ключового елемента регіональної інноваційної системи [7, с. 527]. К. Омаї підкреслює роль цих регіонів у суспільному процвітанні

в процесі перебудови глобального ринку, наголошуючи при цьому, що на першому плані зажди мають бути люди, а не державні кордони [10, с. 89]. У працях професора К. Моргана регіони, що навчаються, названо новим поколінням регіональної політики малих і середніх підприємств [9, с. 501].

Водночас, теоретичне осмислення розглядуваного феномену почалося значно пізніше його практичного використання. Оскільки, як підкреслюють дослідники, мережі і асоціації регіонів, що навчаються, а також міжнародні програми, які їх підтримували, виникли раніше, аніж відбулася їхня академічна теоретизація.

У цьому сенсі серед найбільш значимих слід назвати праці Дж. Поммеранця по Рурському регіону у Німеччині; Дж. Шеффа, який вивчав регіон Грац в Австрії, а також дослідження С. Беннера про Силіконову долину. Саме за результатами цих наукових розвідок сформулювалося загальне розуміння регіону, що навчається, як регіональної інноваційної стратегії, де усі його суб'єкти міцно, але надзвичайно гнучко з'єднані між собою, що уможливиле адаптацію до численних специфічних контекстів.

Саме поняття регіон, що навчається, стає невід'ємною складовою регіональних стратегій переважної більшості зарубіжних країн. Наприклад, Австрія, Велика Британія, Канада, Німеччина, США, Японія та ін. мають державні програми розвитку системи освіти дорослих через реалізацію проекту «Регіон, що навчається – суспільство, що навчається» (рис. 1).



Рис. 1. Приклади регіонів, що навчаються

Не можна оминути увагою узагальнення великих міжнародних організацій, які активно долучаються до обговорення цих проблем, продукуючи достатньо різні концепції. Розглянемо окремі з них.

1. Одним із перших помітних проектів Європейської комісії, спрямованих на вивчення характеристик регіонів, що навчаються, був проект «У напрямі до європейського суспільства, яке навчається» (Towards a European Learning Society (TELS), головна мета якого полягала

у підтримці нових міст і регіонів, які прийняли цей статус. За його результатами було закладено важливий європейський політичний документ «Про місцевий і регіональний вимір навчання впродовж життя» (2001). Наступним важливим проектом була програма Європейської комісії R3L, покликана надавати фінансову допомогу розвитку мережі міст, які навчаються. Назва програми розкриває її зміст, який полягає у поєднанні регіонів (R) та навчанні впродовж життя (3L).

2. Організація економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) сформулювала власне бачення феномену «регіонів, що навчаються», представлене у 2000 р. на основі аналізу вивчення європейських регіонів. На їх думку, це модель, до якої мають прагнути усі регіони задля ефективного реагування на зміни, пов'язані із переходом до «економіки, що навчається». Її ознакою є наявність регіональних інститутів, які сприяють індивідуальному й організаційному навчанню через координацію гнучких мереж економічних і політичних агентів» [6]. Оскільки йдеться про модель, то неможливо навести конкретні приклади реально існуючих відповідних регіонів, доцільно вести мову лише про траєкторії, які ведуть до цієї мети.

Важливими є й інші точки зору цієї організації щодо обговорюваного питання. Зокрема, не зменшуючи роль вищої освіти, у регіональному розвитку нового значення набуває середня освіта, зокрема, у формуванні опосередкованих навичок, значимих для нових промислових технологій і навчання на «власному досвіді». Оскільки рівень освіченості сам по собі не сприяє економічному зростанню регіону, особливого значення набуває його практична реалізація у виробництві товарів і послуг. Вкрай важливою є підтримка економічної активності через допомогу різних комбінацій неперервного навчання, інновацій і творчого використання інформаційних, комунікаційних технологій [6, с. 24].

3. Ще одна потужна європейська організація – Європейський центр розвитку професійної освіти (ЄЦРПО) ґрунтовно займалася проблемою регіонів, що навчаються. Предметом її досліджень були і підвищення мотивації до навчання, і його економічна ефективність [6, с. 28]. За результатами вивчення було зроблено висновок, що розвиток таких регіонів має переважно економічне обґрунтування, а їх зусилля сфокусовано на створення відповідної інфраструктури та умов, здатних забезпечити переваги конкурентного середовища як результату глобалізаційних процесів.

Отже, регіон, що навчається, має глибокий міждисциплінарний контекст. Його розвиток стає можливим за умови використання досягнень регіональної географії, соціології, педагогіки, органічне поєднання яких відбувається на засадах регіональної економічної політики. Їх провідною відмінною рисою є співробітництво різних суб'єктів (освітніх установ, наукових, науково-дослідних центрів та інституцій, підприємств, недержавних організацій та ін.) в опрацюванні нових рішень і отриманні

нових результатів. Проте незважаючи на кількість залучених суб'єктів для вирішення проблем місцевого розвитку їх завжди можна об'єднати у три дисциплінарні галузі: регіональне навчання, кластери і мережі, інститути інновацій. Взаємодію цих складників можна розглядати як певну уявну модель регіону, що навчається (рис. 2).

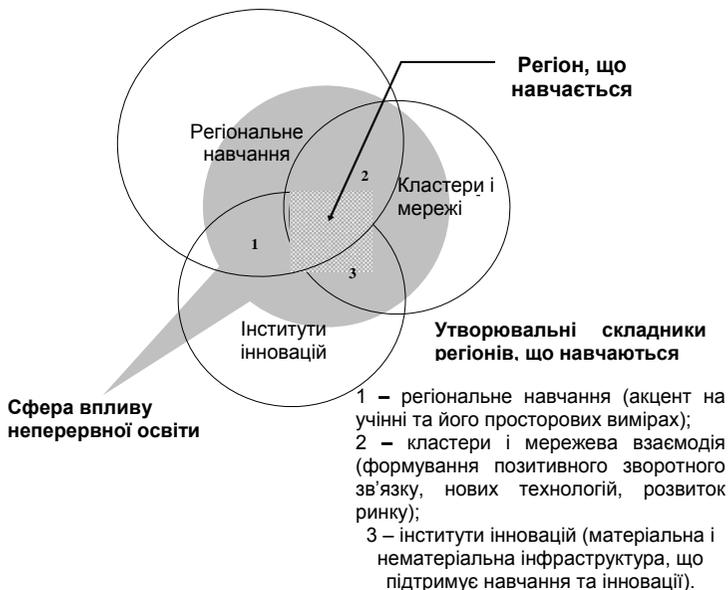


Рис. 2. Складники регіону, що навчається

Регіональне навчання візуалізує процесі навчання та його просторові виміри, і передбачає створення й підвищення рівня «ноу-хау» на індивідуальному, організаційному та регіональних рівнях. Освіта нового людського капіталу, що виконує найважливішу функцію в інноваційному розвитку, безпосередньо пов'язана із процесом навчання.

Кластери і мережі забезпечують способи і форм організації навчання. У цьому сенсі вихідними виступають теорії мережевої взаємодії. Оскільки агломерація забезпечує просторову близькість, що уможлиблює ефективну інтеракцію між усіма суб'єктами; така взаємодія «обличчям-до-обличчя» сприяє інтерактивному навчанню, що призводить до інновацій, які у свою чергу забезпечують конкурентоспроможність регіону, що й посилює агломерацію. Отже, у цьому сенсі головним є позитивний зворотний зв'язок у навчанні.

Інститути інновації охоплюють матеріальні і нематеріальні інфраструктури, що підтримують навчання та інноваційні процеси, вони є провідними суб'єктами цих регіонів й мають активно підтримуватися регіональною політикою.

Кожний регіон зазвичай вибудовує притаманну йому модель розвитку та створює власну траєкторію її реалізації. Проте, не зважаючи на окремі відмінності, завжди мають місце певні усталені механізми їх формування (рис. 3).

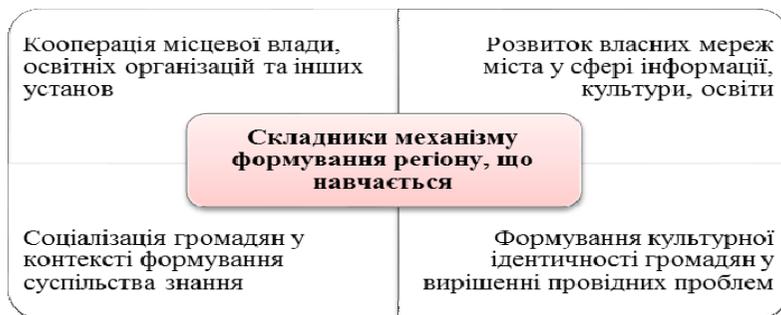


Рис. 3. Складники механізму формування регіону, що навчається

Досвід розвитку цих регіонів у Німеччині, Фінляндії, Китаї, США, інших країнах показує, що вагомою передумовою їх формування є горизонтальна кооперація між місцевою владою, освітніми інституціями та громадськими організаціями. Проте надзвичайно важливою умовою є особиста участь громадян в усіх освітніх проектах регіону.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Концепція регіонів, що навчаються, виходить за межі усталеної вимоги щодо забезпечення освітніх потреб і професійної підготовки осіб, які цього потребують. Їх провідним завданням стає створення нового культурно-економічного середовища, яке не тільки створює умови, але, передусім, сприяє реалізації потенціалу кожного представника громади окремо та усієї регіональної спільноти загалом. Їх ключова роль полягає у забезпеченні соціальної стабільності, особистісного й професійного розвитку, створенні структурних, організаційних умов та психологічного комфорту, що уможливають адаптацію громадян до мінливих умов сьогодення.

Загалом має місце рух від регіону, що навчається до суспільства знань. Такий перехід може відбутися через нову культуру навчання, викладання, учіння, яка визначається як система сприяння і заохочення до навчання впродовж життя. З урахуванням сучасних соціально-економічних умов України надзвичайно важливим є, на нашу думку, вивчення географічної, соціокультурної специфіки різних регіонів, з метою визначення стану реальних та структуризації змісту прогностичних освітніх потреб мешканців цих регіонів, а також аналіз і оцінка зарубіжного досвіду щодо створення та реалізації проектів «регіон, що навчається».

Література

1. Вернадский В.И. Научная мысль как планетарное явление / В.И. Вернадский. – М.: Наука, 1991. – 273 с.
2. Овсиенко Л.В. Непрерывное образование и модель «обучающегося региона» / Л.В. Овсиенко // Высшее образование в России. – 2009. – № 2. – С. 96-99.
3. Филонич В.С. Из века XIX в XXI-й век (еще одно открытие Карла Маркса) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/vmsu/2008-02/08vsfeaa.htm
4. Шерайзина Р.М. Обучающийся регион как фактор развития карьеры человека / Р.М. Шерайзина, В.М. Александрова // Человек и образование. – 2006. – № 8-9. – С. 70-72.
5. Эннс И.А. Концепция «обучающегося региона» как способ обретения идентичности в обществе знаний / [Электронный ресурс]. – URL: http://culturalnet.ru/main/congress_person/1484
6. Cities and Regions in the New Learning Economy. Paris: OECD, 2001. – 126 p.
7. Florida R. Toward the learning region / R. Florida // Futures. – 1995. – № 27 (5). – P. 527-536.
8. Meisel K. Vorbemerkungen. In Matthiesen U. & Reuter G. (Hrsg.) Lernende Region / K. Meisel // Bertelsmann, Bielefeld, 2003. – S. 5-6.
9. Morgan K. The learning region: institutions, innovation and regional renewal / K. Morgan // Regional Studies, 1997. – P. 491-503.
10. Ohmae K. The End of the Nation State: The Rise of Regional Economies / K. Ohmae. – London: HarperCollins, 1995. – 420 p.

Bibliography

1. Vernadskiy V.Y. Scientific Thought as a Planetary Phenomena. – M.: Nauka, 1991. – 273 s. (in Russian)
2. Ovsienko L.V. Lifelong Learning and a Model of «Learning Region» Непрерывное / L.V. Ovsienko // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2009. – № 2. – S. 96-99. (in Russian)
3. Fylonych V.S. From the XIX Century into the XXI Century (one more discovery of Karl Marks) [Electronic resource]. – URL: http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/vmsu/2008-02/08vsfeaa.htm (in Russian)
4. Sheraizyna R.M. Learning Region as the Factor of Development of the Human Career / R.M. Sheizyna, V.M. Aleksandrova // Chelovek i obrazovanie. – 2006. – № 8, 9. – S. 70-72. (in Russian)
5. Enns I.A. The Concept of «Learning Region» as a Way of Finding Identity in the Knowledge Society [Electronic resource]. – URL: http://culturalnet.ru/main/congress_person/1484 (in Russian)
6. Cities and Regions in the New Learning Economy. – Paris: OECD, 2001. – 126 p. (in English)
7. Florida R. Toward the learning region // Futures. – 1995. – № 27 (5). – P. 527–536. (in English)
8. Meisel K. Vorbemerkungen. In Matthiesen U. & Reuter G. (Hrsg.) Lernende Region / K. Meisel // Bertelsmann, Bielefeld, 2003. – S. 5-6. (in English)
9. Morgan K. The learning region: institutions, innovation and regional renewal / K. Morgan // Regional Studies, 1997. – P. 491-503. (in English)
10. Ohmae K. The End of the Nation State: The Rise of Regional Economies / K. Ohmae. – London: Harper Collins, 1995. – 420 p. (in English)

УДК 159.923(075.8)

Аніщенко Олена Валеріївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: anishchenko_olena@ukr.net

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ І ПРОВЕДЕННЯ ТРЕНІНГІВ З РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНИХ І ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ДОРΟΣЛИХ

Анотація. У статті викладено теоретико-прикладні аспекти проблеми організації і проведення тренінгів з розвитку особистісних і професійних якостей дорослих. Охарактеризовано основні етапи розроблення й проведення тренінгів (дотренінговий етап, власне тренінг, посттренінговий етап). Наведено окремі приклади типології тренінгів. Акцентовано увагу на позитивному впливі тренінгів різних типів на особистісний і професійний розвиток дорослих. Обґрунтовано доцільність використання тренінгів як методу гармонізації професійного та особистісного зростання, розкриття внутрішнього потенціалу особистості.

Ключові слова: тренінг, тренінгове навчання, особистісний розвиток, професійний розвиток.

Anishchenko Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Researcher of the Andragogy Department, Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

E-mail: anishchenko_olena@ukr.net

METHODS OF ORGANIZING AND REALIZATION OF TRAINING ON THE DEVELOPMENT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES OF ADULTS

Summary. In the article the theoretical and practical aspects of organizing and realization of training on the development of personal and professional qualities of adults is outlined. The main stages of development and realization of trainings (pre-training, training post-training stages) are characterized. Specific examples of the training typology are presented. The attention is drawn to the positive impact of various types of training on personal and professional development of adults. The appropriateness of using training as a method of harmonization of professional and personal growth of the individual abilities is substantiated.

Key words: training, training process, organizing and conducting of training methods and technology of education, personal development, professional development.

Вступ. В умовах швидкоплинних змін все більшої актуальності набувають групові форми і методи роботи. Гнучкість групових форм роботи дозволяє моделювати різноманітні ситуаційні форми міжособистісної взаємодії, розробляти різні практико орієнтовані програми і працювати з різними категоріями учасників, вирішувати проблеми ефективності організації та управління людьми, регуляції відносин тощо. Водночас нагальність групових форм роботи актуалізують запити різних областей соціальної практики. У зв'язку з цим питання, пов'язані з методикою організації і проведення тренінгів з розвитку особистісних і професійних якостей дорослих, набувають особливо важливого значення.

Аналіз досліджень. Досвід упровадження тренінгів для менеджерів, персоналу організацій візуалізують Л. Карамушка, О. Винославська, М. Войтович, Т. Зайчикова, О. Ковальчук, О. Креденцер, О. Тополенко, Г. Федосова, О. Філь та ін. Теоретичні й методичні напрацювання з тренінгових технологій навчання викладено у працях А. Деркача, Ю. Ємельянова, В. Лефтерова, Л. Лук'янової, Л. Мороз, К. Фопель, Ю. Швалба, С. Яковенка, Т. Яценко та ін. Водночас методика організації і проведення тренінгів з розвитку особистісних і професійних якостей дорослих не досліджувалася як наукова проблема, що й зумовило вибір теми нашої публікації.

Результати дослідження. У контексті порушеної проблеми передусім виникає питання, хто ж саме працює з дорослими у форматі тренінгового навчання, як вдається поєднувати різні рольові позиції організаторів навчання дорослих. Як правило, фахівці у галузі групової взаємодії (тренери, бізнес-тренери, коучі, фасилітатори та ін.) здобувають нові знання з суміжних професій і застосовують їх у тренінговій діяльності.

Створення тренінгу передбачає обрання тренером одного з двох напрямів – створити тренінг під цілі замовника або під власну ідею. Тому тренер при створенні тренінгу бере за основу результат, який він має отримати [4]. У процесі створення тренінгу тренер виконує декілька функцій, які залежать від обраного напрямку – тренінг «за замовленням» або тренінг «під ідею». Функції тренера якнайкраще візуалізуються через його ролі. Щоб з'ясувати, які ролі притаманні тренеру в процесі створення тренінгу, Г. Сартан пропонує взяти за метафору кінематограф, що дозволить виокремити такі ролі: продюсер, режисер, сценарист, оператор, актор. З цього випливає, що у тренінгу «за замовленням» тренер, ймовірно, виконує ролі режисера, оператора та актора, а замовник тією чи іншою мірою є продюсером і сценаристом. Розроблення тренінгу «під ідею» передбачає виконання тренером ролі сценариста, продюсера, оператора, режисера й актора одночасно [4]. Важливим є те, що у цьому випадку роль продюсера виконує тренер, і саме йому доведеться просувати і продавати створений ним продукт.

Наголосимо, що єдиної класифікації тренінгів не існує. Зазвичай експерти класифікують тренінги залежно від того, для якої категорії дорослих за соціальним і професійним статусом вони призначені (тренінги для керівників вищої і середньої ланок, навчальні курси для персоналу різних організацій, людей третього віку, безробітних та ін.). Водночас деякі тренінги не мають чіткої «посадової» орієнтації, оскільки є універсальними й корисні усім категоріям дорослих (більшість тренінгів з самоорганізації, ефективної комунікації та ін.). За типом проведення виокремлюють тренінги відкриті й корпоративні.

Фахівці розрізняють чотири групи тренінгів [1], які спрямовані на розвиток особистісних і професійних якостей дорослих: тренінги з самоорганізації, підготовка до командної роботи, навчання організації інших, навчання орієнтації на клієнта. Особливість тренінгів з самоорганізації полягає у тому, що вони спрямовані на розвиток здібностей, які покращують діяльність фахівця. У рамках цих програм учать ефективно розпоряджатися своїм часом, правильно розставляти пріоритети, легко приймати самостійні рішення. Тренінги командної роботи мають на меті навчити дорослих координувати свої дії з діяльністю колег (принципи побудови команд, ефективна командна взаємодія, позитивне сприйняття керівництва та ін.). Тренінги з організації інших призначені головним чином для топ-менеджерів. Вищим керівникам викладають уроки ефективної мотивації підлеглих, делегування повноважень, навчають технологіям лідерства і контролю.

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на тому, що серед основних етапів підготовки і проведення тренінгів виокремлюють такі етапи:

- дотренінговий етап;
- власне тренінг;
- посттренінговий етап.

Методичний аспект проведення тренінгового навчального заняття передбачає визначення способів, засобів, шляхів встановлення контакту з групою, прийняття правил групової роботи, підготовку і виголошення вступної промови, роботу з очікуваннями і запитами учасників; обґрунтування й реалізація предметного складника заняття; підтримку працездатності групи, залучення всіх учасників до роботи групи; проходження ключових навчальних модулів, завершення навчального заняття, підбиття підсумків, зворотний зв'язок. Тренером має бути [3]: сформульовано концепцію тренінга, мету і завдання, розроблено програму тренінга з обґрунтуванням тематичних модулів, його «дизайн» і методичне забезпечення, робочі матеріали, рекомендації, вправи, роздаткові матеріали та ін.

Як свідчить аналіз наукових і практико орієнтованих джерел, власне розроблення тренінгу реалізується за складниками: мета, учасники (визначається цільова група, від складу якої залежить зміст тренінгу, відповідно до якого добираються методи тренінгової взаємодії), зміст, методи, рамкові умови, тренер.

Важливого значення набуває психологічний клімат у групі, який передусім залежить від цінностей, носієм яких є тренер. У цьому сенсі тренер подібний до педагога. Якщо педагог не любить дітей, то ніякі інструменти, техніки і прийоми не зможуть компенсувати або замаскувати його ставлення до вихованців. Отже, тренер має створити сприятливе середовище для навчання як підґрунтя формуванню позитивної групової динаміки. Загалом початковий етап роботи з новою групою значною мірою визначає атмосферу взаємодії упродовж усього періоду навчання. На цьому етапі на тренера покладено заохочення відкритого ставлення й спілкування між учасниками; узгодження очікувань учасників щодо курсу з фактичним змістом / вимогами, які встановлено тренером і передбачено програмою; отримання деяких відомостей про учасників, які стануть у нагоді у подальшій роботі в рамках курсу. Фахівці також радять залучати учасників тренінгу зокрема до роботи з переміщення меблів, що може зміцнити їх відчуття участі у створенні навчального середовища й посилити почуття спільної відповідальності за навчальний процес [2, с. 14-15].

Для того, щоб учасники у групі почували себе комфортно, активно ставили питання, мали можливості для самовираження й зворотного зв'язку, брали участь в іграх і відеопробах, експериментували з різноманітними формами поведінки, випробовували різноманітні техніки і прийоми, не боячись припуститися помилки або виглядати некомпетентними, важливо щоб тренер транслявав і водночас не нав'язував певні цінності. До них належать [6]:

- партнерські відносини «Я-Ти» (формування суб'єкт-суб'єктних, особистісних відносин; відмова від прагнення домінувати над учасниками тренінгу або маніпулювати ними);

- довіра до людей (щирість і відкритість тренера у взаєминах з учасниками і готовність до співпраці, сприйняття учасника тренінгу на рівних як партнера, віра в людський потенціал, бачення в учасниках тренінгу прагнення до розвитку і підтримка їх у цьому);

- віра у людський потенціал (бачення в учасниках тренінгу спрямованість до розвитку й підтримка їх у цьому);

- визнання та врахування індивідуальних особливостей (зорієнтованість на індивідуальні запити учасників тренінгу, а не сліпе виконання тренінгової програми, сприяння порозумінню учасників,

розвитку у них індивідуального стилю замість того замість навязування шаблонних форм поведінки);

- адекватне вираження почуттів (щирість з учасниками тренінгу, відкрите вираження своїх почуттів);
- автентичність поведінки (бути справжнім);
- відкритість новому досвіду (толерантність до невизначеності, готовність до несподіваного й непередбачуваного в тренінгу);
- прагнення до саморозвитку (постійне навчання і саморозвиток, у т. ч. і під час власного тренінгу, тим самим подаючи приклад учасникам тренінгу).

Важливо наголосити, що, відповідно до потреб цільової аудиторії, зміст тренінгу може зазнавати змін, щоб максимально задовольнити потреби викладачів, громадський діячів та інших категорій дорослих.

Зазвичай початок тренінгу включає вступ і три етапи (у деяких джерелах ці етапи названо структурними вправами, оскільки вони структурують тренінговий процес і є обов'язковими для проведення кожного тренінгу). В узагальненому вигляді структура тренінгу візуалізується у 8 складниках [5].

Вступ (5 % часу). Коротке повідомлення про мету й завдання тренінгу.

I етап. Знайомство (5 % часу). Відбувається знайомство учасників тренінгу.

II етап. Прийняття правил роботи групи (5 % часу). Етап народження групи, коли вона приймає на себе певні зобов'язання і готова їх виконувати.

III етап. Очікування учасників тренінгу (3 % часу). На цьому етапі учасники висловлюють свої очікування від тренінгу. Дуже важливо, щоб кожен учасник висловив свої очікування вголос.

Основна частина тренінгу обумовлена завданнями і змістом тренінгу і складається з чотирьох етапів.

IV етап. Оцінка рівня інформованості учасників (5-10 % часу). Щоб не повторювати загальновідому інформацію, тренер має з'ясувати, що саме учасники знають стосовно проблеми. Для цього тренер може задавати групі запитання, використовувати анкети, вікторини та ін. Це один спосіб дізнатися про прогалини в знаннях учасників – запропонувати їм написати анонімно на аркуші паперу запитання тренеру з теми тренінгу. Відповіді на ці запитання учасників можуть скласти основний обсяг інформаційного блоку.

V етап. Актуалізація проблеми (10-30 % часу). Цей етап проходить червоною ниткою через весь тренінг. Тренер може використовувати його для того, щоб актуалізувати інтерес учасників до проблеми, формувати у них мотивацію до змін, а також для того, щоб

вони усвідомили проблему як вагому. Завдання цього етапу – зробити проблему актуальною для кожного учасника шляхом упровадження ігор і групових вправ; доручення учасникам, виконуючи завдання по мікрогрупах, розповісти якусь історію, яка сталася з ними або їхніми знайомими, пов'язану з темою тренінгу, та поділитися враженнями, що виникали у них під час розповіді; задавання запитань («Що для Вас означає ...», «Як Ви відчуваєтеся, коли чуєте ...», «Ви чи ваші знайомі стикалися з...», «Що Ви відчули, коли...», «Я міг би бути дуже щасливим, якби ...», «Я радію, коли ...», «На мою думку, мені заважає ...» та ін.).

VI етап. Інформаційний блок (20-40 % часу). Інформаційний блок треба об'єднати у декілька логічно завершених складників, розподілених по всьому тренінгу. Задача тренера так викласти інформацію, щоб її було почуто й усвідомлено. Крім красномовства, тренер має використовувати наочні матеріали, інтерактивні методи, технології навчання. Можна використати різні стратегії викладу матеріалу, серед яких –покрокова; від цілісної картини – до окремих складників; від загального – до специфічного; від відомого – до невідомого; від невідомого – до відомого і т. ін.

VII етап. Набуття практичних навичок (20-60 % часу). Для розвитку комунікативних, організаторських, рефлексивних та багатьох інших навичок тренер може використовувати широкий арсенал методів і технологій навчання.

VIII етап. Завершення роботи. Отримання зворотного зв'язку (5 % часу). На цьому етапі відбувається підбиття підсумків тренінгу, з'ясування, чи справдилися очікування учасників; оцінювання зрушень у рівнях інформованості учасників, окреслення перспективних напрямів подальшої діяльності.

Акцентуємо увагу на тому, співвідношення зазначених етапів за обсягом у кожному окремому тренінгу може бути різним, і залежить від цілей і тривалості тренінгу, цільової групи, рівня підготовленості групи та ін. На нашу думку, кожен із зазначених етапів тренінгу має свої специфічні особливості, деталізований виклад яких потребує окремих тематичних публікацій на прикладах конкретних тематичних тренінгових програм.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Розроблення тренінгу – не лише творчий процес, який залежить від професіоналізму його автора. Процес розроблення й упровадження тренінга – складний і багатоступеневий, який широко потрактовано у сучасній літературі й неоднозначно зреалізовується на практиці. Власне, розроблення й проведення тренінгу є серйозним проектом. Залежно від складності й потреб замовника, проект з навчання й розвитку може тривати від двох тижнів до декількох років. Для того, щоб проект був успішним і результативним, необхідно пройти усі етапи підготовки, проведення й

пост-проектного супроводу тренінга. За нашим переконанням, тренінгова діяльність з розвитку особистісних і професійних якостей дорослих має бути інноваційною як за змістом, так і за методичним, процесуальним складниками й вибудовуватися на засадах співтворчості. Відповідно до теорії відомого американського психолога С. Хобфолла, кожен із нас наділений досить широким набором зовнішніх і внутрішніх ресурсів. У зв'язку з цим тренінги з розвитку особистісних і професійних якостей дорослих покликані розвивати ці ресурси як особистісний і професійний потенціал людини, сприяти самопрезентації особистісних і професійних якостей, самозбереженню, формуванню суб'єкт-суб'єктної позиції різних категорій дорослих і т. ін.

Література

1. Методика проведення тренінга [Електронний ресурс]. – URL: <http://prof.oporadv.ru/index.php/else/162-2009-11-28-13-43-08>
2. Посібник для фахівців з навчання дорослих / Ред. Т. Урдзе; DVV International в Україні. – К. : Т-во «Контекст Україна», б. р. – 84 с.
3. Разработка и проведение тренингов [Електронний ресурс]. – URL: http://piter-trening.ru/razrabotka_treningov/
4. Сартан Г.Н. Основные направления в создании тренинга / Г.Н. Сартан [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.b-seminar.ru/article/show/49.htm>
5. Хівренко С.М. Методичні рекомендації «Особливості проведення тренінгових занять» / С.М. Хівренко [Електронний ресурс]. – URL: http://novoukrainka-rmk.edukit.kr.ua/psihologichna_sluzhba/metodichni_rekomendacii_osoblivosti_provedennya_treningovih_zanyatj_dlya_praktichnih_psihologiv_socialjnih_pedagogiv_klasnih_kerivnikov/
6. Холявчук П. Компетентность тренера: структура и логика подготовки / П. Холявчук // Управление персоналом. – 2009. – №4. – С. 46-49.

Bibliography

1. Methodology of realization of training [Electronic resource]. – URL: <http://prof.oporadv.ru/index.php/else/162-2009-11-28-13-43-08>
2. A manual is for specialists on the studies of adults / Red. T. Urdze; DVV International v Ukraini. – K. : T-vo «Kontekst Ukraina», b. r. – 84 s.
3. Development and realization of training [Electronic resource]. – URL: http://piter-trening.ru/razrabotka_treningov/
4. Sartan H.N. Basic directions are in creation of training [Electronic resource]. – URL: <http://www.b-seminar.ru/article/show/49.htm>
5. Khivrenko S.M. Methodical recommendations of «Feature of realization of training employments» [Electronic resource]. – URL: http://novoukrainka-rmk.edukit.kr.ua/psihologichna_sluzhba/metodichni_rekomendacii_osoblivosti_provedennya_treningovih_zanyatj_dlya_praktichnih_psihologiv_socialjnih_pedagogiv_klasnih_kerivnikov/
6. Kholiavchuk P. Competence of trainer : structure and logic of preparation / P. Kholiavchuk // Upravlenye personalom. – 2009. – №4. – S. 46-49.

УДК 374.013.83

Бабушко Світлана Ростиславівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української та іноземних мов Національного університету фізичного виховання і спорту України

E-mail: babushko_sr@mail.ru

SELF-LEARNING ORGANIZATION В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ: У ПОШУКАХ АДЕКВАТНОГО УКРАЇНОМОВНОГО ТЕРМІНУ

Анотація. У статті наголошено на необхідності використання у наукових дослідженнях чіткого термінологічного апарату, особливо іншомовних термінів. Для уникнення термінологічної неоднозначності доцільно знаходити адекватні відповідники. У статті представлено результати словникового аналізу англійських термінів «learning» та «self-learning organization», що широко вирисовуються зарубіжними науковцями в освіті дорослих; проаналізовано семантику структурних компонентів зазначених концептів та обґрунтовано доцільність карбування за словотворчими правилами української мови нових термінів; відтворено логіку створення українських еквівалентів «учіннева» та «самоучіннева організація», які максимально повно відповідають змісту англійських термінів.

Ключові слова: освіта дорослих, англomовні терміни, українські відповідники, «учіннева», «самоучіннева організація».

Babushko Svitlana – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Ukrainian and Foreign Languages Department, National University of Physical Education and Sports of Ukraine

E-mail: babushko_sr@mail.ru

SELF-LEARNING ORGANIZATION IN ADULT EDUCATION: THE SEARCH OF AN ADEQUATE UKRAINIAN EQUIVALENT

Summary. The article underlines the necessity of using exact terminology in scientific researches, especially the foreign one. To avoid the terminology mistakes, it is required to find adequate English and Ukrainian equivalents. The article represents the results of vocabulary analysis of the English terms «learning» and «self-learning organization» which are widely used in adult education by foreign researchers; the semantics of the above-mentioned structural components has been analyzed and there has also been substantiated the use of Ukrainian terms «учіннева» and «самоучіннева організація» which maximally fully correlate to the corresponding English terms.

Key words: adult education, English terms, Ukrainian equivalents, «учіннева», «самоучіннева організація».

Вступ. «Одні і ті самі педагогічні явища, процеси, зв'язки і відношення позначаються різними термінами, особливо це стосується

«іншомовних термінів», які можуть позначати абсолютно тотожні конструкти» [1, с. 255]. Слова видатного українського науковця, академіка, педагога С. Гончаренка наразі набули ще більшої ваги в нових сферах дослідження, зокрема в освіті дорослих. Теоретичне підґрунтя андрагогіки – науки про освіту дорослих – активно розробляється українськими дослідниками. Широко визнана у всьому світі, андрагогіка в Україні перебуває на стадії становлення, відтак потребує чіткого термінологічного апарату. Тому «спеціального акценту уваги» [там само, с. 255] вимагають іншомовні терміни, що використовуються ученими з різних країн у дослідженнях проблем освіти дорослих.

Дослідники часто розглядають одне й те саме явище, послуговуючись різними термінами. Недоцільність використання іншомовних термінів за наявності вітчизняних – очевидна. Проте, слід зауважити, що введення в обіг педагогічної науки, зокрема в андрагогіку, англомовної термінології сприятиме розширенню тезаурусу, дасть можливість вітчизняним дослідникам уникнути непорозуміння, неправильного трактування при вивченні зарубіжного досвіду мовою оригіналу, у процесі спілкування з іноземними колегами, які займаються тією ж проблемою, при описуванні своїх наукових здобутків і при друкуванні в міжнародних дослідницьких журналах. Тому актуальність питання не викликає сумніву.

Щоб уникнути термінологічної неоднозначності, яка знижує рівень дослідницької роботи, необхідно досліджувати, як саме корелюють вітчизняні та англомовні терміни, знаходити відповідні їм україномовні аналоги, а за відсутності таких – використовувати іншомовний термін.

Постановка проблеми. Останнім часом керівники підприємств все більше цікавляться питанням переведення своєї компанії в розряд тих, кого прийнято називати організаціями, що навчаються. Причини такої зацікавленості зрозумілі та обґрунтовані. Щоб компанія могла не просто виживати, а процвітати у сучасних умовах, необхідно, щоб вона могла бути гнучкою, мала змогу адаптуватися до постійно мінливих умов та зростаючих вимог. А отже кожен співробітник цієї компанії повинен систематично навчатися, використовуючи можливості формальної, неформальної та інформальної освіти, тобто займатися особистим розвитком. Така потреба, як пояснює вітчизняна дослідниця Л. Сподін, виникає через соціальне замовлення на фахівця нового покоління, людину з інноваційним мисленням, здатну існувати в умовах постійних змін, підготовлену до життя, де визначальну роль будуть відігравати інформація та знання, що невинно оновлюються [2, с. 9].

Зважаючи на широкі освітні можливості для дорослих, які працюють у таких організаціях, постає питання їх дослідження та уточнення сутності самого терміну.

Аналіз досліджень. У зарубіжних джерелах з освіти дорослих дослідження організацій, що навчаються та самонавчаються («learning

organization», «self-learning organization») та вивчення їх освітнього потенціалу є дуже популярними і поширеними. Таку організацію сприймають як одну з новітніх форм освіти дорослих. Однак, у працях відомих науковців К. Арджіріса (С. Argyris), Н. Діксон (N. Dixon), Д. Гарвіна (D. Garvin), С. Керка (S. Kerka), М. Педлера (M. Pedler), П. Сенге (P. Senge), С. Хьюза (С. Hughes) це поняття інтерпретується по-різному. Разом з тим, всі визначення «learning organization» та «self-learning organization», що пропонуються, – досить неоднозначні. Хоча цьому концепту понад 30 років, донині деякі автори не вірять, що такі організації існують. Такий скептицизм щодо самого терміну породжує протиріччя та «відсутність консенсусу щодо його визначення» [3].

Загалом всі праці, присвячені «learning» та «self-learning organization», можна розділити на дві категорії: науково-популярні – ті, що насичені практичними рекомендаціями, як збільшити здатність організації більш результативно навчати без теоретичної бази; академічні – ті, що пропонують теоретичні підходи до вивчення проблеми та які підкріплені практикою.

Представником першої категорії є П. Сенге, друга асоціюється з працями К. Арджіріса. Таким чином, мова йде про два підходи, автори яких відстоюють свої точки зору. Однак, результати застосування тієї чи іншої теорії на практиці схожі – формування вискоєфективної організації, що оперативно реагує на зміни зовнішнього оточення та максимально використовує потенціал всіх її членів [4, с. x].

З огляду на сказане, *мета* цієї статті – підібрати та обґрунтувати україномовний термін, що якомога повніше відповідав би англomовному терміну «self-learning organization». Для досягнення поставленої мети необхідно виконати такі завдання: проаналізувати сутність терміну в англomовних джерелах; дослідити термін в українському та російському науковому просторі; здійснити словниковий аналіз та обґрунтувати вибір відповідного українського терміну. Для вирішення окреслених завдань та досягнення мети основними *методами дослідження* були загальнонаукові: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення. Також використовувався семантичний та компонентно-структурний методи, що уможливили виділення структурних компонентів концепту «організація, що самонавчається» та тлумачення їх сутності.

Результати дослідження. Глобалізація змушує організації точно ідентифікувати для себе конкуруючі переваги, і все частіше такою перевагою стають навички і кваліфікація людей, які працюють в цих організаціях. Компанії потребують працівників, які добре навчені і залишаються компетентними упродовж всієї кар'єри. Працівники, в свою чергу, потребують оновлення навичок, підвищення кваліфікації, яке сприятиме їх кар'єрі, дозволить їм залишатися затребуваними на ринку праці та мобільними.

Нині знання, а не сировина, не матеріали, ні, навіть, інформація – «саме знання стають основним стратегічним ресурсом», а працівники, які володіють корпоративними знаннями, є провідною силою суспільства [5, с. 155]. Тому компанії змушені систематично оновлювати свої знання та доносити їх до своїх працівників, одним із таких шляхів виступає внутрішньофірмове навчання кадрів. Компанії, які забезпечують своїм працівникам можливості для навчання/учіння, зазначають, що їх працівники отримують більше задоволення від роботи. Як наслідок, компанії мають більшу продуктивність. Обидва чинники (задоволення від роботи та збільшення продуктивності праці) позитивно впливають на прибутковість компанії. Тому закономірно, що навчання персоналу повинно бути інкорпорованим в стратегічні плани компанії.

Підкреслюючи роль знань у нинішніх економічних умовах, П. Сенге (P.Senge), відомий розробник теорії організацій, що самонавчаються, зазначає: «Ми сьогодні перебуваємо в процесі фундаментального зсуву філософії та практики менеджменту. Традиційна організація минулого, орієнтована на ресурси, стрімко віддає свої позиції новій організації, що народжується, в основі якої лежать знання» [6, с. 13].

Суголосно цьому твердженню є думка вітчизняних науковців, що впровадження новітніх освітніх тенденцій в діяльність компаній – надзвичайно важливе, адже вони, «являють собою головний важіль підвищення продуктивності праці та забезпечення конкурентоспроможності на світовому ринку» [7, с. 11].

Тому не дивно, що найбільш успішні компанії – організації нового зразку – розглядають навчання своїх працівників як частину стратегічних планів свого розвитку. У зарубіжних наукових джерелах широко використовується термін «learning organization» та «self-learning organization» для позначення таких компаній.

Вперше термін «learning organization» було введено в науковий обіг у працях К. Арджіріса (C. Argyris) у 80-х роках минулого століття. У російськомовній версії його книги «Организационное научение» термін представлено як «научающаяся организация» (learning organization) [4]. Другий термін «self-learning organization» було запропоновано П. Сенге. У російському перекладі його книги «П'ята дисципліна», термін подано як «самообучающаяся организация» [6].

У російськомовних джерелах словосполучення «обучающаяся организация» та «самообучающаяся организация» вже усталені та сприймаються як повноцінні терміни [5]. У вітчизняному науковому тезаурусі поки що відсутній єдиний термін, який позначав би новий освітній феномен. Зустрічаються декілька споріднених за своїм змістом термінів: «інтелектуальні організації», «організації, що навчаються», «організації, що навчають» та найчастотніший по вживаності – «організації, що самонавчаються». Причому, переважна більшість проаналізованих нами праць, що стосуються організацій нового зразка,

належать до сфери економічних дисциплін. Наукові дослідження цього питання з позицій педагогіки практично відсутні, хоча організації, що самонавчаються, можуть бути важливим джерелом для пізнання механізмів навчання/учіння дорослих учнів, працівників такої організації.

З'ясуємо, який україномовний термін найповніше розкриватиме суть досліджуваного явища та відповідатиме його англomовним аналогом «learning organization», «self-learning organization». Для цього проаналізуємо термін «learning», який науковці також сприймають неоднозначно. У загальноприйнятому розумінні «learning» – це процес, який людина здійснює безупинно, як дихання. Людина навчається, навіть, коли сама не усвідомлює цього і вона ніколи не є занадто старою для цього процесу [8, с. 23]. Проте через відсутність розуміння, як саме люди навчаються, педагоги, психологи та дослідники не можуть дійти згоди у визначенні терміну «learning».

Лексична одиниця «learning» у більшості англо-українських словників перекладається як «навчання, вивчення» [9]. Водночас, концепт «навчання» також перекладається англійською мовою як «training», причому спектр його визначень набагато більший: навчання, виховання, підготовка, освіта, тренування та тренінг [9]. За такої інтерпретації англomовний термін «training» за своїм змістом видається ширшим за «learning». Проте аналіз наукових праць зарубіжних дослідників свідчить про протилежне. Концепт «training» слугує основою для «learning».

Отже, терміни «training» та «learning» в українському дискурсі необхідно певним чином розмежувати, підкресливши їх відмінності та те, що «training» є частиною «learning». Однак, найчастіше вітчизняні науковці не розмежовують ці концепти і вживають узагальнюючий термін «навчання».

Введення в науковий тезаурус нового терміну, як нам видається, допоможе розмежувати зазначені вище україномовні та англomовні поняття, а також зможе вирішити проблему їх адекватної відповідності. Українська дослідниця-філософ А. Сингаївська використовує у своїх дослідженнях «відносно новий в науковому обігу й практичному вжитку» термін «учіння» та його похідні [10, с. 145]. Водночас Академічний тлумачний словник української мови вказує на те, що термін «учіння» є застарілим і означає «навчання» [11, Т. 10, с. 538]. Беручи до уваги енциклопедичність видання, можна стверджувати, що термін в українській мові не новий, а незаслужено забутий. На його відродженні та включенні до енциклопедичних педагогічних джерел наголошував С. Гончаренко, зазначаючи, що в більшості сучасних підручників з педагогіки розглядається переважно педагогічна діяльність, тобто діяльність учителя, викладача, вихователя, а навчальна діяльність того, хто навчається найчастіше взагалі не згадується. Це попри те, що всі автори одноставно вказують на суб'єктивність того, хто навчається [12, с. 7].

Під «учінням» А. Сингаївська має на увазі навчальну діяльність учня, яку називає «учіннєвою діяльністю», процесом, що здійснюється самим учнем. Освітніми цілями цього процесу є цілеспрямоване засвоєння знань, умінь і навичок з метою їх подальшого використання у подальшому житті та своїй практичній діяльності [10, с. 146]. Якщо розглядати «учіння» з цих позицій, то відповідним йому англomовним аналогом буде виступати «learning».

Ще одним доказом того, що для іменування концепту «learning» в українській мові доцільно використовувати термін «учіння», виступає відповідність таких термінів. Ми називаємо особу, яка вчиться/навчається, учнем [11], що відповідає англійському «learner». Оскільки англійські терміни мають один корінь «learn», логічно зробити припущення, що українські терміни також повинні бути однокореневі і без префіксів: «учень – учити/учитися – учіння».

Таким чином, розмежовуючи терміни «learning» та «training» та відповідні їм українські терміни «учіння» та «навчання», останній варто тлумачити як основний шлях отримання освіти, процес формування знань, умінь та навичок, який доцільно організований, планомірно і систематично здійснюється під керівництвом педагогів. Відповідно, під «учінням» необхідно розуміти один із видів діяльності, в якому провідна роль належить учневі, метою якого є засвоєння системи знань, набуття умінь та навичок, застосування набутих знань, умінь та навичок на практиці.

Ключова характеристика «учіння» – це природжена притаманна властивість людини, що реалізується через фізичні та інтелектуальні дії [8, с. 23; 10, с. 146.]; вона реалізується повсякчас і безперервно і триває в тій або іншій формі протягом всього життя людини.

Оскільки ключовим словом у досліджуваному англomовному терміні «self-learning organization» є концепт «learning», який було запропоновано трактувати як «учіння», складовою якого є «навчання» (training), то можемо за словотворчими правилами української мови викарбувати новий термін: учіння → учіннєвий. Відтак, відповідними термінами для англійських «learning organization» та «self-learning organization» будуть «учіннєва організація» та «самоучіннєва організація». Якщо притримуватися описаної логіки співвідношення навчання-учіння, то запропонований термін повністю відображає зміст освітніх інновацій. Організація не просто навчає своїх співробітників та розвиває їх професійні уміння та навички (train), а дає їм нові знання, навчає їх учитися (learn). Іншими словами, учіннєва організація не лише дає їм необхідні знання, підвищує їх кваліфікацію, тобто здійснює навчання (training), а розвиває їх основну навичку «вміти навчатися», забезпечуючи їм професійний та особистісний розвиток, завдяки учінню (learning).

Висновки та перспективи подільших досліджень. З урахуванням викладених вище результатів аналізу та роздумів можна дійти висновку,

що в україномовному науковому педагогічному просторі для позначення однієї із новітніх форм освіти дорослих, доцільно вживати терміни «учинцева організація» та «самоучинцева організація».

Стосовно учинцевих організацій, напрямами наших подальших наукових пошуків можуть бути обґрунтування сутнісних характеристик такої організації, вивчення її відмінностей від традиційної компанії, аналіз освітніх можливостей, які в ній реалізуються. Крім того, багато інших термінів, що увійшли в освіту дорослих із зарубіжного наукового простору, потребують аналізу, роз'яснень, уточнення, пошуку відповідників.

Література

1. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради науковцям / С.У. Гончаренко. – К.; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
2. Сподін Л.А. Нова освітня парадигма у філософському дискурсі / Л.А. Сподін // Гілея: науковий вісник. – 2012. – Вип. 66. – С. 557 – 561.
3. Kerka S. The learning organization: myths and realities / S. Kerka // Eric Clearinghouse, 1995 [Електронний ресурс]. – URL: <<http://www.cete.org/acve/docgen.asp?tbl=archive&ID=A028>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. Арджирис К. Организационное научение: пер. с англ. / К. Арджирис. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 563 с.
5. Авдошин С.М. Синергетические организации в экономике XXI века / С.М. Авдошин, В.Б. Тарасов // Известия АИН им. А.М. Прохорова. – Бизнес-информатика. – 2006. – Т. 17. – С. 155-163.
6. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации: пер. с англ. / П. Сенге. – М.: ЗАО «Олимп-бизнес», 2003. – 408 с.
7. Борисова М.В. Развитие освіти дорослих у Канаді: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.В. Борисова. – Черкаси, 2012. – 20 с.
8. Tight M. Key concepts in adult education and training / M. Tight. – New York: Routledge-Falmer, Taylor & Francis e-library 2004. – 208 p.
9. ABBY Lingvo online : безкоштовний словник online [Електронний ресурс]. – URL: <<http://www.lingvo.ua/uk/Translate/en-uk/>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
10. Сингаївська А.М. Розмежування понять «навчання» та «учіння» / А.М. Сингаївська // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2011. – Вип. 3 [Електронний ресурс]. – URL: <www.novyn.kpi.ua/2011-3/03-ped-Syngayivska.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
11. Академічний тлумачний словник української мови (1970 – 1980). Мова: укр. – Електронна версія «Словника української мови» в 11 томах. – 2011 [Електронний ресурс]: URL: <<http://sum.in.ua>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
12. Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи: сучасне тлумачення / С.У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 192 с.

Bibliography

1. Goncharenko S.U. Pedagogical researches: Methodological advice to researchers / S.U. Goncharenko. – K.; Vinny'cyua: DOV «Vinny'cyua», 2008. – 278 p. (in Ukrainian).
2. Spodin L. A. New educational paradigm in philosophical discourse / L.A. Spodin // Gileya: naukovy'j visny'k. – 2012. – Vol. 66. – Pp. 557-561. (in Ukrainian).
3. Kerka S. The learning organization: myths and realities / S. Kerka // Eric Clearinghouse, 1995 [Electronic resource]. – URL: <<http://www.cete.org/acve/docgen.asp?tbl=archive&ID=A028>>. (in English)

4. Argyris C. Organizational learning: translated from English / C. Argyris. – M.: Y'NFRA-M, 2004. – 563 p. (in Russian).
5. Avdoshy'n S.M. Synergetic organizations in economy of the XXI century / S.M. Avdoshy'n, V.B. Tarasov / Y'zvesty'ya AY'N y'm. A.M. Proxorova // By'znes-y'nformaty'ka. – 2006. – Vol. 17. – Pp. 155-163. (in Russian).
6. Senge P. Fifth discipline: art and practice of self-learning organization: translated from English. / P. Senge. – M.: ZAO «Oly'mp-by'znes», 2003. – 408 p. (in Russian).
7. Bory'sova M.V. Development of Adult Education in Canada: avtoref. dy's. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / M.V. Bory'sova. – Cherkasy', 2012. – 20 p. (in Ukrainian).
8. Tight M. Key concepts in adult education and training / M. Tight. – New York: Routledge-Falmer, Taylor & Francis e-library 2004. – 208 p. (in English).
9. ABBY Lingvo online : free dictionary online [Electronic resource]. – URL: <http://www.lingvo.ua/uk/Translate/en-uk/> (in English).
10. Sy'ngayivs'ka A.M. Distinguishing between concepts «training» and «learning» / A.M. Sy'ngayivs'ka // Visnyk NTUU «KPI». Philosophy. Psychology. Pedagogy. – 2011. – Vol. 3 [Electronic resource]. – URL: www.novyn.kpi.ua/2011-3/03-ped-Syngayivska.pdf (in Ukrainian).
11. Academic Definition Dictionary of Ukrainian language (1970 – 1980). In Ukrainian / Electronic version of «Dictionary of Ukrainian Language» in 11 volumes. – 2011 [Electronic resource]. – URL: <http://sum.in.ua> (in Ukrainian).
12. Goncharenko S.U. Pedagogical laws, patterns, principles, modern definition / S.U. Goncharenko. – Rivne: Voly'ns'ki oberegy', 2012. – 192 p. (in Ukrainian)

УДК 331.378:3

Баніт Ольга Василівна – кандидат педагогічних наук, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
E-mail: olgabanit@ukr.net

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕРСОНАЛУ В СИСТЕМІ КОРПОРАТИВНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Автор виокремлює дві групи сучасних тенденцій професійного розвитку персоналу в системі корпоративної освіти. Перша група охоплює тенденції світового масштабу: зростання інвестицій у людину, підвищення питомої ваги працівників розумової праці, збільшення попиту на кваліфіковану робочу силу, орієнтація нове покоління. Друга група тенденцій відображає стан професійного розвитку персоналу на рівні організації: скорочення витрат на змішане навчання персоналу з наданням переваги на внутрішньофірмову підготовку, переростання методичних центрів в корпоративні університети, широке використання активних методів навчання, перехід внутрішньофірмової підготовки персоналу на дистанційне та віртуальне навчання.

Ключові слова: тенденції, професійний розвиток, персонал, корпоративна освіта.

Banit Olga – Candidate of Pedagogical Sciences, Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine
E-mail: olgabanit@ukr.net

MODERN TENDENCIES OF THE STAFF PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE SYSTEM OF CORPORATE EDUCATION

Summary. *The author distinguishes two groups of modern tendencies of the staff professional development in the system of corporate education. The first group covers the trends on the global scale: the growth of investment in human, the increase of the proportion of knowledge workers, the demand for skilled labors and the orientation for the new generation. The second group reflects the state professional staff development at the organizational level: the reduction of financial costs for mixed staff training with the provision of benefits on firm-level training, the development of methodological centers in corporate universities, the widespread use of active learning methods, the transition of intra-firm training for remote and virtual learning.*

Key words: *trends, professional development, staff, corporate education.*

Вступ. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується як перехідний від індустріального до постіндустріального та інформаційного. У зв'язку з цим прослідковуються закономірні процеси збільшення частки творчої та інтелектуальної праці, зростання обсягу наукового знання та інформації, які застосовуються у виробництві, а також переважання в структурі економіки сфери послуг, науки, освіти і культури над промисловістю та сільським господарством. Це вимагає внесення суттєвих коректив у систему професійного розвитку персоналу. Останні десятиліття досить популярною стала така економічно вигідна форма розвитку персоналу як організація навчання, перепідготовки та підвищення кваліфікації безпосередньо на підприємствах, яку називають корпоративною освітою.

Аналіз досліджень. Закономірності й тенденції розвитку корпоративної освіти є нині предметом дослідження багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців. Зокрема, Р. Дафт, Г. Драйден, О. Братімов, М. Згуровський аналізують нові історичні тенденції суспільного розвитку, які впливають на освіту; В. Веснін, П. Давидов, А. Мінзов, О. Черемісіна у своїх дослідженнях звертають увагу на основні тенденції навчання персоналу, розвиток корпоративних університетів тощо. Незважаючи на живий та постійно зростаючий інтерес, ця проблема не може бути остаточно досліджена, оскільки життя щоденно вносить нові корективи.

Метою статті є аналіз та узагальнення сучасних тенденцій професійного розвитку персоналу в системі корпоративної освіти. У процесі дослідження проблеми використано *методи* аналізу літературних джерел та узагальнення отриманої інформації, дедукції та індукції під час викладу результатів.

Результати дослідження. Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень щодо тенденцій професійного розвитку персоналу дозволяє нам розподілити їх на 2 групи: загальні світові та

тенденції на рівні організації. Перша група охоплює тенденції світового масштабу: тенденція до саморозвитку та самонавчання; тенденція сталого зростання інвестицій у людину, підвищення питомої ваги працівників розумової праці; збільшення попиту на кваліфіковану робочу силу і зменшення частки малокваліфікованої і некваліфікованої праці; орієнтація на нове покоління. Друга група тенденцій відображає стан професійного розвитку персоналу на рівні організації і охоплює такі напрями: скорочення витрат на змішане навчання персоналу з наданням переваги на внутрішньофірмову підготовку; переростання методичних центрів з підготовки окремих груп співробітників у структуру, яка охоплює навчання всіх категорій персоналу – корпоративний університет; скорочення часу на лекційні заняття, широке використання активних методів навчання, особлива увага – практичному відпрацюванню матеріалу; у перспективі – перехід внутрішньофірмової підготовки персоналу на віртуальне навчання.

Розглянемо більш детально особливості кожної групи.

Передусім, зазначимо, що в сучасних умовах прискореного прогресу все більше компаній прагнуть до створення іміджу організації, що «самонавчається», де навчання є невід'ємною частиною розвитку. Організація, що самостійно навчається й розвивається в її класичному вигляді – це найкраща модель, актуальна для сучасного ринку. За М. Румізеном це «організація, яка створює, набуває, передає і зберігає знання. Вона здатна успішно змінювати форми своєї поведінки, що відображають нові знання або проекти» [4, с. 310]. Подібна компанія розвивається шляхом обміну передовим досвідом і уникає повторення типових помилок.

У 1990 р. Пітер Сенге (Peter Senge) започаткував рух організацій, що самостійно навчаються (learning organization), опублікувавши роботу «П'ята дисципліна» (The Fifth Discipline). Сенге визначає організацію, що навчається, як місце, «в якому люди постійно розширюють свої можливості створення результатів, до яких вони насправді прагнуть, в якому вирощуються нові широкомасштабні способи мислення, в якому люди постійно навчаються тому, як вчитися разом. У цій книзі були викладені п'ять «дисциплін», притаманних такій організації та її співробітникам:

1. Особиста майстерність. Ця дисципліна спонукає людей постійно з'ясовувати для самих себе, що їм важливо, тобто виробляти власну концепцію. Водночас вони повинні постійно оцінювати поточну ситуацію. Напруга між концепцією і реальністю породжує енергію. Ця енергія спонукає до особистісного зростання.

2. Створення спільного бачення. Ця дисципліна спрямована на спільні цілі. Вона дозволяє виробляти навички спільної діяльності, необхідні групам чи організаціям для досягнення бажаного майбутнього.

Загальна концепція заохочує щиро зацікавленість усіх, а не чиесь окреме самовдоволення.

3. Командне навчання. Це дисципліна організації взаємодії в групі. Команди співпрацюють завдяки діалогу і правильно побудованого обговорення. Вони мислять колективно. Ціле стає більшим суми частин.

4. Когнітивні моделі. Самі того не знаючи, всі ми наділені прихованими переконаннями і віруваннями, які активно впливають на наше мислення. Ці переконання зазвичай є сильними, і, на жаль, вони можуть стати перешкодою для продовження навчання. Винесення їх на обговорення створює простір для змін.

5. Системне мислення. Це і є п'ята дисципліна, яка об'єднує всі попередні. Це основна вісь знань і набір інструментів, які дозволяють людям бачити закономірності в складних системах [5].

Американський психолог Майк Педлер (M. Pedler) у 1991 р. запропонував 11 ознак, притаманних організаціям, що самостійно навчаються: навчання як гнучкий підхід до стратегії; активна участь співробітників у виробленні стратегії і тактики організації; використання інформації переважно для розуміння того, що відбувається з метою прийняття правильних рішень, а не як підстава для винагороди чи покарання; облік і контроль, що сприяють розвитку організації; внутрішній обмін послугами між підрозділами; гнучка система заохочень; структура (підрозділи та інші «кордони») розглядаються як тимчасова структура, яка за необхідності може бути змінена; вивчення усіма працівниками стану середовища; постійний обмін досвідом з партнерами, клієнтами; створення в організації атмосфери, що сприяє навчанню; можливості саморозвитку для співробітників [6].

Як засвідчує практика, останні два десятиліття спостерігається тенденція сталого зростання інвестицій у людину, що свідчить про розуміння і прийняття людини та її професійної діяльності в компанії як одного з основних визначальних компонентів у досягненні успішності діяльності компанії, ключових факторів підвищення її конкурентоспроможності.

За результатами дослідження з'ясувалося, що чим більша компанія, тим більше коштів вона витрачає на освіту своїх співробітників. У найбільших західноєвропейських компаніях ще в 80-х роках ХХ ст. витрати на внутрішньофірмову підготовку становили 42 – 750 млн. доларів щорічно, зокрема: Дженерал електрик – 260 млн. доларів, що становить 2 %, Моторола – 45 млн. дол. (2,6 %), Тексас інструментс – 45 млн. дол. (3,5 %), Ксерокс – 257 млн. дол. (4 %), ІВМ – 750 млн. дол. (5 %) [7, с. 276].

Практика розвинених країн підтверджує, що в останні два десятиліття стаття витрати компаній на підготовку персоналу складала від 5 до 10 % фонду оплати праці. Приватні компанії США витрачають на перепідготовку кадрів до 1/3 своїх бюджетів. У Канаді на навчання одного працівника організації виділяється більше 300 000 доларів на рік, у США –

263 000 доларів. Японські фірми на професійне навчання персоналу витрачають в 3-4 рази більше коштів, ніж у США. Компанії Німеччини щорічно витрачають на навчання персоналу до 9 млрд. євро. Дослідження спеціалістів Американського суспільства тренінгу і розвитку (ASTD) засвідчують, що 1 долар, витрачений на розвиток персоналу, приносить від 5 до 8 доларів прибутку.

Західноєвропейські держави, беручи на себе основний фінансовий тягар щодо підготовки та перепідготовки кадрів, створюють єдиний механізм забезпечення зайнятості шляхом взаємодії держави та підприємств, кооперацію останніх з навчальними закладами, а також акумулювання та перерозподіл коштів підприємств з метою підготовки та перепідготовки робочої сили. Взаємодія держави і підприємств передбачає використання різного інструментарію: фінансування, податкової політики, регулювання соціального страхування й забезпечення створення інформаційної та правової інфраструктури.

Що ж до первинної професійної підготовки молоді, то державні органи в першу чергу стимулюють активність підприємств за допомогою прямого фінансування внутрішньофірмових систем навчання. Так, наприклад, на навчання молоді 16-18 років, яка ще не має повної середньої освіти, державні органи Великобританії, Італії, Швеції покривають до 80 % витрат підприємств. У Великобританії відсоток фахівців, що беруть участь у заходах з навчання та професійного розвитку, збільшився за останні роки з 24 % до 39 %. У Франції розвивається стратегічне управління підготовкою кадрів: компанія виступає в ролі організатора, виробника і користувача знань, а також визначає правила і рамки актуалізації знань.

Об'єктом прямого фінансування державними органами Німеччини, Франції, Італії, Швеції стала так звана альтернативна форма підготовки кадрів, що охоплює молодь до 25 років. Йдеться про чергування процесу теоретичної підготовки в навчальному закладі з трудовою діяльністю на умовах часткової зайнятості. Таким чином, забезпечується відповідність зайнятості тієї чи іншої особи здобутій на певний момент кваліфікації. Необхідною умовою такої форми навчання є наявність спільної програми, яка забезпечує координацію підготовки у двох різних системах. Активний контроль підприємств за навчальним процесом обумовлює постійне коригування програм теоретичного навчання.

Методи прямого фінансування доповнюються непрямим стимулюванням внутрішньофірмової підготовки з боку держави через диференціювання податкової політики. Кошти, що направляються на підготовку молодих працівників, повністю звільняються від податку (за умови акредитування місцевими органами влади, тобто відповідності підготовки встановленим стандартам). У західноєвропейських країнах

одним із джерел коштів державних органів на професійну підготовку е грошові відрахування самих підприємств.

Що стосується європейських компаній, то великі західні корпорації витрачають 2 – 5 % річного бюджету на навчання і розвиток працівників. Вони створюють власні навчальні центри, інститути та університети, де навчається їх персонал. Так, наприклад, концерн Envia M (Німеччина), компанія «Люфтганза» (Німеччина) мають цілий ряд навчальних центрів. У них наряду з професійною підготовкою здійснюється подальший супровід процесів розвитку персоналу компанії через курси підвищення кваліфікації, консультації для керівників і фахівців, різного роду тренінги.

Необхідно відзначити, що професійна підготовка і навчання персоналу проводиться в рамках дуальної системи, яка передбачає гармонійне поєднання циклів теоретичного і практичного навчання. Теоретичну програму персонал освоює у навчальних центрах, а практичну – безпосередньо на підприємстві. Останнім часом у зв'язку з доступністю професійного навчання за кордоном великі підприємства почали активно використовувати цю форму. Наприклад, німецькі фірми використовують дві форми навчання персоналу за кордоном: практика на виробництві й обмін досвідом. Навчання свого персоналу німці проводять в 156 країнах світу, але основна частина навчається в США, Франції, Англії та Японії [2, с. 103].

Слід наголосити, що професійна підготовка і навчання персоналу в західноєвропейських компаніях має системний, неперервний характер. Це підтверджується тим, що в компаніях постійно відбувається моніторинг потреб у професійній підготовці та планування подальшого зростання навченого персоналу.

В Україні витрати вітчизняних роботодавців на професійне навчання в середньому на одного працюючого не перевищують 0,2 %, а щомісячні витрати на професійне навчання одного працівника становлять менше двох гривень. Чисельність спеціалістів, підготовлених на підприємстві, скоротилась у 2010 р. у порівнянні з 1991 р. за різними оцінками в 2,5-3 рази. Нині на виробництві навчаються біля 10 % працівників від загальної кількості працюючих. Періодичність підвищення кваліфікації персоналу в Україні в середньому складає біля 16 років, тоді як в Росії – 7 років, у країнах Західної Європи і Японії – 3,5 роки. Це свідчить про низький рівень організації розвитку персоналу та відсутність усталеної вітчизняної системи корпоративної освіти [3, с. 31].

Вважаємо за доцільне привернути увагу до яскраво вираженої тенденції до збільшення оплати розумової праці на протигагу фізичній. Заробітна плата працівників розумової праці в середньому перевищує робітників: у Німеччині – на 20 %; Італії і Данії – на 22 %; Люксембурзі – на 44 %; Франції і Бельгії – на 61 %. Средньотижнева заробітна плата американських інженерів майже вдвічі перевищує середню заробітну плату робітників [1].

Поряд з цим варто акцентувати увагу на збільшення попиту на кваліфіковану робочу силу і зменшення частки мало кваліфікованої і некваліфікованої праці у зв'язку з об'єктивним зростанням інтелектуалізації процесів виробництва і управління. У всіх країнах з ринковою економікою спостерігається стала тенденція до індивідуалізації заробітної плати виходячи з оцінювання конкретних заслуг працівника. Такий механізм включає як диференціацію умов наймання, так і регулярну оцінку заслуг персоналу безпосередньо в процесі трудової діяльності. У США оцінюють особисті заслуги керівників і спеціалістів 80 % компаній, а робітників – приблизно 50 %. У Франції на індивідуалізовану заробітну плату припадає 3/4 приросту в керівників і спеціалістів, 2/3 – у майстрів і майже 1/2 – у робітників [1].

Характерною тенденцією сучасного виробництва за кордоном є перехід до різноманітних колективних (групових) форм організації праці, включаючи спільне вирішення окремих завдань (контроль якості, обслуговування виробництва, навчання). З різних форм групової роботи, спрямованої на підвищення ефективності виробництва та вдосконалення трудових відносин, слід передусім виділити так звані «гуртки якості», які по суті, є неформальною організацією управління виробництвом, що існують паралельно з традиційною ієрархічною системою. За оцінкою західних фахівців, у розрахунку на кожний долар витрат, використаних на розвиток «гуртків якості», підприємства одержують 4-8 доларів прибутку. Тому не випадково в Японії існує понад один мільйон «гуртків якості», які об'єднують майже 11 млн. працівників, а в США 90 % великих фірм використовують такі гуртки як дієвий фактор підвищення ефективності виробництва [1].

У контексті зазначеного відмітимо так зване «нове покоління», яке дедалі активніше проявляється на ринку праці. Це молоді люди, народжені в новому тисячолітті. Вони не застали перебудови, виростили на інтернет-технологіях в умовах «hi-tech». «Ці люди з «кліповим» мисленням вважають, що достатньо відкрити нове вікно, і все вийде. Тому вони згортають – відкривають нове і т. д., і їм здається, що ці вікна не закінчаться ніколи, і що в новому вікні вони, нарешті, побачать щось принципово інше. Для бізнесу – це тенденція» [8, с. 198].

Їхні швидкі очікування ставлять керівництво компаній перед непростими завданнями. Якщо працювати з «новим» поколінням, яке чекає швидкого кар'єрного зростання, в колишньому режимі, це закінчиться «міграцією» персоналу з компанії в компанію. Такий стан речей негативно позначиться на всіх. З іншого боку постає проблема роботи з мотивацією співробітника, націленого на швидкі результати часто не підкріплені відповідною кваліфікацією. Аутсорсинг, фріланс, SMM, краудсорсинг, план особистого розвитку і т. п. відображають нові тенденції в роботі з «новим» поколінням.

Сьогодні особливі значимості набувають зусилля, що витрачаються організаціями на формування іміджу привабливого роботодавця. Якщо в організації ведеться цілеспрямована робота в цьому напрямі – це свідчення наявності зрілої проактивної кадрової політики. Діяльність, пов'язана зі створенням образу привабливого роботодавця («HR-branding») набуває все більшої популярності серед організацій тому що забезпечує більшу результативність проведених заходів у сфері залучення висококваліфікованого персоналу і формування його лояльності.

Традиційно організації, що навчаються, покращують свій імідж роботодавця за рахунок: надання кращого пакету винагород, що передбачає наявність різноманітних методів матеріального і нематеріального стимулювання; створення в організації умов для розвитку, навчання та кар'єрного зростання співробітників; збільшення професійної затребуваності співробітників за рахунок популярності самої організації, що приймає на роботу висококваліфікованих співробітників, а також забезпечує широкі можливості для зростання.

Щодо тенденцій, які відображають стан професійного розвитку персоналу на рівні організації, варто в першу чергу звернути увагу на тенденцію скорочення витрат на зовнішнє чи змішане навчання персоналу з наданням переваги на внутрішньофірмову підготовку. Діяльність керівництва спрямовується на створення самостійного фонду для підготовки кадрів на рівних правах з фондом розвитку виробництва, науки і техніки.

Саме тому багато великих американських і європейських компаній організують свої корпоративні університети для проведення професійної підготовки та організації неперервного навчання співробітників. Сьогодні корпоративні університети активно працюють в таких компаніях як McDonald's, Coca-Cola, Motorola, General Electric, Procter&Gamble, GlaxoSmithKline та ін. В США в 2000 році діяло понад 2000 корпоративних університетів, а по всьому світу їх нараховувалося в три рази більше.

Сам факт створення всередині структури єдиного спільного підрозділу, що виконує некомерційні завдання стратегічного характеру, говорить про тенденції розвитку. Кардинальна відмінність корпоративного університету від штатного тренінг-центру в тому, що він може розвивати всіх співробітників компанії, організувати навчання саме по тих напрямках і в таких масштабах, які потрібні організації в цілому, тобто корпоративний університет не тільки пропонує програми навчання, але й виявляє потребу в навчанні в рамках всієї організації. Після навчання в корпоративному університеті працівникам видаються сертифікати. Деякі корпоративні університети є самостійними господарськими суб'єктами і мають ліцензії на ведення освітньої діяльності.

На пострадянській території системна, безперервна професійна підготовка персоналу здійснюється переважно у великих компаніях, але

проявляється тенденція до створення систем професійної підготовки та неперервного навчання персоналу малих і середніх компаній, особливо тих, діяльність яких здійснюється у таких динамічних сферах, як інформатика, комунікації тощо. Можемо припустити, що ця ситуація незабаром зміниться, оскільки в найближчому майбутньому на ринку праці буде складно знайти достатню кількість фахівців, здатних ефективно працювати в нових економічних реаліях. Єдиний вихід – готувати кадри самим. Саме тому керівництво багатьох великих компаній у свій час прийшло до усвідомлення того, що хоча робота в напрямі професійної підготовки та навчання персоналу потребує масштабних інвестицій, всі витрати сторицею окупляться в майбутньому.

Сучасні тенденції в організації навчання персоналу полягають у скороченні часу на лекційні матеріали і все більш широке використання методів активного навчання. І все більша увага приділяється практичному відпрацюванню матеріалу, що вивчається та закріпленню практичних навичок персоналу.

Щодо навчання персоналу слід звернути увагу на дві різноспрямовані тенденції. З одного боку, ми можемо спостерігати зростання індивідуалізму в суспільстві, який пов'язаний з розвитком високих технологій, з переходом до спілкування переважно у віртуальній площині, з іншого – як ніколи важливо спрямовувати ресурси на людські взаємостосунки та спільні цінності. «Ще кілька десятків років тому у людей було набагато більше приводів для відкритої і прямої взаємодії всередині однієї структури, а зараз ми повинні самостійно організовувати, продумувати алгоритми прямого спілкування і взаємодії таким чином, щоб дати людям можливість відчувати і зрозуміти один одного не як носіїв деяких повідомлень, інструкцій, мотивів і сигналів, а як особистостей» [8, с. 171].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підводячи підсумок, зазначимо, що на сучасному етапі суспільно-економічного розвитку можна виділити 2 групи тенденцій професійного розвитку персоналу: загальноосвітіві (стале зростання інвестицій у людину, підвищення питомої ваги працівників розумової праці, збільшення попиту на кваліфіковану робочу силу і зменшення частки малокваліфікованої й некваліфікованої праці, орієнтація на нове покоління) та тенденції на рівні організації (скорочення витрат на змішане навчання персоналу з наданням переваги на внутрішньофірмову підготовку, переростання методичних центрів з підготовки окремих груп співробітників у корпоративний університет, скорочення часу на лекційні заняття, широке використання активних методів навчання). У перспективі навчання й підвищення кваліфікації персоналу у фірмах провадитиметься дистанційно, віртуально і навіть за допомогою комп'ютерних ігор. На думку аналітиків, вони не тільки знижують витрати на живі курси підготовки, але також скорочують витрати на електроенергію і завдають значно менше

шкоди екології. Такі висновки наводяться в звіті «Пора поставитися до ігор серйозно» дослідницької компанії Forrester Research.

Перспективою подальших досліджень вбачаємо аналіз дистанційного та віртуального навчання персоналу в системі корпоративної освіти.

Література

1. Економіка підприємств [Електронний ресурс]. – URL: <<http://polka-knig.com.ua/article.php?book=688&article=45195>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Крушельницька О.В. Управління персоналом: посіб. / О.В. Крушельницька, Д.П. Мельничук. – Житомир: ЖІТІ, 2003. – 345 с. [Електронний ресурс]. – URL: <<http://library.if.ua/books/45.html>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Левченко О. Сучасна безперервна професійна освіта та підготовка кадрів в Україні: основні проблеми та напрями трансформації в контексті міжнародного досвіду / О. Левченко // Україна: аспекти праці. – 2006. – № 2. – С. 30–35.
4. Румизен М.К. Управление знаниями / М.К. Румизен. – М: Астрель, 2004. – 420 с.
5. Самообучающаяся организация [Електронний ресурс]. – URL: <<http://obucheniepersonala.com/2013/03/samoobuchayushhayasya-organizatsiya-ponyatie/>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
6. Серых Е.О. Самообучающаяся организация в действии / Е.О. Серых [Електронний ресурс]. – URL: <<http://obrazovanie9.ru/articles/435-self-learning-organization-seryh.html>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
7. Управление персоналом: учебник для вузов / под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. – М.: ЮНИТИ, 2006. – 560 с. [Електронний ресурс]. – URL: <<http://buklib.net/books/29567/>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
8. Юрова И.В. ВІ ТО ВЕ: Консалтинг в зеркале российского бизнеса / И.В. Юрова. – СПб.: БХВ-Петербург, 2013. – 240 с.

Bibliography

1. Business Economics [Elektronnyy resurs]. – URL: <http://polka-knig.com.ua/article.php?book=688&article=45195> (in Ukrainian)
2. Krushel'nyts'ka O.V. Personnel Management: posib. / O.V. Krushel'nyts'ka, D.P. Mel'nychuk. – Zhytomyr: ZhITi, 2003. – 345 s. [Elektronnyy resurs]. – URL: <<http://library.if.ua/books/45.html>>. (in Ukrainian)
3. Levchenko O. Modern Continuous Professional Education and Training in Ukraine: Key Issues and Trends in the Context of the Transformation of International Experience // Ukrayina: aspekty pratsi. – 2006. – № 2. – S. 30-35. (in Ukrainian)
4. Rumizen M.K. Management of Knowledge / M.K. Rumizen. – M: Astrel, 2004. – 420 s. (in Russian)
5. Learning Organization [Elektronnyy resurs]. – URL: <http://obucheniepersonala.com/2013/03/samoobuchayushhayasya-organizatsiya-ponyatie/> (in Russian)
6. Seryih E.O. Learning Organization in Action / E.O. Seryih [Elektronnyy resurs]. – URL: <<http://obrazovanie9.ru/articles/435-self-learning-organization-seryh.html>>. (in Russian)

7. Personnel Management: uchebnik dlya vuzov / pod red. T.Yu. Bazarova, B.L. Eremina. – M.: YuNITI, 2006. – 560 s. [Elektronniy resurs]. – URL: <<http://buklib.net/books/29567/>>. (in Russian)

8. Yurova I.V. BI TO BE: Consulting in the Mirror of Russian Business / I.V. Yurova. – SPb.: BHV-Peterburg, 2013. – 240 s. (in Russian)

УДК 374.091.3

Ващенко Любов Іванівна – фахівець з інформаційних технологій Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: vashchenkolyubov@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОРΟΣЛИХ – ВИМОГА ЧАСУ

Анотація. У статті проаналізовано складові громадянської компетентності дорослих у сучасному суспільстві. Перша складова – громадянські знання, на основі яких формуються уявлення про форми і способи функціонування громадянина в політичному, правовому, економічному, соціальному та культурному полі демократичної держави. Друга – громадянські вміння, що передбачають участь у соціально-політичному житті суспільства та практичне застосування знань і сформованих навичок. Третя – громадянські цінності, ставлення, установки, серед яких виокремлено загальнолюдські, демократичні, національні.

Ключові слова: громадянська компетентність; дорослі; громадянські знання; громадянські вміння; громадянські цінності.

Vashchenko Lyubov – Specialist of Information Technology of the Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine
E-mail: vashchenkolyubov@ukr.net

THE FORMATION OF ADULTS' CIVIL COMPETENCE: CURRENT CHALLENGE

Summary. The author analyzes the components of the civil competence of adults in modern society. The first component is the civil knowledge, which formed on basis ideas about the forms and methods of operation of the citizen in the political, economic, social and cultural environment of a democratic state. The second component has a civic skills, which include participation in the socio-political life of the society and the practical application of knowledge and skills formed. The third component is the civic values, relationships, attitudes, among which are the universal, democratic and national.

Key words: civil competence; adults; civic knowledge; civic skills; civic values.

Вступ. Формування громадянської компетентності дорослих в умовах розбудови української державності є актуальною проблемою сьогодення. Незалежна Україна потребує фахової, спеціалізованої, систематичної, методично виваженої підготовки громадян, здатних жити в умовах демократії, використовувати відповідні чинному законодавству України моделі поведінки і способи діяльності, орієнтуватися у проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні, застосовувати демократичні технології прийняття індивідуальних та колективних рішень, володіти процедурами участі у діяльності політичних інститутів, враховуючи інтереси й потреби громадян, представників певної спільноти, суспільства та держави.

Аналіз досліджень. Одним із головних завдань сучасної освіти дорослих в Україні є створення умов для формування громадянської компетентності, що передбачає активну участь в житті демократичного суспільства задля задоволення як особистих, так і суспільних інтересів. Це питання було предметом розгляду в багатьох сучасних дослідженнях із педагогіки, психології, політології, соціології. Зокрема, в роботах вітчизняних науковців В. Сухомлинського, І. Беха, Г. Васяновича, О. Докуніної, Т. Єлагіної, Н. Потапової розглядаються питання громадянської освіти й виховання молоді в Україні. Зарубіжні дослідники Г. Алмонд, С. Верба, Р. Даль, Ю. Підлісна, В. Степаненко порушують проблеми значущості становлення громадянської культури та громадянської компетентності в сучасних умовах розвитку пострадянського суспільства.

Вагомий внесок у висвітлення сутності громадянської освіти, як важливого чинника державо-творчих процесів, а також структури громадянської компетентності, психолого-педагогічних та народознавчих основ її формування вносять О. Сухомлинська, Р. Арцишевський, В. Поплужний, М. Боришевський, О. Киричук, Т. Завгородня, Л. Крицька, П. Ігнатенко та ін.

Мета статті – проаналізувати складові громадянської компетентності дорослих. У дослідженні використані *методи* аналізу літературних джерел, дедукції та індукції під час його опрацювання та висвітлення результатів роботи.

Результати дослідження. Проявом сформованої громадянськості особистості виступає її громадянська компетентність – здатність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права й обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства. У «Концепції громадянського виховання особистості в умовах української державності» [2, с. 6] формування громадянської компетентності розглядається як інтегративна якість особистості, що дає змогу людині відчувати себе морально, соціально, політично та юридично дієздатною та захищеною.

У нашому дослідженні ми виходимо із розуміння поняття компетентності людини, запропоноване О. Овчаруком: як спеціально структурованого (організованого) набору знань, умінь, навичок і ставлень, що дають їй змогу ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [1, с. 23]. У широкому розумінні громадянську компетентність, як зазначає Ю. Підлісна, можна розглядати як різновид соціальної компетентності, як функція громадянського суспільства, що генерує ґрунт для ефективної і успішної діяльності особистості, соціальних груп і всього суспільства в цілому. У вузькому смислі громадянська компетентність виступає як параметр діяльності особистості, що соціалізована під впливом громадянських цінностей, норм і правил, і який відображається в наявності знань, навичок і вмінь стосовно політичної сфери [4, с. 8–9].

Ми погоджуємося з твердженням Л. Огородник про те, що формування всебічно освіченої, компетентної, толерантної, патріотичної особистості відбувається з обов'язковим урахуванням загальнолюдських цінностей, передусім таких, як: висока повага до закону; пошана до національних цінностей інших народів; права людини на життя, гідність, безпеку, рівні можливості; право на свободу думки, совість, вибір конфесії, участь у політичному житті; обов'язки, що виражаються в повазі до державної демократично обраної влади, національних меншин та їхніх культур тощо [3, с. 64].

У зв'язку з тим, що життя сучасного суспільства є швидкозмінюваним, складним і багатограним, для ефективної діяльності людина має володіти компетентністю в різних його сферах: соціальній, духовній, політичній, економічній та ін. В теорії компетентнісного підходу систему компетентностей складають: *ключові* компетентності (найбільш загальні, інтегровані, мета-предметні), що розвиваються у навчанні всіх предметів і є результатом всієї загальної освіти: формування загальної життєвої компетентності людини як сукупності ключових компетентностей, інтегрованої характеристики особистості; *галузеві* компетентності, що формуються в межах окремої галузі або кількох споріднених.

Соціальна, громадянська, підприємницька, ІКТ-компетентність, загальнокультурна, здоров'язберігаюча разом з навчанням протягом всього життя визначені сьогодні як орієнтири розвитку української освіти. Таким чином, громадянська компетентність є однією з ключових компетентностей особистості. Громадянська компетентність особистості є складним, інтегрованим утворенням у цілісній структурі особистості фахівця, складовою його професійної культури та професійної компетентності; результатом оволодіння педагогічною професією; загальною категорією, що уособлює розвиток

громадянськості як особистісної якості, що визначає громадянську й життєву позицію, соціальну зрілість і суспільно корисну діяльність особистості та готовність до ефективного розв'язання нею завдань громадянської освіти у процесі професійної діяльності на основі сформованих знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, професійно важливих якостей і здібностей [5, с. 104].

Таке розуміння громадянської компетентності в цілому співпадає з баченням змісту цієї категорії, наданому за результатами дослідження щодо ключових компетентностей у державах-членах Євросоюзу, що було проведено Eurydice (Інформаційна мережа освіти в Європі). Зокрема у цьому документі зазначається, що громадянська компетентність є одною з соціальних компетентностей й означає поінформовану й активну участь особи в житті суспільства, до якого вона належить як на рівні місцевої громади, так і державному та міжнародному рівні [6].

Формування громадянської компетентності передбачає засвоєння дорослим не розрізнених, відокремлених один від іншого елементів знань, умінь, навичок та емоційно-ціннісних ставлень, а системним оволодінням комплексом складових, в яких присутня відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер. Цей комплекс містить громадянські знання, на основі яких формуються уявлення про форми і способи функціонування громадянина в політичному, правовому, економічному, соціальному та культурному полі демократичної держави; громадянські уміння та досвід участі у соціально-політичному житті суспільства та практичного застосування знань; громадянські цінності – норми, установки, якості, притаманні громадянину демократичного суспільства.

Громадянські знання, на основі яких формуються уявлення про форми і способи функціонування громадянина в політичному, правовому, економічному, соціальному та культурному полі демократичної держави, можна поділити на: філософсько-культурологічні та морально-етичні; політологічні; правові; економічні; соціальні.

Здійснений нами аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що до *філософсько-культурологічних і морально-етичних знань* можна віднести наступне: національні цінності українського суспільства, європейські та загальнолюдські цінності, демократичні цінності, процеси європейської інтеграції та глобалізації, роль Ради Європи, ООН; до *правових* – роль законів у житті суспільства і правослухняну поведінку, права і свободи людини і механізми їх захисту, обов'язки людини і громадянина України, роль законів у демократичному суспільстві; до політологічних: знання про державу Україна, існування законів і необхідність їх виконувати,

сутність демократії, демократичну державу і активну участь громадян в її житті, політичну систему і механізми її функціонування, ознаки парламентаризму, виборчої системи, державні установи України, громадянське суспільство, процеси прийняття суспільних рішень і форми участі громадян у житті суспільства на місцевому, національному, європейському та світовому рівні, контроль громадян над владою; до *соціальних* – знання про правила спілкування між людьми різного віку, норми поведінки у різних ситуаціях; про процеси прийняття суспільних рішень і форми участі громадян у житті громади і суспільства в цілому; про основи співпраці та спілкування з іншими та розв'язання конфліктних ситуацій, про основи ефективної комунікації, вибору конструктивних форм взаємодії з іншими та власної поведінки; до *економічних* – знання про суть ринкових відносин, економічні чинники розвитку демократичного суспільства та ін.

Громадянські вміння передбачають участь у соціально-політичному житті суспільства й використання знань і сформованих навичок, необхідних для ефективної соціалізації у політичній, правовій, соціальній, економічній та інших сферах суспільного життя та пізнання оточуючого світу упродовж життя. Сучасна доросла людина повинна вміти:

- орієнтуватися у проблемах сучасного суспільного життя в Україні, Європі й світі та визначати власну позицію щодо їх розв'язання;
 - реалізовувати та послідовно обстоювати і захищати свої інтереси і права людини і громадянина;
 - робити свідомий вибір та діяти відповідально у навчанні та повсякденному житті; брати участь в свідомому житті громади та волонтерській діяльності;
 - встановлювати контакти, взаємодіяти і співпрацювати з місцевою адміністрацією та місцевими органами самоврядування;
 - вести переговори, брати на себе відповідальність, організувати демократичне прийняття колективних рішень, враховуючи власні інтереси, потреби інших;
 - реалізовувати свої права як споживача і суб'єкта ринкових відносин, визначати професійну спрямованість, власні потреби і можливості у цьому напрямі, зокрема на ринку праці;
 - ефективно спілкуватися, виявляючи повагу і толерантність, долати стереотипи, войовничий націоналізм, расизм та нетерпимість
 - розв'язувати конфлікти в робочому колективі та сім'ї, колективно обговорювати проблеми;
 - знаходити, сприймати й критично оцінювати інформацію з різних джерел, самостійно її досліджувати та застосовувати, формулювати, висловлювати та аргументувати власну позицію;

- використовувати ЗМІ, Інтернет ресурси;
- діяти за правилами, виконувати обов'язки, долучатися до суспільно-корисної діяльності;
- робити свідомий вибір у професійній діяльності та типових ситуаціях повсякденного життя;
- брати участь у колективній дискусії, висловлювати і пояснювати власну точку зору, ефективно спілкуватися, розпізнавати стереотипи, адекватно поводитись у ситуації конфлікту.

Серед громадянських цінностей, ставлень, установок можна виокремити *загальнолюдські* (усвідомлення цінності людини як вищої соціальної цінності, повага до її прав і свобод), *демократичні* (повага до встановлених правил спілкування і поведінки, прагнення до ненасильницького розв'язання конфліктів; прагнення до суспільної справедливості, рівноправності; активна та відповідальна громадянська позиція і розуміння громадянського обов'язку; чесність, відповідальне ставлення до прав і обов'язків; визнання та сприйняття багатоманітності оточуючого світу.), *національні* (повага до законів України; до прав інших людей; плюралізм, міжкультурне взаєморозуміння й толерантність; усвідомлення глобальної взаємозалежності, особистої відповідальності; патріотизм, становлення національної свідомості, належність до рідної землі, народу, повага до національної історії, культури, мови, традицій; відчуття власної гідності, шанування прав людини і свободи особистості).

Умовами ефективного формування громадянської компетентності дорослих є їхня соціальна активність та ціннісний характер соціалізації. Як стверджує О.В. Шестоपालюк, саме в соціальній активності особистісні ставлення людини до дійсності виявляються як її життєві цілі й мотиви включення в діяльність, а мотиви соціальної й професійної активності характеризують на соціально-психологічному рівні її реальні погляди, переконання, відношення, ступінь само актуалізації [5, с. 106].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результатом громадянської освіти має стати сформованість у дорослих громадянської компетентності як складного особистісного утворення. Таким чином, зміст громадянської освіти, що забезпечує формування громадянської компетентності особистості, є сукупністю таких складових: громадянські знання, громадянські уміння, громадянські цінності. Описаний вище комплекс знань, умінь і цінностей набувається у процесі навчання впродовж життя. Сформована компетентність дозволяє людині визначати та успішно розв'язувати, незалежно від ситуації, проблеми, характерні для певної сфери чи виду діяльності.

Громадянська компетентність створює фундамент для появи шляхетних громадянських рис особистості, культивує цінності прав, свобод людини, повагу до прав інших людей, визнання цінностей демократії, мотивування людей до участі у вирішенні проблем громадського життя й, у зв'язку з цим, вміння висувати високі вимоги до результатів своєї праці. У цьому контексті перспективою подальших досліджень є аналіз форм і методів громадянської освіти дорослих в незалежній Україні.

Література

1. Компетентісний підхід у сучасній українській освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 23.
2. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності: проект // Педагогічна газета АПН України. – 2000. – № 6 (Червень). – С. 4-6.
3. Огородник Л. Становлення системи громадянського виховання в умовах розвитку української державності / Л. Огородник // Проблеми освіти: зб. наук. праць. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. – Вип. 26. – С. 62-67.
4. Подлесная Ю.Е. Гражданская компетентность в современном обществе: политологические аспекты формирования и развития: автореф. дис. ... канд. полит. наук / Ю.Е. Подлесная. – М., 2006. – 19 с.
5. Шестоपालюк О.В. Умови формування громадянської компетентності майбутніх учителів / О.В.Шестоपालюк // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. / ред. Л.Л.Товажнянський, О.Г.Романовський. – Харків: НТУ «ХПІ», 2010. – Вип. 27 (31) : V Кримські педагогічні читання «Педагогіка вищої школи 21-го століття та формування національної гуманітарно-технічної еліти» : в 3 ч. – Ч. 1. – С. 102-107.
6. Key competencies. A developing concept in general compulsory education. – Eurydice, 2002 [Електронний ресурс]. – URL: <http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=503>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Bibliography

1. Competence approach in modern Ukrainian education: world experience and Ukrainian prospects / Pid zah. red. O. Ovcharuk. – K. : K.I.S., 2004. – S. 23. (in Ukrainian)
2. The concept of civil education of the individual in the development of Ukrainian statehood draft // Pedagogichna hazeta APN Ukrayiny. – 2000. – № 6 (Cherven'). – S. 4-6. (in Ukrainian)
3. Ohorodnyk L. The establishment of the system of civic education in the development of Ukrainian statehood / L. Ohorodnyk // Problemy osvity: zb. nauk. prats'. – K.: Nauk.-metod. tsentr vyshchoyi osvity, 2001. – Vyp. 26. – S. 62-67. (in Ukrainian)
4. Podlesnaja Ju.E. Civic competence in modern society: political science aspects of the formation and development: avtoref. dis. ... kand. polit. nauk / Ju. E. Podlesnaja. – M., 2006. – 19 s. (in Russian)
5. Shestopalyuk O.V. Conditions for the formation of civic competence of future teachers / O.V. Shestopalyuk // Problemy ta perspektyvy formuvannya

natsional'noi humanitarno-tekhnichnoi elity: zb. nauk. pr. / red. L.L. Tovazhnyans'kyu, O.H. Romanovs'kyu. – Kharkiv: NTU «KhPI», 2010. – Вуп. 27 (31) : V Krymski pedahohichni chytannia «Pedahohika vyshchoi shkoly 21-ho stolittia ta formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity» : v 3 ch. – Ch. 1. – S. 102-107. (in Ukrainian)

6. Key competencies. A developing concept in general compulsory education. – Eurydice, 2002 [Elektronnyy resurs]. – URL: <http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=503>. (in English)

УДК 37.377

Литовченко Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»

E-mail: irinalyt@ukr.net

ФОРМИ Й МЕТОДИ КОРПОРАТИВНОГО НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ

Анотація. Статтю присвячено актуальній проблемі корпоративного навчання, яке здійснюється виробничими структурами з метою навчання, перепідготовки й підвищення кваліфікації працівників, і є відповіддю на виклики, що постають перед сучасною освітою в умовах переходу до ринкових відносин; визначено основні форми й методи корпоративного навчання, виявлено їх переваги й недоліки, встановлено, що їх вибір обумовлений інвестиційними, ресурсними, адміністративно-управлінськими та іншими можливостями організації, метою та змістом заняття, контингентом учнів, кваліфікацією викладача. Зроблено висновок, що корпоративна освіта, як складова освіти дорослих, базується на принципах андрагогіки, що впливають з особливостей дорослого учня, й переважно використовує активні методи навчання.

Ключові слова: корпоративне навчання; освіта дорослих; організація; форми корпоративного навчання; методи корпоративного навчання; принципи андрагогіки.

Lytovchenko Iryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Technical English Department № 2 of the National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute»

E-mail: irinalyt@ukr.net

FORMS AND METHODS OF CORPORATE TRAINING IN THE CONTEXT OF ADULT LEARNING

Summary. The article is devoted to the problem of corporate training which is conducted by enterprises for training, retraining and professional development of employees. It is a response to the challenges facing modern education in the transition to a market economy. The basic forms and methods of

corporate training are identified; their strengths and weaknesses are revealed. It has been found that the choice of forms and methods of corporate training is determined by the resources of the organization, its investment, administrative and managerial capabilities, as also the purpose of the class, the characteristics of the students and the teacher's qualifications. It has been concluded that corporate education, as part of the adult education, is based on the principles of andragogy arising from the characteristics of the adult learner and it mainly uses active learning methods.

Key words: *corporate training; adult education; organization; forms of corporate training; corporate training methods; principles of andragogy.*

Вступ. Перехід до ринкових відносин ставить нові завдання перед сучасною професійною освітою. Виникає потреба не лише в традиційній передачі знань та формуванні загальних умінь, а й у всебічному розвитку особистості, формуванні рис, необхідних працівникові в умовах ринкової економіки, зокрема професійної мобільності й компетентності, комунікативних та організаторських здібностей. З метою вирішення кадрових питань сучасне виробництво не лише здійснює пошук на ринку праці спеціалістів з вищою та середньою професійною освітою, підготовлених у системі державних освітніх закладів, але й створює корпоративну освіту, тобто навчання, перепідготовку й підвищення кваліфікації працівників компанії за рахунок роботодавця. Для забезпечення конкурентоздатності нашої країни на світовому ринку необхідне реформування й модернізація вітчизняної освіти з урахуванням кращого досвіду зарубіжних країн, які мають потужну систему корпоративної освіти і завдяки їй забезпечують собі провідні позиції у світовій економіці.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемами корпоративної освіти опікувалася низка вітчизняних і зарубіжних учених: К. Аргіріс, С. Бабушко, О. Березкіна, А. Кир'янов, В. Кузнецов, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Огієнко, Н. Пазюра, П. Сенж та ін. Проте проблема технологій корпоративного навчання залишається недостатньо вивченою.

Мета статті – виокремлення й аналіз форм і методів корпоративного навчання в контексті навчання дорослих. Для досягнення поставленої мети використовувався комплекс взаємопов'язаних *методів* дослідження, а саме: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, компонентно-структурний та пошуковий методи.

Результати дослідження. Учені розглядають корпоративне навчання в широкому й вузькому сенсі [1]. У широкому сенсі – це сукупність відносин трансляції в зовнішньому та внутрішньому конкурентному оточенні специфічних знань, умінь, навичок, затребуваних підприємницькою структурою. Проте з огляду на складність такого визначення, у корпоративному середовищі цей термін вживається у вузькому сенсі й означає навчання персоналу організації.

Корпоративна освіта базується на андрагогічних принципах організації навчання, що випливають з особливостей дорослого учня, обґрунтованих видатним американським педагогом та провідним діячем у галузі освіти дорослих Малколмом Ноулзом (Malcolm Knowles):

1. Дорослим необхідно знати, в чому полягає для них цінність навчання і яку користь вони від нього отримають.

2. Доросла людина має самосвідомість незалежної особистості, здатної до самоспрямованого навчання.

3. Дорослий має певний життєвий досвід, який повинен стати багатим джерелом та основою навчання.

4. Готовність дорослої людини до навчання безпосередньо пов'язана із соціальними завданнями, що постають перед нею в процесі її розвитку.

5. Дорослі мають практикоорієнтований підхід до навчання й зацікавлені в негайному застосуванні набутих знань.

6. Мотивація дорослих до навчання зумовлена переважно внутрішніми чинниками [5, с. 57-63].

Методом професійної освіти називають спосіб взаємодії педагога корпоративного навчання й учнів, спрямований на оволодіння ними професійними знаннями, навичками, вміннями. Активними методами навчання є способи взаємопов'язаної діяльності педагога й дорослих учнів, які спрямовані на досягнення навчальної мети й водночас сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів [3, с. 66].

У практиці корпоративної освіти розвинених країн існують різноманітні форми, методи й засоби розвитку професійних знань та вмінь працівників. Науковці розрізняють дві основні форми навчання в організаціях: навчання безпосередньо на робочому місці та навчання поза робочим місцем. Вибір організаційної форми реалізації корпоративного навчання здійснюється підприємницькою структурою і залежить від мети навчання й можливостей підприємства.

Навчання на робочому місці організовується безпосередньо для конкретної організації та її співробітників. Працівник навчається виконувати певну роботу безпосередньо у процесі її виконання на конкретному робочому місці. Він розвиває певні навички в реальних виробничих умовах, безпосередньо використовуючи обладнання й матеріали підприємства під час навчання. Таке навчання має практичну спрямованість. Навчаючись на робочому місці, працівник має можливості для повторення й закріплення вивченого, для формування навичок, необхідних для виконання поточних виробничих завдань. Ефективність цієї форми організації навчання також полягає в тому, що учні здійснюють навчання в реальних умовах, а не в класній аудиторії, а отже не забувають вивчене, повертаючись на робоче місце. До його переваг

належать своєчасність навчання та негайне використання вивченого на робочому місці [7]. Цей метод також характеризується [4, с. 28]:

- гнучкістю (зміст і час навчання можуть бути адаптовані до можливостей організації);
- адаптивністю (у процесі навчання використовується реальне обладнання, наявне в організації);
- рентабельністю (за наявності засобів, експертів та викладачів можливе навчання досить великого контингенту працівників).

Проте таке навчання має певні недоліки, оскільки воно є досить вузько спрямованим, обмеженим ситуацією на конкретному робочому місці, а відтак не дозволяє вийти за рамки традиційної поведінки й не створює можливостей для повного розкриття потенціалу працівника, формування принципово нових поведінкових та професійних навичок [2].

До методів навчання на робочому місці відносимо ротацію, наставництво, зворотний зв'язок, інструктаж, делегування повноважень, метод ускладнення завдань, внутрішнє й зовнішнє стажування з навчальною метою, екскурсії всередині компанії та в інші організації тощо.

Зазначимо, що в науковій літературі, відповідно до джерела навчання, розрізняють закрите й відкрите корпоративне навчання. Закрите навчання здійснюється силами персоналу підприємства, без залучення фахівців, які не є працівниками підприємства. Відкрите навчання здійснюється зовнішніми тренерами. Існує також комбінована форма навчання, яка залучає як внутрішніх, так і зовнішніх інструкторів. Відповідно до цієї класифікації, зазначені вище методи є закритими.

Навчання поза робочим місцем – це навчання, яке відбувається за межами робочого місця й організовується зовнішніми структурами [4, с. 29]. Воно може здійснюватись у класній кімнаті, в кафетерії компанії, в залі засідань тощо. До основних методів навчання поза робочим місцем відносимо лекцію, професійну й корпоративну конференцію, тематичну дискусію, семінар, коучинг, гуртки з обміну знаннями й досвідом, аналіз практичних ситуацій (кейс-метод), ділову та рольову гру, самонавчання, симуляцію, моделювання, тренінг, робочу групу консалтингового проекту, навчальні експедиції, відео-, аудіо- та DVD курси, он-лайн курси, вебінари, соціальні медіа, зокрема корпоративні блоги, вікі, подкасти.

Навчання поза робочим місцем має певні переваги над навчанням на робочому місці, серед яких можливість обміну досвідом та інформацією щодо вирішення проблем між працівниками різних компаній, створення максимально сприятливого середовища для навчання, мінімізація усіх відволікаючих факторів, спрямування навчального процесу тренером на всіх його етапах. Таке навчання розвиває допитливість учнів, підвищує їхню мотивацію до формування й розвитку навичок, необхідних для успішного виконання функціональних обов'язків. Проте воно може

мати певні недоліки, насамперед пов'язані з можливими частковими розбіжностями між навчальними потребами персоналу й фактичним змістовим наповненням запропонованого курсу навчання.

Сучасні корпорації широко використовують комп'ютерне навчання, яке дає змогу розвивати професійні знання, навички та вміння в інтерактивній формі. Працівники навчаються у процесі виконання певних навчальних програм на комп'ютері. Таке навчання відбувається по-різному. У деяких компаніях існують електронні бібліотеки з різними навчальними програмами, які працівники можуть брати додому й опрацювати самостійно. У інших компаніях функціонують комп'ютерні лабораторії, де працівники можуть практикуватися й отримувати необхідну допомогу штатних тренерів. Багато організацій здійснюють он-лайн навчання, встановлюючи на своїх комп'ютерах програмне забезпечення і таким чином даючи можливість працівникам чергувати роботу й навчання. Комп'ютерне навчання має практичні переваги. Інтерактивні технології в середньому скорочують час навчання на 50 %, підвищують його ефективність, мотивацію слухачів, зменшують відсоток їх відсіву [6].

Вибір форм організації корпоративної освіти здійснюється підприємством і обумовлений його інвестиційними, ресурсними, адміністративно-управлінськими та іншими можливостями з урахуванням ризиків і переваг тієї чи іншої форми. Вибір методу навчання визначається метою заняття, його змістом, контингентом учнів, кваліфікацією викладача. Кожний з методів має свої переваги й недоліки, тому сучасні корпоративні програми здебільшого поєднують різні способи подачі матеріалу, враховуючи їхні сильні й слабкі сторони та широко використовуючи активні (проблемні) методи, які найбільше відповідають завданням навчання дорослих. Головний критерій у виборі методу – його ефективність для досягнення мети навчання працівниками організації.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, можемо зробити висновок, що корпоративна освіта є відповіддю на виклики, які постають перед сучасною професійною освітою в умовах переходу до ринкових відносин. Вона здійснюється виробничими структурами з метою навчання, перепідготовки й підвищення кваліфікації працівників. Корпоративна освіта базується на принципах андрагогіки й використовує різні форми й методи навчання, вибір яких обумовлений інвестиційними, ресурсними, адміністративно-управлінськими та іншими можливостями організації, метою та змістом заняття, контингентом учнів, кваліфікацією викладача. Кожний з методів має свої сильні й слабкі сторони, тому сучасні корпоративні програми здебільшого їх поєднують, надаючи перевагу активним методам навчання.

До перспективних напрямів подальших досліджень належить аналіз програм корпоративної освіти у США.

Література

1. Каганов В.Ш. Корпоративное обучение и конкурентоспособность предпринимательских структур: монография / Вениамин Шаевич Каганов. – М.: Маркет ДС, 2009. – 216 с.
2. Кирьянов А.В. Повышение эффективности внутрифирменного обучения персонала промышленного предприятия: дис. ... канд. эконом. наук: 08.00.05 / Кирьянов Алексей Владимирович. – М., 2005. – 184 с.
3. Кузнецов В.В. Корпоративное образование: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Кузнецов В.В. – Екатеринбург: Изд.-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. – 227 с.
4. Федорова П.С. Система адаптации персонала в организации / П.С. Федорова // Социально-педагогическое обеспечение изменений личности: сб. научн. тр. студентов и аспирантов института педагогики и психологии / Костромской технологический ун-т. – Кострома, 2005. – С. 134–139.
5. Knowles M.S. The adult learner: a neglected species (4th ed.) / Malcolm Shepherd Knowles. – Houston, London, Paris, Zurich, Tokyo: Gulf Publishing Company, 1990. – 293 p.
6. Sims R.R. Human resource development: Today and tomorrow / Ronald R. Sims. – Greenwich: Information Age Pub, 2006. – 339 p.
7. Van der Klink R.M. Effectiveness of On-the-Job Training / R.M. Van der Klink, J.N. Streumer // Journal of European Industrial Training. – 2002. – Vol. 26, № 2. – P. 196-199.

Bibliography

1. Kaganov V.S. Corporate training and competitiveness of business structures / Veniamin S. Kaganov. – M.: Market DS, 2009. – 216 s. (in Russian)
2. Kir'janov A.V. Improving the efficiency of in-house training of staff of industrial enterprises: dis. ... kand. jekonom. nauk: 08.00.05 / Kir'janov Aleksej. – M., 2005. – 184 s. (in Russian)
3. Kuznecov V.V. Corporate education: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / Kuznecov V. V. – Ekaterinburg: Izd.-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2010. – 227 s. (in Russian)
4. Fedorova P.S. System of adaptation of personnel in the organization / P.S. Fedorova // Social'no-pedagogicheskoe obespechenie izmenenij lichnosti: sb. nauchn. tr. studentov i aspirantov instituta pedagogiki i psihologii / Kostromskoj tehnologicheskij un-t. – Kostroma, 2005. – S. 134-139. (in Russian)
5. Knowles M.S. The adult learner: a neglected species (4th ed.) / Malcolm Shepherd Knowles. – Houston, London, Paris, Zurich, Tokyo: Gulf Publishing Company, 1990. – 293 s. (in English).
6. Sims R.R. Human resource development: Today and tomorrow / Ronald R. Sims. – Greenwich: Information Age Pub, 2006. – 339 p. (in English).
7. Van der Klink R. M. Effectiveness of On-the-Job Training / R.M. Van der Klink, J.N. Streumer // Journal of European Industrial Training. – 2002. – Vol. 26, № 2. – P. 196-199. (in English).

УДК 374.7.091(477):(006.77:043.86)

Прийма Сергій Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформатики і кібернетики Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
E-mail: priyma_s@ukr.net

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність проблеми освіти дорослих у сучасних соціально-економічних умовах. Здійснено аналіз тенденцій функціонування і розвитку систем відкритої освіти дорослих в Україні. Показано, що вказані тенденції є різними за хронологічними та змістовими характеристиками, зумовлюються закономірностями, принципами та динамікою суспільного розвитку. Доведено, що ідентифікація і правильне розуміння тенденцій функціонування і розвитку систем відкритої освіти дорослих в Україні сприятиме подоланню перешкод на шляху становлення відкритого суспільства знання.

Ключові слова: відкрита освіта, освіта впродовж життя, освіта дорослих, системи відкритої освіти дорослих, тенденції розвитку систем відкритої освіти дорослих.

Pryima Serhii – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Informatics and Cybernetics, Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University
E-mail: priyma_s@ukr.net

THE TENDENCIES OF THE OPEN ADULT EDUCATION SYSTEMS DEVELOPMENT IN UKRAINE

Summary. The publication analyzes the tendencies of functioning and development of the open adult education systems in Ukraine. It has been shown that the tendencies are different by chronological and content characteristics, they are determined by the laws, principles and dynamics of the society development and are connected with: digital and cognitive divide; strengthening of the role of the regional education policy; strengthening of the role of the open adult education systems in forming active civic society; introduction of the state and public model of managing the open adult education systems; strengthening of interest among the education services providers as for giving education services to different categories of adults through life; implementation of the customer-oriented approach in education institutions with their gradual transformation into the providers of education services. It has been proved that identification and proper understanding of the tendencies of functioning and development of the open adult education systems in Ukraine will favour overcoming challenges on the way to establishing the open knowledge society.

Key words: *open education, lifelong education, adult education, open adult education systems, tendencies of the open adult education systems development.*

Вступ. Усвідомлення того, що освіта впродовж життя є детермінантою стійкого економічного розвитку, гарантією й умовою становлення і розвитку демократичного устрою суспільного життя та проявом відповідальності суспільства за розвиток соціального капіталу, унікальним соціальним інститутом, здатним впливати на майбутнє особистості й суспільства, вимагає дослідження тенденцій розвитку систем освіти дорослих. Актуальності вказана потреба набуває в умовах становлення відкритих суспільств знання, адже дослідження загальносвітових тенденцій становлення, функціонування та розвитку освітніх систем взагалі і систем відкритої освіти дорослих зокрема має стати джерелом інформації для пошуку способів вирішення існуючих проблем та прийняття управлінських рішень як на загальнонаціональному та регіональному рівнях, рівні закладу освіти. Подолання об'єктивних суперечностей між посиленням уніфікації та збереженням національної ідентичності, між динамічним розвитком освітніх систем та відсутністю належного теоретико-методологічного обґрунтування тенденцій їх функціонування та розвитку, між нагальною необхідністю створення умов для максимального розвитку особистості, реалізації її потенційних можливостей упродовж усього життя й відсутністю науково обґрунтованих концепцій відкритої освіти, її організаційної структури і моделей, які забезпечили б перехід від принципу «освіта на все життя» до принципу «освіта впродовж життя», вимагають вирішення актуальних завдань, поставлених сьогодні перед освітою дорослих, що неможливе без усвідомлення провідних світових тенденцій у цій сфері, адекватного та зацікавленого ставлення до цієї галузі з боку всіх зацікавлених сторін, налагодження між ними конструктивної співпраці, що є передумовою формування у суспільній свідомості відповідного ставлення до цієї проблематики та є необхідною засадою розвитку концептуального бачення, пошуку науково обґрунтованих і практично орієнтованих підходів до її вирішення.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналізу світових тенденцій розвитку освіти дорослих присвячені роботи зарубіжних (К. Грант, П. Джарвіс, Х. Мартінез та ін.) та вітчизняних (О. Аніщенко, Т. Десятов, Л. Лук'янова, Н. Нічкало, О. Огієнко, Л. Сігаєва, І. Фольварочний, Л. Шинкаренко та ін.) науковців. На підставі вивчення особливостей розвитку освіти дорослих у другій половині ХХ ст. Л. Сігаєва [8] визначає провідні тенденції розвитку освіти дорослих в Україні в другій половині ХХ ст. У публікації [9] акцентовано увагу на тому, що освіта дорослих в Україні залежить від створення відповідних об'єктивних передумов демократизації всієї системи освіти та гуманізації навчального процесу, а

також врахування світових закономірностей розвитку теорії і практики у цій сфері. Дослідження О. Огієнко [5] присвячено історико-педагогічному аналізу еволюції освіти дорослих у скандинавських країнах, обґрунтуванню періодизацію її розвитку, виокремленню та обґрунтуванню загальних тенденцій та особливостей в різні історичні періоди. У роботі визначено перспективні напрями, суперечності, закономірності та провідні тенденції, що характеризують розвиток скандинавської освіти дорослих у другій половині ХХ століття, сформульовано рекомендації щодо особливостей використання скандинавського досвіду в Україні. У дисертації [10] проаналізовано тенденції розвитку освіти дорослих в Україні на різних історичних етапах, здійснено оцінку її сучасного стану.

Незважаючи на широкий тематичний спектр наукових пошуків, аналіз тенденцій функціонування та розвитку систем відкритої освіти дорослих до цього часу не став предметом цілісного науково-педагогічного дослідження. Таким чином, актуальність і доцільність нашої публікації полягає в необхідності дослідження тенденцій функціонування і розвитку систем відкритої освіти дорослих в Україні. Статтю підготовлено відповідно до тематичного плану наукових досліджень Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (проект фундаментального дослідження за рахунок видатків Державного бюджету «Людиновимірність гармонізації культурно-освітнього простору майбутніх педагогів» (ДР № 0113U000293), індивідуальний розділ – «Теоретико-методологічні засади проектування і функціонування систем відкритої освіти дорослих в Україні»).

Мета публікації – здійснити аналіз тенденцій функціонування і розвитку систем відкритої освіти дорослих в Україні. Для досягнення мети використано комплекс взаємопов'язаних *методів дослідження*, а саме: теоретичні (теоретичний аналіз і синтез, історико-логічний метод), прогностичні (прогнозування) та ін.

Результати дослідження. Загальноосвітніми тенденціями розвитку освіти є: її диверсифікація та глобалізація, забезпечення рівного права доступу до якісної освіти впродовж життя, інформатизація освіти, орієнтація на споживача і трансформація освіти в рентабельне виробництво освітніх послуг та ін. Українські науковці [6, с. 421] визначають такі тенденції розвитку освіти: упровадження людиноцентричної парадигми освіти, поширення й поглиблення її гуманізації та гуманітаризації, поступова деполітизація освіти, формування громадянської свідомості суб'єктів навчально-виховної взаємодії, диверсифікація освіти, ускладнення її інфраструктури, стандартизація підходів до організації навчально-виховного процесу та управління, масове створення систем моніторингу й упровадження процедур вимірювання якості освіти, поширення інноваційної діяльності, прискорення інформатизації освіти тощо.

Першою серед тенденцій розвитку відкритої освіти дорослих, що пов'язана зі зміною уявлення про відкритість як основу сучасного світорозуміння, зі становленням і розвитком суспільств знання, слід виокремити загрозливу для України тенденцію цифрового й когнітивного розриву, яка, за песимістичним сценарієм «розподілу світу» на дві когнітивні цивілізації (однієї, що заснована на виробництві знання, та іншої, що ґрунтується на споживанні знання), призведе до того, що в Україні сформується суспільство, орієнтоване винятково на споживання когнітивного контенту.

Проблема подолання цифрового й когнітивного розриву в організаційно-управлінському, фінансово-економічному та кадровому забезпеченні є складною й розв'язується по-різному. Так, скорочення цифрового розриву є пріоритетним завданням розвитку суспільств знання, які мають забезпечити соціальну інтеграцію кожного свого члена та сприяти розвитку нових форм солідарності, адже знання – суспільне надбання людської цивілізації, що має бути доступне кожному. У таких умовах молодь відіграє ключову роль у практичному використанні новітніх інформаційно-комунікаційних технологій та їх впровадженні в повсякденне життя. Старшому поколінню відведена роль «компенсатора» між відносною фрагментарністю спілкування в режимі он-лайн та їх життєвим досвідом. Серед соціально-економічних факторів важливу роль також відіграє ще й політична рішучість у розв'язанні порушеної проблеми. З огляду на це, низка урядових ініціатив, що мають сприяти розробці стратегій щодо ліквідації цифрового розриву, уможливить формулювання принципів цифрової солідарності, відповідно до яких уряди та інші учасники інформаційного суспільства повинні вживати конкретні заходи, спрямовані на зменшення нерівності у сфері доступу до нових технологій. З метою подолання цифрового дисбалансу в інформаційному суспільстві ЮНЕСКО розробила чотири принципи, що є керівництвом для розробки політики в зазначеній галузі: загальний доступ до інформації; свобода висловлювання; культурне й мовне розмаїття й освіта для всіх. Слід додати, що, відповідно до Берлінської декларації, відкритий доступ публікації вимагає, щоб автори надавали вільний доступ до своїх наукових розробок, а також можливості їх використання, за умови покликання на джерело авторства. Крім того, повна версія роботи й додаткові матеріали мають зберігатися як мінімум в одному он-лайн сховищі.

В Україні окремі урядові ініціативи спрямовані на подолання цифрового розриву. Відповідно до Закону України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» (9 січня 2007 р., № 537-V) [4] одним з головних пріоритетів України є прагнення побудувати орієнтоване на інтереси людей, відкрите для всіх і спрямоване на розвиток інформаційне суспільство. Таке суспільство уможлиблює створення й накопичення інформації і знань, вільний доступ до них, користування й обмін ними для надання кожній людині можливості повною

мірою реалізувати свій потенціал, що сприятиме суспільному й особистому розвитку та підвищуватиме якість життя.

Слід визнати, що реалії сьогодення дають змогу констатувати факт цифрового розриву як явища реальної дійсності, пов'язаного з різним рівнем розвитку цифрових технологій в українському суспільстві, проте все-таки набагато більше занепокоєння спричиняє так званий когнітивний розрив. Саме когнітивний розрив стає цивілізаційним викликом суспільств знання, у якому поєднуються результати дисбалансу, що спостерігається в головних складниках сфери знання (доступ до інформації, освіта, культурне розмаїття). Ця проблема зумовлена динамікою нерівномірності розвитку пізнавального процесу – від нерівномірності розподілу когнітивного потенціалу до нерівномірної соціально-економічної оцінки деяких типів знання щодо інших економік. Когнітивний розрив може проявлятися й у середині суспільства, де за рівних умов доступу до знань, доволі рідко трапляється рівномірне володіння знаннями. Подолання проблем когнітивного розриву залежить від підготовки, когнітивних здібностей, регламентації доступу до інформації.

Друга тенденція розвитку відкритої освіти дорослих в Україні виявляється в посиленні ролі регіональної освітньої політики. Освіта впродовж життя загалом і відкрита освіта дорослих зокрема все частіше розглядаються як визначальні чинники регіонального розвитку, фактори конкурентоспроможності як окремих територій, так і держави в цілому. За таких умов регіональна освітня політика передбачає: забезпечення рівного доступу до освітніх послуг усіх зацікавлених суб'єктів, підтримку мотивації до навчання; створення організаційної структури стратегічного державно-громадського управління розвитком освіти в регіоні й партнерської мережі інституцій, спрямованих на розвиток освіти дорослих; розвиток соціального партнерства через встановлення соціального діалогу між різними установами та організаціями формальної та неформальної освіти, владою, бізнесом, громадськістю, провайдерами освітніх послуг; реалізацію проектів регіонального розвитку природних, соціальних, економічних ресурсів відповідно до перспективних напрямів розвитку регіонів; розроблення цільових програм для навчання дорослих (зокрема й неформального) і підготовку педагогічного персоналу для роботи з дорослими; розробку й впровадження концепцій регіонів, що навчаються, та підтримку національних і міжнародних проектів щодо концепцій регіонів, які навчаються; підтримку співробітництва між академічними установами та представниками недержавних громадських організацій; ініціацію всеукраїнських конкурсів щодо підтримки інноваційних освітніх проектів, спрямованих на популяризацію ідей освіти впродовж усього життя. Розробка засад державного й державно-громадського управління системою освіти в Україні на загальнодержавному й регіональному рівнях зумовлюється необхідністю впровадження нових науково обґрунтованих підходів до формування

вітчизняної системи освіти на державному й регіональному рівнях, коли ефективно управління освітньою сферою забезпечує відкрита для громадськості система, здатна до саморегуляції та самовідновлення.

Третя тенденція розвитку систем відкритої освіти дорослих полягає в посиленні ролі систем відкритої освіти дорослих у формуванні активного громадянського суспільства. Зміст цієї тенденції розкривається, насамперед, у формуванні особистості, якій властиві демократична громадянська культура, усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її громадянською відповідальністю, готовність до компетентної участі в житті суспільства – усього того, що характерно для громадянського суспільства.

Як зазначено в [3, с. 50], громадянське суспільство – це сфера спілкування, взаємодії, спонтанної самоорганізації та самоврядування вільних індивідів на основі добровільно сформованих асоціацій, яка захищена необхідними законами від прямого втручання й регламентації з боку держави й у якій переважають громадянські цінності. Як комплексний соціокультурний і суспільно-політичний феномен, громадянське суспільство передбачає наявність і розвиненість соціальних інститутів і соціальних практик, суспільних цінностей і чеснот. Саме громадянське суспільство сприяє залученню громадян до колективних дій у суспільній сфері для вираження своїх інтересів, ідей, для інформаційного обміну, досягнення спільної мети, висування вимог до держави тощо. Така форма суспільної інституції передбачає не лише політичну активність з боку кожного громадянина, а й усвідомлення ним власної ролі та значення в житті суспільства й дій, відповідно до власних переконань і цінностей.

Відкрита освіта дорослих сприятиме подальшому розвитку демократичної політичної культури, формуванню громадянської та політико-правової компетентностей, відповідальності особистості, усвідомленню й визнанню нею демократичних принципів життя та пріоритету прав людини, адже освіченими людьми важче маніпулювати, вони чинять як вільні особистості, готові до реалізації функцій суб'єктів таких відносин, поважають одне одного, визнають право одне одного на власну думку, спроможні ухвалювати рішення щодо свого й суспільного розвитку, відстоювати власну позицію. В умовах розвитку глобалізаційних процесів відкрита освіта дорослих покликана сприяти формуванню конкурентоздатної особистості фахівця, що актуалізує нагальність процесу інтеграції зацікавлених сторін і громадських інститутів на основі взаємовигідної співпраці з метою розвитку освіти для різних категорій дорослих. Це сприятиме створенню ефективної освітньо-культурної інфраструктури регіонів, реалізації концепцій розвитку різних областей як регіонів, що навчаються [1, с. 43]. Концепції регіонів, що навчаються, є важливими складниками політики розбудови активного громадянського суспільства й соціальної інтеграції.

Четверта тенденція розвитку систем відкритої освіти дорослих – відмова держави від монополії та провідної ролі в регулюванні політики в галузі освіти дорослих, а також упровадження державно-громадської моделі управління системами відкритої освіти дорослих. Якісні трансформації, що відбуваються в суспільстві, спричинили втрату державної монополії (децентралізація управління, урахування громадської думки, прозорість розробки, експертизи й ухвалення управлінських рішень) на окремі ланки функціонування й управління системою освіти, зокрема й вищою, де виникла принципово нова ситуація – з'явилися заклади освіти приватної форми власності, конфесійної належності, активно діють інституції громадянського суспільства, міжнародні організації тощо. І така тенденція надалі буде посилюватися. Роль і функція держави все більше буде зосереджуватися на загальному врегулюванні, забезпеченні дотримання законодавчого поля й законодавчих гарантій. Натомість суб'єктам освітньої взаємодії відведена місія апробації нових механізмів співпраці, серед яких, як справедливо зазначають автори праці [7, с. 11], саморегулювання є найбільш досконалим механізмом суспільної організації та інструментом, за допомогою якого держава делегує свої повноваження контролю й нагляду безпосереднім об'єктам управління, що є менш затратним для суспільства й перетворює освіту на відкриту саморегульовальну систему. У таких умовах ефективною для розвитку систем відкритої освіти дорослих стає державно-громадська модель управління. Під державно-громадським управлінням системами відкритої освіти дорослих слід розуміти таку модель управління, що ґрунтується на спільній взаємодоповнювальній і взаємопідтримувальній діяльності державних органів і громадськості в галузі освіти дорослих, розподілі між основними стейкхолдерами повноважень, прав і відповідальності за їх реалізацію для забезпечення функціонування й розвитку системи відкритої освіти дорослих.

Як зазначено в [2, с. 54], державно-громадське управління розвитком освіти – це інтеграція сфер діяльності, прав, обов'язків і відповідальності суб'єктів державного управління, громадського самоврядування й громадськості для забезпечення ефективних управлінських впливів на всі ланки освітньої системи. Метою державно-громадського управління є залучення органів самоврядування та громадськості до формування освітньої політики на державному рівні й ухвалення управлінських рішень в умовах демократизації суспільних відносин, децентралізації управління розвитком освіти задля максимального врахування й задоволення освітніх потреб громадян, роботодавців, суспільства загалом.

Важливе значення для усвідомлення сутності феномена державно-громадського управління системами відкритої освіти дорослих мають його принципи, під якими розуміються ті засади, які визначають не лише головні напрями, систему діяльності, мету, завдання, зміст,

організаційну структуру, форми й методи суб'єктів управління, а й відносини, що складаються між його учасниками, які необхідно законодавчо визначити й закріпити.

Посилення зацікавленості провайдерів освітніх послуг у наданні освітніх послуг саме дорослим упродовж усього їх життя. Ця п'ята тенденція зумовлена, передусім, негативною реакцією ринку праці на якість підготовки фахівців, зростанням недовіри суспільства до якості підготовки спеціалістів у системі професійної освіти і, як наслідок, необхідністю забезпечення конкурентоспроможності провайдерів послуг і власників кваліфікацій з метою узгодження вимог ринку праці й пропозицій сфери освітніх послуг. Це актуалізувало перегляд механізмів взаємодії зацікавлених сторін (центральної влади, виконавчої влади, установ та організацій, що беруть участь у реалізації державної політики в галузі освіти, зайнятості та соціально-трудова відносин, професійних спілок, об'єднань роботодавців та інших соціальних партнерів) стосовно визнання результатів навчання дорослих та інших механізмів взаємозв'язку освіти та професійної підготовки з потребами ринку праці, економіки, суспільства й громадян.

Перетворення освітніх установ на провайдерів освітніх послуг з клієнт-орієнтованим підходом. На відміну від становища відкритої освіти в минулому столітті, в умовах взаємодії сучасної освіти й ринку праці зростає важливість формування її конкурентостійкості, конкурентоздатності, конкурентних переваг. Значною мірою це досягається завдяки впровадженню у відкриту освіту клієнт-орієнтованого підходу, що органічно поєднується з особистісно-орієнтованим і забезпечує відповідність вимогам суспільства й конкретних громадян. На наше переконання, сьогодні в системі освіти України домінує викладацько-центрований підхід, що передбачає зорієнтованість на потенціал викладачів і закладу освіти як провайдера освітніх послуг і є стримувальним фактором розвитку систем відкритої освіти дорослих. У науковій літературі він згадується як «підхід, зорієнтований на вхід». Натомість у європейському освітянському просторі широко пропагується й упроваджується «підхід, зорієнтований на вихід» – студент-центрований підхід, в основі якого – модель фахівця, який є (чи буде в найближчому майбутньому) потрібним на ринку праці, що має забезпечити його високу здатність до працевлаштування.

Аналіз наукових джерел свідчить, що в основу студенто-центрованого навчання покладено ідею максимального забезпечення студентам їх шансів на перше місце на ринку праці, підвищення їх «вартості» серед роботодавців і задоволення тим самим актуальних потреб останніх. Про здатність до працевлаштування, що характеризується сукупністю знань, умінь, навичок, володінням підходів до розв'язання виробничої ситуації, а також прагненням до неперервного вдосконалення й професійного розвитку все частіше йдеться в професійних колах як освітян, так і роботодавців.

Іншим фактором, що перетворює заклад освіти з викладацько-центрованим підходом на провайдера освітніх послуг, є орієнтація навчальних закладів на максимальне врахування освітніх потреб дорослих (суспільних, особистісних, професійних) і особливостей надання таких освітніх послуг (інтенсивність, тривалість, форми і технології). Отже, одним зі шляхів реалізації клієнт-орієнтованого підходу є впровадження практико-орієнтованих програм, які уможливають особистісне й професійне зростання різних категорій дорослих упродовж життя, високу ймовірність гарантованого працевлаштування тощо. Водночас, найкращим показником ефективності роботи закладу формальної або неформальної освіти є попит на випускників з боку вітчизняних і закордонних роботодавців, практична цінність і відповідність освітніх послуг потребам ринку праці. У сучасних умовах конкурентним є фахівець, який характеризується креативністю, здатністю до самонавчання, аналізу інформації, системністю й гнучкістю мислення, стресостійкістю, ініціативністю, розвиненими базовими навичками «soft skills» (їх прояв важко відстежити, перевірити й наочно продемонструвати) та ін.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, результати наукового пошуку уможливають висновок про те, що тенденції розвитку систем відкритої освіти дорослих в Україні є різними за хронологічними та змістовими характеристиками. Вони зумовлюються закономірностями, принципами, динамікою суспільного розвитку. Відкрита освіта дорослих зазнає змін відповідно до культурно-освітніх запитів суспільства на тлі докорінних зрушень у галузі науки й техніки, економіки й політики, освіти й культури, в організації виробництва й управлінні ним. Ідентифікація і правильне розуміння тенденцій становлення й розвитку відкритої освіти дорослих в Україні сприятиме подоланню перепон на шляху становлення відкритого суспільства знання, у якому переважна більшість громадян набуває й удосконалює вміння та навички створення знання, а не залишається звичайними користувачами цих знань.

Література

1. Аніщенко О. Освіта дорослих як ресурс розвитку громадянського суспільства в Україні / Олена Аніщенко // Європейський Союз – Україна: освіта дорослих: збірник матеріалів Форуму до Міжнародних днів освіти дорослих в Україні (Київ, 4–6 листопада 2014 р.) [колектив авторів]. – К.; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М, 2015. – С. 42-44.
2. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В.Г. Кременя. – К., 2009. – 186 с.
3. Громадянська освіта: теорія і методика навчання. Навчальний посібник / за заг. ред Т.В. Ладиченко. – К. : Вид-во ЕТНА-1, 2008. – 174 с.
4. Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» від 9 січня 2007 року № 537-V [Електронний ресурс]. – URL: : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=537-16>. – Назва з екрана. – Мова укр.

5. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія / О.І. Огієнко; [за ред. Н.Г. Нічкало]. – Суми: Еллада-S, 2008. – 444 с.

6. Паращенко Л.І. Тенденції розвитку освіти / Л.І. Паращенко // Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В.Г. Кременя, Ю.В. Ковбасюк; [упоряд.: Н.Г. Протасова, Ю.О. Молчанова, Т.В. Куренна; ред. рада: В.Г. Кремень, Ю.В. Ковбасюк, Н.Г. Протасова та ін.]. – К.: Основа, 2014. – С. 420-421.

7. Реформування освіти в Україні: державно-управлінський аспект: навч.-наук. видання / Протасова Н.Г., Луговий В.І., Молчанова Ю.О. та ін.; за заг. ред. Н.Г. Протасової. – К.: Львів: НАДУ, 2012. – 456 с.

8. Сігаєва Л.Є. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ-початок ХХІ століття): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Сігаєва Лариса Євгенівна. – К., 2010. – 558 с.

9. Фольварочний І.В. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні та країнах європейського союзу / І.В. Фольварочний // Наук. зап. Терноп. нац. пед. ун-ту. Сер.: Педагогіка. – 2009. – № 2. – С. 14-19.

10. Шинкаренко Л.І. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (1946-2007 рр.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шинкаренко Лілія Іванівна. – К., 2010. – 234 с.

Bibliography

1. Anishhenko O. Adult Education as a Resource of Civic Society Development in Ukraine / Olena Anishhenko // The European Union – Ukraine: Adult education: Proceedings of the Forum of the International Days of Adult Education in Ukraine (Kyiv, 4–6 November 2014) [group of authors]. – K.; Nizhyn : Vydavec «PP Lysenko M.M.», 2015. – S. 42-44. (in Ukrainian)

2. The White Book of the National Education in Ukraine / Akad. ped. nauk Ukrayiny; za red. V.H. Kremeny. – K., 2009. – 186 s. (in Ukrainian)

3. Civic Education: Theory and Methods of Teaching. Navchal"nyj posibnyk / za zah. red T.V. Ladychenko. – K.: Vyd-vo ETNA-1, 2008. – 174 s. (in Ukrainian)

4. Zakon Ukrayiny «Pro Osnovni zasady rozvytku informacijnoho suspil"stva v Ukrayini na 2007-2015 roky» vid 9 sichnya 2007 roku № 537-V [Elektronnyj resurs]. – URL: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=537-16>. – Nazva z ekrana (12.11.15). (in Ukrainian)

5. Ohiyenko O.I. Tendencies of Adult Education Development in Scandinavian Countries: monohrafiya / O.I. Ohiyenko; [za red. N.H. Nychkalo]. – Sumy: Ellada-S, 2008. – 444 s. (in Ukrainian)

6. Parashhenko L.I. Tendencies of Education Development / L.I. Parashhenko // Adult Education: Encyclopedic Dictionary / za red. V.H. Kremeny, Yu.V. Kovbasyuka; [uporyad.: N.H. Protasova, Yu.O. Molchanova, T.V. Kurennia; red. rada: V.H. Kremen', Yu.V. Kovbasyuk, N.H. Protasova ta in.]. – K.: Osнова, 2014. – S. 420-421. (in Ukrainian)

7. Reforming of Education in Ukraine: State and Administrative Aspect: navch.-nauk. vydannya / Protasova N.H., Luhovyj V.I., Molchanova Yu.O. ta in.; za zah. red. N.H. Protasovoyi. – K.; L'viv: NADU, 2012. – 456 s. (in Ukrainian)

8. Sihayeva L.Ye. The Tendencies of Adult Education Development in Ukraine (second half of the 20th-early 21st century): dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01 / Sihayeva Larysa Yevheniyivna. – K., 2010. – 558 s. (in Ukrainian)

9. Fol'varochnyj I.V. The Tendencies of Adult Education Development in Ukraine and EU countries / I.V. Fol'varochnyj // Nauk. zap. Ternop. nac. ped. un-tu. Ser.: Pedahohika. – 2009. – № 2. – S. 14-19. (in Ukrainian)

10. Shynkarenko L.I. The Tendencies of Adult Education Development in Ukraine (1946-2007): dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Shynkarenko Liliya Ivanivna. – K., 2010. – 234 s. (in Ukrainian)

УДК 159.9:37.015.31

Шкіренко Олена Віталіївна – кандидат психологічних наук, молодший науковий співробітник відділу професіології та психолого-педагогічної діагностики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: olenavitaliy@gmail.com

ДУХОВНІ ЦІННОСТІ ДОРΟΣЛИХ – ОСНОВА РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДІ

Анотація. У статті розглядаються духовні цінності дорослої людини як основа розвитку духовного потенціалу молоді. Зазначено, що психологічний зміст цінностей являє собою внутрішній, емоційно освоєний суб'єктом орієнтир діяльності і поведінки, який виконує рефлексивну, організаційно-емоційну та регулятивну функції. Зауважено, що духовний потенціал молоді розуміється нами як система самоорганізації, світоглядних уявлень і переконань. Обґрунтовано, що духовний потенціал дозволяє особистості конструктивно реалізувати свої духовні сили у ставленні до себе, інших людей, оточуючого світу та є необхідною основою розвитку компетентнісно орієнтованої підготовки фахівців.

Ключові слова: духовні цінності дорослої людини, психологічний зміст цінностей, духовний потенціал молоді.

Shkirenko Olena – Candidate of Psychological Sciences, Researcher of the Andragogy Department of the Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine

E-mail: olenavitaliy@gmail.com

SPIRITUAL VALUES OF ADULTS AS THE BASIS OF SPIRITUAL DEVELOPMENT OF YOUNG PEOPLE

Summary. The psychological content of personal and spiritual values of adults is considered. It is noticed that the psychological subject matter of values represents the internal reference point of activity and behaviour which carries out reflective, organizational, emotional and regulating functions. The spiritual potential of the youth is considered as a system of self-concepts and philosophical convictions. Intellectual capacity and spiritual potential allow personality to realize the spiritual forces in every day activity. It is a very important basis for the development of competence-oriented training.

Key words: spiritual values of adults, psychological subject matter of values, spiritual potential of the youth.

Вступ. Дорослі мають величезний вплив своїми словами, діями, ціннісною орієнтацією на юну особистість. Молодь – майбутнє нашої держави, найвища цінність суспільства, від якої залежить вирішення багатьох соціальних, економічних, культурних питань. У процесі навчання та виховання у молоді виникає нова соціальна ситуація розвитку, центром якої є перехід до самостійного життя (початок професійного становлення, реалізація життєвих планів).

Продовжується інтенсивний розвиток самосвідомості, молоді люди самовизначаються в системі моральних та духовних цінностей, принципів, норм і правил поведінки, усвідомлюють особисту соціальну відповідальність, – вважає М. Савчин. Саме на порозі дорослого життя молоді люди вирішують для себе питання, пов'язані з морально-особистісним (яким бути?), екзистанційним (у чому сенс життя?), і професійним (ким бути?) виборами, які є взаємопов'язаними [10, с. 239] і змінюються в прямій залежності від сформованості духовних цінностей особистості, від спрямованості особистості та її чи інші цінності.

Мета статті – проаналізувати психологічні особливості розвитку духовних цінностей і духовного потенціалу особистості. *Методи*, використані в дослідженні – аналіз наукової літератури й теоретичне узагальнення поняття «духовні цінності».

Аналіз досліджень. Питання вивчення та формування духовного світу особистості знайшли відображення в дослідженнях В. Анненкова, І. Беха, М. Боришевського, С. Гончаренка, І. Зязюна, Г. Костюка, В. Кременя, С. Максименко, Е. Помиткіна, В. Рибалки, О. Сухомлинської, Ж. Юзвак та інших науковців. Однак, актуальним залишається розгляд духовних цінностей дорослої людини, від якої залежить розвиток духовного потенціалу молоді.

Результати дослідження. Аналізуючи дослідження В. Андрущенко, Н. Вінник, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, З. Становських, Т. Ткачової, Л. Хомич, Н. Чепелевої, М. Савчина, Н. Шевченко, вважаємо за доцільне зазначити, що духовний потенціал молоді розуміється нами як система самоорганізації, світоглядних уявлень і переконань, які дозволяють особистості конструктивно реалізувати свої духовні сили у ставленні до себе, інших людей, оточуючого світу та є необхідною основою розвитку компетентісно орієнтованої підготовки фахівців.

Духовний потенціал – це сила, енергія, потужність (за Е. Помиткіним). Він конкретизує основні ознаки духовного потенціалу особистості у змістовому й функціональному вимірах. У функціональному вимірі духовний потенціал характеризує вищий ступінь людської самоорганізації, який позначається високим рівнем свідомості, самосвідомості та вольової саморегуляції особистості. Він є силою Духа людини і в людині, що зумовлює свідому стійкість, непохитність, рішучість,

відданість власному покликанню, життєвій місії. У змістовному плані духовний потенціал визначається спрямованістю на вищі духовні ідеали, смисли та цінності [9, с. 63].

У науковій літературі відсутній єдиний підхід до диференціації цінностей. Одні вчені вважають, що поняття «цінності» пов'язане лише з позитивними факторами, інші відносять до цінностей не тільки їх позитивне значення, але й негативне. Однак, незважаючи на відмінності у різних визначеннях цінностей, головним у більшості з них є те, що цінність – це суспільна властивість речей, соціальних процесів, духовних явищ, яка полягає у здатності задовольняти потреби людини, суспільства, а також ідеї та спонукання у вигляді норм, цілей, ідеалів [2, с. 6]. Цінності існують з того часу, як людина почала усвідомлювати та знаходити для себе у будь-яких речах або явищах наявність властивостей, які здатні задовольнити її потреби, бажання, інтереси.

У ході аналізу філософських, психолого-педагогічних досліджень було встановлено, що формування духовних цінностей особистості пов'язується з особистісною спрямованістю на ідеали Добра, Краси, Істини (Платон), забезпечує розвиток свідомості, самосвідомості, рефлексії (Р. Декарт), протистоїть тілесному і соціальному (В. Франкл), виступає джерелом емоційно-вольових процесів (У. Джеймс). Поняття «цінність» до наукового вжитку ввійшло із філософії І. Канта, який проаналізував різні уявлення про цінності життя та вважав їх підґрунтям рефлексивної, самоцінної людської життєдіяльності. Г. Мюнстербург поділяв цінності на дві великі групи: цінності буття (духовні, соціальні, матеріальні) і цінності культури (освіта, мистецтво, мораль, уклад життя та світогляд). Е. Фромм розглядав проблему співвідношення матеріальних і духовних цінностей та надавав першорядного значення впорядкованості ціннісно-смиислової сфери особистості. А. Маслоу визнавав, що свідомий ціннісний вибір спрямовує особистість до духовного розвитку.

На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки В. Анненков, О. Сухомлинська, З. Становських у своїх дослідженнях розглядають цінність як суспільну властивість речей, соціальних процесів, духовних явищ, підґрунтя професійної свідомості особистості, яка полягає у здатності задовольняти потреби людини, суспільства, а також ідеї та спонукання у вигляді норм, цілей, ідеалів (І. Бех).

Психологічна сутність досліджуваного поняття «духовні цінності особистості» співвідноситься із загальнолюдськими ідеалами, з потребою пізнання себе, світу, з високодуховними мотивами поведінки, з постійним устремлінням до самовдосконалення і самореалізації (Б. Чижевський). Маючи безпосередній зв'язок з когнітивними, емоційними, потребнісно-мотиваційними, вольовими процесами, духовні цінності виконують рефлексивну, організаційну, регулятивну функції (І. Бех, Ж. Юзвак).

Необхідно зазначити, що духовні цінності надають сенсу самому існуванню людини і формуються невід'ємно від розвитку ціннісних орієнтацій (Л. Коберник), самоцінності особистості в процесі соціалізації (Л. Просандєєва), духовного (Е. Помиткін, М. Савчин) і вольового потенціалів особистості (І. Бех, К. Шамлян). Узагальнюючи наукові тлумачення досліджуваного феномена, доцільно зазначити, що духовні цінності – інтегративне особистісне утворення, яке є джерелом мотивації для прогресивного розвитку особистості, цивілізації в цілому, підґрунтям професійної свідомості, конструктивними орієнтирами людської свідомості, які мають за основу ідеали Добра, Краси, Істини та визначають норми поведінки особистості, мають індивідуально-суспільну основу для вирішення питання про призначення людини, про сенс життя, вершинні досягнення людства, котрі зумовлюють успіхи суспільства: економічні, ідеологічні, політичні тощо. Сформованість духовних цінностей особистості безпосередньо пов'язана з ціннісною орієнтацією на індивідуальні, сімейні, соціальні, загальнолюдські, вищі цінності та залежить від внутрішніх і зовнішніх факторів, умов особистісного розвитку кожного індивіда (О. Вишневський).

«Суб'єкт з розвинутою ціннісною системою є дійовим носієм моральних норм, на якого можна покластися іншій людині при розв'язанні власних духовно-практичних проблем, оскільки він знає, що є загальнозначущим, усталеним, вічним, а що – марнотним» – зазначає І. Бех [3, с. 19]. Критерієм, еталоном високоморальної та духовної поведінки можна вважати «золоте правило» Ісуса Христа: «Тож усе, чого тільки бажаєте, щоб чинили вам люди, те саме чиніть їм і ви. Бо в цьому Закон і Пророки» [4, с. 1193]. Філософське бачення загальнолюдського ідеалу задане способом існування людини за законами Істини, Добра і Краси.

Отже, система цінностей особистості має включати їх у функції своїх структурних рамок розгляд останніх у контексті психолого-педагогічних завдань формування і розвитку повноцінної особистості вимагає, по-перше, відповідного етично-змістовного наповнення цих моральних категорій, а, по-друге, представлення індивідуальної ціннісної системи не стільки на формально-логічному рівні як сталого, виповненого утворення, скільки як системи розвиваючої з виокремленням головного, системо утворювального відношення [3, с. 17-19].

К. Абульханова-Славська переконана в тому, що найважливішою справою життя кожної людини є визначення, вибір і реалізація цінностей. Причому мова йде про цінності найвищого рівня – духовні. А якщо взяти до уваги те, що ці цінності повинні набути статусу життєвих принципів, то їх реалізація і є базисом життєвої стратегії. При цьому існує умова, без якої розвиток аксіологічної сфери особистості неможливий, – це наявність

гармонії між свідомістю і почуттями. Саме розвинуті почуття складають сенс життя людини і виступають основою для активних духовно-інтелектуальних пошуків [1].

«Від духовних поглядів людини, від її усвідомлених чи неусвідомлених ідеалів залежать домінуючі цінності, моральні погляди і, як наслідок, вся свідомо поведінка», – вважає Е. Помиткін [9, с. 13]. Науковець зазначає, що духовні цінності – це вершинні досягнення людства і окремих його представників, що являють собою ціле орієнтуючі ідеали для прогресивного розвитку особистості і цивілізації в цілому. Психолого-педагогічні аспекти духовних цінностей – це особистісні якості високодуховної людини, які спонукають, регулюють високодуховні вчинки, поведінку, є предметом її розвитку і саморозвитку, підготовки до нових вершинних досягнень – як суб'єктивних, для себе, так і об'єктивних, для людства [9, с. 26-27]. До духовних цінностей науковець відносить цінності гуманістичні, естетичні, екологічні, цінності пізнання, самовдосконалення та самореалізації особистості. Духовні цінності (вартості), за О. Вишневським, включають п'ять груп цінностей (вартостей): абсолютні, національні, громадянські, сімейні, вартості особистого життя [6, с. 125].

Узагальнюючи роботи науковців, вважаємо, що цінність визначається виключно людською свідомістю та приймається як об'єктивна властивість речей, закладена у їх власній природі. Цінності – матеріальні або духовні формоутворення, які мають індивідуально-суспільну основу та являють собою предмети, явища, образи, норми, установки, ідеали, цілі, заради яких люди живуть. Духовні цінності мають емоційно-чуттєвий базис та зв'язок з інтересами, потребами, прагненнями, цілями, установками, ідеалами особистості. Їх неможливо уявити без таких психічних процесів як мислення, пам'ять, емоції, почуття. Духовні цінності зумовлюють досягнення суспільства: економічні, ідеологічні, політичні тощо та являють собою джерело людського діяння і ціле орієнтуючі ідеали для прогресивного розвитку особистості і цивілізації в цілому.

Вважаємо, що у нашому дослідженні доцільно розглядати ієрархічну систему особистісних цінностей дорослої особистості, до складу яких входять індивідуальні (самопізнання, самовдосконалення, самореалізація, особиста безпека, впливовість, бажання мати владу, різноманітні задоволення), сімейні (подружжя вірність, єдність сімейного кола, сімейний добробут, позитивне вирішення сімейних проблем), інтелектуальні і професійні (здатність до абстрактного мислення, до узагальнення фактів, вміння переосмислити, систематизувати інформацію; ділова активність, спрямованість на конструктивне вирішення проблемних ситуацій діяльності, прагнення до постійного підвищення рівня професіоналізму), соціальні (прагнення до національної єдності,

добробут країни, соціальна справедливість, порядок у державі, патріотизм, свобода, рівність, порозуміння між громадянами), загальнолюдські (збереження миру на планеті, милосердя та доброзичливість, потяг до естетики, культури, мистецтва, гармонія з природою, навколишнім середовищем), абсолютні (пошук істини, віра в Бога, високоморальна поведінка, вміння визнавати свою провину та прощати інших, любов, вірність, потреба служити людям та правді, єдність з усім організмом Всесвіту). У цьому контексті польська дослідниця Малгожата Ольшак пише: «... Najwyższy pracuje nad stworzeniem świata. Powołuje także do istnienia człowieka, by ten opanował ziemię, przetwarzał jej dobra i wykorzystał dla rozumnego pożytku» [11, с. 80]. Всі ці цінності складають ієрархічну систему особистісних цінностей від індивідуальних до абсолютних вічних цінностей та являють собою основу для формування високодуховної особистості, для розвитку не тільки свого, але й духовного потенціалу молоді.

Психологічний зміст особистісних цінностей особистості являє собою внутрішній, емоційно освоєний суб'єктом орієнтир діяльності і поведінки, який виконує рефлексивну, організаційно-емоційну та регулятивну функції. Розглядаючи психологічний зміст духовних цінностей особистості, слід зазначити, що рефлексія означає осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів своєї діяльності, соціального та індивідуального способу існування, вміння бачити себе очима інших людей, вивчати себе з різних сторін [5, с. 157]. Для дорослої людини рефлексія є головним інтелектуальним засобом самопізнання і саморегуляції, що відіграє роль механізму розвитку й саморозвитку особистості.

Зміст рефлексії особистості являє собою аксіологічний самоаналіз своїх мотивів і смислів навчально-професійної діяльності; осмислення своїх найцінніших рис характеру як важливих факторів ефективної професійної діяльності; самоусвідомлення образу «Я», використання різноманітних інтелектуальних засобів самопізнання і саморегуляції; усвідомлення свого рівня професійної компетентності, рівня психологічних знань, умінь, власної ієрархії системи цінностей; рефлексія наявного і потрібного рівнів розвитку інтелекту та мислення; усвідомлення наявного і потрібного рівня розвитку комунікативних здібностей; рефлексивна інтроспекція особливостей свого типу вищої нервової діяльності і темпераменту [5, с. 41].

Організаційна функція – емоційно освоєний суб'єктом орієнтир діяльності особистості, спрямований на прогнозування і планування дій для досягнення намічених цілей, на створення оптимальних умов для здійснення різних видів діяльності [7, с. 313]. Організаційна функція передбачає знання психології колективу, яке дає змогу правильно

спрямувати організаційні зусилля, використовуючи для цього психологічні особливості його учасників. Психологічна сумісність, особливості темпераменту і характеру дають можливість використовувати їх з організаційною метою.

Регулятивна функція виявляється у здатності здійснювати свідомі вольові дії, які відрізняються від безумовних рефлексів і не є уродженими. Вони виникають і розвиваються в процесі життєдіяльності людини. Вольові дії здійснюються відповідно до певних мотивів, які спонукають і визначають вибір людиною дій. До мотивів можуть бути віднесені: почуття, прагнення, звички тощо. У своєму розвитку мотиви проходять певні етапи: потяг (вихідний момент у розвитку мотивації волі; прагнення (незадоволена потреба починає усвідомлюватися у вигляді незрозумілого прагнення до певного об'єкта); бажання (чітко визначене уявлення мети; бажання належить до майбутнього); хотіння (до уявлення мети приєднується уявлення і про засоби її досягнення); «боротьба» мотивів (стан внутрішнього коливання; завершується перемогою якого-небудь одного бажання) [7, с. 34].

Аналізуючи та узагальнюючи роботи Л. Божович, Г. Костюка, О. Леонтєва, В. Давидова, В. Рибалки, Е. Поміткіна та інших науковців, логічним є, на наш погляд, зазначити, що психологічні особливості розвитку духовних цінностей, духовного потенціалу особистості полягають у врахуванні когнітивних, емоційних, мотиваційно-вольових процесів, в актуалізації вищих психічних функцій особистості (свідомості, самосвідомості, волі) і психологічних механізмів духовного розвитку особистості. та являють собою: свідоме розуміння необхідності змін і перетворень внутрішнього світу особистості на краще, уявлення про свій ідеальний образ; засвоєння системи необхідних знань, пошук істини; відчуття необхідності допомагати потребуючим; усвідомлення особистих психічних станів, знаходження життєвих смислів та реалізація свого потенціалу в суспільно-корисній діяльності; осмислення і переживання своєї спорідненості з іншими, відчуття радості від допомоги потребуючим, від досягнення цілей.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, духовні цінності – орієнтири людської свідомості, які визначають норми поведінки особистості і мають індивідуально-суспільну основу, являють собою основу вирішення питання про призначення людини, вершинні досягнення людства, про сенс життя. Сформовані духовні цінності дорослої людини являють собою основу розвитку духовного потенціалу молоді. Молодь – дорослі діти, тому необхідно нам прийняти до уваги той факт, що юнацький вік – суперечливий період життя людини: з одного боку – перехід до самостійності, відповідальності за свої дії перед совістю, батьками, коханою людиною, друзями тощо, а з іншого – емоційний,

бурхливий вік пристрастей, пошуків насолоди, задоволення, спокусу, які часто призводять до негативних наслідків. Дорослим доречно постійно працювати над розвитком свого внутрішнього світу, завжди мати терпіння, делікатність, такт та підтримувати молодь на шляху пошуків, тримати під контролем свої емоції, слова, пізнання, випробувань, обговорювати теми, які цікаві юнакам і дівчатам та допомогти їм доброю порадою, якщо виникає необхідність. Створення дорослими сприятливих соціально-психологічних умов для розвитку духовного потенціалу молоді передбачає атмосферу любові, єдності, довіри, підтримки, взаєморозуміння, злагоди, гармонії стосунків.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо у розробленні інноваційних технологій, які сприятимуть розвитку духовного потенціалу і цінностей особистості.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Анненков В.П. Особливості формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді в умовах промислово-економічного коледжу: моногр. / В.П. Анненков. – К.: Друк ФПУ, 1998. – 137с.
3. Бех І.Д. Особнісно орієнтоване виховання: науково-метод. посіб. / В.П. Анненков. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Біблія. – К.: УБТ, 1988 – 1523 с.
5. Видра О.Г. Психологічна культура майбутнього вчителя трудового навчання / О.Г. Видра. – Чернігів: ЧДУ ім. Т. Шевченка, 2008.–164 с.
6. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси / Омелян Вишневський. – Львів: ЛОИМО; Львівське обласне педагогічне товариство ім. Г. Ващенко. – 1996. – 238 с.
7. Коновалова В.О. Юридична психологія: підруч. / В.О. Коновалова, В.Ю. Шепітько. – Х.: Право, 2008. – 240 с.
8. Помиткін Е.О. Формування духовних цінностей старшокласників у діяльності шкільної психологічної служби: дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.07 / Е.О. Помиткін. – К.: ІПППО АПН України, 1998. – 146 с.
9. Помиткін Е.О. Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості: посіб. / Е.О. Помиткін. – Кіровоград: Імекс–ЛТД, 2013. – 144 с.
10. Савчин М.В. Вікова психологія: навч. посіб. / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – К.: Академвидав, 2005. – 300 с.
11. Olczak M. Humanistyczna wizja wychowania przez pracę, technikę i wychowania ogólnotechnicznego / Małgorzata Olczak // Edukacja ustawiczna dorosłych. – Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji Państwowego Instytutu Badawczego. – 2011. – № 1 (72). – С. 79-88.

Bibliography

1. Abul'khanova-Slavskaya K.A. The Strategy of Life / K.A. Abul'khanova-Slavskaya. – M.: Mysl', 1991. – 299 s. (in Russian)

2. Annenkov V.P. The Features of Formation of Value Orientations of Students of Industry and Economic College: monohr. / V.P. Annenkov. – K.: Druk FPU, 1998. – 137 s. (in Ukrainian)
3. Bekh I.D. Person Oriented Education: naukovo-metod. posib. / V.P. Annenkov. – K.: IZMN, 1998. – 204 s. (in Ukrainian)
4. Bible. – K.: UBT, 1988 – 1523 s. (in Ukrainian)
5. Vydra O.H. Psychological Culture of Future Teachers of Labor Studies / O.H. Vydra. – Chernihiv: ChDU imeni T.H. Shevchenka, 2008. – 164 s. (in Ukrainian)
6. Vyshnevs'kyi O. Modern Ukrainian Education. / Omelyan Vyshnevs'kyi. – L'viv: L'vivs'kyi oblasny naukovo-metodychnyy instytut osvity; L'vivs'ke oblasne pedahohichne tovarystvo im. H. Vashchenka. – 1996. – 238 s. (in Ukrainian)
7. Konovalova V.O. Legal Psychology. / V.O. Konovalova, V.Yu. Shepit'ko. – Kh.: Pravo, 2008. – 240 s. (in Ukrainian)
8. Pomytkin E.O. Formation of Spiritual Values of Senior Pupils in School Psychological Services: dys. ... kand. psyhol. nauk: 19.00.07 / E.O. Pomytkin. – K., 1998. – 146 s. (in Ukrainian)
9. Pomytkin E.O. Psychological Diagnostics of Spiritual Potential of the Individual / E.O. Pomytkin. – Kirovograd: Imex – LTD, 2013. – 144 p. (in Ukrainian)
10. Savchin M.V. Developmental Psychology: Training. guidances / M.V. Savchin, L.P. Vasilenko. – K.: Akademydav, 2005. – 300 p. (in Ukrainian)
11. Olczak M. Humanistyczna wizja wychowania przez pracę, technikę i wychowania ogólnotechnicznego / Małgorzata Olczak // Edukacja ustawiczna dorosłych. – Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji Państwowego Instytutu Badawczego. – 2011. – № 1 (72). – S. 79-88. (in Polish)

Розділ II

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

УДК: 378.4

Havrylenko Kateryna – Senior Lecturer of the Department of the English Language of Technical Orientation №2 of the Linguistic Faculty of the National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute»

E-mail: asdi15@i.ua

AGRICULTURAL PERIODICALS AS A MEANS OF FUTURE AGRARIANS TRAINING IN UKRAINE (THE LATE NINETEENTH – EARLY TWENTIETH CENTURY)

Summary. *The role of agricultural periodicals for the emergence and development of national science and education was defined as a single source of information before the appearance of mass communication as an only adjuvant between theoretical researches and their practical implementation. The importance of thorough analysis of the informational role of periodicals for better understanding and systematization of scientific knowledge in agricultural education of our country was outlined in order to improve comprehension of the transformations and changes that occur in the modern scientific community of universities and to improve training of future professionals and researchers.*

Key words: *agricultural education, agricultural periodicals, agricultural students, information support, means of teaching, professional training, professionals.*

Гавриленко Катерина Миколаївна – старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»

E-mail: asdi15@i.ua

СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКІ ПЕРІОДИЧНІ ВИДАННЯ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

Анотація. *У статті досліджено роль сільськогосподарських періодичних видань у становленні й розвитку вітчизняної науки та освіти, як єдиного на той час засобу масової комунікації, проміжною ланкою між теоретичними дослідженнями і їх практичним впровадженням на місцях. Окреслено важливість необхідності ґрунтовного аналізу інформаційної ролі періодичних видань для кращого*

розуміння й систематизації наукових знань у аграрній освіті в нашій державі з метою кращого розуміння тих перетворень та змін, які відбуваються в університетському науковому середовищі в наш час і для більш ефективної підготовки майбутніх фахівців та науковців.

Ключові слова: аграрна освіта, засіб навчання, інформаційна підтримка, професійна підготовка, сільськогосподарські періодичні видання, студенти-аграрії, фахівець.

Introduction. The development of education in any country is the determining factor in the level of growth of intellectual potential in the society and creates conditions for the scientific, technical and socio-economic progress. At all times, education must use the best achievements of science, technology and innovations for the successful training of future scientific and industrial personnel. Modern high-quality advanced education system adapting its citizens to a society that is constantly changing, allows the country to rise to a higher level of development to become a truly independent and self-sufficient state.

After studying the notion of completion in the scientific literature we found that the training of agricultural students in their future development was quite a long process from the emergence of agricultural schools and associations, experimental fields for training and exchange of experience between agricultural specialists before the appearance of the first higher agricultural institutions. Modern students receive comprehensive theoretical and practical knowledge based on years of experience of many researchers and enthusiasts practitioners who for years conducted supervision, gained experience through scientific experiments and realized practical guidance of agrarian economy. The results of this work is reflected in different periodicals that were represented as the only source of information before the advent of modern information technology, served for the exchange of results between the various agricultural agencies and institutions, shared information about the best international experience.

Periodic agricultural publication from the start have become a powerful tool for information exchange and were as a result one of the most important factors in the popularization of scientific achievements, ideas and surveys between the various institutions and organizations and became a leading source in the development of university researches. For this reason, we believe that the historical agricultural periodicals studying as well as the systematization and generalization of their experience are important for use in modern agricultural students training.

Analysis of recent research and publications. The incipience and development of agricultural education in Ukraine was supported by the emergence of a number of periodicals that became the main source of information exchange and propagation of knowledge between various scientific

societies, centers, organizations, and educational institutions. The problem of emergence and development of agricultural periodicals in Ukraine and their impact on the agricultural education and science have been studied by many scientists, including K. Veselovsky, A. Borynevych, S. Bogdanov, M. Neruchayev, A. Malihonov, S. Dmitriev, M. Saharda, A. Pylypchuk, I. Grebtsova, A. Zavalniuk, O. Shkolna and others.

Thorough research of the development of agricultural education in Ukraine was conducted by such scientists as L. Bilan and S. Bilan. They studied materials of the Zhurnal Ministerstva narodnoyi osvity (Journal of the Ministry of Education), Zbirky rozporядzhen' Ministerstva narodnoyi osvity (The collection of instructions of the Ministry of Education), Zhurnal Ministerstva derzhavnogo mayna (Journal of the Ministry of State Property) and periodicals of higher educational institutions, such as Zapysky imperators'koho Kharkivs'koho universytetu (Notes of the Imperial Kharkov University) and Zapysky Novooleksandriys'koho instytutu sil's'koho hospodarstva ta lisivnytstva (Notes Novooleksandriyskoho Institute of Agriculture and Forestry) about the progress of the educational process in the ninetieth – early twentieth century as well as the materials of curricula changing, introduction of new courses and lectures, organizing and conducting of workshops, training laboratories, the principles of assessment of student learning. In his study, L. Bilan and S. Bilan proved that the origins of agricultural education and science go back to ancient times, and stated the emergence of the first special education agricultural schools [1].

Studying the organization of agricultural research institutions network in Kyiv region in late ninetieth – early twentieth century O. Zavalniuk referred to individual publications of Kyiv regional agricultural experimental station issued as specialized editions and in some agricultural journals [3]. We believe that due to these scientific publications O. Zavalniuk was able to follow the dynamics of the agrarian science in the region and to highlight some aspects of the scholars' researchers of that time, to get a more complete picture of the scientific achievements of our predecessors.

The development of agricultural knowledge and the support of agricultural publications in different regions of the country were studied by such scholars as V. Malyuga (Chernihiv region) O. Mikhailyuk, E. Podobna (Poltava region) and others. Agricultural journals of Zaporozhye were studied by T. Hitrova.

The aim of the study is to conduct a theoretical analysis of Ukrainian agrarian periodicals of late ninetieth – early twentieth century as a means of modern agricultural specialists training.

Theoretical framework and research methods. However, it should be noted that the study of the impact of agricultural editions of late ninetieth – early twentieth century on the development of agricultural science and education and their role in training of agricultural students were generally unexplored. We

believe that the special scientific interest is constituted by the agricultural periodicals of the specified period because they were among the most numerous at that time, and they played a leading role for information exchange between scientists and educators from different regions and institutions. They described the results of many observations of the climate change, documented the experiments of sort production and the cultivation of new breeds. Yet many of these sources were ignored by the researchers.

The methodological basis of the study is the conceptual ideas of the scientific and educational process development, modern theories of mass communication and periodical press evolution observation. During the materials selection and the paper writing we used such research methods as genre classification, bibliographic, statistics, and functional analyses as well as structural and typological research. At the studying of archived materials the methods of content analysis and abstraction were used.

Consequently, we had conducted a content analysis of a certain number of journals of the mentioned period and examined their role in the training of modern agricultural students and future farmers. A number of archival materials was investigated as well, most of which was first introduced into scientific circulation.

Research results. One of the most important factors of scientific information dissemination in the past was the development of special professional literature, and a special place among them was rightfully won by the branch periodicals. It contributed to the rapid informative exchange of the latest scientific and technical results, assisting the scientists in consulting about the work of their colleagues both within their own state, and abroad, served as intermediaries between theoretical research and their practical implementation.

Periodicals through a number of properties were the most suitable for providing of information support of science. Thanks to the regularity of their publications, the possibility of rapid proliferation to the most remote regions of the country, relatively inexpensive price it was the most expeditious means of communication. In particular, it concerned the studied period when all the other means of communication available to modern scholars, were not yet or just started emerging.

Among the factors that were important for the development of natural sciences in our country, was the promotion of scientific ideas, which have found considerable support in the labors of many scholars and publicists of late nineteenth – early twentieth century. At that time, numerous conferences and congresses of universities, scientific societies were an important factor that served as a link between scientists of any related branch, as well as between scientific institutions and society in the southwest of the former Russian Empire. First, the main centers of research work were the laboratories of few universities and higher technical educational institutions. Some ministries and departments have scientific and practical institutions that perform certain types

of studies (such as The Main Control Surveying Military Department, Agricultural Scientific Committee, Geological Committee of the Ministry of State Properties and others.). Of all the types of research institutions the university science was in a better position, as the process of democratization was conducted there more successfully, the number of departments was increasing, new publication appeared regularly, although it should be noted that the funding of science at that time was irregular and unsystematically. The national system of scientific process organization was irrational and to some extent ill-adjusted, nevertheless, due to the large number of scientific and technical societies the scientists could avoid the rigid statutory regulation characteristic of the university and academic science of that time. Scientific societies suffered less from state control as existed mainly on membership fees and donations. In that period the Academy of Sciences was rather a closed scientific institution, so it was not surprising that the universities became the main driving force of science in the country since the increased autonomy granted to universities under the new ordinance 1863. This greatly contributed to the improving conditions for the development of science and press.

As an example of general agricultural journal of national importance we can name the agency of the Ministry of State Property, the journal *Sel'skoe khozyaystvo i lesovodstvo* (Agriculture and Forestry). This journal originated in the early 40s of the nineteenth century in St. Petersburg and was one of the oldest agricultural periodicals. From the late nineteenth century every four months it started publishing lists of articles together with a short summary, i.e. on a quarterly basis. The journal continued to accommodate serious scientific works of contemporary scholars of natural and agricultural sciences. A significant part of all scientific articles concerned Ukrainian agriculture and printed the works of Ukrainian scientists based on researches conducted by local agricultural institutions, institutes, scientific agricultural societies. If in the beginning of the second half of the nineteenth century the journal referred mainly to the experience of the foreign scientists, at the end of the century the tendency changed and the basic theoretical authorship of scientific publications belonged to the national scientists among them Ukrainian. In addition, the bulk of the publication of original articles on science and agriculture were placed in every issue, on average, up to a dozen original articles belonging to recognized researchers and practitioners of the above mentioned fields, including the number of articles devoted to the issues of Ukrainian agriculture, which occupied by 30 to 50% of the volume of each issue. Likewise, the journal continued to print rubrics like *From the foreign literature*, *Bibliography*, which allocated the posts of the latest national and foreign branch literature. A significant part of pages of various periodicals was assigned to the announcements of a commercial nature.

If we consider the content of various rubrics of the journal in 1893, we can see that their location was quite homogeneous from issue to issue.

Table 1

Thematic distribution in the journal Agriculture and Forestry

Rubrics' titles	Journal's issues		
	Numbers 1-4	Numbers 5-8	Numbers 9-12
General rubrics	17	16	12
Foreign References	10	8	11
Bibliography	7	20	17
Forest Reviews	0	0	1
Announcements	0	1	3

Evidently, the quarterly amount of material in each section was approximately the same. The ratio of the articles' proportion, which informed about the innovations in the foreign and national literature, changed towards the latter. It indicated about the increasing importance of the national scientific literature, enhancement of the number of titles and circulations, as well as the authority of local scientists.

The confirmation of this idea we can find looking at separate articles of each issue. There are a large number of famous authors' names among the national scientists, who drew attention by serious scientific approach to the presentation of each item, supported by the practical experiments. As an example, we can mention the work of Ukrainian scientists A. Tyhomyrov Threats to modern sericulture, A. Horbatovs'kyy About oats crops in the southwestern region. Experiments of different varieties of oats cultivation, D. Ivanovs'kyy Mosaic disease of tobacco plants, D. Karpenkov The new system for dairy exhibitions in Sweden, A. Sempolovs'kyy Report on the station for assessment of seeds at the Warsaw Museum of Industry and Agriculture from June 1, 1891 to June 1, 1892, A. Horbatovs'kyy Guidance on growing maize, V. Shcherbachov Tobacco growing in Russia, H. Tanfil'yev Fertilization with nitrogen and many others [6].

Universities and numerous their societies became centers of science and culture development. The first such university founded in Ukraine was Kharkov University. Its establishment was initiated on public donations of noble educator and a famous public figure V. Karazin. According to his ideas, a university should be a public institution like free universities of Western Europe maintained on funds of the public associations and managed by its professors and the nobility representatives.

Kharkiv University issued a number of scientific periodicals devoted to agriculture. A number of prominent scientists, naturalists and agrarians worked in this institution throughout its history among which we should mention A. Krasnov famous traveler and earth connoisseur, who led expeditions to various parts of Katerinoslav, Kryvorizhzhya and Donetsk regions and published several works on agriculture of Ukraine [5]. There he worked A. Zaykevych who was one of the first organizers of agricultural researches in our country, including a wide scientific heritage of vegetable physiology, agrochemistry,

agrotechnology, selection, live stock breeding, apiculture and others [5]. In the journal *Zapysky Imperatorskoho Khar'kovskoho unyversyteta* (Notes of Kharkov Imperial University) the results of researches and expeditions conducted by its scientists were reflected. Among them the studying of the correct natural zoning of Ukraine was particularly important. The results of this study was summarized in the works of P. Tutkovs'kyi with the accurate descriptions and characteristics of the four main and four additional physical and geographic zones, their boundaries, agricultural and cultural significance, the impact of human activities on its environment and even some local folklore samples. But the final zoning has not yet been produced. According to A. Yanata 'in terms of the demands that could be raised to the botanical experiments throughout Russia, the Ukrainian part of the state was explored quite well, but from the point of view of modern regional botanical experiments in Ukraine, in the broad sense they were and still are in an extremely sad conditions [8].

Shortly after the Kharkiv University Kyiv University of St. Vladimir was founded, and this was the sixth such establishment in Russia. Novorossiysk University in Odessa arose due to the rapid capitalist development of the Ukrainian southern regions, which therefore needed a large number of professionals for industry and agriculture officials.

An Agricultural Faculty was one of the most developed in the Kyiv University at that time. It was headed by a famous scientist, Professor S. Khodets'kyi. The scientists of the Faculty actively conducted a number of different branch studies, participated in the distribution and popularization of scientific knowledge, corresponded actively with other educational institutions and scientific departments.

A significant contribution to the development of agricultural science was made by the former student of Kyiv University (from 1890 the University professor) S. Bohdanov, who studied the need for water of sprouted seeds and the relation with the soil moisture, developed its own classification of groundwater, proposed a new method of water reserves in soil determining. His works on agriculture, published in *Unyversytetskye yzvestyya* and other publications were important for the development of agricultural science in the country. (University reports, 1893-1895)

One of the greatest achievements of climatology in Ukraine was the establishment of the Meteorological Service, which received all the information from different meteorological stations in Ukraine by the telegraph and radio, making it possible to foresee the weather major changes. These data were placed on the pages of a number of the University scientific publications. Later special meteorological issues were published.

Besides, the works of S. Bogdanov were indicative in the popularization of scientific thought at that time, as he from 1888 to 1896 edited the journal *Zemledelye* (Agriculture), which main objective was serving to the interests of the south-western region of the former Russian Empire. His readers

were able to keep abreast with the most developed agricultural countries of the world and they could read the news that were interesting for local farmers. The journal published original articles and translations in all fields of agriculture, placed reports of the practice of the Kiev Agricultural Society, all its branches and committees as well as the university scientific news. In such sections of the journal as News of Agricultural Literature, Review of Russians and Polish Agricultural journals the readers could find the information about new books and summaries of the best publications. Later, during 1893-1895, S. Bogdanov in the pages of *Unyversytetskye yzvestyya* published the summaries of the world's agronomic literature. These materials were also published as annual reports in 1891 and 1892, entitled as *Obzor uspekhnv sel'skoho khozyaystva v 1891 (1892) hodu* (Review of agricultural successes in 1891 (1892)) [4]. The arrangement of materials in each issue was identical and divided into three sections: crops, livestock, agricultural economy, which responded to the university course program of that time and the aim of S. Bogdanov to meet the needs of scientists, teachers and students in the most recent achievements of the agricultural science. Within the first two rubrics the following headings were allocated: prepared materials under agricultural experiments (crops or livestock and their characteristics), environmental conditions favorable for agriculture (soil, air, water, etc.), what the owner gives to his live beings (agricultural machinery, fertilizers, and feed etc.). The agricultural economy rubric did not have such differentiation. This branch of science was only formed and there was not enough relevant literature.

In 1898 Kyiv Polytechnic Institute with a special Agricultural Department was established, where the specialists in agrarian field were trained. It was the first specialized higher agricultural institution that trained specialists for the agricultural branch. Such scholars as V. Dokuchayev, P. Budryn, V. Kyrpichov, D. Mendelyeyev and others participated significantly in the process of training.

The largest part of the first students came from the nobility, clerks, townsmen, and peasants. Among them were the descendants of Cossack and military families. The total number of students in Agricultural Department in 1898 (the year of the founding) was 87 people. The level of their training was noted by D. Mendeleev in a memorandum to the Minister of Finance Vitte that 'such a general selection of special work by the graduates that I saw at the first graduation from the Kyiv Polytechnic can not be found in the known universities and technological institutes, because most of the theses presented in them is theoretical in nature and is not accompanied, as here, by their own laboratory research' [5].

In the Kiev Polytechnic Institute named after Emperor Alexander II on the basis of the Agricultural Department an Agronomic Society was established. A number of prominent scientists and agrarians studied in it. Later a lot of them made personal contribution to the development of agricultural researches in Ukraine. among them were S. Veselovskyy, S. Vorobyov,

M. Kulyeshov, O. Yanata and others. According to A. Bilotserkiv'ska such group as the Agronomic Society was then a unique organization, which functioned as an agricultural society [2].

Among the journals that supported agricultural science Izvestyia Kyevs'koho polytekhnicheskoho instytutu. Otdel khymyko-ahronomycheskyy, (News of the Kiev Polytechnic Institute. Department of Chemical Agronomy), Nablyudenyia meteorolohycheskoy observatoryy unyversyteta sv. Vladymyra v Kyeve, (Observations of Meteorological Observatory of the University of St. Vladimir in Kiev), Zapysky Imperatorskoho Novorossyyskoho unyversyteta (Notes of the Imperial University of Novorossiysk) and others. The main purpose of these publications was informational and communication support of scientific centers, propagation of the most recent discoveries among national and foreign scholars and the general public.

Conclusions And prospects of further research. Thus, according to the facts that since the second half of the nineteenth century the agricultural periodicals, that were at that time the only means of communication and the expression of ideas leading agricultural science, have become the important means of training of agricultural students.

Although some aspects of the establishment and development of agricultural periodicals and their role in supporting the national agricultural education and training as well as the impact on future farmers was partially covered in a number of studies, it should be noted that the systematic study of the issue in our country is still has to be conducted. Therefore, we believe that further studies should continue the study of agricultural periodicals, as well as the generalization and systematization of knowledge about the development of the agricultural press of the late nineteenth – early twentieth century, which is important and relevant to the modern system of agricultural education and training of future qualified specialists.

Література

1. Білан Л.Л. Система підготовки фахівців-аграрників в Україні (XIX – початок XX ст.) / Л.Л. Білан, С. О. Білан . – К. : Аграрна освіта, 2011. – 168 с.
2. Білоцерківська А.С. Сільське господарство України першої чверті XX століття та його науково-освітнє забезпечення в контексті діяльності професора А.Г. Терниченка: монографія / А.С. Білоцерківська; наук. ред.: В. А. Вергунов; Нац. акад. аграр. наук України, Держ. наук. с.-г. б-ка . – К.: [б. в.], 2010. – 180 с.
3. Завальнюк О.О. Формування мережі та діяльність сільськогосподарських дослідних установ на Київщині (кінець XIX – початок XX ст.): автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / КНУ ім. Т.Г. Шевченка. – К., 2003. – 19 с.
4. Университетские известия. – К., 1893-1895.
5. Оноприенко В.І. Історія української науки XIX — XX століть: навчальний посібник / В. І. Оноприенко. – К.: Либідь, 1998. – 304 с.
6. Сельское хозяйство и лесоводство // Журнал министерства государственных имуществ. – Спб., 1893. – №№ 1-12.

7. Згуровський М. Утворення Київської політехніки: уроки для сьогодення. – К.: КП, 2008 (оновлено 2015) [Електронний ресурс]. – URL: <http://kpi.ua/823-3>

8. Яната О. Перспективи розвитку природознавства на Україна та завдання відділу природничих наук Українського наукового товариства / О. Яната // Вісник природознавства. – Київ, 1921. – Вип. 1. – С. 7-13.

Bibliography

1. Bilan L.L. System of training of agrarian specialists in Ukraine (19th – early 20th century) / Lyudmyla Bilan. – Kyiv: Agricultural Education, 2011. (in Ukrainian).

2. Bilotserkivska A. Agriculture in Ukraine of the first quarter of 20th century and its scientific and educational provision in the context of Professor A.G. Ternychenko work / Alla Bilotserkivska. – Kyiv: (b. in.), 2010. (in Ukrainian).

3. Zavalnyuk O.O. Network development and practice of agricultural research institutions in Kyiv region (late 19th – early 20th centuries) / O.O. Zavalnyuk // Extended abstract of candidate's thesis. Shevchenko National University, Kyiv, 2003. (in Ukrainian).

4. University Reports. – Kiev, 1893-1895. (in Russian).

5. Onopryenko V.I. History of Ukrainian Science of 19th – 20th centuries / Valentyn Onopryenko // – Kyiv: Lybid, 1998. (in Ukrainian).

6. Agriculture and forestry. Journal of the Ministry of State Properties. – St. Petersburg, 1893. (in Russian).

7. Zgurovskyy M. The establishment of Kyiv Polytechnic Institute: Lessons for today [Electronic recourse] / Mykhaylo Zgurovskyy. – URL: <<http://kpi.ua/823-3>> (in Ukrainian).

8. Yanata A. Prospects of science in Ukraine and the Department of Natural Sciences of the Ukrainian Scientific Society. Bulletin of Natural Science / Olexsánder Yanata. – Kyiv, 1921. – Vol. 1. – P. 7-13. (in Ukrainian).

УДК 378:147:001.897

Кобюк Юлія Миколаївна – молодший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: Yulia23Yulia@ukr.net

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: АВСТРАЛІЙСЬКИЙ ДОСВІД

Анотація. У статті досліджується австралійський досвід використання інноваційних технологій в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. Розкрито поняття технології та інноваційні технології, а також розглянуті їх особливості та критерії. Визначений головний принцип, який лежить в основі програм педагогічної підготовки майбутніх фахівців в Австралії та фактори, які зумовили використання інноваційних технологій в освіті, зокрема педагогічної. Наведені приклади технологій які застосовуються Австралійськими вищими навчальними закладами в процесі підготовки фахівців початкової ланки освіти. Описаний

позитивний вплив інноваційних технологій на процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Ключові слова: *технологія, інноваційні технології, професійна підготовка, педагогічна підготовка, дистанційна освіта.*

Kobyuk Yulia – Junior Researcher of the Andragogy Department of the Institute for Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine
E-mail: Yulia23Yulia@ukr.net

**INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE
PRIMARY SCHOOL TEACHERS: THE AUSTRALIAN EXPERIENCE**

Summary: *The article deals with the Australian experience in the use of innovative technologies in the training of primary school teachers. The concept of technology and innovative technologies, their characteristics and criteria are examined. The basic principle of the educational programs for training future professionals in Australia and the factors providing the use of the innovative technologies in education. The examples of technologies used in Australian universities in the training of primary education teachers are presented. It was described the positive impact of innovative technologies on the process of training primary school teachers.*

Key words: *technology, innovative technologies, vocational training, teachers' training, distance education.*

Вступ. Необхідність адаптації системи освіти до нового соціально-економічного середовища у сучасному світі висуває нові вимоги до підготовки конкурентоспроможних і компетентних фахівців сфери освіти. Акцент робиться на здатності нестандартно і незалежно мислити, критично підходити до нових знань, творчо вирішувати проблемні ситуації і працювати в команді. Відтак, набуває актуальності застосування інноваційних педагогічних технологій. Застосування ефективних технологій навчання стає пріоритетною потребою і визначає напрями й способи опанування студентами необхідних професійних знань і вмінь.

На сучасному етапі Австралія визнається однією із найбільш безпечних та стабільних країн світу, культура та освіта якої визнана як одна з найкращих, найстабільніших та найдемократичніших у світі. Саме тому Австралійський досвід використання інноваційних технологій в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів є актуальним для освітньої практики і педагогічної науки України.

Аналіз досліджень. Проблемам освітньої інноватики в сучасній теорії та практиці присвячені роботи Р. Гуріна, Л. Даниленко, М. Кадемій, А. Коломієць, І. Підласого, С. Подмазіна, О. Пометун, О. Попової, Н. Федорової, О. Шестопалюка та ін. Теоретичний і дидактичний аспекти інноваційних технологій вже достатньо розроблені та висвітлені в роботах М. Башмакова, В. Безпалька, Л. Буркової, В. Лозової, Г. Селевка та ін.

вітчизняних і зарубіжних науковців. Особливий інтерес у дослідженні питань навчання і виховання в Австралії становить доробок Ф.Е. Джоунса, Е. Маюсензі, Н.Харгрівза, Ф.Кумбза, Л.Девіса, Дж. Тарлінга, Р.С. Ферпоссон, Я.Вілсона, М.Бврда, які акцентують увагу на інноваціях Б. Маклерів, П. Прайс-Девіс, П.Осборна, Н. Сміта, Ж. Відона, В. Біна, Д. Адамса, які досліджують інновації в навчальних програмах. Проте, незважаючи на кількість наукової літератури, Австралійський досвід використання інноваційних технологій в професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів досліджений недостатньо.

Аналіз окресленої проблеми і буде *метою* нашого дослідження. Для досягнення *мети* основними методами дослідження були загальнонаукові (ретроспективний аналіз, синтез, узагальнення), порівняльно-зіставний.

Результати дослідження. Концепція освіти в якості основної мети професійної освіти розглядає підготовку кваліфікованого працівника відповідного рівня і профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, відповідального, який вільно володіє своєю професією і орієнтованого в суміжних областях діяльності, здатного до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності, та здатного задовольняти потреби в отриманні освіти. У цих умовах сучасна система освіти широко залучає до освітнього процесу інноваційні педагогічні технології, які забезпечують досягнення високої якості і гарантованих результатів професійного навчання та становлення особистості майбутнього вчителя.

З'ясуємо сутність інноваційних технологій. Термін «технологія» походить від двох грецьких слів – майстерність і наука, навчання. Поняття «технологія» у педагогіку увійшло з виробництва. У виробничій сфері «технологія» визначається як сукупність різних прийомів, операцій, дій, процесів та їхню послідовність, що спрямовані на зміну стану об'єкта. Іншими словами – це алгоритм, за допомогою якого отримується запланований результат. Технології в галузі навчання і виховання, на думку Т.І. Туркот, принципово відрізняються від промислових технологій, оскільки перші є більш гнучкими і їх центром ваги, вихідним і кінцевим результатом є людина, а основним параметром виміру виступає рівень її розвитку [6]. Враховуючи особливості технологій навчання й виховання, ми будемо розглядати інноваційні педагогічні технології як цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів [2].

Як і будь-яка технологія, інноваційні технології мають відповідати певним критеріям технологічності. Аналіз науково-педагогічних джерел дозволив виокремити такі критерії: концептуальність (педагогічна

технологія має ґрунтуватися на певній науковій концепції); системність (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи); можливість управління (педагогічна технологія повинна мати перспективу діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапну діагностику, варіювання засобами та методами з метою корекції результатів); ефективність (педагогічна технологія повинна бути оптимальною за отриманими результатами й витратами); відтворюваність (педагогічна технологія повинна відтворюватися в інших ідентичних освітніх закладах, іншими суб'єктами); візуалізація (педагогічна технологія за необхідності, може мати можливість використання аудіовізуальної та іншої техніки) [4].

Слід зазначити, що рівень та інтенсивність застосування інноваційних технологій в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів в різних країнах світу відрізняється. Відтак хотілося б докладніше розглянути досвід застосування інноваційних технологій Австралії. Ця країна обрала Британську модель навчання, та протягом останніх років займає передові позиції серед країн лідерів на міжнародному ринку освіти. Її система професійної підготовки з високими показниками у міжнародному співвідношенні здобула хорошу репутацію у світі. Головний принцип, який лежить в основі програм педагогічної підготовки в Австралії, полягає у тому, що освіта вчителя – це процес, який триває все життя. Педагогічна підготовка має супроводжуватися особистісним розвитком, який характеризується об'єктивною самооцінкою та вдосконаленням, усвідомленням необхідності здобуття знань і навичок, необхідних для подальшого навчання. Всі програми педагогічної підготовки мають забезпечувати майбутнім учителям можливість набуття основних практичних навичок, знання теорії та її зв'язку з практикою, прогресивних вчень і професійної компетентності [5].

Важливим здобутком Австралійської системи освіти є широке використання інноваційних технологій в підготовці майбутнього вчителя. Як показує проведений нами аналіз, серед найбільш популярних подібних інноваційних технологій можна виокремити дистанційне навчання, особистісно-орієнтовані, тренінгові, проектні, інтерактивні, мультимедійні, інформаційні, технології. На практиці різні технології активно і дуже результативно поєднуються.

Серед розмаїття інноваційних технологій які використовуються, особливої уваги, на нашу думку, заслуговує дистанційна освіта. До її появи призвели не лише розвиток техніки і традиційна спрямованість політики в галузі освіти на максимальну його доступність, загальність і демократичність, а й нерівномірність розподілу населення і віддаленість різних районів країни. Дистанційна освіта створює можливість отримання якісної освіти, та зорієнтована на використання комп'ютерних технологій,

часткову зайнятість тих хто навчається, рівні можливості доступу до освіти незважаючи на великі відстані.

Уперше таке навчання було запроваджене у 1911 році у Квінслендському університеті. Нині такий вид навчання пропонують понад 30 австралійських навчальних закладів. За статистикою, 10 із 100 студентів одержують знання не покидаючи дому. У вищих навчальних закладах України дистанційна освіта лише набуває своєї популярності.

Під час навчання в університетах студенти активно освоюють педагогічні технології, вони мають оволодіти знаннями і навичками їх використання, демонструвати уміння компетентно застосовувати їх в педагогічно обґрунтованій формі відповідно до навчально-виховного середовища; здатністю мати доступ, знаходити і робити свій внесок до освітньої системи. Студенти досліджують педагогічні технології, які можна застосовувати на практиці та розглядають соціальні потреби у їх застосуванні. Оцінювання їхніх знань і умінь може набувати таких інноваційних форм як он-лайн взаємодія, представлення електронного портфоліо та проекту нових технологій [1].

Проте, слід зазначити що австралійським студентам та вчителям не є обов'язковим проходження курсів з вивчення освітніх технологій. Австралія вже достатньо довго працює в напрямку розвитку та покращення дистанційної освіти. Результатом їхньої успішної роботи є мультимедійний посібник «Teaching and Learning for a Sustainable Future» (Викладання і навчання для підтримки майбутнього). Посібник Ця технологія розроблена для вчителів, викладачів і студентів, який має на меті переорієнтувати навчальний план і викладання таким чином, що навчальний досвід тих хто навчається допоможе їм самим передбачувати стаłe майбутнє й активно стимулювати свої можливості для креативного мислення. Посібник може використовуватися для збагачення навчального досвіду учнів, розширюючи їхній доступ до ресурсів і через використання правильних навчальних і проектних принципів у розробці матеріалів. «Teaching and Learning for a Sustainable Future» розроблено таким чином, щоб учителі змогли, навіть у віддалених куточках, зрозуміти нові освітні технології та концепції сталого розвитку освіти для підтримки їхнього майбутнього або майбутнього в маленьких групах [3].

Висновки та перспективи подільших досліджень. З вище сказаного можна зробити висновки, що використання інноваційних технологій в освіті Австралії зумовлено розвитком науки і техніки, географічними особливостями, а також спрямованості освітньої політики на виховання висококваліфікованого фахівця, здатного до самоосвіти і саморозвитку, здатного критично і творчо мислити і швидко орієнтуватися в інформаційному потоці. Інтенсивний розвиток інноваційних технологій дозволить зберегти і розвинути інтелектуальний потенціал нації, закладає основи для розвитку демократичної системи освіти, яка гарантує отримання повноцінної, якісної освіти на всіх рівнях, розширює можливості

громадян на отримання якісної освіти, створює сприятливі умови для формування ринку освітніх послуг та інтеграції вітчизняної системи освіти у світовий освітній простір. Результати аналізу світового освітнього досвіду сприяють розвитку ефективних методів навчання та виховання вітчизняної студентської молоді. Сучасний розвиток суспільства вимагає кваліфікованих педагогічних фахівців з високим рівнем професіоналізму. Відповідно до цього необхідно удосконалити існуючий зміст освіти. Важливими елементами, що забезпечують успішність та ефективність цього процесу є забезпечення навчально-комп'ютерними комплексами та відповідним інноваційними технологіями.

Література

1. Глушок Л. Зміст та структура навчальних планів і програм підготовки магістрів дошкільної освіти в університетах Австралії / Л. Глушок [Електронний ресурс]. – URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2012/2012_2_16.pdf
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : підручник / І.М. Дичківська. – 2-ге вид., доповн. – К. : Академвидав, 2012. – 349 с.
3. Костіна Л.С. Якісний професійний розвиток учителя як ключова детермінанта успішності учнів: австралійський досвід / Л.С. Костіна // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. – Вип. 33. – С. 41-45.
4. Кукушкин В.С. Педагогические технологии / В.С. Кукушкин. – Ростов/н/Д., 2002. – 336 с.
5. Мукан Н.В. Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н.В. Мукан. – К., 2005. – 23 с.
6. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Т.І. Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 628 с.

Bibliography

1. Hlushok L. The content and structure of the curriculum for masters of preschool education in Australian universities [Elektronnyy resurs]. – URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2012/2012_2_16.pdf. (in Ukrainian)
2. Dychkivs'ka I.M. Innovative pedagogical technologies: textbook / I.M. Dychkivs'ka. – 2-he vyd., dopovn. – K. : Akademvydav, 2012. – 349 s. (in Ukrainian)
3. Kostina L.S. High-quality teacher professional development as a key determinant of student achievement: the Australian experience / L.S. Kostina // Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy : zb. nauk. pr. – Kyiv; Vinnytsya : TOV firma «Planer», 2012. – Vyp. 33. – S. 41-45. (in Ukrainian)
4. Kukushkin V.S. Pedagogical technologies / V.S. Kukushkin. – Rostov/n/D., 2002. – 336 s. (in Russian)
5. Mukan N.V. System of training future teachers of secondary schools at universities in Canada: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : 13.00.04 / N.V. Mukan. – K., 2005. – 23 s. (in Ukrainian)
6. Turkot T.I. Pedagogy of higher education: teach. man./ T.I. Turkot. – K.: Kondor, 2011. – 628 s. (in Ukrainian)

УДК 37.014.5(71+73)

Огієнко Олена Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу зарубіжної педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: el.ogienko@gmail.com

РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ІДЕЙ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВИТИ У КАНАДІ ТА США

Анотація. У статті обґрунтовується важливість розвитку білінгвальної освіти у сучасному суспільстві; доводиться значущість американського та канадського досвіду для її розвитку в Україні; виокремлюються концептуальні ідеї білінгвальної освіти США і Канади, визначаються шляхи реалізації у навчальних закладах. Робиться висновок, що білінгвальна освіта у США і Канаді є адекватною відповіддю на провідні тенденції сучасності: глобалізацію, інтеграцію, імміграцію; дієвим механізмом гармонізації різних культур і мов; складовою державної освітньої політики; педагогічною характеристикою міждисциплінарного феномена білінгвізму; вирізняється відкритістю, альтернативністю, гнучкістю та варіативністю у моделях, білінгвальних програмах, формах і методах навчання.

Ключові слова: білінгвізм; білінгвальна освіта; моделі навчання; білінгвальні навчальні програми; США; Канада.

Ogienko Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Research Associate of the Department of Foreign Educational Studies and Adult Education, the Institute for Education and Adult Education of the NAPS of Ukraine

E-mail: el.ogienko@gmail.com

REALIZATION OF CONCEPTUAL IDEAS OF BILINGUAL EDUCATION IN CANADA AND THE USA

Summary. The article substantiates the importance of bilingual education in modern society; the urgency of American and Canadian experience of bilingual education for Ukraine. The conceptual ideas of bilingual education in the USA and Canada are defined; ways of their implementation in educational institutions are identified. The conclusion has been made that bilingual education in the USA and Canada is an adequate response to major current trends of globalization, integration, immigration; an effective mechanism for harmonizing different cultures and languages; a part of the national education policy; a pedagogical characteristics of interdisciplinary phenomenon of bilingualism. Its features are openness, alternativeness, flexibility and variability in models, bilingual learning programs, forms and methods of learning.

Key words: bilingualism; bilingual education; models of learning; bilingual learning programs; the USA; Canada.

Вступ. В умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів, які характеризують розвиток сучасного суспільства, переходу до відкритого суспільства, зближенню народів та розширенням їх міжкультурної взаємодії актуалізується проблема білінгвальної освіти. Зауважимо, що іноземна мова сьогодні є не тільки і не стільки засобом комунікації, а виступає важливим інструментом пізнавальної і професійної діяльності людини. Про важливість вивчення іноземної мови українцями свідчить той факт, що наступний 2016 р. оголошено роком англійської мови. Це означає, що білінгвізм є відмінною рисою людини XXI століття, а білінгвальна освіта повинна стати важливою складовою системи освіти України. Водночас, аналіз соціокультурних, освітніх, мовних особливостей розвитку системи освіти України дозволив виявити певні суперечності, зокрема, між значним потенціалом білінгвальної освіти, яка є важливим фактором формування єдиного культурно-освітнього простору і відсутністю умов для реалізації її потенціалу; між підвищенням ролі іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації, як навчального предмету і недостатнім використанням можливостей білінгвальної освіти для цього; між потребою світової спільноти в інтернаціоналізації вищої освіти і відсутністю адекватних білінгвальних навчальних програм. Для їх вирішення значний інтерес має досвід країн, які є піонерами білінгвальної освіти – Канади і США.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що проблемі білінгвізму та білінгвальної освіти приділяється увага як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями, зокрема, досліджуються її історичний (О. Першукіна, Дж. Гізлін, Дж. Кроуфорд та ін.), психологічний (М. Імедадзе, М. Тадеєва та ін.), лінгвістичний (Л. Блумфілд, О. Кузнєцова та ін.), культурологічний (Н. Лавриченко, В. Сафонова, М. Байрам та ін.), дидактичний (О. Локшина, Н. Мукан, А. Сбруєва, Д. Ельснер та ін.) аспекти. Водночас залишаються недостатньо вивченим і узагальненим зарубіжний, зокрема, американський і канадський досвід щодо розвитку білінгвальної освіти.

Мета статті: виокремлення та аналіз концептуальних ідей американської і канадської білінгвальної освіти, визначення шляхів її реалізації у навчальних закладах. Для досягнення поставленої мети використовувався комплекс взаємопов'язаних *методів дослідження*, а саме: семантичний, системно-структурний, структурно-функціональний аналізи, методи синтезу, порівняння та узагальнення.

Результати дослідження. Проблема білінгвальної освіти існувала у США та Канаді з давніх часів, проте тільки з середини ХХ століття вона набула особливого значення, що передусім пов'язано з масовою імміграцією населення.

Заактуалізуємо на тому, що сутнісні особливості білінгвальної освіти, базуються на розумінні поняття «білінгвізм» (від лат. *Bi* – два рази

+ Linqua – мова). На нашу думку, найбільш адекватним та інтегруючим визначенням є таке: «білінгвізм – це володіння двома чи більшою кількістю мов у одномовній чи білінгвальній спільноті у відповідності з соціокультурними потребами, що сформовані з когнітивної та комунікативної компетенцій як самим індивідом, так й суспільством, на такому ж рівні, що й у носія мови, а також здатність ідентифікувати себе з двома (чи більше) мовними групами (культурами) чи їх частинами» [11, с. 102].

Теорія білінгвізму зараз перетворилася на самостійну галузь знань, яка розглядає білінгвізм з позицій інтердисциплінарного підходу. Її проблеми досліджує лінгвістика, психолінгвістика, соціолінгвістика, педагогіка та ін. Це зумовлює існування багатьох визначень і підходів до визначення «білінгвізму». Водночас усе їх різноманіття можна звести до двох концепцій: концепції вузького розуміння білінгвізму, за якою передбачається володіння іноземною мовою як рідною; концепції широкого розуміння білінгвізму, що дозволяє значні відмінності у знанні двох мов, проте передбачає використання другої мови в ситуації спілкування з носієм мови.

Найбільш адекватною вимогам сучасного суспільства, на нашу думку, є концепція широкого розуміння білінгвізму, яка складає основу сучасної білінгвальної освіти.

Результати дослідження засвідчують, що білінгвальна освіта визначається як:

- освіта, в умовах якої використовуються дві мови (Дж. Едвардс);
- освіта більш ніж на одній мові, частіше включає навіть більш ніж дві мови (К. Бейкер);
- одна з форм міжкультурної освіти, що ставить за мету виховання бікультурно-орієнтованої особистості (М.Н. Певзнер);
- навчальні програми, у яких як рідний, так й іноземні мови використовуються у якості інструменту освіти і самоосвіти при вивченні навчальних дисциплін, що дозволяє підготувати людину до міжкультурної співпраці у різних галузях діяльності у багатомовному світі (С. Джонес);
- «це просто ярлик для дійсно складного явища» (С. Казден, С. Сноу).

Враховуючи історичні, соціокультурні та демографічні фактори розвитку країни, у США та Канади під білінгвальною освітою розуміють таку організацію навчання, коли стає можливим використання більш ніж однієї мови як мови викладання, коли друга мова стає не тільки об'єктом вивчення, а й засобом спілкування [5]. Це означає, що білінгвальна освіта передбачає наявність навчальної програми, за якою використовується дві мови для вивчення навчального матеріалу.

Особливе значення для розвитку білінгвальної освіти має створення Національної асоціації білінгвальної освіти [9], філіали якої

існують у кожному американському штаті. Її діяльність спрямована на розвиток полілінгвального, полікультурного американського суспільства. За її участю розробляються державні документи щодо розвитку білінгвальної освіти в країні, зокрема, Закон про білінгвальну освіту (Bilingual Education Act, 1994), Національний план навчання учнів, які вивчають англійську мову (National Action Plan for the Education of English Language Learners – ELLs, 2009/2010), Біль для учнів, які вивчають англійську мову та їх вчителів (Bill of Encouraging Signs for English Language Learners and Their Teachers, 2015) тощо.

Осмислення підходів до здійснення білінгвальної освіти у зарубіжних країнах дали змогу дійти висновку, що існує декілька форм білінгвальної освіти, а саме:

- білінгвальна освіта мовою лінгвістичної більшості і лінгвістичної меншості;
- білінгвальна освіта державною мовою і мовами етнічних груп;
- білінгвальна освіта рідною й іноземними мовами.

Розвиток білінгвальної освіти у США і Канаді зумовлений, перш за все, соціальними факторами: процесами глобалізації, інтеграції та інтернаціоналізації [3], імміграції та урбанізації, потребами міжкультурного спілкування, необхідністю збереження мов національних меншин тощо. Тому білінгвальна освіта є одним із пріоритетів державної освітньої політики цих країн. Так, у Канаді білінгвальна освіта гарантована Конституцією країни, тому федеральний уряд здійснює її законодавчу та фінансову підтримку.

У США становлення білінгвальної освіти відбувалося відповідно трансформаціям в американському суспільстві. Якщо до середини 80-х років ХХ століття домінуючою була концепція формування єдиної американської нації і проводилася політика «плавильного котла», за якої повинні були «розплавитися», зникнути існуючі національні, культурні, етнічні відмінності в американському суспільстві, то й викладання у навчальних закладах відбувалося виключно англійською мовою, а основою змісти освіти виступали цінності та традиції білих американців. Проте, вже наприкінці ХХ століття концепція «плавильного котлу» змінилася на концепцію «Америка – салатна миска», за якою не тільки утверджується та підтримується саме культурна різноманітність, але й закладаються засади для поєднання багатокультурного етнічного досвіду в американському суспільстві [2]. Це стимулювало розвиток білінгвальної освіти, створення її законодавчого забезпечення. У 1968 р. був прийнятий Закон про білінгвальну освіту, запроваджено багато федеральних програм і фондів, які здійснюють підтримку білінгвального навчання. Виділяються кошти для підготовки білінгвальних вчителів, здійснення наукових досліджень у галузі білінгвальної освіти.

Було встановлено, що у США і Канаді білінгвальне навчання у багатонаціональних класах здійснюється у різних варіантах. Проте, у

школах США найбільше поширена модель білінгвального навчання дітей національних меншин, яка має назву «перехідна програма». Її сутність зводиться до того, що учням, які вивчають англійську мову як іноземну, спочатку пояснення матеріалу відбувається на рідній мові. Пізніше, їх переводять з білінгвальних програм на одномовні програми. Зауважимо, що існує певний термін навчання за білінгвальними програмами – три роки, який був запропонований у штаті Массачусетс – штаті, який перший ввів у США білінгвальну освіту.

Зазначимо, що «перехідні» навчальні програми не мають на меті навчання грамотності на двох мовах. Рідна мова використовується у навчанні доти, доки не оволодівають англійською мовою.

На думку вчених, «перехідні» програми мають певні недоліки: відбувається спрощення змісту навчальних предметів для того, щоб учні з недостатнім володінням англійської мовою могли сприймати і розуміти навчальний матеріал, що впливає на якість освіти (E. Wong-Fillmore); спрощення програм негативно впливає на розвиток когнітивних здібностей дітей (S. Ramirez); повний перехід до навчання англійською мовою, спонукає до забування рідної мови (H. Cziko).

Основною метою білінгвальних програм у США є формування, розвиток компетенцій і грамотності у галузі англійської мови, які забезпечують необхідний рівень спілкування у соціумі.

Поряд з моделлю білінгвальної освіти, основою якої є перехідна програма, у США і Канаді застосовуються субмерсійна та імерсійна моделі. Субмерсійна модель (модель занурення) не передбачає використання спеціальних мовних програм для дітей з національних меншин. Такі учні навчаються у звичайних класах, де викладання відбувається тільки англійською мовою. Субмерсійна модель забезпечує досить повне оволодіння англійською мовою, але суттєво збільшує навантаження на учня і, на думку К. Бейкера, може послабити ідентичність дітей меншин з мовою та культурою родини [6, с. 29]. Така модель відповідає «нульової» формі білінгвальної освіти, яка зорієнтована на монолінгвізм на основі мови більшості (англійської).

Імерсійна модель, зокрема, модель структурного занурення, за якою вчитель знає рідну мову учнів і учні можуть звертатися до нього на своїй рідній мові, але викладач ніколи не розмовляє на рідній мові учнів і викладає виключно англійською мовою, відноситься до «слабкої» форми білінгвальної освіти, яка забезпечує формування практико-орієнтованих мовних навичок. Проте канадський дослідник П. Кальве виокремлює декілька видів імерсії: неперервну імерсію, коли впродовж всього навчання майже половина навчальних предметів викладається іноземною мовою; повну імерсію, за якою усі навчальні предмети вивчаються іноземною мовою; часткову імерсію, що передбачає викладання майже половини навчальних предметів іноземною мовою; ранню імерсію, коли вивчення мови розпочинається у дошкільному віці; середню імерсію -

вивчення іноземної мови починається після першого року навчання (від 2 до 6 року навчання); пізню імерсію – вивчення іноземної мови починається після шостого року навчання [7]. Зауважимо, що «слабкі» форми білінгвальної освіти застосовуються як асиміляційні, оскільки її метою стає не розвиток білінгвізму, а перехід на мову більшості.

Привертає увагу застосування так званих підтримуючих (двосторонніх чи подвійних імерсійних) та збагачених навчальних програм, які складають основу «сильної» форми білінгвальної освіти. Вони спрямовані на вивчення мови національних меншин, розвиток білінгвізму і бікультурності учнів. Їх метою є розвиток комунікативної компетенції на двох мовах шляхом використання обох мов при викладанні навчальних предметів. Причому навчальний план відрізняється збалансованістю предметів, які вивчаються як на рідній, так й на англійській мовах. Ми згодні з С. Ністо, який стверджував, що діти, які вміють читати і писати на рідній мові, будуть краще навчатися англійській мові [10, с. 46].

Збагачені програми (розвивальні, програми пізнього переходу надають можливість вивчати англійську мову як іноземну і спрямовані на досягнення повного білінгвізму чи певної мовної компетенції [4].

До «сильної» форми білінгвальної освіти відноситься ще одна модель – «двостороння», метою якої є отримання академічної освіти на двох мовах, розвиток білінгвальної компетенції та крос-культурного сприйняття сучасності. Ця модель передбачає сумісне навчання учнів, у яких англійська мова є рідною і тих, хто розмовляє і спілкується іншою мовою. Такі програми виконують функцію збереження мовної спадщини та різноманітності держави, а також покращення відносин між представниками різних лінгвістичних груп [10]. Двосторонні програми білінгвальної освіти набули поширення у провінції Квебек (Канада), де проживають здебільшого франкомовні канадці, а також на півдні США, де проживають креоли, які розмовляють іспанською мовою [1].

Зауважимо, що у двосторонніх навчальних програмах співвідношення предметів, що викладаються англійською та рідною мовами може бути різною. Наприклад, іспано-англійська програма, починаючи з дитячого садка і по другий клас, пропонує 90% навчальних предметів на іспанській мові, і тільки 10 % - на англійській. Але з третього по шостий клас кількість предметів, які викладаються іспанською і англійською мовами зрівнюється. У США використовується ще одна навчальна програма білінгвальної освіти – двомовна, яку впроваджують 110 навчальних округів. Програма пропонує паралельно використовувати у процесі навчання англійську й іспанську мови.

У Канаді особливу роль відіграють класи наслідування для імігрантів, які сприяють підтриманню їх культури та рідної мови. Розрізняють інтегровані класи наслідування, заняття яких включено до навчального плану закладу та відбуваються за загальним розкладом; неінтегровані, заняття в яких проводять у позаурочний час. Наприклад,

інтегровані класи наслідування для українських канадців існують у Едмонтоні, а у провінції Онтаріо переважають неінтегровані класи, заняття у яких відбуваються 2-3 години на тиждень [8].

Канадські дослідники доводять, що навчання мовою меншин є важливою умовою для розвитку особистості, формування її позитивної самооцінки, зниження рівня її культурного шоку, забезпечення зв'язку з громадою; запобігання примусової лінгвістичної та культурної асиміляції.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що білінгвальна освіта у США і Канаді є відповіддю на провідні тенденції сучасності: глобалізацію, інтеграцію, інтернаціоналізацію; дієвим механізмом гармонізації різних культур і мов; складова державної освітньої політики; розглядається як системоутворююча педагогічна характеристика міждисциплінарного багатоаспектного феномена білінгвізм; вирізняється відкритістю, альтернативністю, діалогічністю, культурним плюралізмом, гнучкістю та варіативністю у моделях, програмах, формах і методах навчання.

До перспективних напрямів подальших досліджень належить проблеми формування мовної та міжкультурної компетентності учнів; підготовки вчителів для білінгвальних шкіл у розвинутих країнах світу.

Література

1. Балицкая И. В. Модели двуязычного обучения в учебных заведениях США и Канады / И. В. Балицкая // Казанская наука. – 2012. – № 11. – С. 269-272.
2. Певзнер М.Н. Билингвальное образование в контексте мирового опыта / М.Н. Певзнер, А.Г. Ширин. – Новгород : НовГУ, 1999. – 96 с.
3. Сбруева А.А. Інтернаціоналізація вищої освіти: сутність поняття та системні зміни парадигми / А. Сбруева // Педагогічні науки. – Суми: Сум ДПУ, 2001. – С. 157-167.
4. Хабарова Л. П. Билингвальное образование в высшей школе: зарубежный и отечественный опыт / Л. П. Хабарова // Известия ПГПУ имени В. Г. Белинского. Серия: Общественные науки – 2011. – № 24. – С. 846-852.
5. Baker C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism / C. Baker. – Clevedon : Multilingual Matters, 2006. – 492 p.
6. Baker C. Key Foundations of Bilingual Education and Bilingualism: 5th Edition / Colin Baker. – Bristol; Buffalo; Toronto : Multilingual Matters, 2011. – 512 p.
7. Calve P. L'immersion au Canada / Pierre Calve // Etudes de linguistique appliquée. – 1991. – № 82. – P. 21-34.
8. Laborda J. Bilingual education in Canada: description and evaluation of the immersion programme / Jesus Garcia Laborda // Actas do I Simposio Internacional Sobre o bilinguismo. – 2008. – P. 1045-1050.
9. National Association for Bilingual Education [Electronic resource]. – URL: <http://www.nabe.org/>
10. Nieto S. Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education / Sonia Nieto, Patty Bode. – Amherst : Pearson, 2011. – 480 p.
11. Skutnabb-Kangas T. Bilingualism or not? The education of minorities / T. Skutnabb-Kangas. – Clevedon : Multilingual Matters, 2011. – 378 p.

Bibliography

1. Balyckaja Y.V. Models of bilingual learning in educational institutions of the USA and Canada / Y.V. Balyckaja // Kazanskaja nauka. – 2012. – № 11. – P. 269-272 (in Russian).
2. Pevzner M.N. Bilingual education in a context of world experience / M.N. Pevzner, A.G. Shyrin. – Novgorod : NovGU, 1999. – 96 p. (in Russian).
3. Sbruyeva A.A. Internationalization of Higher Education : the nature and notion of a paradigm shift system / A. Sbruyeva // Pedagogichni nauky. – Sumy: Sum DPU, 2001. – S. 157-167 (in Ukraine).
4. Habarova L.P. Bilingual learning at the higher education institutions: foreign and domestic experience / L.P. Habarova // Yzvestiya PGPU ymeny V.G. Belynskogo. Serya: Obshchestvennyye nauky – 2011. – № 24. – S. 846-852 (in Russian).
5. Baker C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism / C. Baker. – Clevedon : Multilingual Matters, 2006. – 492 p. (in English)
6. Baker C. Key Foundations of Bilingual Education and Bilingualism / Colin Baker. – Bristol; Buffalo; Toronto : Multilingual Matters, 2011. – 512 p.
7. Calve P. L'immersion au Canada / Pierre Calve // Etudes de linguistique appliquée. – 1991. – № 82. – P. 21-34. (in English)
8. Laborda J. Bilingual education in Canada: description and evaluation of the immersion programme / Jesus Garsia Laborda // Actas do I Simposio Internacional Sobre o bilinguismo. – 2008. – P. 1045 – 1050. (in English)
9. National Association for Bilingual Education [Electronic resource]. – URL: <http://www.nabe.org/> (in English)
10. Nieto S. Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education / Sonia Nieto, Patty Bode. – 6th ed. – Amherst: Pearson, 2011. – 480 p. (in English)
11. Skutnabb-Kangas T. Bilingualism or not? The education of minorities / T. Skutnabb-Kangas. – Clevedon: Multilingual Matters, 2011. – 378 p. (in English)

УДК 35.073.537(043.2)

Пазюра Наталія Валентинівна – доктор педагогічних наук,
доцент, завідувач кафедри авіаційної англійської мови Національного
авіаційного університету
e-mail: nprazyura@ukr.net

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СЕРЕДНЬОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ ДЛЯ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ США

Стаття розкриває залежність ефективності авіаційної галузі від системи освіти авіа персоналу з достатнім рівнем базових знань та здатного навчатись протягом всієї професійної діяльності в умовах технологічних змін. Автор спрямовує свою увагу на виявлення шляхів забезпечення ринку праці авіаційної галузі фахівцями з середньою кваліфікацією у США. Охарактеризовано особливості підготовки техніків з обслуговування літаків у навчальних закладах та виробництві, досліджено перспективні напрями у розвитку авіаційної освіти з урахуванням посилення авіаційно-професійної спрямованості навчання.

Ключові слова: працівники середньої кваліфікації, техніки, авіація, робоча сила, підготовка на робочому місці.

Pazyura Natalya – Doctor of Pedagogical Science, Assistant Professor, the Head of the Department of Aviation English of the National Aviation University

TRAINING MIDDLE SKILLED WORKERS FOR AVIATION IN USA

Summary. *Manufacturing and aircraft maintenance depend on the education system to produce a workforce well-grounded in the basics, well on the way to technical competence, and prepared to spend a life time in retraining as technology and work places change. The article aims at revealing the ways of supplying labor market of aviation by the workforce with middle skills in increasingly sophisticated technology, changes in the structure of the economy and the growing global market place. The author gives general characteristic of peculiarities of training technicians for maintaining at educational establishments and at plants. The attention is paid to the progressive ways of the development of professional oriented education.*

Key words: *middle-skilled workforce, technicians, aviation, labor force, on-the-job-training.*

Вступ. У нових суспільно-економічних умовах розвитку України дослідниками визнається той факт, що вища освіта більше не є запорукою одержання хорошого робочого місця на все життя. Розвиток високотехнологічного виробництва актуалізує питання необхідності неперервного вдосконалення професійної підготовки фахівців, орієнтації навчальних закладів на практичні потреби ринку праці, постійне пристосування навчальних планів до вимог виробництва. Особливо це важливо для авіаційної галузі, від роботи персоналу якої залежить безпека та життя багатьох людей.

Персонал авіації повинен бути із високим рівнем професіоналізму, загальною та авіаційно-професійною культурою, але вища освіта не завжди обов'язкова для роботи в цієї галузі. Як свідчить досвід США професії, що потребують фахівців середньої кваліфікації налічують майже половину своїх робочих місць, пропонують хорошу заробітну платню та можливість кар'єрного зростання. Однак, ці робочі місця часто залишаються вакантними на тлі високого безробіття для заповнення яких потрібна додаткова освіта та професійна підготовка. Для України, у процесі її євроінтеграції, важливо ознайомитися із зарубіжною системою авіаційної освіти, досвідом підготовки авіафахівців розвинених країн, та застосувати їх позитивну практику в їх професійній підготовці.

Аналіз досліджень і публікацій. Вітчизняними науковцями активно здійснювалися порівняльно-педагогічні дослідження розвитку освіти у найбільш економічно розвинених країнах – Великій Британії, Канаді, Китаї, Німеччині, країнах Скандинавії, США, Франції та ін. Загальні проблеми професійного навчання і виховання, реформування освіти дорослих,

інтеграційні та глобалізаційні процеси у неперервній освіті досліджені Н. Абашкіною, Т. Десятовим, Т. Кошмановою, В. Кудіним, М. Лещенко, Л. Лук'яною, Н. Муқан, О. Огієнко, Л. Пуховською, А. Сбруєвою та ін. За останні роки вітчизняними вченими проведено низку досліджень з проблем професійної підготовки пілотів цивільної авіації (І. Глухих, А. Макаренко, В. Плохих, Ю. Руденко, К. Суркова, Ю. Щербина та інші). Велику увагу приділено проблемі професійної підготовки льотного складу, психофізіологічної надійності операторів, безпеки польотів (Ю. Александровський, О. Гарнаєв, Л. Гримаєв, М. Громов, В. Жернаков, Р. Макаров, В. Маришук, В. Шандриков). Однак проблема підготовки персоналу авіаційної галузі, які мають середню кваліфікацію, потребує більш детального вивчення.

Мета статті – виявити шляхи забезпечення ринку праці авіаційної галузі фахівцями з середньою кваліфікацією у США, охарактеризувати особливості підготовки техніків з обслуговування літаків у навчальних закладах та виробництві, дослідити перспективні напрями у розвитку авіаційної освіти з урахуванням посилення авіаційно-професійної спрямованості навчання. Для досягнення поставленої мети ми використали теоретичні *методи*: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення; метод системно-структурного аналізу, що дав змогу виявити особливості організації професійної підготовки в закладах США.

Результати дослідження. Останніми роками в США спостерігається підвищення уваги науковців та практиків з розвитку людських ресурсів до підготовки виробничого персоналу з середнім рівнем кваліфікації, або таких, які мають середню спеціальну освіту, освітньо-кваліфікаційний рівень молодший бакалавр, сертифікати професійних програм, або ти, що набули професійні навички шляхом учнівства. Питання є надзвичайно актуальним тому, що на ринку праці відчувається нестача саме робочих середньої кваліфікації [4]. Майже у кожному штаті існує невідповідність між кількістю вакансій, що потребують працівників середньої кваліфікації та тих, хто може їх зайняти, а 70% роботодавців скаржаться на відсутність необхідних навичок у претендентів [2, с. 3]. Ученими прогнозується, що у 2018 р. у США кількість вакансій для працівників із середньою кваліфікацією налічуватиме 46.8 млн., 30 млн. з яких потребуватиме середню спеціальну освіту. Таким чином, передбачається нестача 3 млн. працівників із необхідною освітою для заповнення цих вакансій [2, с. 3].

Необхідно звернути увагу, що на думку американських фахівців вирішення цієї проблеми має соціальне значення. По-перше, необхідна кількість робітників з середньою кваліфікацією дозволяє утримувати виробництво та відповідно, конкурентоспроможність країни на необхідному рівні. По-друге, більшість професій, що потребують середню кваліфікацію згруповані у сфері обслуговування та охорони здоров'я, тобто забезпечують підтримку національних демографічних показників,

що має національне значення. На індивідуальному рівні, такі робочі місця пропонують достатню заробітну плату та можливості для кар'єрного зростання.

Увага до цього питання підсилюється стрімким розвитком авіаційної галузі та її важливістю для країни. Середня кваліфікація є достатньою для багатьох видів робіт в авіаційній галузі (наприклад, механіки з обслуговування літаків). Приймаючи до уваги незапобіжне моральне та матеріальне старіння літаків легко передбачити зростаючу потребу у механіках з їх обслуговування. Ця професія потребує персоналу із спеціальними навичками і знаннями, відданих роботі, що вимагає багато фізичних сил, тому, що робота повинна виконуватись у будь яку погоду, часто на спеціальних платформах, графік роботи може включати роботу у нічні зміни, додаткові часи, вихідні та святкові дні [5, с. 27]. «Я не вірю, що існує ще якась галузь промисловості, яка б так потребувала технологію людини, як це потребує авіація. Нам необхідні наші механіки для роботи на різних літаках, для роботи з комп'ютерами та двигунами» зазначив Род Пітерс, директор технічної підготовки північно-західних авіаліній США [5, с. 26].

Складність підготовки такого персоналу зумовлена і техніко-технологічним прогресом, необхідністю впровадження нових розробок, постійним оновленням стандартів запобігання корозії металу, контролю за старінням парку літаків, що потребує постійного підвищення кваліфікації працівників [5, с. 26]. Зважаючи на це, в новому тисячолітті працівники цієї галузі потребують якісної професійної підготовки, і відповідальність за це покладається на відповідні професійно-технічні заклади.

Здійснений аналіз дає підставу стверджувати, що в США освіта та підготовка здійснюється за великою кількістю програм та пропонує диверсифіковані шляхи набуття необхідних навичок. Освітні програми передбачають навчання як з набуттям сертифікатів так і програми, що передбачають одержання освітньо-кваліфікаційного рівня на базі середніх спеціальних або професійних закладів підготовки, а також програми, що пропонуються працедавцями, інтернатура, учнівство тощо.

Зараз авіаційна галузь в США перетворилась на галузь високих технологій, і тому вона потребує розумних та амбіційних молодих людей, які готові до постійного вдосконалення своїх навичок [5, с. 2]. Цікавим є, на нашу думку, визначення необхідних для сучасного працівника авіаційної галузі, навичок. Найбільш важливим в сучасних умовах є володіння комп'ютером. Працівник повинен вміти розробляти, встановлювати, користуватись та підтримувати програми, особливо це стосується САД / САМ, обробки даних.

Проведений аналіз з теми дослідження дозволяє нам виділити навички, які вважаються найбільш важливими для авіа персоналу. Це, перш за все, комунікаційні навички, як усні так і письмові. Як член команди, працівник повинен вміти висловлювати свої ідеї, але водночас він повинен

бути ефективними слухачами, вміти розуміти проблему або ідею, що висловлюється колегами. Працівники виробництва потребують аналітичних навичок, навички критичного мислення та навичок синтезу. Їх обов'язки – це думати, обґрунтовувати, вирішувати проблеми. Вони повинні знаходити та усувати проблеми в обладнанні, інтегрувати свої та інших працівників ідеї. Сучасні умови виробництва вимагають командний підхід, а добрі міжособистісні взаємини, включаючи дух кооперації, бажання поділитись ідеями, повага до роботи та ідей інших сприяють хорошій роботі, що неможливо без навичок міжособистісної комунікації. Крім того, стрімко змінні технології та виробничі процеси потребують від працівників постійного навчання протягом всієї кар'єри.

За результатами проведеного дослідження, ми можемо зробити висновок, що в США існує декілька шляхів для одержання необхідних навичок. Історично, федеральна та державна політика була сфокусована на збільшення кількості випускників коледжів, 2- та 4- річного циклу навчання в закладах вищої освіти, для підвищення професійного рівня робочої сили та її конкурентоспроможності. Зазначимо, що підготовка фахівців із середнім рівнем навичок є диверсифікована і головна увага спрямовувалась на поліпшення умов вступу до громадських коледжів, поширенню партнерства між дворічними інститутами та місцевими компаніями для забезпечення переходу від навчання до робочого місця [2, с. 14].

На думку американських вчених, для заохочення молодих людей до роботи в авіаційній галузі навчальні заклади повинні докласти зусилля. Основні напрями, за якими підвищується привабливість авіаційної освіти передбачають: створення навчальних програм, які б відображали потреби працівників, що поступають на ринок праці; навчання не лише базовим навичкам з математики та мови, а навичкам усної та письмової комунікації (для розуміння технічних вказівок та написання чітких інструкцій та звітів), навичок аналітичного мислення, вирішення проблем, прийняття рішень, роботи в команді, виховання професійної етики, бути надійними, сумлінними, свідомими та мотивованими, готовими постійно підвищувати свій професійний рівень відповідно до технологічних змін, здібними робити свій внесок у роботу в команді.

Схарактеризуємо основні шляхи одержання професійної освіти в США для тих, хто бажає набути середню кваліфікацію. Проаналізовані матеріали дозволяють виявити початкові заклади, що є основними постачальниками працівників середньої кваліфікації на ринок праці США. Громадські коледжі займають перше місце серед цих закладів, 80% всіх пожежників, медичних техніків, 60% медичних сестер одержали підготовку у таких коледжах [2, с. 14]. Крім того, виробничий персонал із середнім рівнем кваліфікації готується 4-річними інститутами, а також шляхом формальної підготовки на робочому місці, шляхом учнівства або професійних програм із одержанням сертифікату [6, с. 13]. Ступені

молодшого бакалавра можна одержати й у 2-річних інститутах. У 2010 р. 850.000 асоційованих ступенів було одержано в США на базі 2- та 4-річних інститутів [2, с. 14].

Для навчання в авіаційних закладах США необхідно бути випускниками повної середньої школи, з хорошими навичками з арифметиці та алгебри, письмової, усної мови та навичками слухання. Важливість комунікативних навичок важко переоцінити, тому, що, як зазначалось вище, механіки повинні читати та інтерпретувати технічні вказівки та представляти логічні усні та письмові звіти і доклади про виконану роботу. Крім цих базових академічних основ бажаними є додаткові курси з геометрії, та фізики і хімії. Комп'ютерні знання, аналітичне мислення необхідні і високо цінуються [5, с. 27].

Федеральна авіаційна агенція (ФАА) встановила мінімальні вимоги до компетенцій техніків авіаційної галузі, які описані у Правилах Федеральної авіації (частина 147).

Заклади, що готують механіків з обслуговування авіаційного обладнання повинні одержати дозвіл ФАА для спеціальних програм навчання. Вони проводиться на базі професійно-технічних закладів, молодших коледжів, державних районних школах, приборкових та неприбуткових приватних школах. Деякі пропонують базову авіаційну підготовку, погоджену з ФАА, інші – погоджену з ФАА програму (A&P airframe and powerplant program) як частину широкої програми на одержання ступеня у декілька галузях, які мають відношення до обслуговування авіаційного обладнання.

Базові програми, які пропонуються у погоджених з ФАА закладах варіюються за тривалістю, більшість пропонують майже 2.000 годин навчання у класній кімнаті та практичні заняття (мінімум 1.900 годин за вимогами ФАА). Тривалість програм від 12 до 24 місяців, в залежності це програма повного дня навчання або часткового. Особисті інструменти сплачуються додатково (1.500 – 2.000 доларів) [5, с. 28].

Закінчена середня освіта необхідна для прийому на більшість програм FAR 147 ФАР 147. Базова програма для техніків корпусу та двигуна включає такі теми як: структура та покриття, сварка та листовий метал, інсталяція, робота та обслуговування двигуна, системи (електричні, паливні, пневматичні, гідролітичні). Студенти одержують як теоретичну, так і практичну підготовку з виробництва, ремонту, збірки та розбирання обладнання. По закінченню програм студенти не одержують сертифікати ФАА або ступінь. Але це готує їх до іспитів ФАА. Закінчення базових програм А&Р дає основу для спеціалізованої підготовки у таких галузях як авіоніка (електроніка та електрика, інструментальні системи), інспектування та обслуговування гелікоптерів, прикладна інженерія [5, с. 29].

ФАА запровадила мінімум компетенцій для техніків, що здійснюють обслуговування всіх типів та розмірів літаків. Звичайно, що

1.900 годин недостатньо для навчання всьому, що потрібно для роботи у державній транспортній системі. Крім того, необхідно враховувати, що компетенції (особливо в авіаційній галузі) швидко застарівають. Таким чином, ці програми – це лише базова підготовка для більш спеціалізованої, яка зазвичай проводиться на новому місці роботи. В дійсності, компетенції запроваджуються головними працевластувачами авіаційної галузі. Додаткові компетенції можуть бути у таких напрямках як великі транспортні літаки, авіоніка, неструктуривне тестування, ремонт структур, композити [5, с. 30].

Розглянемо особливості підготовки молодшого бакалавру з обслуговування обладнання авіоніки, що пропонується в університеті штату Джорджія. Вона спрямована на забезпечення слухачів базовими знаннями на навичками з комунікації, математики, людських взаємин, та технічних дисциплін. Випускники програм забезпечуються основами авіоніки технології обслуговування та підготовлені для працевлаштування та подальшого кар'єрного зростання. Як зазначається в програмі, важливими для випускників програм є критичне мислення, вирішення проблем, здібність використовувати знання та навички у роботі. У цій галузі особливо гостро відчувається стрімкий технологічний розвиток і цей тренд має тенденцію до поширення у майбутньому. Важливо зазначити, що потреба у неперервному навчанні – це основний тренд у професії обслуговування технологій авіоніки [1, с. 35].

Для найкращого відображення необхідних компетенцій представники бізнесу і працівники цієї галузі з довгим досвідом роботи, які наймають випускників програм запрошені у Державний технічний комітет для допомоги у визначенні технічного змісту та забезпечення загального керівництва для підготовки кваліфікованих працівників з достатнім рівнем технічних знань у галузі [1, с. 37].

Випускники програми повинні володіти навичками письмової та усної комунікації, алгебри, геометрії, тригонометрії, міжособистісними взаєминами, бути компетентними в авіаційній електриці, електроніці, гідроліки, пневматики, механічних системах обслуговування, теорії систем авіоніки, вирішення проблем. Програма забезпечує: сучасні навчальні програми, навчальні матеріали, обладнання, навички, які уможливають працевлаштування випускників та професійні звички, що перетворюють їх на хороших працівників; підтримку бажання неперервно навчатись; забезпечують навчальну атмосферу для розвитку позитивної Я-концепції та відчуття індивідуальності; забезпечують хороші взаємовідносини з бізнесом, промисловістю, державним сектором [1, с. 39 – 40].

Програма підкреслює зв'язок з теорію літака та авіоніки та практичне використання для успішного працевлаштування. Після закінчення випускник одержують освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого бакалавру спеціальності механіка з авіоніки [1, с. 41]. Крім того, створено умови для професійної підготовки з одержанням сертифікату.

Сертифікати. Формальна освіта, що необхідна для професій середньої кваліфікації проводиться із одержанням саб-бакалавратного сертифікату та потребує менше часу ніж для одержання повного ступеня бакалавру. Такі програми, крім інших закладів, пропонують професійно-технічні заклади, термін навчання варіюється і може тривати менш ніж рік навчання [2, с. 14]. На відміну від пілотів, техніки не повинні бути сертифіковані для роботи на літаку, але якщо вони не сертифіковані вони не мають право давати дозвіл на повернення літака до польотів [3, с. 43]. Сертифікація техніків визначена в частині 65 федеральних правилах повітря. Техніки з обслуговування авіаційного обладнання (АМТ) відповідають за підтримку обладнання у робочому стані. Техніки авіоніки підтримують навігаційну та комунікаційну систему літака, системи погодного радару, автопілоту, та інші.

Частина 65 передбачає для сертифікації механіків за двома напрямками: А&Р (обслуговування двигуна та корпусу літака) та сертифікацію ремонтників. Більшість мають подвійний сертифікат, для цього вони складають три письмових тести та три усних (або практичних) [3, с. 43].

Крім того, підготовку авіаперсоналу можуть здійснювати й зовнішні провайдери. Багато авіаліній звертаються до зовнішніх провайдерів з підготовчих центрів, таких як Flight Safety International, Simuflight та Avtar та інших [7, с. 17].

Ще одним з важливих засобів набуття необхідних знань і навичок є навчання на робочому місці. Навчання на робочому місці – це важливий аспект кар'єри в авіаційному обслуговуванні, особливо великих сучасних транспортних літаків. Якщо надати загальну характеристику підготовці на робочому місці в США, то термін довготривалої підготовки на робочому місці становить понад 12 місяців і поєднує навчання на робочому місці та формальні інструкції у класній кімнаті. Такі професійно спрямовані програми які проводяться працедавцями пропонуються пожежникам, поліцейським тощо [6, с. 17].

Середньострокова підготовка на робочому місці дозволяє працівникам розвивати компетентності упродовж 1 – 12 місяців неформальної підготовки на робочому місці. Програми організує працедавець для агентів реклами, геологів та техніків бензину, ремонтників побутової техніки [6, с. 17].

Короткострокова підготовка передбачає 1 місяць або менше неформального навчання та набуття досвіду роботу для одержання навичок, які необхідні для виконання професійних обов'язків. Професійне спеціалізоване навчання організуються працедавцем для таксистів щодо обладнання, безпеки та інших питань цієї професії. Продавці роздрібної

торгівлі, покоївки, прибиральниці також є цільовою аудиторією таких програм [6, с. 18].

За результатами проведеного дослідження було виявлено, що авіа-персонал вважають, що навіть сертифікат A&P повинен розглядатися як «дозвіл на навчання» тому, що він відображає основи знань, але не забезпечує спеціалізованими знаннями, необхідними для виконання більшості робіт. Так, Директор з підготовки в обслуговуванні для авіалінії США мав намір забезпечити щойно прийнятим працівникам 3 – 10 тижнів навчання на робочому місці крім початкової формальної підготовки. Необхідність у такому навчанні очевидна не лише для щойно прийнятих працівників. Як зазначалося, багато студентів авіаційних закладів США одержують поряд з академічною підготовкою, підготовку на заводі, підготовку на симуляторах, та комп'ютерну підготовку, і підготовка на підприємствах вважається невід'ємною складовою професійної підготовки фахівця. Авіалінії США посвящають найменше 2 % оплачуваних годин щорічно сучасній підготовці механіків та їх супервізорам [5, с. 30].

«Найбільш важлива підготовка для авіаліній – це навчання на робочому місці. Це все ще основа всіх видів навчання для механіків», зазначив Род Пітерс, директор технічної підготовки північно-західних авіаліній [5, с. 30].

Стрімкий розвиток техніки та технологій авіаційної галузі вимагає неперервного вдосконалення навичок авіа-персоналу. Нові літаки, що оснащені комп'ютерами та новими програмами, постійно інтегруються у національний парк, тому нові навички необхідні для обслуговування та оновлення старого обладнання. Неперервна освіта – це також необхідний компонент для підготовки працівників з обслуговування літаків. Працівники особливо підкреслюють необхідність у неперервному навчанні в інспекції старіючого парку, контролю корозії, композитів, авіоніки, спеціальних літаків та їх компонентів. Деякі працедавці забезпечують своїх працівників курсами «після годин роботи». Місцеві громадські коледжі – це ще одне джерело неперервного навчання. Крім того, підвищувати свій рівень можливо шляхом читання галузевих журналів та вказівок. FAA розробила програму підготовки для оновлення знань техніків «Назад до основ II», яка має на меті підвищувати безпеку та скорочення кількість авіакатастроф. Програма розрахована на п'ять років, з різними акцентами у навчанні кожні пів року. Семінари, що проводяться FAA та інші види відповідної діяльності спрямовують увагу на федеральних правилах та підготовки з технічних предметів [5, с. 30].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, історично, працівники із середньою кваліфікацією в США – це колишні випускники середньої школи, але зміни у виробництві та ускладнення технологій потребують більшої підготовки для працівників для цих видів

робіт. Такі працівники успішно працюють в авіаційній галузі США. Підготовка працівників авіаційної галузі – це складний та відповідальний процес, від якого залежить життя багатьох людей. Підходи щодо виховання авіа-персоналу є багатограним і складним поняттям, що охоплює широке коло взаємопов'язаних психологічних, педагогічних, соціальних і економічних питань. Тому в ньому задіяні учасники на різних рівнях: державні заклади, приватні підприємства. Для підготовки кваліфікованих фахівців авіаційними закладами США разом з іншими соціальними партнерами створюються умови для безперервного підвищення рівня знань, практичних навичок, їх професійного розвитку та самореалізації. В результаті підготовка перетворюється на системно організований процес безперервного професійного навчання для підготовки до виконання нових виробничих функцій, професійно-кваліфікаційного просування. До напрямів подальших досліджень ми відносимо вивчення педагогічних технологій, що використовуються для навчання авіа персоналу в закладах США.

Література

1. Avionics Maintenance Technology Program Guide. Georgia Univ., Athens. Dept. of Vocational Education. Georgia State Dept. of Technical and Adult Education, Atlanta. – 1990. – 249 p.
2. The future of the U.S. Workforce. Middle skills jobs and the growing importance of postsecondary education. Achieve, 2012. – 28 p.
3. Hansen, Janet S., Ed.; Oster, Clinton V., Jr., Ed. Taking Flight: Education and Training for Aviation Careers. National Academy of Sciences National Research Council, Washington, DC. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Department of Education, Washington, 1997. – 186 p.
4. Lee Ch., Kim J. Expanding the transfer of training domain of structured on-the-job training. HRD effectiveness and transfer of learning. // Symposium. № 17 / Academy of human resource development (AHRD) Conference proceedings. Honolulu, Hawaii, February 27 – March 3, 2002. – 23 p.
5. Occupational Competencies. A Study of the Vocational-Technical Education Needs of the Manufacturing and Aviation Maintenance Industries. National Council on Vocational Education, Washington, Jul, 1991. – 54 p.
6. Paving the occupational path: f new system for assigning education and training. Occupational outlook quarterly, Fall 2011. – P. 13-19.
7. Roger C. Advanced qualification training: a study of implementation of CRM into airline training. Matteson Central Washington University // Lehrer, Henry R., Ed. Collegiate Aviation Review. University Aviation Association, Auburn, AL.; Nebraska Univ., Omaha. Aviation Inst. 1997. – P. 13-18.

УДК 37 (09) (477.53) «18/19»

Тонконог Ірина Віталіївна – аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
E-mail: 197118@ukr.net

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГА-МАЙСТРА У ДУХОВНИХ ЗАКАДАХ ПОЛТАВЩИНИ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Анотація. Предмет дослідження автора – зміст, форми та методи підготовки вчителів в духовних навчальних закладах Полтавщини в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. Головна увага зосереджується на навчальних планах та програмах психолого-педагогічних дисциплін духовної семінарії, духовних училищ, які спрямовувалися на формування вмінь та навичок педагогічної майстерності. Автор переконливо доводить, що формування основ педагогічної майстерності майбутніх вчителів забезпечувалося високим професіоналізмом викладачів духовних закладів. Формуванню вмінь та навичок педагогічної техніки вихованців в духовних навчальних закладах Полтавщини сприяла цілісна система підготовки майбутнього вчителя, яка включала: вивчення теоретичних дисциплін, практичну підготовку, індивідуальну діяльність студентів, позааудиторну та самостійну роботу.

Ключові слова: педагогічна майстерність, вчитель, духовна семінарія, духовні училища, церковно-приходська школа.

Tonkonog Irina – Postgraduate Student of the Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine
E-mail: 197118@ukr.net

PREPARATION OF MASTER TEACHERS IN SPIRITUAL INSTITUTIONS POLTAVA (LATE XIX –EARLY XX CENTURY)

Summary. The subject of author's study is the content, the forms and the methods of teachers' preparation in religious educational institutions in Poltava region at the end XIX- at the beginning XX centuries. The main attention focuses at the curricula and at the program of psychological and pedagogical subjects of theological seminaries, theological colleges which were directed on the forming teachers' skills. The author proves that the forming the basics of pedagogical techniques of the future teachers was provided by highly professional teachers of religious schools. The formation of skills of educational technology students in theological seminaries contributed integrated system of training future teachers in religious educational institutions in Poltava region, which included the studying of theoretical subjects, practical training, individual activity of the students, out of classroom and independent work.

Key words: pedagogical skills, teacher, seminary, seminary, church-parish school.

Вступ. Суб'єкт-суб'єктна парадигма освіти вимагає майстерного вчителя, здатного виявляти творчу ініціативу у професійній діяльності, яка базується на гуманізмі й розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання, забезпечує самореалізацію особистості учня та його саморозвиток. Одним зі шляхів розв'язання цієї проблеми є звернення до накопиченого досвіду підготовки вчителя-майстра в навчальних закладах України в кінці XIX – на початку XX ст.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми теоретичних основ вдосконалення професійної підготовки вчителя присвячені наукові дослідження О. Абдуліної, М. Євтуха, В. Кан-Калика, Л. Нечепоренка, Н. Хмель, Н. Кічука, Г. Троцько та ін. Аналіз процесу формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя розглянуто в наукових розвідках Є. Барбіної, І. Зязюна, Н. Кузьміної, Н. Тарасевич та ін. Окремі історичні аспекти професійної підготовки вчителів висвітлено в працях Н.М.Дем'яненко, Л.В.Задорожної, І. Киричок, І. Кравченко, О. Лавріненка, С. Лисенко, О. Лук'янченко, Ю. Радченко та ін. Освітню діяльність духовенства Полтавської єпархії досліджено в працях С. Федоренко.

Мета статті – здійснити аналіз процесу становлення професійно-педагогічної підготовки вчителів у духовних закладах Полтавщини в кінці XIX – на початку XX ст. *Методи дослідження*, що використовувалися для отримання об'єктивної інформації та доказовості тверджень: загальнонаукові (аналіз, синтез, порівняння, зіставлення, систематизація) – з метою визначення ступеня наукової розробки проблеми, а також для вивчення і класифікації історичної, філософської літератури, архівних матеріалів, публікацій у періодичних виданнях; історичні (хронологічний, історико-типологічний, логіко-історичний) та порівняльно-історичний – для вивчення передумов становлення професійної підготовки вчителів в духовних закладах Полтавщини та шляхів її здійснення у хронологічній послідовності й динаміці.

Результати дослідження. Проблема підготовки педагога-майстра в духовних закладах Полтавщини у кінці XIX – на початку XX ст. є однією із недостатньо вивчених науковцями аспектів у галузі освіти (на прикладі функціонування Полтавської семінарії як середнього духовного навчального закладу, духовних училищ як початкових духовних навчальних закладів) та початкової народної освіти (на прикладі церковнопарафіяльних шкіл, шкіл грамоти, вчительських шкіл).

Діяльність духовних навчальних закладів у досліджуваній період на території Російської імперії, до складу якої входив Полтавський регіон, регламентувалася «Положенням про початкові народні училища» (1864 р., 1874 р.), «Правилами про церковнопарафіяльні школи» (1884 р.), «Правилами про школи грамоти» (1891 р.).

Значне зростання кількості церковнопарафіяльних шкіл та шкіл грамоти в пореформений період обумовлювалося спрямуванням

державно-освітньої політики на посилення впливу релігії в справі освіти. Як зазначають дослідники, у Російській імперії у цей часовий проміжок уряд ставив за мету відродити авторитет церкви за допомогою створення єдиної системи духовної освіти, що в свою чергу, вимагало оптимізації професійної підготовки священнослужителів. Згідно з реформами обер-прокурора Д. Толстого в 1867-1869 рр. духовні навчальні заклади почали функціонувати як безстанові, надаючи можливість світським дітям вступати до семінарій (нарівні з вихованцями з духовних сімей отримувати стипендії).

У пореформений період розвиток початкової освіти в Полтавській єпархії відбувався динамічно під впливом значних змін у соціально-економічній і політичній сферах. За переписом населення, у 1896 р. у Полтавській губернії нараховувалося 381627 осіб шкільного віку. У 377 церковних школах навчалося 32482 школярів, працювали 944 вчителі, у 544 школах грамоти – 15349 учнів. Освітня підготовка вчителів церковно-приходських шкіл була недостатньою: з 944 педагогічних працівників мали середню спеціальну освіту лише 131 особа, що становило 14 % [10, с. 236].

Збільшення мережі церковно-парафіяльних шкіл, шкіл грамоти, духовних семінарій, духовних училищ, жіночих єпархіальних училищ актуалізувало проблему підготовки педагогічних кадрів. У пореформений період з метою підготовки та підвищення освітнього рівня вчителів початкових шкіл духовного відомства єпархіальна влада запроваджувала створення спеціальних навчальних закладів: єпархіальних жіночих училищ, які готували учителів для жіночих церковнопарафіяльних шкіл та шкіл грамоти; церковно-учительських шкіл, після закінчення яких випускники мали право працювати вчителями в початкових навчальних закладах усіх типів; другокласних шкіл з 3-річним терміном навчання з правом вчителювання у школах грамоти. З метою підвищення кваліфікації учителів організовувалися короткострокові учительські курси.

Полтавська духовна семінарія була основним навчальним закладом з підготовки священнослужителів для єпархії, оскільки готувала педагогічні кадри для місцевих навчальних закладів духовного відомства. Ця семінарія як середня духовна школа та головний духовно-навчальний заклад в єпархії характеризувалася високим рівнем освіти викладачів, позбулася становості, переважна більшість вихованців перебувала на казенному утриманні. До семінарії вступали здебільшого випускники духовних училищ.

З 1860 р. у закладі почали викладати психологію та педагогіку. Функціонування при ній зразкової церковнопарафіяльної школи давало змогу випускникам засвоювати здобуті знання на практиці, формувати загальнопедагогічні вміння та навички, отримувати право на вчителювання в церковнопарафіяльних школах і духовних училищах.

Вивчення архівних матеріалів, педагогічної літератури дало змогу виявити, що навчальні програми психолого-педагогічних предметів були інтегрованого змісту, націлювали не лише на засвоєння теоретичних основ наук, а й спрямовувалися на формування навичок педагогічної майстерності вихованців. Наприклад, зміст навчальної програми з дослідної психології П. Коропцева (1861 р.) спрямовувався на ознайомлення студентів з основними поняттями та категоріями загальної, вікової та педагогічної психології, історією їх розвитку та актуальними напрямками тогочасних досліджень, сприяла формуванню вмінь та навичок аналізувати соціально-психологічні явища та процеси. Під час вивчення курсу вихованці семінарії вчилися надавати консультації дітям, батькам у вирішенні психолого-педагогічних питань; допомагати у формуванні позитивних взаємин у сім'ї, учнівському колективі, обирати доцільний стиль спілкування з учнями. Характерною особливістю курсу було прагнення викладача надати майбутнім вчителям елементарні відомості про культуру мовлення вчителя та сформувати вміння та навички красномовства. Це відбувалося не лише під час практичних занять, а й під час виконання індивідуальних завдань та педагогічної практики [2, арк. 361-364].

Викладачі семінарії усвідомлювали важливість у підготовці вчителів оволодіння основами теорії і практики виразного читання з метою досягнення високого результату словесної дії, тобто емоційного впливу на слухачів під час читання та мовлення. Викладачі закладу розуміли, що без глибокого знання, практичного засвоєння елементів техніки мовлення не можна досягти виразності читання. Саме тому під час викладання курсів філологічного спрямування особлива увага зверталась на дикцію, лексичне багатство мовлення майбутніх вчителів. Зокрема, викладач риторики, латинської мови М. Пантелеєв під час викладання курсу «Риторика» вимагав досконалого володіння мовним апаратом, уміння правильно користуватися в педагогічних, навчально-виховних цілях мовою та мовленням [9, арк. 5-6].

Вершиною майстерності викладача грецької мови Г.Ф. Миславського було його вміння навчати без примушування. «Як гарний знавець своєї справи, з винятковою пам'яттю, даром слова Г.Ф. Миславський вимагав від майбутніх вчителів глибоких знань, а також ораторського мистецтва» [7, с. 873].

Про викладача – майстра поезії Л. Савича, людину по-справжньому віддану професії та літературі, який виховував власним прикладом, сучасники згадували так: «Він любив поезію так, як більше любити неможливо, з щирою старанністю прагнув цю любов передати й учням. Особливо цінував тих, хто чудово декламував вірші. Найчастіше приносив вірші Г. Державіна і з незвичайним ентузіазмом декламував їх. Він був справжнім малоросом. Мав малоросійський прононс, голос у нього був басистий. До учнів ставився досить гуманно та доброзичливо» [5, с. 409].

Завдяки високому рівню майстерності викладачів, гуманному ставленню та індивідуальному підходу до кожного семінариста, вихованці Полтавської духовної семінарії ставали найкращими вчителями в регіоні: Ф. Петрашевський, М. Сребницький, М. Щербина, М. Михайловський, М. Романовський, К. Орлов, В. Станіславський, В. Кислий, П. Трипольський, О. Зубковський, М. Леонтовський, Г. Бельський, О. Пархоменко та ін. Непересічним викладачем вважав випускника Полтавської семінарії М. Чубова, викладача Лубенського повітового училища, його учень О. Іваницький. Голова Полтавської училищної ради О. Капустянський згадував про нього: «М. Чубов толково та з розумінням справи працював у своїй школі. Це було видно з відповідей учнів, яких я екзаменував 10 червня» [4, с. 611].

Прищеплюючи вихованцям любов до рідної мови та історії свого народу, викладач історії семінарії Ф.Л.Доброленський часто цитував твори Т.Г. Шевченка, «умів майстерно з властивим лише йому тонким гумором охопити риси тієї чи іншої епохи, історичного діяча, дотепно вихопити з історичного документа вдалу цитату. В цих моментах він закривав підручник, відсовував його вбік, починав говорити цікаво та з щирим натхненням» [6, с. 214].

Велика любов до справи, свого предмета, до учнів, широка ерудиція та професійна компетентність викладачів стимулювала в майбутніх вчителів інтерес до дисципліни, сприяла кращому засвоєнню знань. Часописи засідчували, що складні предмети, такі як логіка, філософія та психологія, які викладав В.О. Конопатов упродовж 25 років у Полтавській духовній семінарії, засвоювались студентами достатньо легко та глибоко [3, с.1875].

Аналіз педагогічної літератури, архівних матеріалів дав можливість дійти висновку, що викладачі Полтавської духовної семінарії вимагали від вихованців глибоких знань, вмінь синтезувати матеріал, аналізувати педагогічні ситуації, вибирати засоби взаємодії, висловлення власного погляду, розуміння проблеми, своїх міркувань.

Окрім того, як вказують джерела, в закладі організовувались диспути та гуртки з метою кращого засвоєння знань, формування загальнопедагогічних вмінь та навичок: «Іноді з метою дати більш наочне уявлення про історію церкви Володимир Терлецький влаштовував між вихованцями під своїм керівництвом диспути, а для кращого засвоєння матеріалу створювались між вихованцями місіонерські гуртки у позаурочний час» [2, с. 261 зв.]. Отже, такі форми роботи сприяли формуванню аналітичного мислення, формували навички ораторського мистецтва, прищеплювали інтерес до предметів, що забезпечувало озброєння вихованців основами педагогічної майстерності.

Згідно з затвердженим у 1884 р. статутом духовних семінарій вказувалось, для практичних занять вихованців при Полтавській семінарії було створено початкову школу з метою щоденного керівництва

викладачем дидактики та ректором семінарії практичними заняттями семінаристів 5 та 6 класу, які слухали курс дидактики. При Полтавській духовній семінарії створено в 1886 р. така 1-класна церковно-приходська школа з 25 учнями.

Досконалого володіння мовним апаратом, уміння правильно користуватися в педагогічних, навчально-виховних цілях мовою та мовленням вимагали викладачі також під час педагогічної практики, яка відбувалась в останній рік навчання в кожному з духовних закладів, мала чітку структуру, була керованою, спрямовувалась на поглиблення знань з психолого-педагогічних дисциплін, розвиток творчих здібностей, формувала інтерес до педагогічної професії. Проведення різноманітних заходів з учнями, проведення уроків та їх аналізу, самоаналізу, формувало загальнопедагогічні уміння та навички: уміння у майбутніх вчителів духовних закладів встановлювати доцільний стиль спілкування, уміння діагностувати рівень розвитку учнів, формувало творчий підхід, новизну та оригінальність, уміння інтерпретувати інформаційні джерела. Самостійна робота передбачала організацію студентами спостереження за навчально-виховним процесом закладу, ведення щоденників педагогічної практики, підготовку звіту. Організація педагогічної практики націлювала майбутніх вчителів на оволодіння широким арсеналом інтелектуальних, моральних та духовних засобів, що забезпечували педагогічний вплив на учня. Виконання різноманітних завдань вимагало від практикантів кмітливості, професійного спрямування сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, прояву та розвитку творчих здібностей.

Духовні училища як нижча ланка системи духовної освіти на території Полтавщини функціонували відповідно до загальноурядової політики в галузі освіти в Полтаві, Переяславі, Лубнам, Ромнах. Ці інституції давали початкову підготовку майбутнім служителям церкви.

Програма духовних училищ з 4-річним терміном навчання наближалась до програми чотирьох класів гімназій. Згідно з навчальним планом вихованці вивчали широке коло предметів: основне Богослов'я, Священне писання, церковна історія, догматичне Богослов'я, моральне Богослов'я, літургія, церковне право, пастирське богослов'я, гомілетика, учення про розкол, історія російської церкви, російська мова, педагогіка, логіка та психологія, латинська мова, грецька мова, французька чи німецька мова, математика, фізика, космографія, історія, церковні співи. До курсу педагогіки входила власне дидактика, яка ознайомлювала з правилами навчання, виховання, методиками курсу початкової школи.

Детальне вивчення навчальних планів духовних училищ досліджуваного періоду дало змогу встановити, що на психолого-педагогічні предмети відводилось лише 6-10 % від загальної кількості, що було не зовсім достатньо для ґрунтовної загальнопедагогічної підготовки вчителів [9, арк. 11-11 зв.].

Санкції проти української мови, всієї української культури після Емського акту 1876 р., згідно з яким встановлювалась жорстка цензура на українську літературу, що ввозилася з-за кордону, зумовили українське студентство Полтавщини жваво відгукнутися на всі події, які відбувалися на території країни.

Вивчення педагогічної літератури та архівних матеріалів дало змогу констатувати, що передова молодь Полтавщини, зокрема вихованці семінарії, були поборниками українського слова та української школи. Так в 1902 р. студенти закладу вимагали введення до навчального плану семінарії дисциплін «Історії України» та «Історії української культури». Часописи засвідчували, що ці ініціативи активно підтримували викладачі семінарії, зокрема Ф. Доброленський [6, с. 214].

З метою прищеплення естетичних смаків, формування естетичної культури, розвитку творчих здібностей молоді в духовних закладах Полтавщини організовувалися літературно-музичні вечори, які спрямовувалися на розвиток творчих здібностей майбутніх вчителів, розвивали організаторські здібності, комунікативну культуру, формували навички техніки мовлення. Також викладачі практикували екскурсії до театру, які розвивали естетичні смаки молоді. Так, 2 лютого з ініціативи викладачів Полтавського духовного училища було організовано літературно-музичний вечір. Під час свята звучали народні пісні, твори П. Чайковського, М. Лисенка, М. Леонтовича. Найкращими вихованцями училища В. Виноградовим, П. Костецьким декламувалися вірші Л. Глібова, О. Кольцова, В. Жуковського. Учні закладу демонстрували свої здібності у виконанні творів на фортепіано, вокального співу, струнних інструментів. На захід було запрошено вихованок жіночого єпархіального училища [8, с. 442].

З метою пропаганди релігійних знань, формування світогляду молоді у дусі законслухняності, служінню церкві та Богу викладачі духовних закладів ініціювали у 1907 р. недільні педагогічні читання, на які запрошувалися учні духовних навчальних закладів Полтави, представники громадськості міста. Очолив читання смотритель духовного училища Я. Лисовський. На таких зібраннях обговорювалися питання філософського, морально-етичного та педагогічного характеру. Педагогічні часописи засвідчили, що такі читання користувалися великою популярністю і збирали велику кількість слухачів. Зокрема, зміст першої лекції, яка була організована 15 січня 1907 року, під назвою «Виховання дітей в сім'ї та відношення церкви до сім'ї» актуалізував проблему гармонійних стосунків між подружжям та доцільність добору у вихованні дітей стилю сімейного виховання. Один з очевидців вказував: «Увага публіки не послаблювалась завдяки інтересу теми, художньому викладу матеріалу, майстерності дикції лектора» [1, с. 470]. Отже, такі зібрання сприяли не лише формуванню загальнопедагогічних знань, а й завдяки проблемному викладу матеріалу створювали ситуацію внутрішнього

діалогу для кожного вихованця духовного закладу, який був присутнім на зібранні.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, підготовка вчителів у духовних закладах Полтавщини, озброєння їх основами професійної майстерності здійснювалося на лекційних і практичних заняттях, у системі педагогічної практики. Також передбачалася самостійна аналітична робота, творча робота вихованців, яка включала підготовку рефератів, конспектів, дискусій, участь у різноманітних педагогічних зібраннях. Професійна компетентність майбутніх вчителів духовних закладів Полтавщини формувалася під час вивчення циклу фахових, психолого-педагогічних дисциплін, спецметодик, які викладались майстерними викладачами. Майстерність техніки мовлення шліфувалася під час викладання дисциплін філологічного та педагогічного спрямування, під час педагогічної практики, позааудиторної роботи. Студенти духовних закладів опановували знання про майбутню педагогічну діяльність; розвивали за допомогою виконання різних вправ та оцінки викладачами особистісні якості, актуальні для майбутньої професії, включалися у різні аспекти педагогічної діяльності з метою розвитку професійних вмінь та навичок.

Стаття не висчерпує всіх аспектів проблеми, розкриваючи простір для подальших наукових пошуків, зокрема викладення основних тенденцій розвитку педагогічної думки другої половини XIX століття, які лягли в основу ідей педагогічної майстерності викладачів різних навчальних закладів Полтавщини.

Література

1. Богословские чтения в Полтаве // Полтавские епархиальные ведомости. – 1907. – №10. – С. 462-470.
2. Дело управления Киевского учебного округа с отчетом инспекторов Полтавской и Черниговской губернии. 1880 г. – ЦДІА м. Києва. – Ф. 707, оп. 225, спр. №43. – Арк. 1-365.
3. К 25-летию педагогической деятельности В.А. Конопатова // Полтавские епархиальные ведомости. – 1915. – №24. – С. 1875-1878.
4. Капустянский А. Состояние учебной части в Полтавской губернии / А. Капустянский // Полтавские епархиальные ведомости. – 1872. – №18. – С. 601-616.
5. Крамаренко И. Из воспоминаний об учителях в Полтавско-Переяславской семинарии / И. Крамаренко // Полтавские епархиальные ведомости. – 1880. – №9. – С. 403-409.
6. Мартинович А. Дедушка (памяти учителя Ф.Л. Доброленского) / А. Мартинович // Полтавские епархиальные ведомости. – 1915. – №3. – С. 212-215.
7. Миславский Г.Ф. Некролог / Г.Ф. Миславский // Полтавские епархиальные ведомости. – 1880. – №19. – С. 872- 875.
8. Михайлов М. Литературно-музыкальный вечер в Полтавском духовном училище / М. Михайлов // Полтавские епархиальные ведомости. – 1910. – №6. – С. 440-443.

9. Отчет о состоянии Лубенского духового училища за 1884-85 уч. год. 1886 г. – Державний архів Полтавської області. – Ф. 770, оп.1, spr. № 220. – Арк. 1-29.

10. Отчет о состоянии церковно-приходских школ и школ грамоты Полтавско епархии за 1896-1897 г. // Полтавские епархиальные ведомости. – 1898. – №11-12. – С. 235-298.

Bibliography

1. Theological reading in Poltava // Poltavskie yeparhialnii vedomosti. – 1907. – №10. – S. 462-470. (in Russian).

2. Occupation of governing of kiev teaching district taking into account inspector Poltava and Chernigov regions. 1880 g. – TsDIA m. Kijiva. – F. 707, op. 225, spr.43. – Ark. 1-365. (in Russian).

3. To the 25th anniversary of pedagogical activity V.A. Konopatova. – 1915. – №24. – S. 1875-1878. (in Russian).

4. Kapustyanskij A. The state of teaching part in poltava region /A. Kapustyanskij // Poltavskie yeparhialnii vedomosti. – 1872. – №18. – S. 601-616. (in Russian).

5. Kramarenko I. The state of teaching part in Poltava region / I. Kramarenko // Poltavskie yeparhialnii vedomosti.– 1880. – №9. – S. 403-409. (in Russian).

6. Martinovich A. Dedushka (To the memory of the teacher F.L.Dobrolenskogo) / A. Martinovich // Poltavskie yeparhialnii vedomosti. – 1915. – №3. – S. 212-215. (in Russian).

7. Mislavski G.F. Necrology / G.F. Mislavski // Poltavskie yeparhialnii vedomosti. – 1880. – №19. – S. 872-875. (in Russian).

8. Mihajlov M. Literature musical evening in poltava religious school / M. Mihajlov // Poltavskie yeparhialnii vedomosti. – 1910. – №6. – S. 440-443. (in Russian).

9. Report on the state of lubenskaya religious school In 1884-85 years. 1886 g. – Derzhavnij arhiv Poltavsk'oyi oblasti. – F. 770, op.1, spr. 220. – Ark. 1-29. (in Russian).

10. Report on the state of church parochial school and school diploma of poltava eparhy for 1896-1897 // Poltavskie yeparhialnii vedomosti. – 1898. – №11-12. – S. 235-298. (in Russian).

РОЗДІЛ III

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛИХ

УДК 374.31

Андрощук Ігор Петрович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького національного університету

E-mail: lemen77@mail.ru

ПІЗНАВАЛЬНИЙ, РОЗВИВАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ХУДОЖНЬО-ТЕХНІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті наголошено на відсутності належної уваги щодо використання можливостей діяльності в час дозвілля для всебічного та гармонійного розвитку слухачів та вихованців. Проаналізовано зміст поняття «потенціал художньо-технічної діяльності». Здійснено аналіз основних підходів в психолого-педагогічній літературі до значення діяльності в час дозвілля. Висвітлено пізнавальний, розвивальний та виховний потенціал художньо-технічної діяльності молоді та дорослих. Відмічено значення пізнавальної активності та пізнавального інтересу під час реалізації пізнавального потенціалу діяльності в час дозвілля. Акцентовано увагу на художньо-технічній творчості як засобі розвитку особистості вихованця. Розглянуто умови ефективного реалізації розвиваючого потенціалу. Відображено значення колективної праці та її виховний вплив на вихованців.

Ключові слова: художньо-технічна діяльність; пізнавальний, розвивальний і виховний потенціал; педагогічні працівники; слухачі; вихованці.

Androshchuk Ihor – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Professional Training of the Khmelnytsky National University

E-mail: lemen77@mail.ru

COGNITIVE, DEVELOPMENTAL AND EDUCATIONAL POTENTIALS OF ARTISTIC AND TECHNOLOGICAL ACTIVITIES

Summary. The article focuses on the problem of lack of proper attention to the use of the potential of leisure activities for all-round and harmonious development of pupils. The content of notion «potential of artistic and technological activities» is elucidated. The basic approaches to the significance of extracurricular activities in psycho-pedagogical literature are analyzed. Cognitive, developmental and educational potentials of artistic and technological activities of pupils are thrown light upon. The significance of the cognitive activity and the cognitive interest during realization of the cognitive potential of leisure activities is noted. Emphasis is put on

artistic and technological activities as the means of development of the personality of pupils. Conditions of effective realization of developmental potential are examined. The significance of collective work and its educational influence on pupils are represented. Attention is focused on the basic directions of a personality formation in the process of leisure activities.

Key words: *artistic and technological activities; cognitive, developmental and educational potentials; teaching staff; pupils.*

Вступ. Одним із пріоритетних завдань сучасної освіти є створення необхідних і повноцінних умов для особистого розвитку кожної особистості, формування активної позиції кожного, забезпечення можливостей для самореалізації незалежно від віку. Тому реалізація можливостей, що розкриває художньо-технічна діяльність є основою всебічного розвитку особистості кожної людини. Являючи собою сукупність різних видів діяльності, художньо-технічна діяльність розкриває широкі можливості позитивного впливу на людину і є самостійною сферою навчально-виховної роботи щодо удосконалення себе, здійснюваною у взаємозв'язку з саморозвитком. Однак, на сьогодні художньо-технічній діяльності не приділяється належної уваги, не використовується в повній мірі її потенціал.

Мета статті полягає у розкритті пізнавальних, розвивально-виховних можливостей художньо-технічної діяльності та її впливові на формування особистості. Досягненню мети дослідження сприяло використання таких *методів*: вивчення, аналіз та узагальнення науково-педагогічної літератури з проблеми, синтез, систематизація та узагальнення.

Аналіз науково-педагогічних проблем діяльності в час дозвілля (І. Бех, В. Борисов, В. Вербицький, А. Й. Капська, Б. Кобзар, В. Мадзігон, Г. Пустовіт, Ю. Руденко, А. Сиротенко, О. Сухомлинська, Т. Сущенко та ін.) підтверджує актуальність обраної теми дослідження і дозволяє констатувати, що серед науковців є спільне розуміння значення такої діяльності в становленні та розвитку особистості, забезпечення умов щодо її самореалізації.

Результати дослідження. Звернення до сучасних педагогічних досліджень показало, що проблема розкриття пізнавального, розвиваючого та виховного потенціалу художньо-технічної діяльності недостатньо висвітлена в психолого-педагогічній літературі і не була окремим об'єктом науково-педагогічних пошуків.

Для визначення значення діяльності в час дозвілля як виду неформальної освіти, скористаємося висновками С. Шмакова, та виокремимо її «головні потенціали»:

- людина сама собі ставить усі виховні вимоги, що робить її сферою активного самовиховання;
- простір, в якому найбільш повно та яскраво розкриваються природні потреби в свободі, незалежності, прояві фантазії, уяви, творчості;
- задовольняє багато соціально-психологічних потреб у реалізації інтересів, самоперевірці сил, самоствердженні серед друзів та знайомих, визнання власного Я;

- є «зоною» задоволення потреб у спілкуванні, субординації відносин із тими, хто старший або молодший;
- дає відчуття «бути комусь потрібним» (особливо спільноті, колективу), бути щасливим;
- простір, відкритий для дії, впливу різних інститутів суспільства.

Базуючись на змісті поняття «потенціал» згідно великого тлумачного словника сучасної української мови [2, с. 1087], під поняттям «потенціал художньо-технічної діяльності слухачів і вихованців» розуміємо сукупність усіх наявних педагогічних засобів, можливостей, продуктивних сил і т. ін., що можуть бути використанні в художньо-технічній діяльності для всебічного гармонійного розвитку особистості.

Розкриємо пізнавальний, виховний і розвивальний потенціал художньо-технічної діяльності слухачів і вихованців. Реалізація пізнавального потенціалу передбачає їх залучення до пізнавальної діяльності та спрямування на розвиток пізнавальних інтересів, накопичення знань, формування й розвиток здібностей та ін. Основними формами діяльності в час дозвілля, що мають пізнавальний потенціал, передусім є екскурсії, виставки, майстер-класи, конкурси та ін.

Для оволодіння знаннями, опанування досвідом слухачам і вихованцям необхідно пізнати явища, об'єкти реальної дійсності, їх сутність. Еммануїл Кант пізнання розглядав як процес ідеального освоєння світу. Видатний філософ стверджував, що будь-яке наше пізнання починається з досвіду. Ефективність пізнання залежить від того, наскільки воно активно здійснюється [6]. Саме залучення слухачів і вихованців до художньо-технічної діяльності, що має усвідомлений активно-дієвий і пізнавальний характер, сприяє свідомо організованому продукуванню знань, формуванню досвіду особистості у художньо-технічній діяльності.

Формування в молоді та дорослих пізнавальної активності відбувається лише за умови, якщо нові наукові знання відкриваються різними шляхами та методами, які передбачають врахування наявного досвіду, рівня пізнавальних здібностей. По-перше, це стимулює дослідницьку діяльність, по-друге, слухачі та вихованці організують самостійний пошук способів виконання завдань, по-третє, на основі експериментування, виявлених фактів у них розвивається вміння самостійно робити висновки та узагальнення.

Активізуючи пізнавальну діяльність, педагог в той же час створює умови не лише для практичного застосування одержаних ними знань, формування інтересу до різних галузей мистецтва, техніки, науки, а й гармонійного розвитку кожної особистості. Водночас розв'язок і розроблення більшості завдань і проектів у художньо-технічній діяльності вимагає від вихованців наявності більших знань і вмінь, ніж ті, які вони отримували згідно програми підготовки в навчальних закладах. Що, в свою чергу призводить до обов'язкових самоосвіти, саморозвитку, самостійності й самостановлення особистості.

Художньо-технічна діяльність відкриває великі можливості впливу на всебічний розвиток особистості, тобто наділена могутнім розвивальним потенціалом. У сучасній психологічній, педагогічній філософській думці

розвиток людини розуміється як складний системно організований процес кількісних і якісних змін в організмі людини під впливом різних детермінант: зовнішніх, внутрішніх, керованих, некерованих.

Розвиток особистості відбувається у різних видах художньо-технічної діяльності. Свідома діяльність людини – результат зовнішніх умов, опосередкованих внутрішніми умовами, якими і є особистість. Таке розуміння діяльності ввів С. Рубінштейн, який підкреслював, що не досить визнавати розвиток людини в діяльності, треба враховувати і її зворотний вплив на суб'єкта, що становлення особистості можливе лише в процесі змістовної, суб'єктивно і об'єктивно значущої діяльності [7]. Відповідно можна вважати, що розвиток особистості вихованця під час його залучення до художньо-технічної діяльності полягає в якісних змінах цієї діяльності. Ці зміни можуть бути пов'язані з ускладненням цілей, завдань, предметних дій, операційної і мотиваційної сторін діяльності, а також за рахунок зміни самої позиції вихованця, яка, нагромаджуючи досвід, стає активнішою і самостійнішою.

Щоб ці зміни здійснювалися у потрібному напрямі, процесом розвитку необхідно керувати. Тому завдання педагога, для ефективного використання потенціалу художньо-технічної діяльності, полягає у залученні слухачів і вихованців до творчої діяльності. Дуже важливо, щоб при цьому забезпечувалась їх активна позиція, стимулювалися творчість, потреба в засвоєнні не лише нових знань і способів дій, а й залученні до національної культури, моральних норм.

Художньо-технічній діяльності, через специфіку її змісту, притаманні виняткові можливості, наприклад, у формуванні таких якостей, як працелюбність та творче ставлення до продуктивної праці. Таким чином, у системі формування особистості художньо-технічна діяльність посідає власну нішу, яку воно займає завдяки своєму змісту та особливостям.

Значний розвивальний потенціал закладено в проектно-технологічну діяльність молоді та дорослих. Кожен з її етапів створює умови для залучення молоді й жорослих до хоча б одного з видів дослідницької, творчої, аналітичної технологічної діяльності. При педагогічно правильній її організації реалізуються комплексно всі напрями виховання особистості в тісній єдності, створюються передумови для всебічного розвитку різних категорій тих, хто навчається. Цінність проектування полягає в тому, що саме ця діяльність привчає слухачів і вихованців до самостійної, практичної, планової і систематичної праці, виховує прагнення до створення нового або існуючого, але з подальшим удосконаленням виробу, формує уявлення про перспективи його застосування; розвиває морально-трудові риси, загальноціннісні мотиви вибору професії і працьовитість. Таким чином, неможливо художньо-технічну діяльність розглядати окремо від понять творчість і художньо-технічна творчість.

Творчість розуміють, як процес створення оригінальних продуктів, виробів, у ході роботи над якими самостійно застосовуються засвоєнні знання, уміння, навички, здійснюється їх перенесення, комбінування відомих способів діяльності або створення нового для дитини підходу до виконання завдання. Суб'єкт творчості може реалізувати свій задум лише враховуючи результати

попередньої діяльності людей, закріпленій у формі досвіду, традицій. Тому важливо, щоб діяльність вихованця орієнтувалася на розвиток уяви, мислення, в основі яких лежить особистий досвід. При цьому необхідно пам'ятати, що особливу увагу потрібно приділяти тому, щоб в слухачів і вихованців не згасав інтерес до цього процесу, слідувати, аби вони доводили свої наміри, особливо в праці, до кінцевого результату.

Художньо-технічну творчість розглядають як діяльність, у процесі якої створюються нові матеріальні й духовні цінності засобами образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва, трудового навчання, етнопедagogіки, дизайн-освіти; формуються художні й технічні знання, уміння, навички в різних видах художньо-технічної діяльності [4, с. 22]. Будь-який предмет, на відміну від творів мистецтва, має певне життєво-важливе призначення, тобто функцію. Але завжди у кожної людини є потреба в тому, щоб оточувати себе гарними предметами. Тому цінність предмету характеризує дві якості – користь і краса. Інакше кажучи, у кожному предметі закладений технічний та естетичний початок.

Принципове зближення науково-технічної й художньої творчості сприяло формуванню нового відношення до ролі техніки й науки в процесі формо- і стилеутворення, до нових образних стереотипів, до створення нових речей [5].

Будь-яка творча діяльність потенційно містить у собі науковий, художній і технічний початок, а результат її обумовлений лише розміщенням акцентів у процесі творчості.

Проектування як творча, інноваційна діяльність завжди спрямована на створення об'єктивно і суб'єктивно нового продукту. Творчі ідеї самі собою не народжуються, а виникають тоді, коли людина відчуває потребу щось змінити, вдосконалити. До творчості молодь і дорослих спонукають як соціальні мотиви, так і їх фантазія, мрії. Процес створення нового починається з уявлення його у образній формі. Людина, у якої не розвинена творча уява, не може побачити щось нове в оточуючому її середовищі. Ось чому успіх творчості залежить від творчої уяви. Відомо, що творчі здібності найбільш ефективно розвиваються у ході продуктивної творчої діяльності. Творчість, індивідуальність, фантазія проявляються у навіть мінімальному відході від зразка.

Особливо велике значення в розвитку творчих здібностей особистості має проблемна ситуація. Саме в художньо-технічній діяльності проблемне навчання є нормою – будь-який етап проектування й виготовлення об'єкта праці завжди стикається з безліччю проблем, які вихованці мають вирішувати в ході своєї трудової діяльності. Вирішення однієї проблеми завжди ставить перед слухачами та вихованцями декілька нових, що сприяє активному гармонійному всебічному розвитку особистості.

Художньо-технічна діяльність наділена значним виховним потенціалом. Зокрема, А. Кузьмінський та В. Омеляненко виховання розглядають як складний і багатогранний процес формування особистості, створення оптимальних умов для фізичного, психічного і соціального розвитку. На думку В. Галузяк та М. Сметанського, виховання трактується, як

цілеспрямований, організований вплив на розвиток особистості. Цікавим з точки зору нашого дослідження є підхід І. Беха, О. Киричука, Л. Кондрашової, згідно з яким виховання є творчим, цілеспрямованим процесом взаємодії суб'єктів освітнього процесу, спрямованим на створення оптимальних умов для розвитку й саморозвитку особистості. Тому розкриття проблеми виховного потенціалу художньо-технічної діяльності слухачів і вихованців неможливо відокремлювати від проблеми пізнавального та розвивального потенціалів.

Художньо-технічна діяльність передбачає арсенал засобів, методів і прийомів, які забезпечують процес формування культури міжособистісних взаємин слухачів і вихованців. Імовірно, що у спільній діяльності проявляється певне ставлення вихованців до оточуючих їх людей або ж відповідне ставлення формується у процесі такої діяльності. Включення до художньо-технічної діяльності слугує засобом і сферою самоствердження особистості, розвитку її індивідуальності, породження й утвердження у неї почуття самоцінності, значимості, формування поважного ставлення до неї оточуючих, що є вагомим чинником у вихованні в молоді та дорослих позитивного ставлення до себе та інших, у розвитку етичних умінь, навичок поведінки у взаєминах із іншими.

Художньо-технічна діяльність може включати колективну творчість, яку доцільно розглядати у контексті міжгенераційного діалогу.

Особливі виховні можливості, на переконання дослідників, має саме групова діяльність, яка має бути значимою, привабливою для більшості суб'єктів взаємодії, передбачати успіх їхньої спільної діяльності й кожного окремо, а також спрямованою на задоволення потреб особистості, відповідати можливостям включених у неї слухачів і вихованців. Так, С. Карпенчук наголошує, що «у процесі різнопланової діяльності ... створюються умови для ... укорінення елементів морального етикету» [3, с. 101]. За Н. Щурковою, у процесі такої діяльності відбувається збагачення етичного досвіду особистості, набуття відповідних етичних умінь, а також розвиток особистісних цінностей, формування усвідомлення самоцінності власної особистості. За Н. Мирончук, саме в умовах дозвілленої діяльності можливо створити всі належні умови для формування й розвитку культури міжособистісних взаємин.

У такому багатогранному процесі, як виховання творчої особистості, неабияке значення має розвиток пізнавальних процесів. Деякі з них (увага, пам'ять, мислення) складають когнітивний компонент творчості, інші (наприклад, дивергентне мислення, уявлення) забезпечують креативність особистості. Саме ці якості, за даними психологів, складають основу для розвитку продуктивного мислення, творчих здібностей особистості. Тому розкриваючи потенціал художньо-технічної діяльності в час дозвілля, акцентуємо увагу на тісному взаємозв'язку її пізнавальної, розвивальної і виховної функцій.

З метою формування психічних якостей молоді та дорослих можна застосовувати справи, які розвивають просторове уявлення, зорову пам'ять, логічне мислення, мимовільну увагу та інші психічні процеси, дозволяють одночасно вирішувати не тільки розвивальні, а й дидактичні задачі.

Для реалізації розвивального потенціалу необхідно враховувати певні умови, зокрема коли: вихованець бачить цінність праці для суспільства; зміст і характер праці відповідають нахилам і здібностям вихованця; трудова діяльність відбувається в естетичних умовах; праця сама по собі цікава, складна, різноманітна; в слухачів і вихованців є певні трудові навички, необхідні для виконання певної художньо-технічної діяльності в час дозвілля; педагог творчо підходить до своєї педагогічної діяльності [1, с. 24-30]. Ефективність реалізації розвивального потенціалу художньо-технічної діяльності залежить від систематичної роботи педагога, комплексного використання ним всього педагогічного арсеналу методів та засобів виховання та навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, цінність художньо-технічної діяльності полягає в тому, що вона, в певній мірі, вирішує проблему організації вільного часу людини, задовольняє її різноманітні інтереси, активізує пізнавальну діяльність. Важливо відзначити також, що художньо-технічна діяльність може мати міжпредметний характер у силу розмаїтості можливостей і засобів, що в свою чергу наділяє її значним пізнавальним, виховним та розвиваючим потенціалом. Подальшого дослідження потребує визначення педагогічних умов ефективного залучення слухачів і вихованців до художньо-технічної діяльності та методика проведення занять з вихованцями.

Література

1. Андрощук І.В. Розвиваючий потенціал трудового навчання / І.В. Андрощук // Трудова підготовка в рідній школі. – 2014. – № 4 (120) – С. 24-30.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпін': ВТФ «ПЕРУН», 2009. – 1736 с.
3. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання : навч. посіб. / С.Г. Карпенчук. – К.: Вища шк., 1997. – 304 с.
4. Колесник Н.Є. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Н.Є. Колесник. – Ж., 2007. – С. 22.
5. Найденская Н.Г. Человек, образ, стиль / Н.Г. Найденская, Е.В. Новокшенова, И.А. Трубецкова. – М.: Познавательная книга плюс, 2002. – 252 с.
6. Петрушенко В.Л. Філософія : навч. посібник (в 2-х част.) / Петрушенко В.Л. – Львів : Новий Світ, 2000. – 647 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: учеб пособие / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Мастер психологии, 2012. – 456 с.

Bibliography

1. Androshchuk I.V. Developmental potential of handicraft lessons / I.V. Androshchuk // Trudova pidhotovka v ridniy shkoli 2014. – № 4 (120) – S. 24-30. (in Ukrainian)
2. Big glossary of modern Ukrainian / Uklad. i holov. red. V.T. Busel. – K.; Irpin' : VTF «PERUN», 2009. – 1736 s. (in Ukrainian)
3. Karpenchuk S.H. Theory and methods of education : navch. posib. / S.H. Karpenchuk. – K.: Vyshcha shk., 1997. – 304 s. (in Ukrainian)

4. Kolesnyk N.Ye. Training of future elementary school teachers for organization of pupils' artistic and technical creativity : avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenya kand. ped. nauk : 13.00.04 / N.Ye. Kolesnyk. – Zh., 2007. – S. 22. (in Ukrainian)

5. Najdenskaja N.G. Man, image, style / N.G. Najdenskaja, E.V. Novokshhenova, I.A. Trubeckova. – M. : Poznavatel'naja kniga pljus, 2002. – 252 s. (in Russian)

6. Petrushenko V.L. Philosophy : navch. posibnyk (v 2-kh chast) / Petrushenko V.L. – L'viv : Novyy Svit, 2000. – 647 s. (in Ukrainian)

7. Rubinshtejn S.L. Principles of General Psychology: ucheb. posobie / S.L. Rubinshtejn. – Sankt-Peterburg : Masterpsihologii, 2012. – 456 s. (in Russian)

УДК 378.14

Андрошчук Ірина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького національного університету

E-mail: lemen77@mail.ru

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ВИДІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Анотація. У статті висвітлено проблему одночасного використання понять «вид педагогічної взаємодії» та «тип педагогічної взаємодії» як синонімів. Проаналізовано зміст термінів «вид» та «тип» та зроблено висновок щодо коректності їх використання стосовно педагогічної взаємодії. Особливу увагу приділено аналізу психолого-педагогічної літератури щодо визначення та узагальнення основних підходів до видів та типів педагогічної взаємодії. Відмічено, що при виділенні видів педагогічної взаємодії необхідно пам'ятати, що вона розгортається у різних системах. Розглянуто окремі класифікації видів педагогічної взаємодії. Акцентовано увагу на тому, що незалежно від виду педагогічної взаємодії, під час неї породжуються міжособистісні відносини, основою, яких є цінності. Зроблено висновок щодо особливого значення рівня культури педагога, його життєвих цінностей, які він пропагує як суб'єкт педагогічної взаємодії.

Ключові слова: педагогічна взаємодія; вид педагогічної взаємодії; тип педагогічної взаємодії; викладач; студент.

Androshchuk Iryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Professional Training of the Khmelnytsky National University

E-mail : lemen77@mail.ru

MAIN APPROACHES TO DEFINING FORMS OF PEDAGOGICAL INTERACTION

Summary. The article deals with the problems of the concurrent use of the concepts of «a form of pedagogical interaction» and «a type of pedagogical interaction» as synonyms. The content of the terms «form» and «type» has been

analyzed and the conclusion about the correctness of their usage with reference to pedagogical interaction has been drawn. Special attention is paid to the analysis of psycho-pedagogical literature regarding definition and generalization of the basic approaches to forms and types of pedagogical interaction taken by different scientists and researchers. It is noted that the fact that pedagogical interaction develops in different systems must be taken into consideration when the forms of pedagogical interaction are defined. Various classifications of the forms of pedagogical interaction are examined. Emphasis is put on the fact that in the process of pedagogical interaction interpersonal relations arise regardless of a kind of pedagogical interaction, and the basis of interpersonal relations is of value. Particular importance of a teacher's level of culture and life values promoted by a teacher as a subject of pedagogical interaction is emphasized.

Key words: *pedagogical interaction; a form of pedagogical interaction; a type of pedagogical interaction; a teacher; a student.*

Ситуація розвитку суспільства й системи освіти в сучасних умовах вимагають вдосконалення і поширення педагогічної взаємодії. Потреба докорінного реформування навчально-виховного процесу на засадах співпраці та взаємодії є актуальною й вимагає високопрофесійної діяльності педагогів. Однак на сьогодні в психолого-педагогічній літературі відсутній єдиний підхід до визначення видів педагогічної взаємодії, що засвідчує актуальність обраної теми дослідження та потребу у зосередженні уваги на цій проблемі.

Метою статті є з'ясування сутності понять «вид» та «тип» та коректності їх застосування до педагогічної взаємодії, а також аналіз основних підходів до визначення видів педагогічної взаємодії.

Проведений аналіз наукової літератури засвідчив, що дослідження різних аспектів педагогічної взаємодії із студентами є однією з важливих проблем педагогічної теорії і практики, а її вивченням займалось широке коло дослідників. Обґрунтування теоретичних засад педагогічної взаємодії висвітлено у працях Л. Байбородової, І. Беха, Л. Велитченко, А. Вербицького, М. Дигуна, С. Єфремова, В. Казанської, І. Кобзарової, О. Леонтєва, Б. Ломова, О. Матвієнко, О. Мещерякової, В. Моляко, Р. Немова, А. Петровського, М. Рибаків, В. Семиченко, Т. Яценко та ін.

Для досягнення мети дослідження використовувалася комплекс таких теоретичних *методів*: аналіз, синтез та узагальнення наукової та навчально-методичної літератури з проблем педагогічної взаємодії; зіставлення – для порівняння видів педагогічної взаємодії та класифікаційних ознак; узагальнення та прогнозування при формулюванні висновків.

Однак, на сьогодні немає єдиного підходу до визначення видів педагогічної взаємодії. Зазначимо, що у наукових джерелах використовуються в якості синонімів такі терміни як «вид» та «тип».

Термін «вид» розглядають як головну структурну неподільну одиницю класифікації організмів, об'єктів, явищ. Великий тлумачний словник сучасної української мови термін «вид» потрактовує як підрозділ, що об'єднує ряд предметів, явищ за спільними ознаками і входить до складу загальнішого вищого розділу – роду [2, с. 132]. Аналогічне тлумачення знаходимо і у академічному словнику української мови, однак поряд з ним термін «вид» також тлумачиться як окрема галузь роботи, заняття, різновид в ряді предметів, явищ і т. ін. [10, с. 381].

Термін «тип» згідно великого тлумачного словника сучасної української мови розкривається, як зразок, модель, форма, властивість, яким відповідає певна група предметів, понять, явищ [2, с. 1450]. Академічний словник української мови поряд з аналогічним тлумаченням цього терміну, також розглядає «тип» як найвищу категорію в систематиці організмів, об'єктів, явищ, що об'єднує споріднені класи. В основу класифікації покладено одиницю – вид. Схожі види дають рід, роди складають родину, родини – ряд; ряди утворюють класи і типи [10, с. 116].

Розглядаючи педагогічну взаємодію з позиції діяльності, цікавим з точки зору нашого дослідження буде підхід, згідно якого вид діяльності позначено як сукупність заходів за конкретним професійним спрямуванням. Його характерною особливістю є специфіка предмета, вимоги до нього, а також умови і зміст. Вид роботи визначається як спеціалізація. Іншими словами, дане поняття застосовується для конкретизації активності в тій чи іншій професійній діяльності. Деякі схожі за тими чи іншими ознаками види об'єднані в типи. Наприклад, спільна діяльність відноситься до типу робіт, так як їй властива загальна ознака – кілька організованих об'єктів. Одночасно з цим вона містить численні конкретні різновиди.

Враховуючи зміст цих дефініцій, на нашу думку, коректнішим є використання терміну вид. Однак, аналізуючи основні підходи до визначення видів педагогічної взаємодії, будемо використовувати термін, який вживає науковець чи дослідник. Зокрема О. Рудницька, Е. Коротаєва, В. Городяненко, О. Гілюн, А. Демічева, С. Легеза, Н. Липовська, В. Семенов вважають доцільним використання терміну «вид». Тип педагогічної взаємодії використовується у дослідженнях П. Сорокіна, М. Рожкова, Л. Байбородової, І. Вачкова, Т. Равчиної.

У переважній більшості психолого-педагогічних джерел розрізняють два загальні типи взаємодії: співробітництво та суперництво (конкуренція) [4]. Співробітництво розуміють як взаємопов'язані дії індивідів, спрямовані на досягнення загальних цілей, з обоюдною вигодою для взаємодіючих сторін. Взаємодія на основі суперництва включає намагання випередити прагнення до ідентичних цілей. Виходячи з того, що педагогічна взаємодія є різновидом соціальної, як правило, ці типи переносяться і на неї. Однак, не всі науковці та дослідники поділяють

цю думку. Зауважимо, що такий поділ не враховує всіх особливостей і взаємозв'язків, які виникають під час педагогічної взаємодії. Розглянемо основні підходи до визначення видів та типів педагогічної взаємодії.

Проаналізувавши цілі суб'єктів навчального процесу встановивши взаємозв'язок педагога, учня та об'єкта вивчення, О. Рудницька виділяє три дослідовних види взаємодії:

- взаємодія П-О – педагог демонструє варіант взаємодії з об'єктом, який учень спостерігає (наприклад, пропонує власну виконавську інтерпретацію музичного твору або викладає новий матеріал);

- взаємодія П-У – педагог залучає учня до спільної роботи з об'єктом, виявляє наявні недоліки і коректує їх (наприклад, робота над музичним твором (у процесі індивідуальних занять або пояснення учню незрозумілих йому положень у певній галузі знань));

- взаємодія У-О – учень демонструє набуті вміння самостійного оперування навчальним об'єктом (наприклад, виконує вивчений ним фрагмент музичного твору або відповідає на запитання педагога, розв'язує запропоновані йому задачі).

Звідси, на думку дослідниці випливає, що центром педагогічного процесу є взаємодія учня з навчальним матеріалом, яку забезпечує і регулює педагог [8, с. 69].

Зауважимо, що, на нашу думку, поза увагою дослідниці залишилася взаємодія між учнями, під час якої один учень залучає до спільної роботи іншого учня, виявляє недоліки, корегує наявні помилки, роз'яснює.

Співпраця у навчальному процесі охоплює різні ланки взаємодій: викладач – студент – студенти; студент – студент; взаємодія студентів у цілому колективі; викладач – викладацький колектив. Взаємодія викладач – студенти визначальна у навчальному процесі, оскільки від неї залежить загальна психологічна атмосфера та ділові, міжособистісні взаємини студентів. Взаємодія викладача і студентів, як і будь-яка ланка співпраці, охоплює різні варіанти, форми взаємозв'язків, розподіл ролей, функцій, інтегрування й структурування спільних дій. Кожна форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії визначається певним рівнем співвідношення педагогічного керівництва викладача й активності студентів, мірою втручання педагога у навчальний процес і зростання самостійності студентів, їхньої інтегральної активності, особливостями інтегрування їхніх дій. Вибір форми взаємодії зумовлений педагогічною ситуацією, конкретною освітньою метою, навчальним змістом, рівнем мотиваційної й навчальної готовності студентів до процесу. Враховуючи це, Т. Равчина умовно виокремлює три типи навчальної взаємодії викладача і студентів за мірою педагогічного втручання й зростання самостійності студентів на засадах суб'єкт-суб'єктного підходу: організація процесу навчання як подання студентам наукової інформації у закінченій формі та організація процесу осмисленого оволодіння науковими поняттями, теоріями як

системою різних взаємозв'язків, що визначають суть цих понять; організація оволодіння науковими знаннями, уміннями за схемою цілеспрямованого поетапного керівництва процесом набуття досвіду, зростання самостійності, творчості студентів; зниження міри втручання педагога у навчально-пізнавальну діяльність студентів, виконання функцій супроводження студентів у процесі пізнання для надання змоги особистості вибирати самостійний шлях міркування, організації процесу набуття власних знань, умінь, пошуку істини [5, с. 3-13].

З характеристики визначених типів взаємодії чітко прослідковується обмеження визначених типів процесом засвоєння знань. Педагогічна взаємодія розглядається дослідницею лише у площині викладач-студенти. Саме взаємодія викладач-студенти, на думку Т. Равчиної, є визначальною у навчальному процесі, оскільки від неї залежить загальна психологічна атмосфера та ділові, міжособистісні взаємини студентів [6, с. 16]. Одночасно з цим вона наголошує, що співпраця у навчальному процесі охоплює різні ланки взаємодій: викладач – студент – студенти; студент – студент; студент – освітнє середовище, взаємодія студентів у цілому колективі; викладач – викладацький колектив. Взаємодія викладача і студентів, як і будь-яка ланка співпраці, охоплює різні варіанти, форми взаємозв'язків, розподіл ролей, функцій, інтегрування й структурування спільних дій [5, с. 4].

Іншої думки дотримується І. Вачков, який зазначає, що педагогічна взаємодія відбувається не лише на рівні педагог – учень, але вона може стосуватися й інших вимірів, таких як педагоги – учень або педагог – учні. У цьому випадку можна говорити про «колективний суб'єкт» та «полісуб'єкт» педагогічної взаємодії, які є близькими, проте не рівнозначними термінами. Полісуб'єкт, на відміну від колективного суб'єкту, має дещо іншу спрямованість взаємодії у процесі діяльності. Якщо в останнього цей процес лежить в площині Я → Ми, то суть полісуб'єктної взаємодії полягає у циклі повторюваних відношень Я → Ми → Я. При такому підході полісуб'єкт являється спільністю, яка розвивається як єдине ціле, і в якій розвиток кожного суб'єкту відбувається в контексті розвитку цілого полісуб'єкту. Враховуючи це, типи взаємодії дослідник виділяє залежно від кількості задіяних суб'єктів: особистісну (Я → Учень), колективну (Я → Ми (педагог-учні або педагоги-учень)) та полісуб'єктну (Я → Ми → Я) [1, с. 19-22].

На одночасному здійсненні взаємодії педагогів та учнів в шкільному колективі в різних системах наголошували М. Рожков, Л. Байбородова. Зокрема вони виділили наступні системи педагогічної взаємодії: між школярами (між однолітками, старшими та молодшими), між педагогами та учнями, між учителями [7]. Відповідно на їх думку у цих системах діють наступні типи взаємодій: за наявності або відсутності мети діяльності (цілеспрямована взаємодія чи стихійна); за ступенем

керованості (керована, напівкерована і некерована); за типом взаємозв'язку (керівництво або «на рівних»); за змістом діяльності (навчальна, трудова, естетична і т. д.)

Однак, не всі дослідники з цим погоджуються. Зокрема, В. Семенов педагогічну взаємодію умовно поділяє на процеси, залежно від включення у нею сторін. Відповідно до цього він розрізняє наступні види: взаємодія вихователя і вихованця; процес, що створює різні види діяльності (пізнання, гру, праця, спілкування); процес, в якому, з одного боку, розвивається і формується особистість вихованця, а з іншого – вдосконалюється особистість вихователя (при керівній ролі вихователя); складний «організм», що складається з багатьох «блоків», найбільші з яких: дидактичний, виховний і соціально-педагогічний [9, с. 5].

Педагогічну взаємодію, в переважній більшості, розглядають як явище надзвичайно різнобічне, яке включає в себе: контакт в діаді (два учасники, прямо або опосередковано включені в навчальний процес), тріаді (і далі по збільшенню кількості учасників: вчитель, учень, батько або психолог, завуч та ін.), у групі як сукупному суб'єкті, розрізняють за складом, за характером виконуваної діяльності (учнівські колективи, педагогічний колектив, батьківський комітет, єдиний шкільний колектив тощо); складний взаємозв'язок суспільних явищ - системи освіти, суспільства, соціального замовлення та ін. Тому варто зазначити, що в залежності від конкретної ситуації кількість сторін, які приймають участь у педагогічній взаємодії, може трактуватися по-різному, без обов'язкового посилання на двобічність.

Взаємозалежність сторін у процесі взаємодії може бути рівною або одна сторона може більше впливати на іншу, тому в психолого-педагогічних джерелах відзначають різні ознаки для визначення видів педагогічної взаємодії. Для визначення видів педагогічної взаємодії, на думку Е. Коротаєвої, можна назвати наступні класифікаційні ознаки: з точки зору установки і включеності суб'єктів педагогічної взаємодії взаємодія може бути добровільною і вимушеною; за характером протікання взаємодія розділяється на планомірну (строго організовану) і імпровізаційну (вільну, творчу); за тривалістю варто підкреслити одночасність і довготривалість (вісім-десять років), і в той же час дискретність контактів (уроки, окремі заходи і т. д.), тому взаємодія може розглядатися як довго- і короткочасна; за характером контакту, педагогічна взаємодія може розглядатися як безпосередня, що відбувається під час «живого» спілкування, так і опосередкована, з використанням непрямих установок і впливів: метод паралельної дії, метод «попередження», метод зняття опору; за ефективністю педагогічна взаємодія може бути оцінена як продуктивна (творче оволодіння) і репродуктивна (наслідувальне привласнення) тощо [3, с. 51].

При цьому, Е. Коротаєва наголошує, що буде спрощенням ділити форми педагогічної взаємодії на навчальні та виховні. Єдиний педагогічний процес створює умови для рівноправної реалізації різноманітних методів, прийомів і засобів спілкування, що сприяють досягненню гуманної мети.

Якщо розглядати педагогічну взаємодію з позиції організованої та спланованої діяльності, цікавим є підхід Е. Коротаєвої щодо поділу педагогічної взаємодії на такі види: деструктивну, рестриктивну, реструктивну і конструктивну [3, с. 44]. *Деструктивний* (руйнівний) вид педагогічного взаємодії спотворює форму і зміст освіти, дестабілізує зв'язок між учасниками, елементами педагогічної системи (або систем), що призводить до незворотних наслідків в освітній сфері. В результаті деструктивної педагогічної взаємодії у спільноті створюються умови для появи маргіналів, «ізгоїв» і т. д. *Рестриктивний* (обмежувачий) вид педагогічного взаємодії здійснюється за допомогою суворого контролю за розвитком окремих якостей (властивостей, елементів і т. д.) без урахування цілісного підходу до процесу розвитку та формування особистості (системи). Такий вид педагогічного взаємодії призводить до формування безликої маси безініціативних виконавців, «гвинтиків» системи. *Реструктивний* (підтримуючий) вид педагогічного взаємодії забезпечує вирішення тактичних, найближчих завдань в педагогічному процесі, необхідних для збереження цілісності особистості (системи) на певному рівні досягнень, однак не враховує перспективу і стратегію розвитку. Іншими словами, забезпечуються умови для реалізації ролі само-діяча (результат «Для себе») і частково співдіяча (результат «для всіх») в конкретній («тут і зараз») ситуації. *Конструктивний* (розвивальний) вид педагогічного взаємодії не тільки забезпечує цілісність, субстанціальний зв'язок, необхідний для повноцінного життєзабезпечення особистості (системи), але й створює умови для подальшого розвитку її, оптимальної адаптації у динамічному середовищі. Тобто для поведінки суб'єктів, включених в даний вид взаємодії, характерна орієнтація на довгострокове співробітництво, кооперацію, співтворчість, де закріплюються ролі співдіяча, співтворця [3, с. 46-48].

Підхід Е. Коротаєвої співзвучний з позицією В. Городяненко, О. Гілюн, А. Демічева, С. Легеза, Н. Липовська, які наголошують, що розподіл на види взаємодії має відбуватися за різними ознаками: за кількістю суб'єктів взаємодії: між двома людьми, між індивідом і групою, між групами; за характером взаємовідносин суб'єктів взаємодії: односторонні та двосторонні, солідарні (узгоджені) та антагоністичні (ворожі); за терміном: короточасні й довгочасні;

– за наявністю / відсутністю організованості: організовані та неорганізовані; за свідомістю взаємодії: усвідомлені та неусвідомлені; за

«матеріальністю» обміну: інтелектуальні (ідейні), почуттєві (емоційні) та вольові [10].

Незалежно від виду педагогічної взаємодії, під час неї породжуються міжособистісні відносини. Необхідно відмітити, що схожі взаємодії іноді породжують різні відносини. Це відбувається при умові, коли педагогічні взаємодії здійснюються на різній основі. Основою, яка визначає зміст міжособистісних відносин, як правило, є цінності.

Міжособистісні відносини виникають із взаємодій, спрямованих на досягнення різного роду цінностей. Під цінностями добробуту розуміють ті цінності, які є необхідною умовою підтримання фізичної та розумової активності індивідів. До цієї групи цінностей належать перш за все благополучність, тобто здоров'я та безпека людей; багатство – різні послуги та матеріальні блага; майстерність – набута професійність у деякій практичній діяльності; освіченість – знання та інформаційний потенціал особистості, а також її культурні зв'язки.

Враховуючи це П. Сорокін виділяє такі типи взаємодії: організовано-антагоністична система інтеракції, яка базується на примушуванні; організовано-солідарна система інтеракції, яка базується на добровільному членстві; організовано-змішана солідарно-антагоністична система, яка частково керується примусом, а частково – добровільною підтримкою усталеної системи взаємовідносин та цінностей. На думку науковця під час взаємодії відбуваються три процеси: взаємодія норм, цінностей стандартів, що містяться у свідомості людини та групи; взаємодія конкретних людей та груп; взаємодія матеріалізованих цінностей суспільного життя [4; 10].

В цьому аспекті особливого значення набуває рівень культури педагога, його життєві цінності, які він пропагує як представник освітнього середовища.

Таким чином, педагогічна взаємодія це динамічне та багатогранне явище, яке функціонує у різних системах освітнього середовища. Незалежно від виду педагогічної взаємодії необхідно пам'ятати про її суб'єкт-суб'єктну основу. На сьогодні потребують подальшого дослідження визначення умов ефективно організації педагогічної взаємодії, її структура та механізми дії.

Література

1. Вачков И. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию / И. Вачков // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 16-29.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «ПЕРУН», 2009. – 1736 с.
3. Коротаева Е.В. Педагогические взаимодействия и технологии : монография / Е.В. Коротаева // МОН. Уральский гос. пед. ун-т. – М. : Academia, 2007. – 256 с.

4. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику / А.В. Мудрик. – М. : Ин-т Практической психологии, 1997. – С. 269.
5. Равчина Т. Теоретичні засади організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента у навчальному процесі / Т. Равчина // Вісник Львівського університету. – Серія педагогічна. – 2008. – Вип. 24. – С. 3-13.
6. Равчина Т.В. Організація взаємодії студентів з освітнім середовищем у вищій школі / Т.В. Равчина // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2005. – Вип. 19. – С. 3-16.
7. Рожков М.И. Организация воспитательного процесса в школе : учеб. пособие для студентов. высш. учеб. заведений / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М. : ИТНПК, 2000. – С. 41-42.
8. Рудницька О.П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2005. – 360 с.
9. Семенов В.Д. Педагогика среды / В.Д. Семенов // Урал. гос. пед. ин-т. – Екатеринбург, 1993. – С. 5.
10. Словник української мови : в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; [за ред. І.К. Білодіда]. – К. : Наукова думка, 1970-1980. – Т.1. –1970. – С. 381.
11. Словник української мови : в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; [за ред. І.К. Білодіда]. – К. : Наукова думка, 1970-1980. – Т.10. – 1980. – С. 116.
12. Городяненко В.Г. Соціологія : підруч. / В.Г. Городяненко, О.В. Гілюн, А.В. Демічева, С.В. Лелеза, Н.А. Липовська. – 3-є вид., переробл., доповн. – К. : Академія, 2008. – 544 с.

Bibliography

1. Vachkov I. Polysubject approach to instructional interaction / I. Vachkov // *Voprosy psichologii*. – № 3. – 2007. – S. 16-29. (in Russian)
2. Big glossary of modern Ukrainian / Ukklad. i holov. red. V.T. Busel. – K. ; Irpin' : VTF «PERUN», 2009. – 1736 s. (in Russian)
3. Korotaeva E.V. Pedagogical interactions and techniques / E.V. Korotaeva // *Min-vo obrazovaniya i nauki. Ural'skij gos. ped. un-t.* – M. :Academia, 2007. – 256 s. (in Russian)
4. Mudrik A.V. Introduction to social pedagogy / A.V. Mudrik. – M. : In-t Prakticheskoy psichologii, 1997. – S. 269. (in Russian)
5. Ravchyna T. Theoretical principles of organization of subject-subject interaction of a high school teacher and a student in the educational process / T. Ravchyna // *Visnyk L'vivs'koho universytetu.* – Seriya pedahohichna. – Vyp. 24. – 2008. – S. 3-13. (in Ukrainian)
6. Ravchyna T.V. Organization of student interaction with learning environment in high school / T.V. Ravchyna // *Visnyk L'vivs'koho universytetu.* – Seriya pedahohichna. – Vyp. 19. – 2005. – S. 3-16. (in Ukrainian)
7. Rozhkov M.I. Organization of educational process at school : a manual for high school students / M.I. Rozhkov, L.V. Bajborodova. – M. : ITNPK, 2000. – S. 41-42. (in Russian)
8. Rudnyts'ka O.P. Pedagogy: general and art : navch. posib. / O.P. Rudnyts'ka. – Ternopil' : Navchal'na knyha–Bohdan, 2005. – 360 s. (in Ukrainian)
9. Semenov V.D. Pedagogy of the environment / V.D. Semenov // *Ural. gos. ped. in-t.* – Ekaterinburg, 1993. – S. 5. (in Russian)
10. Ukrainian dictionary : v 11 tt. / AN URSR. Instytut movoznavstva; [za red. I.K. Bilodida]. – K. : Naukova dumka, 1970-1980. – T.1. –1970. – S. 381. (in Ukrainian)

11. Ukrainian dictionary : v 11 tt. / AN URSR. Instytut movoznavstva; [za red. I.K. Bilodida]. – К. : Naukova dumka, 1970-1980. – Т.10. – 1980. – С. 116. (in Ukrainian)

12. Horodyanenko V.H. Sociology : pidruch. / V.H. Horodyanenko, O.V. Hilyun, A.V. Demicheva, S.V. Leheza, N.A. Lypovs'ka. – 3-ye vyd., pererobl., dopovn. – К. : Akademiya, 2008. – 544 s. (in Ukrainian)

УДК 37.091.12:005.962.131:37.018.46

Волярська Олена Станіславівна – доктор педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: esv66_66@mail.ru

ОЦІНКА ЯКОСТІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. У статті розглянуто теоретичний аспект оцінки якості підвищення кваліфікації вчителів. Узагальнено сучасні технології навчання дорослих в післядипломній педагогічній освіті. Визначено актуальність курсової підготовки і міжкурсового періоду в системі підвищення кваліфікації вчителів. Доведено важливість партнерської взаємодії суб'єктів в процесі післядипломної педагогічної освіти. Обґрунтовано, що професійне навчання дає досвід встановлення контактів, взаємозалежних ідеологічних і концептуальних відносин зі світом (культура, природа), досвід діалогічної пізнавальної діяльності, соціальних комунікативно орієнтованих відносин і самопізнання. Наголошено, що професійне навчання є одним із способів підвищення професійної компетентності фахівців, яке передбачає врахування психологічних особливостей і закономірностей навчання дорослих.

Ключові слова: вчитель, діагностування, курсова підготовка, освіта дорослих, оцінка якості, підвищення кваліфікації, післядипломна педагогічна освіта.

Voliyrska Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Principal Researcher of the Andragogy Department, Institute for Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine

E-mail: esv66_66@mail.ru

QUALITY EVALUATION OF TEACHERS' PROFESSIONAL IMPROVING IN POSTGRADUATE EDUCATION: THEORETICAL ASPECTS

Summary. The article deals with theoretical aspect of assessing the quality of teachers training. The modern technologies of adult education in the post-graduate teachers education are generalized. The relevance of the training course in out-of-course period in the system of post-graduate teachers' education is determined. The professional training is one of the current tools to improve the

quality of labor potential. The main objectives of vocational training of professional knowledge and skills of a person in accordance with its mission and capabilities, providing an appropriate level of professional qualification for professional and competitiveness in the labor market are considered. The professional training gives the experience of establishing contacts, interdependent ideological and conceptual relations with the world (culture, nature), the experience of dialogic cognitive activity, social communicative relationships and self-cognition. The problem the professional training in educational institutions, especially with regard to definition of criteria and indicators, is always in sight of local scholars and practitioners.

Key words: *teacher, diagnosis, course training, adult education, quality evaluation, training, teachers training.*

Вступ. Соціально-економічні перетворення в державі, процеси євроінтеграції та інформатизації суспільства визначають нові пріоритети професійної підготовки керівників закладів освіти, вчителів і педагогів в системі післядипломної освіти. Розбудова національної системи післядипломної педагогічної освіти в сучасних умовах з урахуванням кардинальних змін у всіх сферах суспільного життя ХХІ століття вимагає критичного осмислення досягнутого і зосередження зусиль та ресурсів на розв'язанні найбільш гострих проблем, які стримують професійний і особистісний розвиток педагогів.

Розроблення Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. обумовлює необхідність змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, прискорення інтеграції вітчизняної системи підготовки педагогів у міжнародний освітній простір. Тобто, невідкладно потребує підвищення якості підготовки педагогічних кадрів, приведення змісту післядипломної педагогічної освіти (ППО) до сучасних вимог, розроблення стандартів післядипломної освіти; забезпечення випереджувального характеру підвищення кваліфікації педагогічних кадрів відповідно до суспільних вимог; запровадження в навчальний процес багатоваріантних програм підвищення кваліфікації вчителів, педагогічних працівників та реалізація їх через різні форми навчання, що зазначено в нормативно-законодавчих документах.

Основними протиріччями, що визначають актуальність нашого дослідження, виступили такі: між потребою забезпечення конкурентноздатності установи ППО й відсутністю механізму її оцінки; між наявністю в практиці проведення курсової підготовки значної свободи у виборі форм і засобів навчання дорослих, висунутих перед ІППО зовнішніми системами, і відсутністю науково обґрунтованих рекомендацій і інструментарію прийняття відповідних управлінських рішень. Із урахуванням зазначених протиріч нами виокремлено проблему дослідження: визначити науково-педагогічні засади оцінки якості

підвищення кваліфікації вчителів в системі післядипломної педагогічної освіти.

Аналіз досліджень. Вивчення й аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє відзначити, що поліаспектній проблемі підвищення кваліфікації педагогів в системі післядипломної освіти присвячені праці вчених, педагогів і практиків: С. Гончаренка, І. Зязюна, Н. Ничкало, Л. Лук'янової, В. Олійника, С. Сисоєвої (проблеми підвищення професійної кваліфікації вчителів); В. Кременя, Н. Протасової, О. Савченко та ін. (особливості процесу післядипломної освіти); Г. Єльнікової, О. Ляшенка, О. Падалки, О. Семенов, О. Щербак (окремі аспекти проблеми розробки теоретико-методологічних засад аналізу забезпечення якості підготовки спеціалістів та вимог до їх професійної підготовки в сучасних умовах). Теоретичну основу нашого дослідження становлять: концепція гуманізації педагогічної взаємодії, професійного розвитку педагогів і керівників навчальних закладів (Г. Балл, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, О. Савченко, В. Сухомлинський); теорія особистості й розвиток її в діяльності (Б. Ананьєв, Л. Буєва, Л. Виготський, О. Киричук, Г. Костюк, О. Леонтєв, Б. Ломов, А. Маркова, С. Рубінштейн); компетентнісний підхід (Н. Бібік, Л. Ващенко, Б. Гершунський, Л. Даниленко, Е. Зеєр, Л. Карамушка, А. Маркова, В. Маслов, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, А. Хуторський); системно-структурний і системно-функціональний аналіз педагогічної та управлінської діяльності (В. Бондар, О. Глузман, Л. Карамушка, В. Кричевський, Н. Кузьміна, В. Курило, В. Семиченко); наукові основи визначення категорії професіоналізму педагога та закономірності його розвитку (О. Абдуліна, К. Абульханова-Славська, Ф. Гоноболін, А. Деркач, Б. Дьяченко, І. Зязюн, В. Луговий, А. Маркова, Л. Пуховська, М. Поташник, В. Сластьонін); зарубіжні концепції розвитку професіоналізму (І. Гудсон, П. Паскаль, М. Садкер, М. Фуллан, Е. Харгрівєрс, Д. Шон); концепція неперервності післядипломної педагогічної освіти, її особистісної спрямованості (С. Болтівець, В. Кремень, В. Маслов, В. Олійник, Н. Протасова, М. Романенко, О. Савченко, С. Сисоєва, В. Слободчиков); концепції якості освіти (В. Байденко, В. Беспалько, Г. Ільїн, В. Лазарєв, А. Лейбович, А. Субетто та ін.); положення Національної доктрини розвитку освіти в Україні, концепцій освіти дорослих, післядипломної освіти та ін.

Аналіз дослідницької проблематики функціонування ППО дає можливість стверджувати, що найменш розробленою є проблема, пов'язана з оцінкою та діагностикою якості підвищення кваліфікації вчителів в системі післядипломної педагогічної освіти. Незважаючи на наявність значної кількості психолого-педагогічних досліджень проблематики оцінювання та функціонування ППО, в царині педагогічних знань відсутнє комплексне обґрунтування педагогічного діагностування як невід'ємного компонента організації системи професійної підготовки вчителів на курсах підвищення кваліфікації. З одного боку, система ППО

потребує діючі моделі, засоби і процедури діагностики якості освітнього процесу і якості його результатів, з іншого – теорія недостатньо відповідає запитам освітньої практики. Очевидна невідповідність рівня розробки теорії потребам освітньої практики ІППО.

Мета статті – теоретично обґрунтувати аспекти оцінки якості підвищення кваліфікації вчителів в системі післядипломної педагогічної освіти.

Результати дослідження. Зазначимо, що зміни, що відбуваються в галузі загальної середньої освіти, потребують постійного фахового вдосконалення вчителів. Післядипломна педагогічна освіта (ППО), на наш погляд, залишається з одного боку основною ланкою підвищення кваліфікації та поінформованості вчителів, з іншого – є своєрідним випереджувальним механізмом, що забезпечує професійний розвиток педагогів. Головним критерієм динамічного оновлення системи освіти, зокрема післядипломної, є якість освітніх програм і послуг. Саме від якості надання освітніх послуг навчальними закладами ППО залежить можливість працюючих вчителів реалізувати завдання, що постають перед сучасною школою.

Ефективність розв'язання задач модернізації післядипломної педагогічної освіти в Україні здійснюється в напрямі гуманізації та реалізації положень компетентнісного підходу і спрямована на розробку перспективних програм підготовки кваліфікованих фахівців, зокрема педагогів і педагогічних працівників, відповідно до європейських стандартів. Пошук нових форм організації професійної підготовки, а також підвищення кваліфікації вчителів – важливий шлях реформування як вищої так і післядипломної педагогічної освіти [3]. Оновлення змісту підвищення кваліфікації педагогів шкіл всіх типів (гімназій, ліцеїв, науково-виховних комплексів, колегіумів, інтернатів) визначається рівнем професійної компетентності, кваліфікаційними характеристиками та змістом професійної діяльності педагогів закладів освіти.

Основною метою післядипломної педагогічної освіти є розвиток професійної самосвідомості педагогів, формування їхньої готовності до оновлення змісту педагогічної діяльності в умовах модернізації освітньої галузі, забезпечення відповідної науково-теоретичної і практико-орієнтованої підготовки компетентних фахівців. Означена мета реалізується через формування в системі вищої та післядипломної педагогічної освіти загальних суттєвих компонентів професійної компетентності педагога.

На думку І. Зязюна [1], професійна компетентність сучасного педагога містить: 1) нормативно-законодавчі знання; 2) теоретико-методологічні знання і вміння; 3) науково-методичні знання і вміння та практичні навички з основ наук, методик та технологій; 4) діяльнісно-особистісні особливості, моральні якості особистості педагога.

Змістова насиченість підвищення кваліфікації педагогів формується на підставі: висвітлення провідних напрямів розвитку сучасної освіти, основних концепцій освітньої діяльності (гуманізації, демократизації освіти, компетентнісного навчання тощо), результатів наукових досліджень у галузі гуманітарних, природничо-наукових знань, сучасних педагогічних технологій, форм і методів засвоєння інформаційних технологій в освіті; відкритості змісту освіти, можливості його коригування на підставі діагностики та самооцінки рівня інформаційних потреб керівників освітніх установ; орієнтації змісту курсів на виявлення потреб для подальшої самоосвіти; модульної побудови навчально-тематичних планів і програм, наявності інваріантних (незалежно від орієнтації на різні категорії спеціалістів) і варіативних модулів; урахування вимог до кожної конкретної категорії управлінців, особливостей їх професійних запитів [2].

Концептуальна ідея нашого дослідження полягає в розвитку представлення про сутність і функціональні можливості педагогічного діагностування й оцінки якості освітнього процесу, про розробку його організаційних, технологічних і методичних аспектів, що дозволить розглядати оцінку якості підвищення кваліфікації вчителів як невід'ємний компонент системи професійної підготовки на курсах підвищення кваліфікації в ІППО. Гіпотеза дослідження – оцінка якості підвищення кваліфікації вчителів буде більше ефективною, якщо: теоретичне осмислення оцінки якості освітнього процесу відбувається на основі інтегративно-культурологічного підходу й гуманістичної освітньої парадигми, що включають ідеї гуманізації освіти, педагогічної толерантності й плюралізації педагогічної свідомості викладачів ІППО. Методологічна основа дослідження базується на положеннях теорії пізнання, її основних методологічних принципах – детермінізму, системності, єдності якості й кількості, діалектичного заперечення, розвитку, казуальності, об'єктивності, науковості, всебічності вивчення явищ та процесів, взаємозв'язку та взаємозумовленості явищ; на теоретичних положеннях філософії освіти щодо професійного розвитку та саморозвитку особистості в системі неперервної освіти; на використанні методологічних підходів – структурно-функціонального, системного, прогностичного, діяльнісного; на принципах цілісного дослідження дидактичних процесів та комплексного використання методів дослідження.

На сучасному етапі у фокусі реформування і розвитку освіти України, впровадження оцінки якості підвищення кваліфікації педагогів в системі післядипломної педагогічної освіти як спеціально організованого, неперервного і комплексного вивчення освітніх процесів на різних структурно-функціональних і управлінських рівнях з метою оперативного й наукового передбачення і прогнозу динаміки функціонування і розвитку педагогічної системи, створення умов для її оптимізації. З нашої точки зору, це необхідно для осмислення і формулювання напрямків, шляхів, і

цілей післядипломного освітнього простору, створення освітніх моделей; системного контролю того, чи відповідає фактичний хід освітнього процесу наміченій лінії, фіксації відхилень від курсу і розробки рекомендацій щодо його коригування для прийняття управлінських рішень в сфері підвищення кваліфікації вчителів; для виявлення умов, темпу власного розвитку кожного педагога, виявлення етапу професійного і особистісного розвитку у порівнянні з іншими.

Корегування освітньої політики в інституті ППО, прийняття ефективних рішень щодо оновлення змісту курсової підготовки, удосконалення навчального процесу потребує оцінки чинників, які впливають на якість освіти та розробки і впровадження нової моделі оцінювання ефективності навчання в процесі курсової підготовки.

На думку Н.Протасової, для успішної оцінки підвищення кваліфікації вчителів необхідно реалізовувати відповідну модель, що ґрунтується на принципах професійної спрямованості фахівця, особистісної спрямованості педагога, інтегративності, інноваційності та неперервності освіти дорослого населення [4]. Реалізація такої моделі в процесі оцінки якості підвищення кваліфікації педагогів, на нашу думку, можлива за таких умов: впровадження технології модульного навчання; інтеграція педагогічних, психологічних і соціально-гуманітарних дисциплін в єдиний навчальний курс на основі модульної структуризації з метою формування нового світобачення сучасних педагогів; реалізація модульного дидактичного процесу з використанням інформаційних технологій; науково-методичне забезпечення дистанційної освіти, самоосвітньої діяльності магістрів педагогічних спеціальностей, вчителів; змістовність та наступність курсового та міжкурсорового періоду підвищення кваліфікації педагогів.

Стосовно проблеми нашого дослідження це означає, що різноманітні форми роботи з підвищення кваліфікації вчителів у міжкурсоровий період можуть і повинні впливати на розвиток мотивів професійної самоосвіти і самовдосконалення. У цьому полягає одна із важливих функцій підвищення кваліфікації педагога у міжкурсоровий період – мотиваційно-стимулююча.

За даними теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури нами визначено функції міжкурсорового періоду в підвищенні кваліфікації вчителів, а саме:

- інформаційно-навчальна (відбувається постійне розширення і поглиблення знань у галузі теорії та методики педагогічної діяльності: педагоги одержують оперативну інформацію на нарадах, лекціях, семінарах тощо);

- консультаційна (у процесі усвідомлення професійного досвіду й самоосвітньої діяльності педагога можуть одразу під час виникнення потреби одержати консультацію методиста, вченого-дослідника на базі післядипломної освіти);

- організаційно-комунікативна (на базі методичних кабінетів створюється постійно діючий міжкурсовий семінар, який задовольняє потреби педагогів у професійному спілкуванні, обміну досвідом);

- мотиваційно-стимулювальна (передусім це активізація самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації у професійній діяльності, особистісного зростання);

- ціннісно-орієнтаційна / концептуально-світоглядна (упродовж усього міжкурсового періоду педагоги у ході самоосвіти формують ціннісні і концептуальні засади своєї професійної діяльності; на нашу думку, відбувається усвідомлення вчителями соціальної місії навчального закладу, перспектив його розвитку, що стимулює участь у цільових комплексних програмах розвитку району й міста, а також забезпечує підґрунтя для розроблення концепцій, програм та ін.);

- розвивальна (різноманітні форми і методи міжкурсової підготовки, самоосвітня діяльність педагогів сприяють розвитку усіх сфер особистості: мотиваційної; ціннісних орієнтацій; концептуального мислення; операційно-технічних компонентів педагогічної діяльності; здатності й готовності до самоосвіти; комунікативної культури тощо);

- загальнокультурна (до плану міжкурсової підготовки включаються різні заходи, спрямовані на розширення загальнокультурного світогляду педагогів (лекції, екскурсії, виставки) тощо).

Отже, організація процесу самоосвіти в міжкурсовий період є одним з головних факторів впливу на формування професійної компетентності вчителів в системі післядипломної педагогічної освіти.

Висновки. Таким чином, слід зауважити, що врахування вищезазначених аспектів оцінки якості підвищення кваліфікації вчителів, надасть можливість забезпечення в післядипломній педагогічній освіті трьох рівнів інтеграції щодо професійної підготовки вчителів: технологічної (для побудови інформаційно-модульної технології навчання), внутрішньо предметної (для побудови окремого навчального курсу з метою підвищення професійної компетентності) та організаційно-педагогічної (для побудови програми з самонавчання педагога).

У подальших дослідженнях вбачаємо розглянути результати апробації моделі оцінки якості підвищення кваліфікації педагогів в системі післядипломної педагогічної освіти.

Література

1. Зязюн І.А. Неперервна освіта: концептуальні засади і сучасні технології / І.А. Зязюн // Творча особистість у системі неперервної освіти. – Харків: ХДПУ, 2001. – С. 8-16.

2. Падалка О. Неперервна педагогічна освіта у контексті навчання впродовж життя / В. Аніщенко, О. Падалка // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. праць. – К., 2010. – Вип. 2. – С. 203-209.

3. 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.

4. 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.

Bibliography

1. Zyazyun I.A. Lifelong education: concept basis and modern technologies / I.A. Zyazyun // Tvorchа osobystist u systemi neperervnoyi osvity. – Kharkiv: KhDPU, 2001. – S.8-16.

2. Padalka O. Continuing pedagogical education in the context of lifelong learning / V. Anishhenko, O. Padalka // Osvita doroslyh: teoriya, dosvid, perspektyvy : zb. nauk. prats. – K., 2010. – Vyp. 2. – S. 203-209.

3. Pedagogics of the higher education: navch. posib. / [Z.N. Kurljand, R.I. Hmeljuk, A.V. Semenova ta in.] ; za red. Z.N. Kurljand. – 3-tje vyd., pererob. i dop. – K. : Znannja, 2007. – 495 s.

4. Protasova N.H. Andragogical approach to the futher training of the state officers / N.H. Protasova // Futher training of the state officers : investigation of the needs and study: zb. nauk. prats / [M.O. Skoromnjuk, N.H. Protasova, V.I. Lugovjy ta in.]. – K. : UADU, 2000. – S. 66-77.

УДК 377.111.3+303.1

Гуриловська Ірина Вікторівна – кандидат педагогічних наук, докторант Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України

E-mail: kamira@meta.ua

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Анотація. Стаття присвячена проблемі моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у сфері професійно-технічної освіти. В ній представлені результати дослідження існуючих у професійно-технічних навчальних закладах систем внутрішнього оцінювання підготовки випускників до трудової діяльності; здійснено аналіз отриманих результатів; виділено основні складові професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників як об'єктів моніторингу; запропоновано ідею бенчмаркінгового підходу до проведення моніторингу, який передбачає, що отримані дані порівнюватимуться із показниками організацій-лідерів, а їх педагогічний досвід буде адаптований до власного навчального закладу.

Ключові слова: моніторинг; якість; професійна підготовка; професійно-технічний навчальний заклад.

Hyrylovska Iryna – *Candidate of Pedagogical Sciences, Institute of vocational-oriented education affiliated with the National academy of pedagogical sciences of Ukraine*

E-mail: kamira@meta.ua

STATE QUALITY MONITORING TRAINING FUTURE QUALIFIED WORKERS IN THE VOCATIONAL SCHOOLS

Summary. *The article is concerned with the problem of the training quality monitoring in the field of vocational education. It presents the results of a study of internal training evaluation systems existing in vocational establishments, the analysis of the data obtained, outlines the basic components of the professional training of future skilled workers as the monitoring objects, proposes the idea of benchmarking approach to monitoring which provides that the data obtained will be compared with the performance of leading organizations and their teaching experience will be adapted to their own educational institutions.*

Key words: *monitoring; quality; training; vocational school.*

Вступ. Становлення України як самостійної, економічно незалежної держави можливе лише за наявності якісно підготовлених кваліфікованих робітників. Нажаль, впродовж останніх років суб'єктів господарювання не задовольняє якість підготовки робітничих кадрів, що пов'язано із застарілою матеріально-технічною базою професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ), недосконалістю кваліфікаційних характеристик на професії та види робіт, невідповідністю державних стандартів професійно-технічної освіти (ПТО) вимогам сучасного виробництва, недостатнім рівнем підготовки педагогічних працівників. Державі потрібні такі навчальні заклади, які створюють усі умови для розвитку та самореалізації кожної особистості, формують у молодого покоління здатність навчатися впродовж усього життя, здійснюють підготовку конкурентоспроможних фахівців-професіоналів. Тому нагальним є вирішення питання щодо підвищення ефективності діяльності ПТНЗ. Але, будь-які зміни у діяльності навчальних закладів повинні здійснюватися не хаотично, а на основі результатів відповідних моніторингових досліджень.

Аналіз наукових публікацій показав, що проблема моніторингу в освітній галузі досліджувалася в різних аспектах. Наприклад, формуванням понятійного апарату займалися В.П. Беспалько, І.М. Гавриленко, О.М. Майоров та інші. Моніторингові технології вивчали І.Є. Булах, А.М. Єрмола, Г.А. Дмитренко та інші. Застосування інформаційних систем і технологій в організації моніторингу якості освіти аналізували Ю.С. Брановський, Є.Ю. Диканський, Т.В. Воронцова, Л.М. Калініна та інші.

Проте на сьогодні відсутня зрозуміла педагогічна інтерпретація моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Причиною цього є недостатня розробленість науково-педагогічних основ моніторингу, адаптованих до сфери ПТО; моніторингових технологій оцінювання якості професійної підготовки майбутніх робітників та її складових; вітчизняних методик вимірювання досягнутої якості професійної підготовки і управління нею.

Мета статті — проаналізувати сучасний стан моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах. Для досягнення поставленої мети було застосовано теоретичні й емпіричні *методи* науково-педагогічних досліджень. Теоретичні – аналіз, узагальнення, систематизація психолого-педагогічної та науково-методичної літератури з окресленої проблеми; аналіз навчальних програм та стандартів; осмислення нормативної документації з організації навчання у професійно-технічних навчальних закладах, що дали змогу з'ясувати стан професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників ПТНЗ в теорії та практиці навчання. Емпіричні – анкетування, бесіди із заступниками директорів та методистами ПТНЗ для визначення особливостей існуючих систем внутрішнього моніторингу у навчальних закладах.

Результати дослідження. У зв'язку зі зрослими вимогами роботодавців до професійної компетентності випускників ПТНЗ питання якості професійної освіти і навчання виходять на передній план. Якість ПТО на сучасному етапі має розглядатися у контексті міжнародних стандартів і трактуватися як сукупність властивостей і характеристик, що обумовлюють здатність задовольняти нинішні і перспективні вимоги виробництва, суспільства і держави в сфері підготовки кваліфікованих робітників, а також потреби особистості і її самореалізації [2]. Реалізуючи політику якості, ПТНЗ повинні орієнтуватися на вимоги міжнародного стандарту якості ISO – 9000, направленого на удосконалення результатів діяльності організації шляхом контролю всіх етапів і рівнів управління згідно розробленої для цього нормативної документації. Такий підхід широко застосовується в європейських країнах і пов'язаний зі створенням системи моніторингу навчально-виховного процесу. Саме моніторингові спостереження мають велике значення для переходу від екстенсивного зростання освіти до якісної системи навчання, сприяють поширення нових ідей як для удосконалення професійно-технічної освіти в цілому так і безпосередньо для кожного ПТНЗ.

В галузі освіти існують різні точки зору на суть поняття «моніторинг». В рамках нашого дослідження за основу взято визначення О.В. Майорова, що моніторинг освіти – це система збору, обробки, зберігання і поширення інформації про освітню систему або окремі її

елементи, орієнтована на інформаційне забезпечення управління, що дає змогу робити висновки про стан об'єкта у будь-який час та дає прогноз його розвитку [1, с. 141]. Це визначення є всеосяжним і легко конкретизується для кожного елемента системи освіти шляхом уточнення предмета моніторингового дослідження. У нашому випадку в центрі уваги постає «професійна підготовка», під якою розуміється сукупність спеціальних знань, навичок і умінь, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії [3]. Таким чином, моніторинг якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих працівників, в першу чергу, це аналіз набутих ними професійних знань, умінь та навичок, оскільки саме вони сьогодні є єдиним джерелом довготривалої стійкої конкурентної переваги на ринку праці.

Але, за вимогами сьогодення, випусник ПТНЗ повинен бути робітником достатньо широкої кваліфікації, здатним успішно працювати в межах певного поля професійної діяльності на будь-якому підприємстві, володіти ґрунтовною загальнотехнічною, загальнотехнологічною та соціальною базою знань і вмінь, що забезпечує можливість самостійно формувати нові професійні уміння і знання впродовж усього трудового життя, спроможним до професійної адаптації. Формування такого кваліфікованого робітника в ПТНЗ здійснюється через реалізацію освітньо-професійних програм, зазначених у державних стандартах професійно-технічної освіти. Зміст стандартів ПТО визначається на основі професійних стандартів і аналізі ринку праці. Стандарти відіграють роль певних показників, яких необхідно досягти, щоб забезпечити відповідний рівень якості освіти. Водночас, розроблені та затверджені стандарти ПТО не зорієнтовані на досягнення освітніх результатів та соціальних ефектів. Вони не призначені для використання з метою об'єктивного вимірювання, оскільки, не мають кількісних визначень і малоприсади для здійснення порівнянь та діагностування. Тому оцінювання якості професійної підготовки випусників ПТНЗ тільки за державними стандартами ПТО не є валідним та надійним. Аналіз сучасних вимог роботодавців до випусників ПТНЗ показав, що вони зацікавлені у фахівцях, які не лише здатні кваліфіковано виконувати професійні завдання, але: а) вміють самостійно мислити та вирішувати різні проблеми; б) володіють критичним і творчим мисленням, сформованим у процесі навчання; в) володіють багатим словниковим запасом, що базується на вмінні застосовувати його адекватно ситуації; г) здатних до самоосвіти.

З урахуванням зазначеного, вважаємо, що професійна підготовка майбутніх кваліфікованих робітників повинна визначатися такими складовими: 1) інтелектуальною (теоретичні, процедурні, професійні знання); 2) діяльнісною (професійні уміння та навички, професійний

досвід, готовність до певних видів професійно спрямованих робіт); 3) компетентнісною (володіння професійно важливими якостями відповідно до конкретної професії); 4) комунікативною (комунікабельність, перцептивність, культура спілкування); 5) рефлексивною (самоаналіз, саморегуляція, саморозвиток). Таким чином, визначення якості професійної підготовки випускників професійно-технічних навчальних закладів повинно базуватися на оцінюванні кожної її складової як об'єкта моніторингового дослідження.

З метою з'ясування сучасного стану моніторингу професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників в ПТНЗ, нами був проведений констатувальний експеримент, що охопив 81 навчальний заклад Вінницької, Дніпропетровської та Львівської областей. Учасниками анкетування виступили заступники директорів з навчально-виробничої роботи ПТНЗ. На питання «Чи вважаєте Ви за потрібне проводити моніторинг якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників?» та «Чи вважаєте Ви, що, не залежно від можливого зовнішнього оцінювання, навчальний заклад самостійно повинен проводити й внутрішній моніторинг якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників?» 100% респондентів відповіли «так», що підтверджує актуальність проведення в ПТНЗ моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Значна міра опитуваних (88%) вважає, що в їхньому навчальному закладі існує певна система внутрішнього оцінювання якості професійної підготовки випускників. При цьому, на питання «Чи задовольняє Вас система внутрішнього оцінювання, що існує у Вашому навчальному закладі?», позитивно відповіли лише 55%. Водночас, на пропозицію «Чи запровадив би ваш навчальний заклад систему внутрішнього моніторингу якості професійної підготовки випускників, якщо Вам надали б для цього чіткі інструкції, рекомендації, матеріали?» 85% відповіли «так», 15% відповіли «у певній мірі». Аналіз відповідей респондентів вказує на потребу у створенні сучасної системи внутрішнього моніторингу якості професійної підготовки випускників ПТНЗ.

На питання «У який спосіб відбувається оцінювання якості професійної підготовки випускників Вашого ПТНЗ?» було зазначено, що оцінками державного кваліфікаційного іспиту (81%), оцінками державної кваліфікаційної роботи (93%), оцінками зі спеціально проведених зрізів знань, тестів (74%), річними оцінками учнів з тих предметів, які характеризують їх професійну підготовку (81%). Водночас, на питання «Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що оцінювати якість професійної підготовки випускників ПТНЗ за такими складовими: 1) інтелектуальною (теоретичні, процедурні, професійні знання); 2) діяльнісною (професійні уміння та навички, професійний досвід, готовність до певних видів професійно

спрямованих робіт); 3) компетентнісною (володіння професійно важливими якостями відповідно до певної професії); 4) комунікативною (комунікабельність, перцептивність, культура спілкування); 5) рефлексивною (самоаналіз, саморегуляція, саморозвиток)?» 85% відповіли «погоджуюсь з усіма зазначеними складовими», 15% відповіли «погоджуюсь з частиною зазначених складових». Таким чином, існує суперечність між наявними критеріями, які використовує навчальний заклад щодо оцінювання якості професійної підготовки власних випускників та сучасними вимогами суспільства до робітника нового типу.

В процесі анкетування на питання «Якщо у Вашому навчальному закладі проводиться моніторинг якості професійної підготовки випускників, то отримані результати порівнюються з якими іншими результатами?» відповіді розподілилися таким чином: «з результатами власного закладу в порівнянні за минулі роки» – 96% респондентів, «з аналогічними результатами іншого закладу» – 4%. Отже, аналіз відповідей свідчить про те, що навчальні заклади використовують лише один напрямок для порівняння моніторингових даних «сам до себе», що не дає можливість визначити якість професійної підготовки випускників ПТНЗ в загальному регіональному контексті. З огляду на це, ми пропонуємо використовувати бенчмаркінговий підхід до проведення моніторингу в ПТНЗ.

Термін «бенчмаркінг» походить від англійського слова benchmark (початок відліку, еталонне порівняння, критерій). Зарубіжні словники трактують цей термін як «експертний стандарт», або «стандарт, за яким можна проводити вимір чого-небудь, давати йому оцінку». В управлінській діяльності бенчмаркінг розглядається як особлива процедура введення у практику роботи організації, зокрема навчального закладу, технологій, стандартів і методів роботи кращих колективів. Але це не просте копіювання чужих ідей, а ефективний метод покращення діяльності навчального закладу, заснований на творчому відношенні до досвіду лідерів. На даний момент бенчмаркінг набуває статусу глобального явища і розглядається як механізм, що дозволяє обмінюватися організаціям всього світу накопиченими знаннями та досвідом для загального просування вперед.

Бенчмаркінг має різні визначення. Класичним – є слова засновника цього методу Роберта Кемпа: «Бенчмаркінг – це пошук найкращих методів, які приводять до покращення діяльності» [4]. Більш розгорнуте визначення дає екс-президент Американського товариства якості Грегорі Ватсон: «Бенчмаркінг – це процес систематичного і неперервного вимірювання: оцінювання власної діяльності та порівняння її з діяльністю організацій-лідерів з метою отримання інформації, корисної для самовдосконалення» [5]. В простому розумінні бенчмаркінг означає «вдосконалення самих себе, навчаючись в інших». Він використовується

як інструмент стратегічного планування та прогнозування, в якому завдання визначаються не від досягнутого, а на основі аналізу показників конкурентів. Прикладів використання даної інноваційної технології в сфері освіти на Україні дуже мало, а в сфері професійно-технічної освіти немає взагалі.

Використання бенчмаркінгу у сфері ПТО уможливорює наступне:

- а) професійно-технічні навчальні заклади можуть «побачити себе зі сторони», тобто об'єктивно проаналізувати свої слабкі та сильні сторони;
- б) цілеспрямоване вивчення ПТНЗ-лідерів дозволяє визначитися зі стратегічними орієнтирами для того, щоб «бути на передовій»;
- в) бенчмаркінг надає доступ керівництву навчальних закладів до нових ідей як в організації навчального процесу, так і в сфері маркетингу освітніх послуг;
- г) бенчмаркінг є альтернативою традиційному стратегічному плануванню від досягнутого, відкриваючи можливість перейти до планування на основі аналізу показників конкурентів. Бенчмаркінг дозволяє досліджувати практично будь-яку діяльність навчального закладу. Найбільшою перевагою даного процесу є те, що навчальний заклад вчиться змінюватися без серйозних порушень власної структури. Таким чином, бенчмаркінговий підхід до здійснення моніторингу в ПТНЗ передбачає, що отримані дані будуть порівнюватися із показниками ПТНЗ-лідерів, а результатом - стане проект застосування найкращого передового педагогічного досвіду, адаптованого до власного навчального закладу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, моніторинг якості професійної підготовки випускників ПТНЗ – це процес оцінки досягнутого рівня якості і його порівняння з чинними вимогами, здійснення зворотного зв'язку з усіма зацікавленими сторонами, внесення коректив в систему управління якістю з метою його удосконалення. Сучасний розвиток ПТО потребує створення ефективної системи внутрішнього моніторингу в ПТНЗ. Тому в перспективі - розробка моніторингових технологій оцінювання якості професійної підготовки майбутніх робітників та її складових, а також методик вимірювання досягнутої якості професійної підготовки і управління нею.

Література

1. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании / А.Н. Майоров. – СПб. : Образование – Культура, 1998. – 344 с.
2. Модель высокого качества Европейского фонда управления качеством / Европейский фонд управления качеством. - СПб. : Петровский колледж, 2002. – 34 с.
3. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. Т. 1 : А-Л / под ред. С. Я. Батышева. — М. : АПО, 1998. – 568 с.
4. Camp R.C. Benchmarking. The Search for Industry Best Practices that Lead to Superior Performance. – ASQC Industry Press, Milwaukee, Wisconsin, 1989.

5. Watson G.H. Strategic Benchmarking: How to Rate your Company's Performance Against the World's Best. – New York: John Wiley, 1993.

Bibliography

1. Majorov A.N. Monitoring the formation / A.N. Majorov. – SPb. : Obrazovanie – Kul'tura, 1998. – 344 s. (in Russian)
2. High quality model of the European Foundation for Quality Management / Evropejskij fond upravljenija kachestvom. - SPb. : Petrovskij kolledzh, 2002. - 34 s. (in Russian)
3. Encyclopedia of vocational education: v 3 t. T. 1 : A-L / pod red. S. Ja. Batysheva. — M. : APO, 1998. – 568 s. (in Russian)
4. Camp R.C. Benchmarking. The Search for Industry Best Practices that Lead to Superior Performance. – ASQC Industry Press, Milwaukee, Wisconsin, 1989.
5. Watson G.H. Strategic Benchmarking: How to Rate your Company's Performance Against the World's Best. – New York: John Wiley, 1993.

УДК 37“377.1”:091.32:018.42 [43]

Закомірний Ігор Миколайович – директор вечірньої (змінної) школи III ступеня № 18 Деснянського району міста Києва
E-mail: zakomirniy@ukr.net

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОВЕДЕННЯ УРОКУ З ВИКОРИСТАННЯМ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВЕЧІРНІЙ ШКОЛІ

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність проблеми дистанційного навчання у вечірній школі в сучасних соціально-економічних умовах. Проаналізовано сучасні інформаційно-комунікаційні технології, основні засоби дистанційного навчання. Визначено проблеми стосовно сучасних підходів вчителів вечірніх шкіл до проведення уроків з використанням дистанційних технологій навчання, класифіковано типи та структура уроків і форми реалізації дистанційного навчання у сучасній вечірній школі. Визначено перспективні напрями досліджень порушеної проблеми.

Ключові слова: вечірня школа; інформаційно-комунікаційні технології; дистанційне навчання.

Zakomirnyi Ihor – Director of the night (shift) school № 18 in Kyiv
E-mail: zakomirniy@ukr.net

CURRENT REQUIREMENTS FOR THE LESSON USING REMOTE TECHNOLOGY IN THE NIGHT SCHOOL

Summary. In the article the relevance of distance education at evening school. Presents the analysis of modern information and communication technologies, the main means of distance learning. In the article the problems concerning modern approaches of teachers evening

schools to conduct lessons using distance learning technologies, classified the types and structure lessons and forms of implementation of modern distance education in night school. Визначено перспективні напрями досліджень порушеної проблеми.

Key words: *night school, information and communication technologies, e-learning.*

Постановка проблеми. Розвиток науково-технічного прогресу, суспільних відносин та інформаційних технологій перетворив інформацію в найвпливовіший чинник економічного зростання та політичної незалежності держави. Це, безперечно, вимагає перегляду традиційних підходів щодо створення, систематизації, передання й використання інформаційних ресурсів, особливо в галузі освіти. Тому найважливішою умовою подальшого інноваційного розвитку країни є створення інформаційного освітнього середовища у загальноосвітньому навчальному закладі, зорієнтованого на якість та інноватику [4].

Відповідно, основна мета інноваційних підходів в освіті – це перенесення акценту у процесі навчання на вміння самостійно здобувати потрібну інформацію, виділяти проблеми і знаходити шляхи їх раціонального вирішення, вміння критично аналізувати набуті знання та застосовувати їх для розв'язання нових завдань. Наслідком процесу інформатизації суспільства й освіти є поява дистанційного навчання як найбільш перспективної, гуманістичної, інтегральної форми освіти, орієнтованої на індивідуалізацію навчання. На зміну традиційним «закритим» системам навчання прийшли нові «відкриті» системи, до яких належить дистанційна освіта, яка успішно застосовується в сучасній вечірній школі [1].

Аналіз досліджень і публікацій. Науковці В. Биков, Н. Морзе, М. Жалдак, В. Кухаренко, Н. Сиротинко, О. Рибалко, Ю. Богачков, Т. Варзар, Н. Клокар, А. Кузнецов, О. Пінський, М. Рижаків, Л. Філатова, Е. Моїсєєв, Р. Потапова, С. Сисоєва, А. Хуторської, А. Шабанов аналізують проблему організації уроку із застосуванням дистанційних технологій навчання. Проте питання методики дистанційного навчання учнів вечірньої школи залишається недостатньо вивченим. Тому метою статті є аналіз інноваційних підходів до проведення уроку з використанням дистанційних технологій у вечірній школі.

Методи дослідження. Відповідно до мети статті було використано такі методи дослідження, як теоретичний аналіз філософської, педагогічної та психологічної літератури для визначення теоретичних основ проблеми, розкриття використаних у дослідженні дефініцій; емпіричні методи з метою аналізу сучасних підходів до проведення уроків з використанням дистанційних технологій навчання.

Результати дослідження. З кінця ХХ століття актуальною темою різних наукових досліджень стало впровадження дистанційного навчання в освітній процес. Виокремимо форми реалізації дистанційних технологій навчання у вечірній школі: дистанційна, коли учень навчається дистанційно індивідуально; очно-дистанційна, що передбачає поєднання традиційного навчального процесу з дистанційним, завдяки якому той, навчається, вивчає предмети у навчальному закладі та має можливість додатково вивчати їх дистанційно за допомогою педагога-тьютора.

Зазначені форми дистанційного навчання дозволять забезпечити особистісно орієнтований підхід у навчанні, а також зв'язати низку завдань: забезпечення доступності різноманітних навчальних ресурсів; здобуття загальної і професійної освіти в зручній формі для того, хто навчається; психологічний розвиток, оволодіння культурою, соціалізація того, хто навчається, його залучення до систематичної навчальної діяльності під безпосереднім керівництвом педагога; розвиток творчих та інтелектуальних здібностей того, хто навчається, за допомогою відкритого і вільного використання всіх освітніх ресурсів і програм, зокрема, доступних в Інтернеті; обмін даними, комунікативна діяльність на базі спільних інтересів, перш за все професійних і освітніх; сприяння розвитку профільної освіти у школі; організація дозвілля, відпочинку і розвитку особистості; підвищення кваліфікації, перепідготовка або зміна професійної діяльності дорослих [2].

У дистанційному навчанні застосовуються такі сучасні інформаційно-комунікаційні технології, як Інтернет в голосовому і текстовому режимах, електронна пошта, телефонний і факсимільний зв'язок, телеконференції, чати, форуми, аудіо-, відеоконференції і т. ін. Крім того, у системі дистанційного навчання можна виділити такі основні засоби: електронні мережеві підручники; навчальні й контрольні завдання; електронні практикуми; дослідницькі проектні роботи; інформаційні ресурси; дистанційні олімпіади та конкурси; форуми, конференції, спілкування в режимі on-line; підвищення кваліфікації й обмін досвідом. Вчитель повинен ефективно застосовувати їх на уроці. У зв'язку з цим до вчителя, який використовує дистанційне навчання, є певні вимоги: оволодіння високим рівнем інформаційно-комунікаційної компетентності; здатність швидко реагування на навчальні дії учнів; складання чіткого графіку спілкування в режимі on-line та його дотримання; вміння створити атмосферу психологічного комфорту (хороший настрій, емоційне піднесення, повноцінна самореалізація учня, прояв успішності, самоствердження, підвищення його самооцінки). Завдяки дискусійним форумам, електронним обговоренням засвоєного матеріалу, створюється нове навчальне середовище, в якому учні почувають себе невід'ємною частиною колективу, що посилює їхню мотивацію до навчання. Вчителі

повинні володіти методами створення і підтримки такого навчального середовища, розробляти стратегії організації цієї взаємодії між учасниками навчального процесу, підвищувати творчу активність і власну кваліфікацію [3].

Зазначимо, що основою формою навчального процесу в школі є урок, який вчитель проводить з опорою на традиційні дидактичні методики І. Лернера, Ю. Конаржевського, Г. Єльнікової та ін.

Кожен тип уроку має визначену структуру. Наведемо структуру комбінованого уроку, уроку засвоєння нового матеріалу, уроку закріплення вивченого матеріалу (рис. 1).



Рис.1. Типи і структура комбінованого уроку, уроку засвоєння нового матеріалу, уроку закріплення вивченого матеріалу

Наведемо структуру уроку повторення, уроку систематизації та узагальнення вивченого матеріалу, уроку перевірки та оцінки знань (рис. 2).

Усі візуалізовані вище типи та структури уроків є основою класно-урочної системи навчання і, на нашу думку, повинні бути застосовані під час проведення уроків з використанням дистанційних технологій навчання.

Для організації дистанційного навчання учнів вечірньої школи нами було створено два навчальних сайти на основі системи електронного навчання LMS Moodle: <http://moodle.virtualschool.org.ua> та <http://v-svit.kiev.ua>. Ці сайти дають можливість використовувати будь-які з перерахованих типів та етапів уроків. Окрім того, ці сайти є базовим сховищем електронних навчальних матеріалів з усіх предметів, авторами яких є вчителі школи. Функціональні можливості LMS Moodle дозволяють зберігати та відтворювати інформацію у текстовому, аудіо- та

відеоформатах, проводити відеоконференції, здійснювати індивідуальне навчання, оцінювати знання учнів тощо.



Рис. 2. Типи та структура уроків повторення, уроку систематизації та узагальнення вивченого матеріалу, уроку перевірки та оцінки знань

Для спілкування учасників навчального мережевого середовища кожен учитель активно використовує:

- електронну пошту – стандартний сервіс Інтернету, що забезпечує передавання повідомлень, як у формі звичайних текстів, так і в інших формах (програмах, графіці, звуках, відео);
- форум – найбільш поширена форма спілкування вчителя й учнів у дистанційному навчанні. Форум може бути присвячений будь-якій проблемі або темі. Модератор форуму (мережевий учитель) реалізує дискусію чи обговорення, стимулюючи його питаннями, повідомленнями, новою цікавою інформацією. Програмне забезпечення форумів дозволяє приєднати різні файли певного розміру. Кілька форумів можна об'єднати в один великий;
- чат – спілкування користувачів мережі в режимі реального часу, засіб оперативного спілкування людей через Інтернет. Є кілька різновидів чатів: текстовий, голосовий, аудіовідеочат;
- відеоконференції – спілкування й навчання в *on-line* режимі. Вони проводяться у визначений день і час. Обговорення й прийняття рішень, дискусії, захист проектів відбуваються у режимі реального часу. Вчителі й учні можуть бачити один одного;
- блоги – форма спілкування, яка нагадує форум, де право на публікацію належить одній особі чи групі людей.

Перераховані вище сучасні педагогічні технології дають загальні можливості організації повноцінної, якісної дистанційної освіти учнів у інформаційно-освітньому середовищі вечірньої школи, проте реалізовані вони будуть тільки на уроці, який підготовлений методично грамотно.

Отже, в сучасних умовах розвитку вечірньої школи, з її необхідністю обов'язкового використання елементів дистанційного навчання, суттєво змінилась роль учителя на уроці та його професійне вміння застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології. Вчитель не тільки вчить учнів знаходити, оцінювати, отримувати, зберігати інформацію, а й виступає в ролі наставника, репетитора, контролера, тьютора навчального процесу. Разом з тим, учні повинні навчитися співпраці з учителями, однокласниками, експертами, фахівцями, однодумцями [5]. Користуючись дистанційними технологіями, учні мають можливість самостійно навчатися, особливо, коли вони фактично не мають можливості навчатися стаціонарно (хвороба, канікули, академічна відпустка тощо); здійснювати самопідготовку (відповідно користуватися віртуальними класами та лабораторіями, електронними бібліотеками, навчально-інформаційними аудіо- та відеоматеріалами, базами даних із віддаленим доступом); контролювати свою успішність, тобто проводити зріз власних знань у будь-які періоди у вигляді стартового, поточного, рубіжного та кінцевого контролю (тестування, тренінги, віртуальні тренажери, складання рейтингів знань, підсумковий аналіз, заліки) у зручний, час, у зручному місці та темпі навчання [4].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, використання технологій дистанційного навчання у вечірній школі, яке ґрунтується на використанні як традиційних методів навчання, так і новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, на принципах самостійного навчання, призначене для учнів, незалежно від матеріального забезпечення, місця проживання, стану здоров'я, вимагає підвищених вимог до рівня інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів-предметників, їхньої здатності змінюватись, активно діяти, швидко приймати рішення, самовдосконалюватись і розвиватись упродовж життя. Для створення ефективної системи дистанційного навчання у вечірній школі необхідна така науково-дослідна і практична діяльність, яка б вирішила питання відбору змісту освіти, розробки необхідних форм і методів навчання, технічних і програмних засобів, їх змістового наповнення, підготовки необхідних спеціалістів.

Література

1. Бисага Ю. Роль і місце дистанційного навчання серед інноваційних моделей організації навчального процесу / Ю. Бисага, О. Пічкара // Проблеми вищої юридичної освіти: тези доп. та наук. повідом. наук.-метод. конф. (м. Харків, 18-19 грудня 2001 р.) / за ред. В. В. Комарова. – Х.: Нац. юрид. акад. України ім. Ярослава Мудрого, 2002. – С. 83-85.
2. Вишнівський В.В. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів: навч. посіб. / Вишнівський В.В., Гніденко М.П., Гайдур Г.І., Ільїн О.О. – К.: ДУТ, 2014. – 140 с.
3. Калініченко С.Г. Впровадження дистанційного навчання в навчально-виховний процес / С.Г. Калініченко. – Решетилівка, 2012 [Електронний ресурс]. –

Режим доступу 10.05.2015: <http://reshetylivka-osvita.edu.poltava.ua/Files/downloads/дистанційне_навчання.docx>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

4. Прилипко С.М. Сучасні інноваційні підходи в навчальному процесі / Прилипко С.М. [Електронний ресурс]. – URL: <http://irbisbuu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/pric_2013_1_14.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

5. Фоміних Н.Ю. Сучасні підходи до проектування, проведення та аналізу уроку англійської мови з використанням ІКТ / Фоміних Н. Ю. [Електронний ресурс]. – URL: <<http://dspace.uabs.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/9142/1/Fominyh.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

Bibliography

1. By'saga Yu. Role of distance learning including innovative models of educational process / Yu. By'saga, O. Pichkar // Problemy vy'shchoyi yury'dy chnoyi osvity: tezy dop. ta nauk. povidom. nauk.-metod. konf. (m. Xarkiv, 18-19 grudnya 2001 r.) / za red. V.V. Komarova. – Ch.: Nacz. yury'd. akad. Ukrainy im. Yaroslava Mudrogo, 2002. – S. 83-85 (in Ukrainian).

2. Vy'shniv's'kyj V.V. Organization of distance learning. Creation of e-learning courses and e-tests: navch. posib. / Vy'shniv's'kyj V. V., Gnidenko M.P., Gajdur G. I., Il'yin O. O. – K.: DUT, 2014. – 140 s. (in Ukrainian).

3. Kalinichenko S.G. The introduction of distance learning in the educational process / S.G. Kalinichenko. – Reshetylivka, 2012 [Electronic recourse]. – URL: http://reshetylivka-osvita.edu.poltava.ua/Files/downloads/dy_stancijne_navchannya.docx (in Ukrainian).

4. Pry'ly'pko S.M. Modern innovative approaches in the classroom / Pry'ly'pko S.M. [Electronic recourse]. – URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/pric_2013_1_14.pdf (in Ukrainian).

5. Fominy'x N. Yu. Current approaches to design, conduct and analysis of English lessons using ICT / Fominy'x N. Yu. [Electronic recourse]. – URL: <<http://dspace.uabs.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/9142/1/Fominyh.pdf>>. – Zagol. z ekranu (in Ukrainian).

УДК 374.7

Górska Iwona – doktor nauk humanistycznych, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, adiunkt
E-mail: andragogika@ukr.net

RADZENIE SOBIE ZE STRESEM I OBCIĄŻENIEM PSYCHICZNYM W ZAWODZIE NAUCZYCIELA W KONTEKŚCIE PROFESSIONAL BURNOUT I ZASOBÓW ZDROWIA

Streszczenie. *Przemiany cywilizacyjne i wzrastające wymagania stawiane zawodom służb społecznych generują coraz poważniejsze koszty psychologiczne. W tym opracowaniu poruszone zostały zagadnienia stresu i obciążenia psychicznego w profesji nauczycielskiej i radzenie sobie z nimi, a także zjawisko*

zespołu wypalenia zawodowego i uwarunkowania syndromu oraz czynniki zapobiegające wypaleniu w tej grupie zawodowej.

Słowa kluczowe: syndrom wypalenia zawodowego, stres psychologiczny i zawodowy, style radzenia sobie ze stresem, zdrowie, zasoby zdrowia.

Горська Івона – доктор гуманістичних наук, Гуманітарна академія Олександра Гейштора (м. Пултуськ, Республіка Польща)

E-mail: andragogika@ukr.net

БОРОТЬБА ЗІ СТРЕСАМИ І ПСИХОЛОГІЧНИМ НАВАНТАЖЕННЯМ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРОФЕСІЇ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ І РЕСУРСІВ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я

Анотація. Зміни цивілізації і зростаючі вимоги до професії соціальних послуг породжують все більш серйозні психологічні навантаження. У даному дослідженні ми розглянули питання стресу й психологічного навантаження в учительській професії і боротьбі з ними, а також феномен синдрому професійного вигорання, а також умов і факторів, які запобігають емоційному вигоранню представників цієї професійної групи.

Ключові слова: синдром вигорання, стрес психологічної і професійної, боротьба зі стресом, здоров'я, ресурси збереження здоров'я.

Gorska Iwona – Doctor of Humanistic Sciences, Aleksandr Gieysztor Humanistyc Academy

E-mail: andragogika@ukr.net

COPING WITH STRESS AND PSYCHOLOGICAL BURDEN IN THE TEACHING PROFESSION IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL BURNOUT AND HEALTH RESOURCES

Summary. Civilization changes and increasing requirements for social services professions generate increasingly serious psychological costs. In this study we addressed the issues of stress and mental workload in the teaching profession and dealing with them, and the phenomenon of professional burnout syndrome and syndrome conditions and the factors preventing burnout in this professional group.

Key words: burnout syndrome, stress psychological and professional, coping with stress, health, health resources.

W czasach nacechowanych radykalnym charakterem zmiany dokonującej się we wszystkich dziedzinach życia społecznego istnieje konieczność ciągłego redefiniowania rzeczywistości edukacyjnej oraz osoby samego nauczyciela. Z jednej strony konteksty ponowoczesnego i neonowoczesnego społeczeństwa i ujawniających się w nim tendencji

emancypacyjnych, demokracja liberalna i globalizacja- sprzyjają samosterowności i upodmiotowieniu człowieka, z drugiej- wymagają uświadomienia sobie różnorodnych napięć, dylematów i kolizji dotyczących funkcjonowania nauczyciela w niezwykle złożonej i nieprzejrzystej rzeczywistości edukacyjnej, społecznej i kulturowej. Trudności występujące w pracy nauczycieli związane z uwarunkowaniami kulturowymi, ale także wysoki poziom wymagań profesjonalnych, moralnych i emocjonalnych, przy jednoczesnym braku rekompensaty w postaci satysfakcjonującego gratyfikacji, mogą prowadzić do wystąpienia przewlekłej reakcji stresowej i w konsekwencji zespołu wypalenia zawodowego.

Badania nie potwierdzają jednak w pełni hipotezy o zależności między wysokim obciążeniem stresowym w pracy a wypaleniem zawodowym, choć jest ono bez wątpienia kluczowe. Można więc domniemywać, że istnieją inne czynniki- osobowościowe lub środowiskowe, które prowadzą do redukcji odczuwanego stresu i sprzyjają efektywnemu radzeniu sobie z problemami zawodowymi, także strategie radzenia sobie z problemami niekoniecznie muszą być obciążające. Notabene większość badań prowadzonych w tym obszarze koncentruje się na źródłach stresu i jego skutkach. W mniejszości są te, które uwzględniają podmiotowe właściwości człowieka, zwłaszcza jego cechy osobowości, które mogą nasilać skutki działania stresu, bądź też przed nim chronić. Wśród tych właściwości szczególną rolę przypisuje się w pierwszym rzędzie zasobom osobistym- m. in. poczuciu własnej wartości (self-esteem), poczuciu skuteczności, poczuciu satysfakcji zawodowej, poczuciu koherencji.

I to właśnie w powyższe konteksty wpisuje się niniejsze opracowanie. Poruszone zostanie w nim zagadnienie stresu i obciążenia psychicznego w pracy zawodowej nauczycieli oraz radzenie sobie z nimi, a także zjawisko wypalenia zawodowego w tej grupie pracowniczej i predyktory syndromu wypalenia, ze szczególnym podkreśleniem zachowań prozdrowotnych i zasobów jednostkowych (podmiotowych) wspomagających nauczycieli w zawodzie. W pierwszym kroku wyodrębnione zostaną pojęcia stresu psychologicznego i zawodowego.

Czym jest stres i jak jest ujmowany w literaturze przedmiotu? Termin stres został po raz pierwszy użyty przez Grinkera i Spiegela (1945) zaś za popularyzatora tego terminu w psychologii oraz twórcę pojęcia «stres psychologiczny» uważa się Janisa (1958). Można powiedzieć, że stres wynika z braku odpowiednich relacji między wymaganiami środowiska i możliwościami jednostki oraz braku adekwatności między zasobami środowiska a osobistymi wartościami człowieka (French, Caplan, Van Harrison, 1982; Dworżańska, 1998). Bardziej jednoznacznie opisuje to Hobfoll (1989) wskazując, iż stres psychologiczny pojawia się wówczas, gdy zostaje spełniony jeden z trzech warunków: gdy zagrożone są jednostkowe zasoby; gdy następuje utrata

jednostkowych zasobów; gdy jednostka inwestuje własne zasoby i nie otrzymuje oczekiwanych efektów.

Współcześnie występuje wiele koncepcji stresu. Nie jest jednak przedmiotem tego opracowania ich przybliżanie, ale ich wspólne wątki można zarysować w sposób następujący: -stres jest stanem organizmu wywołanym raczej ciągiem zdarzeń stresowych niż czynnikami incydentalnymi; stan stresu może być wywołany dużą zmiennością stymulacyjną (informacyjną) środowiska, zwłaszcza w zakresach suboptymalnych (deprywacja sensoryczna) i nadoptymalnych (przeciążenie stymulacyjne) w porównaniu do warunków optymalnych; występują znaczne różnice międzyludzkie w reagowaniu na takie same czynniki stresowe; występują różnice intraindywidualne w reagowaniu na różne czynniki stresowe w zależności od stanu zdrowia, samopoczucia, pory doby itp.; wielkość stresu psychologicznego nie zależy wyłącznie od obiektywnych cech samego stresora, lecz od oceny poznawczej stresora w relacji do oceny własnych możliwości radzenia sobie z trudnościami życia; stres psychologiczny może mieć charakter realny bądź wirtualny (wyobrażeniowy) i niezależnie od tego człowiek zawsze reaguje nadmiernie atawistyczną reakcją zwierzęcą, polegającą na nieświadomej mobilizacji organizmu do ataku lub ucieczki; hamowanie świadome atawistycznych reakcji fizjologicznych na poziomie psychologicznym prowadzi do tzw. chorób ze stresu, zwanych powszechnie chorobami cywilizacyjnymi lub psychosomatycznymi; w analizie reakcji człowieka na stres ważny jest kontekst społeczny, który jest istotą stresu organizacyjnego; człowiek nie posiada wrodzonego repertuaru radzenia sobie ze stresem, lecz w toku doświadczenia życiowego i wiedzy o świecie ciągle uczy się stawiać czoła stresowi; ważną rolę w radzeniu sobie ze stresem dnia codziennego odgrywa psychoprofilaktyka (samokontrola) i oświata zdrowotna [1, c. 112].

Wymaga zaznaczenia, że od dłuższego czasu zmiana orientacji badaczy zajmujących się stresem psychologicznym, polega na przeniesieniu się ośrodka zainteresowań ze stresorów i ich negatywnych konsekwencji na wysiłki podejmowane przez jednostkę w celu ich przezwyciężenia, a więc na procesy radzenia sobie. Jest to niewątpliwie zasługą Lazarusa, który od połowy lat sześćdziesiątych dwudziestego wieku zajmował się tymi procesami, a definiuje on radzenie sobie jako «stale zmieniające się wysiłki poznawcze i behawioralne ukierunkowane na uporanie się ze specyficznymi wymogami, które są oceniane przez jednostkę jako stresowe»[2, c. 18-19]. Należy powiedzieć, że w odróżnieniu od «stresu psychologicznego», «stres zawodowy» można rozpatrywać jako subiektywną, negatywną reakcję na te aspekty pracy zawodowej, które zagrażają samoocenie jednostki oraz jej dobru samopoczuciu (Kyriacou, Sutcliffe, 1978; Manthei, Solman, 1988).

Przeglądu badań empirycznych dotyczących stresu w zawodzie nauczyciela dokonali m. in. Kyriacou (1987) oraz Borg (1990) i na ich

podstawie zidentyfikowali najbardziej powszechne źródła stresu. Według nich są to: przeciążenie pracą zawodową oraz wynikającymi z niej dodatkowymi obowiązkami; brak wystarczającego czasu dla realizacji celów nauczania, zwłaszcza w odniesieniu do uczniów z trudnościami w nauce; brak motywacji uczniów do nauki i związane z tym niskie postępy w nauce; zachowania dysfunkcyjne uczniów (i to zarówno w relacjach rówieśniczych jak i w interakcjach z nauczycielem); brak współpracy z rodzicami oraz wsparcia z ich strony w pokonywaniu trudności związanych z wykonywanym zawodem; brak uznania dla nauczycieli ze strony szeroko pojętego społeczeństwa; wadliwe zarządzanie szkołą oraz zła organizacja pracy; warunki materialne [3, s. 26].

W badaniach w populacji nauczycieli zaobserwowano, iż nasilenie stresu zmienia się wraz z takimi zmiennymi, jak płeć, wiek, staż w zawodzie oraz wielkość i lokalizacja szkoły. Ponadto w trakcie ostatnich kilkudziesięciu lat obserwuje się stałe podwyższanie się poziomu stresu w populacji nauczycieli w różnych krajach na świecie (Wylie, 1992; Reaburn, Atkinson, Dubignon, McPherson, Elkind, 1993; Manthei, Gilmore, Adair, 1995; Manthei, Gilmore, 1996; Przybyła, 1998). Sytuacje stresowe prowokują nauczycieli do podejmowania strategii obronnych, których celem jest uniknięcie nieprzyjemnych doznań oraz osiągnięcie pozorów skuteczności zawodowej. Wśród najczęściej stosowanych Janowski (1995) wymienia: socjalizację; dominację; negację; fraternizację; nieobecność i wycofywanie się; rytuał i rutynę; terapię zajęciową; moralizowanie. Utrzymujące się przez dłuższy czas (i kumulujące się) stresory prowadzą do bezpośredniego zagrożenia kompetencji profesjonalnej nauczyciela i pojawienia się zespołu objawów określanych mianem syndromu wypalenia [3, c. 27].

Czynnik stresogenny występujące w miejscu pracy klasyfikuje się na wiele różnych sposobów. Generalnie w literaturze dotyczącej tej problematyki można wyodrębnić dwa nurty. Jeden obejmuje źródła stresu oparte na oryginalnych modelach teoretycznych kontekstu organizacyjnego lub środowiska pracy. Drugi nurt opiera się na wynikach badań prowadzonych w tym przedmiocie.

Wieloaspektową listę porządkującą stresory występujące w miejscu pracy stworzyli Levi (1981) i Frankenhauser (1989). Według nich źródłem stresu mogą być zarówno czynniki fizyczne, jak i społeczne. Przejawiają się one na poziomie fizjologicznym, behawioralnym, mentalnym i organizacyjnym. Nie wdając się w szczegóły, stworzony przez tych autorów podział czynników stresowych obejmuje zarówno czynniki środowiskowe, jak i osobowościowe. Spis ten uszczegółowili Ivancevich i Matteson (1980). Wyodrębnili oni takie kategorie stresowych zdarzeń organizacyjnych jak: stresory wewnątrzorganizacyjne: środowisko fizyczne, indywidualne obciążenie pracą, grupowe czynniki stresu, organizacyjne czynniki stresowe oraz stresory ekstraorganizacyjne – stosunki rodzinne, problemy ekonomiczne kraju,

problemy rasowe, nietolerancję wyznaniową, zbyt ostrą konkurencję na rynku i wywiad gospodarczy. Owe stresory rzutują zarówno na wykonywanie zawodu, karierę zawodową, ale także na życie osobiste i zdrowie [1, c. 32-35].

Konsekwencją przewlekłego stresu w zawodach usług społecznych, w tym profesji nauczycielskiej jest problem syndromu wypalenia zawodowego.

Po raz pierwszy terminem «wypalenie» (burnout) posłużył się Freudenberger (1974) opisując go jako fenomen dotyczący wypalenia psychicznego pracowników socjalnych. W latach siedemdziesiątych dwudziestego wieku przeprowadzono liczne dyskusje na temat "bezsilnego pomocnika". Zjawisko to zostało określone jako zespół objawów przejawiających się na trzech poziomach: fizycznym- są to między innymi: zmęczenie, bóle głowy, wzmożona podatność na zachorowania, behawioralnym- łatwość wpadania w złość, duża zmienność zachowania, psychologicznym- uczucie znudzenia, złość, zniechęcenie. Proces wypalania jest uniwersalny, choć nie występuje u wszystkich reprezentantów zawodów usług społecznych. Jego charakter różni się w zależności od specyfiki kategorii zawodowej.

Zespół wypalenia pojawia się stopniowo i jest wynikiem działania stresu jako ogniwa bezpośrednio poprzedzającego początek wypalania się oraz współdziałania dodatkowych czynników podmiotowych- np. oczekiwania zawodowe, cele zawodowe, rozbieżność między oczekiwaniami a realnością życia zawodowego, poziom idealizmu, racjonalizm, nieświadoma motywacja zawodowa, kompetencje profesjonalne, oraz środowiskowych- czyli wymagań w środowisku pracy, warunków wykonywania zawodu, klimatu emocjonalno-społecznego w miejscu pracy [4, c. 329]. Analiza stanowisk przyjmowanych przez różnych autorów może uzasadniać podział przyczyn wypalenia zawodowego na dwie grupy: uwarunkowania pozaosobiste (obiektywne, organizacyjne, relacyjne); oraz predyspozycje podmiotu (Holland, Twycross, Frampton, Wojciechowska).

Wielowymiarową perspektywę wypalenia, uwypuklającą genezę i dynamikę tego zespołu oraz spójny obraz kliniczny zaproponowały Maslach i Jackson (1981, 1984, 1986). Wypalenie jest ujmowane tutaj jako psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych, który może wystąpić u osób pracujących z innymi ludźmi w pewien określony sposób.

Obecnie definicje wypalenia koncentrują się wokół dwóch jego aspektów. Pierwszy związany jest ściśle z teorią stresu. Jest to podejście dynamiczne, kładzie ono nacisk na genezę i zmienność obrazu wypalenia w czasie. Podejście to reprezentuje Cherniss (2000), który głównego źródła wypalenia upatruje w niezdolności profesjonalistów do wytworzenia poczucia kompetencji i własnej skuteczności. Drugi nurt reprezentowany m. in. przez Pines (1981, 1982, 1992, 2000) dąży do pogrupowania i uporządkowania

symptomów w taki sposób, by tworzyły one rozpoznawalną konfigurację czyli jednostkę kliniczną. Podejście to można określić jako strukturalne. Podejście łączące reprezentuje wspomniana już Maslach (1982, 2000).

Zdaniem A.M. Pines i E. Aronsona (1988) wypalenie jest stanem fizycznego, emocjonalnego i psychologicznego wyczerpania, spowodowanych przez długotrwałe zaangażowanie w sytuacje, które są obciążające pod względem emocjonalnym. Z perspektywy egzystencjalnej wypalenie jest negatywnym stanem wyczerpania fizycznego, emocjonalnego i psychicznego, który jest końcowym rezultatem stopniowego procesy utraty złudzeń (rozczarowania). Zwykle występuje ono u osób o wysokim poziomie motywacji, które przez długi czas pracują w sytuacjach obciążających emocjonalnie. Ludzie pracują, aby ich życie miało sens i niepowodzenie w dążeniu do znalezienia takiego sensu powoduje wypalenie. Powodem wypalenia nie jest więc obiektywna porażka jako taka, lecz raczej poczucie danej osoby, że jej starania nie mają znaczenia ani sensu [5, c. 35-56].

Należy pamiętać, że choć wypalenie definiowane jest bardzo różnie, w literaturze przedmiotu podkreśla się, że zespół ten w odróżnieniu od innych zaburzeń (np. depresji reaktywnej), dotyczy wyłącznie sytuacji związanych z pracą zawodową, a nie innych sytuacji życiowych osób dotkniętych wypaleniem [6, c. 125].

Według Paine (1982) przy konceptualizacji zespołu należy odróżnić zespół wypalenia wskutek stresu, wypalenie jako proces charakteryzujący się fazowością przebiegu, przyczyny wypalenia, wypalenie jako konsekwencja działania systemu organizacyjnego i wypalenie jako stan zaburzeń psychicznych, końcowy etap procesu wypalania się. Burisch (1984, 1989) porządkując bogatą problematykę pojęciową zaproponował za Lauderdale (1982), aby koniecznie odróżnić w opisie zjawiska wypalenia: przyczyny, symptomy, stadia przebiegu procesu wypalania [4, c. 327].

Niektórzy teoretycy stresu podejmują poszukiwania wspólnej płaszczyzny teoretycznej dla koncepcji stresu i wypalania się zawodowego. Przykładem takiego podejścia może być model poznawczo- kompetencyjny H. Sęk. Stres autorka ta definiuje jako «dynamiczną sekwencję wzajemnie na siebie oddziałujących procesów interpretacji- wartościowania stresorów (ocena sytuacji pierwotna i wtórna), aktów zmagania się (intrapsychicznych i behawioralnych) i ocenę powtórna zmagania się z sytuacją zakłócenia relacji między oczekiwaniami i możliwościami podmiotu a wymaganiami otoczenia» [7, c. 172].

Podejście procesualne wyprowadzające zjawisko wypalenia z dynamiki transakcyjnego modelu stresu Lazarusa i Folkman (1984), zakłada, iż objawy wypalenia występują u osób pracujących w warunkach przewlekłego stresu społecznego, który jest rozumiany jako dynamiczna sekwencja powiązanych procesów interpretacji i wartościowania stresorów (ocena pierwotna), oceny własnych kompetencji i zasobów (ocena wtórna) oraz

powtórnej oceny skuteczności sposobów zmagania się z obciążeniem. Czynnikiem kluczowym dla rozwoju wypalenia jest zgeneralizowane doświadczenie niepowodzenia w zmaganiu się ze stresem i obciążeniami emocjonalnymi wykonywanego zawodu. Wypalenie jest nie tyle bezpośrednim skutkiem przewlekłego stresu zawodowego, ile stresu nie modyfikowanego własną aktywnością. Warunkiem pojawienia się objawów wypalenia jest jednak przewlekły stres o dużym nasileniu, często jest to taki stres, który przerasta zasoby odpornościowe jednostki [4, c. 327].

Modele powyższe uzupełnia koncepcja czterech typów kontroli F.B. Bryanta [8, c. 773-797] wyróżniająca cztery zróżnicowane mechanizmy funkcjonowania spostrzeganej kontroli, powstałe z kombinacji kontroli pierwotnej lub wtórnej z doświadczeniem emocjonalnym pozytywnym lub negatywnym. Mechanizmy te stanowią zarazem swoistego rodzaju strategię radzenia sobie ze stresem. Autor wymienia: mechanizm unikania (avoiding)-kontrola pierwotna, doświadczenia emocjonalne negatywne; mechanizm zmagania się (coping)- kontrola wtórna, doświadczenia emocjonalne negatywne; mechanizm utrzymania (obtaining)- kontrola pierwotna, doświadczenia emocjonalne pozytywne; mechanizm doznawania (savoring)-kontrola wtórna, doświadczenia emocjonalne pozytywne.

Takie ujęcie zgodne jest z poznawczą teorią stresu psychologicznego i radzenia sobie, wedle której stres ma miejsce, kiedy osoba spostrzega okoliczności jako przygniatające albo przekraczające jej możliwości i zagrażające dobrostanowi. Podczas oceny pierwotnej jednostka dokonuje oszacowania tego, czy coś ryzykuje podczas spotkania, czy istnieje jakieś zagrożenie lub niebezpieczeństwo. W ocenie wtórnej jednostka oszacowuje, co może być zrobione, jeśli taka możliwość istnieje, by przewyciężyć szkodę, zapobiec szkodzie lub zwiększyć prawdopodobieństwo zysku [9, c. 548].

W toku prowadzonej narracji należy podkreślić przełomowe znaczenie propozycji Antonovsky'ego (1979, 1995, 1997) wnoszące do literatury paradygmat salutogenetyczny, który koncentruje się na efektywnym (skutecznym) radzeniu sobie. Proponuje on przesunięcie w kierunku zdrowia na kontinuum zdrowie lub/i choroba. Nazywa tę perspektywę poczuciem koherencji czyli w istocie uogólnioną orientację, odnoszącą się do dużej różnorodności bodźców- zarówno w przeszłości, jak i w przyszłości. Zawiera ona trzy komponenty, które nazywa rozumiałością; zaradnością; sensownością. Antonovsky uznał za determinanty zdrowia czynniki warunkujące skuteczne radzenie sobie ze stresem. W tym celu wprowadził do modelu salutogenezy pojęcie uogólnionych zasobów odpornościowych (generalized resistance resources). W teorii tej ważne jest pojęcie stylu radzenia sobie ze stresem czy też stylu kontroli nad zdarzeniami [10, c. 231-232].

W literaturze rozróżnia się dwa podejścia do problematyki stylu radzenia. Pierwsze- wyrosło z nurtu badań nad obronnością percepcyjną. Rozróżnia się tu dwa style oparte na jednodymensyjnej kategoryzacji: represja-

sensytyzacja. Drugie podejście- traktuje styl jako pewien układ dyspozycji czy właściwości człowieka. Styl ma tu charakter złożony, wielowymiarowy. Takie ujęcie reprezentują Endler i Parker (1990, 1994, 1992) oraz Carver, Scheier i Weintraub (1989) [10, c. 34-38].

W polskich badaniach empirycznych I. Heszen- Niejadek wyodrębniła sześć wymiarów radzenia sobie ze stresem: poszukiwanie informacji vs. unikanie informacji, poszukiwanie wsparcia społecznego vs. unikanie wsparcia społecznego, aktywność vs. powstrzymywanie się od działania, dążenie do spowodowania zmian w sobie vs. dążenie do spowodowania zmian w otoczeniu, percepcja rzeczywistości realistyczna vs. percepcja rzeczywistości nierealistyczna, orientacja temporalna prezentystyczna- koncentracja na celach doraźnych vs. orientacja temporalna futurystyczna- koncentracja na celach odległych [11, c. 13-26].

Wokół dynamiki kształtowania się zespołu wypalenia toczą się dyskusje co do następstwa poszczególnych objawów (Golembiewski i in., Maslach). Stres powoduje wypalenie prawdopodobnie w ten sposób, że najpierw pojawiają się objawy emocjonalnego wyczerpania. Przewlekły i coraz silniejszy stres może spowodować wyczerpanie sił (worn-out) i zaburzenia psychosomatyczne, a do wypalenia dochodzi wskutek interpretacji stresorów w kategoriach zagrożenia i straty oraz doświadczania braku umiejętności poradzenia sobie ze stresem [4, c. 329]. Rozwój zespołu wypalenia można opisać w czterech wymiarach: pierwszy – to utrata zaangażowania; drugi- depersonalizowanie; trzeci – emocjonalne wyczerpanie (kluczowy mechanizm wypalania się); czwarty – wypalenie całkowite (w tym stadium- pełnego rozwoju, wypalenie ma postać zespołu objawów, które można ująć w trzy kategorie: wyczerpania emocjonalnego i psychofizycznego; depersonalizowania i cynizmu; obniżonego poczucia satysfakcji zawodowej, aż po poczucie bezsensu i rezygnację) [12, c. 97].

Powołując się na badania H. Sęk i T. Pasikowskiego, należy zaznaczyć, iż stwierdzono, że nie wszyscy nauczyciele wypalają się, a jeżeli tak, to w różnym stopniu. Istotne znaczenie ma tu także struktura zespołu wypalenia. Podatni na wypalenie są nauczyciele pierwotnie zaangażowani, choć poziom idealizmu sam przez się nie prowadzi do wypalenia. Sprzyja mu natomiast tendencja do perfekcji, a szczególnie sprzeczność pomiędzy oczekiwaniami zawodowymi a realiami pracy. Zawiedzione oczekiwania współwarunkują całkowite wypalenie zawodowe. Na dynamikę stresu i wypalania się wpływają również nieracjonalne przekonania. Gdy przekonania są nierealistyczne i neurotyzujące, wzrasta się stres, a ten wpływa na rozwój wypalenia [13, c. 41-74].

Także badania prowadzone m. in. przez M. Kliś i J. Kossewską skoncentrowane wokół podmiotowych korelatów zespołu wypalenia zawodowego nauczycieli wykazały, że cechy osobowości, zarówno

podstawowe, determinowane biologicznie takie jak: neurotyzm, ekstrawersja, cechy temperamentu, jak też te, które kształtują się w procesie oddziaływań społecznych i społecznego uczenia się, pozostają w relacjach z trzema wyróżnionymi przez Maslach i Jackson symptomami zespołu wypalenia. Poszczególne jego symptomy pozostają także w relacjach z różnymi cechami indywidualnymi oraz z odmiennymi układami tych cech w zależności od typu szkoły. Oznacza to, że zespół wypalenia zawodowego ma raczej heterogeniczny niż homogeniczny charakter [6, c. 137].

Podkreślony wcześniej paradygmat salutogenetyczny oznaczał w efekcie zwrot w wielu orientacjach badawczych w kierunku zdrowia, choć nie jest je łatwo zdefiniować. Mimo trudności w jego interpretacji i relatywności rozumienia, w zakresie ogólnych tendencji w jego konceptualizowaniu można wskazać na następujące ujęcia: zdrowie jako stan braku choroby i dolegliwości; zdrowie jako dobrostan biopsychiczny, w którym zdrowie utożsamiane jest z pełnym dobrostanem fizycznym, psychicznym i społecznym, a nie wyłącznie z brakiem objawów chorobowych (World Health Organization, 1948); zdrowie jako potencjał i właściwości człowieka oraz jego kontekst życia- tutaj zdrowie ma status dyspozycji umożliwiającej adaptacyjne funkcjonowanie w określonym kontekście środowiskowym; zdrowie jako proces- w tej perspektywie zdrowie, to kraniec kontinuum, którego drugim krańcem jest choroba (Antonovsky, 1979); zdrowie jako wartość – w tej koncepcji zdrowie i choroba nie są umieszczane na wspólnym kontinuum, ale podobnie jak inne wartości mają określony znak i traktowane są rozłącznie.

W obszarze ogólnych trendów w ujmowaniu zdrowia daje się zauważyć obecnie: poszerzanie się jego zakresu pojęciowego; akcentowanie jego zmienności; tendencja do pozytywnego rozumienia zdrowia jako potencjału, dyspozycji, czy zasobu; stosowanie do jego oceny dwóch perspektyw: obiektywnej i subiektywnej; tendencja do przypisywania człowiekowi odpowiedzialności za własne zdrowie [14, c. 47-54].

Obok przywoływanego modelu salutogenetycznego, koncepcją związaną z nowoczesnymi ruchami ochrony i promocji zdrowia jest także holistyczno- funkcjonalny model zdrowia. W tym podejściu zdrowie jest procesem wynikającym z wzajemnych wpływów zachowania człowieka, jego procesów poznawczych i kontekstu życia. Zdrowie polega tu na wykorzystaniu dostępnej (danej) człowiekowi energii do sprostania wymaganiom zewnętrznym i wewnętrznym oraz osiągnięcia celów bez chronicznego zakłócania procesów dynamicznej równowagi. Jego poziom zależy od transakcji pomiędzy spostrzeganymi wymaganiami, zasobami i wzorami zachowań w określonym kontekście i czasie. Do jego załamania dochodzi wówczas, gdy energia własna i zasoby indywidualne oraz środowiskowe są niewystarczające w stosunku do obciążeń i wymagań. W tym paradygmacie zdrowie można również zdefiniować jako proces twórczego i skutecznego

radzenia sobie ze stresem, zdeterminowany przez czynniki psychologiczne, tj. zasoby podmiotowe o charakterze poznawczym i behawioralnym oraz zasoby wynikające z kontekstu społecznego, zmierzający do utrzymania dynamicznej równowagi między wymaganiami otoczenia a możliwościami (zasobami) człowieka» [10, c. 236].

Czym są owe zasoby, których roli w procesie radzenia sobie ze stresem i obciążeniem psychicznym w pracy zawodowej nikt nie kwestionuje? Otóż według holistyczno- funkcjonalnego modelu zdrowia są one rozumiane, jako cechy pozytywne z punktu widzenia transakcji stresowej zachodzącej między otoczeniem i podmiotem i można je traktować jako swoiste potencjały zdrowia (Hobfoll, 1989). Potencjałami zdrowia są zasoby biologiczne, a więc odporność immunologiczna organizmu oraz zasoby psychiczne, określane jako swoista energia życia- bioenergia, kompetencje życiowe, radzenie sobie ze stresem, optymizm, poczucie kontroli. Potencjały zdrowia obejmują także zasoby przyrodnicze otoczenia, zasoby społeczne (grupy wsparcia, dobra i środki materialne), systemy wartości o charakterze prozdrowotnym i proekologicznym. Jednakże do zasobów o pierwszorzędym znaczeniu należą cechy psychiczne podmiotu- przede wszystkim wiedza i zdolność racjonalnego myślenia, pozytywna samoocena i poczucie własnej wartości oraz świadoma aktywność człowieka [10, c. 21]. To właśnie zasoby podmiotowe (intrapersonalne) zgodnie z teorią salutogenezy Antonovsky'ego i systemowym modelem stresu Lazarusa i Folkman są psychologicznymi mechanizmami zdrowia. Wśród nich wyróżnia się zasoby: poznawcze, behawioralne i biologiczne. Oprócz zasobów podmiotowych wymienia się też zasoby sytuacyjne (materialne i społeczne) wynikające z kontekstu środowiskowego.

W twórczym radzeniu sobie ze stresem (w rozumieniu procesu twórczego w ujęciu Nęckiego, 1999), ogromną rolę odgrywają zasoby podmiotowe – poznawcze, czyli: poczucie koherencji; samoocena i poczucie tożsamości Ja; oraz poczucie kontroli nad zdarzeniami. Samoocena (self-appraisal) i poczucie tożsamości Ja pełnią szczególnie ważną rolę w sytuacji stresowej, wymagającej zwiększenia wysiłków nie tylko energetycznych, ale także psychicznych (np. myślenia twórczego) oraz społecznych (jak poszukiwanie wsparcia). Można powiedzieć, że samoocena jako funkcjonalny aspekt Ja pełni najważniejszą rolę w skutecznym radzeniu sobie.

Pozostałe zasoby to: zasoby podmiotowe behawioralne – tj. indywidualne zachowania, które sprzyjają utrzymaniu i umacnianiu zdrowia oraz pomnażaniu jego potencjałów. Pośród podmiotowych uwarunkowań zachowań zdrowotnych ważną rolę odgrywają tzw. «determinanty psychologiczne»- zarówno poznawcze, jak i emocjonalne. Do «behawioralnych determinantów» zdrowia można zaliczyć: styl życia, zachowania promujące zdrowie, miejsce zdrowia w systemie wartości jednostki, osobowość prozdrowotną. Zasoby podmiotowe biologiczne mogą dotyczyć takich

zmiennych, jak np. wiek, staż pracy związane z wiekiem, liczba dzieci, stan zdrowia.

Zasoby sytuacyjne materialne – mogą obejmować na przykład takie zmienne, jak: sytuacja materialna, czy zadowolenie z zasobów materialnych, natomiast zasoby sytuacyjne społeczne-zasoby związane z życiem rodzinnym i zasoby związane z pracą na przykład klimat emocjonalno- społeczny w miejscu pracy [10, c. 148-191].

Reasumując prowadzone w niniejszym opracowaniu analizy należy stwierdzić, że radzenie sobie ze stresem i obciążeniem psychicznym w pracy zawodowej nauczyciela jest problemem o ważnych implikacjach praktycznych tak dla samych pedagogów, jak i jakości edukacji w ogóle.

Istotę syndromu wypalenia zawodowego stanowi rozbieżność między wymaganiami sytuacyjnymi w miejscu pracy a kompetencjami indywidualnymi jednostki (która to rozbieżność może generować napięcie i przewlekły stres). Dlatego niezbędne wydaje się wyposażanie nauczycieli (już na etapie studiów wyższych) w potrzebne zasoby podmiotowe i kompetencje zaradcze, ale także w wiedzę o samym sobie oraz o istocie i specyfice zawodu nauczycielskiego.

Badania wskazują, iż nie ma bezpośredniego powiązania ścieżki napięciowej ze ścieżką kompetencyjną, co oznacza, że samo napięcie nie uruchamia bezpośrednio skutecznego radzenia. Musi być ono najpierw poznawczo opracowane i odczytane przez procesy oceny poznawczej, które dopiero aktywizują skuteczne strategie i obrony. Innymi słowy nie samo napięcie uruchamia radzenie sobie, ale ocena poznawcza trudności a do wypalenia nie prowadzi samo obciążenie stresowe lecz brak kompetencji do poradzenia sobie ze stresem.

Badania realizowane w tym obszarze potwierdzają konieczność działań profilaktycznych, w tym aktywną promocję zdrowia, która jest niezbędna w celu zabezpieczenia grupy zawodowej nauczycieli przed rozwojem i nasilaniem się symptomów professional burnout. Chodzi więc tu o prewencję pierwszego stopnia, czyli o działania zmierzające do zapobiegania wystąpieniu zaburzeń, poprzez zmniejszenie czynników ryzyka, wspieranie rozwoju kompetencji i zasobów nauczyciela. Do takich sposobów należy aktywne podejście do zadań i trudności zawodowych. Radzenie sobie za pomocą rozwiązywania problemów ma istotne znaczenie dla powstrzymania wypalenia jako całości. Rozwój zawodowych kompetencji zaradczych, jak i typ kontroli polegający na pozytywnym waloryzowaniu zdarzeń i sytuacji zawodowych oraz refleksja nad sobą i świadome dokonywanie zmian we własnej osobie- mogą przeciwdziałać zarówno wypaleniu, jak i chronić bezpośrednio poziom zaangażowania zawodowego. Umiejętności te są niezbędne zważywszy na rosnące wymagania społeczno-kulturowe, a także specyfikę pracy nauczycielskiej, pełnej napięć i ambiwalencji w codziennym funkcjonowaniu zawodowym.

Pomocna w określeniu zachowań i przeżyć sprzyjających zdrowiu nauczyciela, jak również przedstawicieli innych zawodów usług społecznych, oraz mogąca także wyznaczyć rodzaj interwencji psychologicznej w ramach programu wczesnych, prozdrowotnych działań prewencyjnych, może być np. polska wersja kwestionariusza Arbeitsbezogenes Verhaltens - und Erlebensmuster - w skrócie AVEM, opracowana przez Schaarschmidta i Fischera (1998), przeniesiona na polski grunt przez Rongińską i Gaide (2001). Jego głównym celem jest badanie indywidualnych strategii radzenia sobie z problemami zawodowymi w kontekście konfrontacji jednostki z wymogami profesji i kształtowanie na tej podstawie indywidualnych strategii ich przewycięzania.

Literatura

1. Terelak J.F. Psychologia stresu. – Bydgoszcz, 2001. – C. 112, 32-35.
2. Łosiak W. Podstawowe koncepcje stresu i radzenia sobie / Wybrane problemy zmagania się ze stresem, red. Kubackia Jasiocka D. – Kraków, 1996. – S. 18-19.
3. Gaś Z.B. Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczyciela. – Lublin, 2001. – S. 26-27.
4. Sęk H. Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania / Edukacja wobec zmiany społecznej, red. Brzeziński J., Witkowski L. – Poznań; Toruń, 1994. – S. 327, 329.
5. Pines A.M. Wypalenie w perspektywie egzystencjalnej / Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie, red. Sęk H. – Warszawa, 2000. – S. 35-56.
6. Kliś M., Kossewska J. Cechy osobowości nauczycieli a syndrom wypalenia zawodowego / Psychologia Wychowania. 2 t. XLI [LV]. – 1998. – S. 125-137.
7. Sęk H., Beisert M., Pasikowski T., Ścigała I. Mechanizmy stresu i wypalenia zawodowego w modelu poznawczo-kompetencyjnym, Kolokwia psychologiczne: Psychologia poznawcza w Polsce, 6. – Warszawa, 1997. – S. 172.
8. Bryant F.B. A four- factor model of perceived control: avoiding, coping, obtaining and savoring // Journal of Personality. – 1989. – C. 773- 797.
9. Pervin L.A., John O.P. Osobowość, teoria i badania. – Kraków, 2002. – S. 548.
10. Wrona-Polańska H. Zdrowie jako funkcja twórczego radzenia sobie ze stresem. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania zdrowia w zawodzie nauczyciela. – Kraków, 2003. – S. 231-232, 34- 38, 236, 21, 148-191.
11. Heszen-Niejodek I. Radzenie sobie z konfrontacją stresową [wybrane zagadnienia] // Nowiny Psychologiczne. – 1991. – № 72-72 [1-2]. – S. 13-26.
12. Sęk H. Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej / Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie, red. Sęk H. – Warszawa, 2000. – S. 97.
13. Sęk H., Pasikowski T. Analiza wyników / Wypalenie zawodowe, red. Sęk H. – Poznań, 1996. – S. 41-74.
14. Heszen I., Sęk H. Psychologia zdrowia. – Warszawa, 2007. – S. 47-54.

УДК 378.147

Каньковський Ігор Євгенович – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання, Хмельницький національний університет.

E-mail: kankovski@ukr.net

Герніченко Іван Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання, Хмельницький національний університет.

E-mail: gervan@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА АВТОМОБІЛЬНОГО ПРОФІЛЮ

Анотація. У статті розкрито сутність поняття «педагогічна практика», узагальнено систему педагогічної практики в професійно-педагогічній підготовці майбутніх інженерів-педагогів, визначено мету та завдання психолого-педагогічної та навчально-педагогічної практики. Авторами описано зміст та етапи педагогічної діяльності студента-практиканта, визначено склад та зміст звітної документації, яка включає звіт, щоденник практики і щоденник спостережень для психолого-педагогічної практики та звіт і професійне портфоліо для навчально-педагогічної.

Ключові слова: педагогічна практика, професійна підготовка, інженер-педагог, професійне портфоліо.

Kankovsky Igor – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, head of the Department of Theory and Methodology of Labor and Professional Training, Khmelnytsky National University

E-mail: kankovski@ukr.net

Gernichenko Ivan – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Labor and Professional Training, Khmelnytsky National University

E-mail: gervan@ukr.net

THE PEDAGOGICAL PRACTICE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING ENGINEER-TEACHER AUTOMOBILE PROFILE

Summary. The article reveals the essence of the concept of «pedagogical practice», generalized system of pedagogical practice in professional-pedagogical training of future engineers-teachers, identified goals and objectives of psycho-pedagogical and scientific-pedagogical practice. The authors described the content and stages of pedagogical activity of the student-intern, determine the composition and content of reporting documentation, which includes a report, diary practice and diaries for psycho-pedagogical practices and report and a professional portfolio for scientific-pedagogical practice.

Key words: pedagogical practice, vocational training, engineer-teacher, professional portfolio.

Вступ. В умовах розвитку ринкових відносин якість вищої професійної освіти набуває великого значення. Вона суттєво залежить від організації практичної підготовки студентів, що є обов'язковим компонентом навчальної програми, спрямованої на набуття ними професійних навичок та умінь. Доведеним є той факт, що правильно організована педагогічна практика, її безпосередній зв'язок з теорією є одним з основних шляхів покращення професійної підготовки педагогічних кадрів.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз педагогічної літератури свідчить, що сучасні науковці визнають педагогічну практику обов'язковою складовою професійної підготовки інженера-педагога, демонструючи при цьому приблизно однакове розуміння сутності поняття «педагогічна практика». Так М. Зискіна і М. Мясоедов трактують педагогічну практику як модель майбутньої діяльності фахівця, систему, що забезпечує змістову реалізацію теоретичних знань [1]. Н. Клушина і В. Ткаченко розглядають педагогічну практику як базовий елемент формування компетентності спеціаліста найважливіший аспект професійного розвитку [2]. В. Горленко під цим поняттям розуміє вид навчальної роботи, спрямований на закріплення теоретичних і практичних знань, отриманих студентами в процесі навчання [3].

У процесі практики, з філософської точки зору, відбувається реалізація визначальних сил людини, її знань, навичок, умінь, які вона опредметнює (створює свій «світ речей»). З іншого боку, людина у процесі практики освоює результати попередньої людської діяльності – розпредметнює їх (збагачується предметним світом інших). Завдяки цьому попередня людська діяльність стає її надбанням, фактором подальшого розвитку людських сутнісних сил. Практика, таким чином, виступає як специфічно людський спосіб освоєння світу, його опредметнення і розпредметнення [4].

На важливість практики у навчальному процесі звертав увагу і Л. Виготський. Він писав: «... практика була колонією теорії ... практика була висновком, додатком, взагалі, виходом за межі науки, операцією позанауковою. ... Нині обставини інші: практика входить у найглибші основи наукової операції і перебудовує її з початку до кінця; практика ставить завдання і служить верховним судом теорії, критерієм істини; вона диктує, як конструювати поняття і як формулювати закони» [5, с. 387–388].

Метою статті є розкриття змісту і методики проведення педагогічних практик в процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів автомобільного профілю.

Результати дослідження. Педагогічна практика як форма професійної підготовки студентів напряму «Професійна освіта.

Транспорт» є частиною Державного освітнього стандарту. Виконання її завдань проходження обов'язкове для всіх студентів цієї спеціальності.

Система професійно-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів включає в себе психолого-педагогічну практику, яка триває два тижні і проходить на третьому курсі в осінньому (п'ятому) семестрі, і навчально-педагогічну, яка триває шість тижнів і проходить на 4-му курсі в 7-ому семестрі. Головною метою психолого-педагогічної практики є формування у майбутніх інженерів-педагогів умінь психолого-педагогічного дослідження навчально-виховного процесу в професійно-технічному навчальному закладі та учнівського колективу. У процесі практики студенти знайомляться з реальними умовами навчально-виховного процесу, змістом, формами і методами роботи педагогічного колективу професійно-технічних навчальних закладів.

Базою практик є професійно-технічні навчальні заклади, з якими вищий навчальний заклад укладає відповідні договори.

Після проходження психолого-педагогічної практики студенти повинні вільно володіти методиками здійснення спостереження за поведінкою учнів на уроці; вивчення психологічних особливостей особистості учня; дослідження соціально-психологічного клімату в групі та складання психолого-педагогічної характеристики як окремого учня, так і групи в цілому.

Досвід показує, що практику доцільно проходити групами по 3-5 осіб в одному навчальному закладі. Для кожної групи студентів-практикантів призначається керівник із числа викладачів кафедри, який відповідає за проведення практики від ВНЗ. Він розробляє і погоджує, не пізніше, ніж за два тижні до початку практики, з керівником відповідного навчального закладу план-графік проходження практики на основі її програми та оговорює питання призначення керівника практики на її базі. За два-три дні до початку практики керівник від ВНЗ проводить настановчу конференцію, на якій ознайомлює студентів з метою і завданням практики, планом-графіком її проходження, порядком ведення облікової та звітної документації, вимогами до поведінки під час практики. На конференцію можуть бути запрошені працівники навчальних закладів – баз практики, що відповідають за її організацію на місцях.

На період практики її керівник призначає старшого групи. Старші груп зобов'язані: вести облік відвідування, забезпечувати навчально-виробничу дисципліну серед членів групи; своєчасно повідомляти студентам про доручення та вказівки керівника групи і організаторів практики на місцях; інформувати керівника практики про всі випадки відхилення від нормального процесу проходження практики; виконувати організаційні доручення та вказівки організаторів практики на місцях.

Керівник практики від професійно-технічного навчального закладу закріплює студентів за групами учнів, по 1–2 особи на весь період практики. Студент-практикант зобов'язаний: дотримуватись правил внутрішнього розпорядку навчального закладу; виконувати розпорядження адміністрації та керівника практики; працювати за місцем практики не менше шести годин щоденно; виконувати всі види робіт, передбачені програмою практики; бути для учнів зразком організованості, дисциплінованості, охайності, ввічливості, сумлінного ставлення до своїх обов'язків.

Після закінчення практики студент представляє на кафедру, що відповідає за практику: звіт, щоденник практики і щоденник спостережень. У звіті студент висвітлює свою роботу під час практики. Структура звіту: коротка довідка про навчальний заклад; організація навчально-виховного процесу; результати дослідження психологічного клімату в групі; психолого-педагогічна характеристика групи; психолого-педагогічна характеристика особистості окремого учня; результати спостереження шляхів організації підтримки уваги учнів на уроці; результати спостереження шляхів активізації розумової діяльності учнів; результати спостереження шляхів виховання особистості в процесі навчальної діяльності; висновки; додатки (матеріали досліджень). Зі змістом звіту ознайомлюється керівник практики від навчального закладу. Директор ПТНЗ затверджує звіт своїм підписом та печаткою навчального закладу.

Упродовж практики студент-практикант систематично веде щоденник. Періодично якість ведення щоденника і відповідність записів дійсно проведеної роботі перевіряє керівник практики, перевірку засвідчує підписом. У щоденнику студент-практикант повинен мати відгук і оцінку виконаної під час практики роботи, завірену підписом керівника та печаткою навчального закладу. Керівник практики від ВНЗ аналізує роботу студента під час практики, робить робочі записи у щоденнику й оцінює її.

Щоденник спостережень оформляється у звичайному зошиті. Він розпочинається списком учнів групи, розкладом дзвінків, розкладом уроків у закріпленій групі. У щоденнику спостережень студент-практикант записує свої спостереження під час уроків, виховних заходів тощо, а також свої враження, роздуми, зауваження. У кінці щоденника спостережень в табличній формі подається стисла характеристика кожного учня групи.

Метою навчально-педагогічної практики є розвиток у студентів основних педагогічних навичок і вмінь та професійно необхідних якостей особистості інженера-педагога. Завдання навчально-педагогічної практики: дослідити стан навчально-виховного процесу в навчальному закладі (організацію занять і виховної роботи, технології навчання й виховання, контроль за навчальними досягненнями і розвитком особистості); сконструювати особисту педагогічну систему навчання і

виховання учнів на період практики (визначення основної мети навчання й виховання; відбір, структурування і дозування знань; підготовка необхідної матеріально-технічної та дидактичної бази; встановлення обсягів робіт учнів; вибір та обґрунтування методів, форм і засобів навчання й виховання; встановлення міжпредметних зв'язків); організувати навчально-виховний процес (різні види навчально-пізнавальної діяльності учнів, що сприяють продуктивному оволодінню знаннями, навичками й уміннями; взаємодію з учнями; психологічно комфортну атмосферу); здійснювати управління навчально-виховним процесом; контролювати рівень досягнення запланованих результатів навчально-пізнавальної діяльності.

У професійній підготовці інженера-педагога навчально-педагогічна практика виконує такі функції: навчальна – передбачає актуалізацію, поглиблення, оновлення, застосування теоретичних знань у реальних педагогічних ситуаціях, формування різноманітних педагогічних навичок і вмінь; розвивальна – передбачає розвиток пізнавальної і творчої активності майбутніх інженерів-педагогів, розвиток їхнього педагогічного мислення; виховна – пов'язана із формуванням світогляду студентів, їхньої соціальної активності, професійно необхідних якостей особистості інженера-педагога; конструктивно-організаторська – передбачає формування організаторських умінь, що необхідні майбутньому інженеру-педагогу для керівництва навчально-виховним процесом; діагностична – забезпечує перевірку рівня професійної спрямованості майбутніх інженерів-педагогів, ступеня їхньої професійної підготовленості й придатності до педагогічної діяльності; координуюча – сприяє об'єднанню та узгодженості змісту і намірів педагогічного впливу на студента; комунікативна – проявляється у стилі взаємовідносин майбутнього інженера-педагога з викладачами навчального закладу, де проходить практика, а також з учнями та їхніми батьками.

Під час проходження навчально-педагогічної практики студенту-практиканту надається можливість користуватися правами педагогів навчального закладу; вносити пропозиції щодо організації навчально-педагогічної практики; користуватися книжковим фондом бібліотеки, матеріально-технічною базою кабінетів і навчальних майстерень; брати участь у конференціях, нарадах, педрадах, що проводяться на базі практики; звертатися за допомогою до керівників практики від вищого навчального закладу та професійно-технічного навчального закладу.

Студент-практикант зобов'язаний: проводити самодіагностику сформованості педагогічних умінь; складати індивідуальний план роботи та графік проведення уроків і виховних заходів, що затверджуються керівниками від кафедри і бази практики; вести щоденник практики, в якому фіксуються результати спостережень за навчально-виховною

роботою з учнями, відображаються дані, необхідні для виконання завдань, передбачених програмою практики, а також укладання портфоліо; організувати діяльність відповідно до вимог Статуту навчального закладу, дотримуватись правил внутрішнього розпорядку, виконувати розпорядження адміністрації і керівників практики від кафедри і бази практики; проявляти себе фахівцем, який володіє глибокими знаннями, інтересом до педагогічної діяльності, знає рівень психофізіологічного розвитку учнів і стан їхнього здоров'я та своєю діяльністю зберігає й укріплює його; приходити до початку занять і перебувати в навчальному закладі не менше шести годин на день; проводити уроки та виховні заходи з конспектом, завіреним керівником практики від кафедри або бази практики; відповідно до програми практики представити звітну документацію. У разі невиконання вимог, що висуваються до практиканта, він може бути усунений від проходження практики.

Напередодні навчально-педагогічної практики обов'язково проводиться установча конференція, на якій керівники від ВНЗ ознайомлюють студентів з метою, завданнями, змістом, формою організації, порядком проходження практики і вимогами до складання звіту та оцінювання результатів практики, а після завершення – підсумкова конференція, на якій проходить захист звітності і оцінювання результатів проходження навчально-педагогічної практики. Звітність з практики необхідно здати керівникові від ВНЗ для ознайомлення за три дні до завершення практики.

Під час практики консультування студентів спрямоване не лише на надання допомоги в організації навчально-виховного процесу, а й на розвиток основних педагогічних умінь студента. Основним критерієм результативності навчально-педагогічної практики повинен стати саморозвиток студента як майбутнього інженера-педагога. Календарний план проходження навчально-педагогічної практики наведено в табл. 1.

До початку проходження навчально-педагогічної практики в навчальному закладі студенти опановують необхідний обсяг знань і умінь з психології, професійної педагогіки і методики професійного навчання, що складає певну теоретичну базу майбутньої педагогічної діяльності. Перш ніж приступити до практики, важливо скласти чітке уявлення про готовність студента до неї. Тому доцільним є здійснення кожним студентом самодіагностики щодо сформованості основних груп умінь. До них відносять гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні. Результати цієї діагностики мають бути відображені у щоденнику практики разом з оцінкою цих умінь керівником від бази практики. Результати діагностики на початку практики дають змогу студенту спланувати роботу з розвитку своїх педагогічних умінь. Після завершення практики студент подає на кафедру, що відповідає за проведення практики, звіт і професійне портфоліо.

Таблиця 1

Календарний план проходження навчально-педагогічної практики

Етапи проходження практики	Зміст роботи студента-практиканта
1 етап (перший тиждень проходження практики)	<ul style="list-style-type: none"> – загальне знайомство з навчальним закладом, класом (групою), педагогом; – вивчення учнівського колективу, можливостей навчальних майстерень, технологій навчання і виховання; – відвідування і аналіз уроків провідних педагогів і майстрів виробничого навчання; – діагностика керівником від бази практики і самодіагностика сформованості педагогічних умінь; – складання студентом індивідуального плану роботи і його затвердження у керівника від ВНЗ; – складання і подання керівнику від ВНЗ графіку проведення заплікових уроків і виховних заходів; – отримання допуску до робочого періоду у керівників від ВНЗ та бази практики;
2 етап (другий–п'ятий тиждень проходження практики для студентів денної форми навчання або 2-3 тижні – для студентів заочної форми навчання)	<ul style="list-style-type: none"> – виконання студентом індивідуального плану роботи (проведення уроків – не менше 8-10, виховних заходів – не менше 2-3 тощо); – поточний самоаналіз своїх дій (ведення щоденника, накопичення результатів виконаних завдань, їх аналіз); – консультації з керівниками від ВНЗ та бази практики;
3 етап (останній тиждень проходження практики)	<ul style="list-style-type: none"> – самоаналіз і самооцінка результатів виконання індивідуального плану роботи; – підведення підсумків практики; – оцінювання керівником від бази практики сформованості основних педагогічних умінь; – написання характеристики на студента-практиканта керівником від бази практики; – оформлення і здача звіту за три дні до завершення проходження практики керівнику від ВНЗ; – підготовка до підсумкової конференції та оформлення професійного портфоліо; – підсумкова конференція (останній день практики).

Звіт повинен містити: характеристику на студента від керівника бази практики; індивідуальний план роботи; щоденник практики; самоаналіз педагогічної діяльності. Звіт має бути завіреним підписом директора навчального закладу і печаткою. Індивідуальний план повинен відображати роботу студента щодо розвитку його педагогічних умінь на основі результатів виконаної самодіагностики, охоплювати напрями навчально-виховної та культурно-масової роботи (планування, організація та проведення занять, виховних заходів).

Упродовж практики студент систематично веде щоденник, який знаходиться у нього під час роботи в навчальному закладі. На початку щоденника необхідно записати розклад уроків та списки учнів груп, з якими працює студент-практикант. Це дасть змогу правильно розподілити свій час і організувати відвідування уроків досвідчених педагогів та своїх товаришів. Важливо мати коротку характеристику на кожного учня, що сприятиме кращому розумінню поведінки учнів і прийняттю відповідних рішень щодо кожного з них у процесі проведення уроків і виховних заходів.

Основна частина щоденника відводиться під опис роботи, що виконується студентом щоденно у навчальному закладі. Він записує свої спостереження на уроках та на позаурочних заняттях. У щоденнику обов'язково подаються оцінки рівня сформованості педагогічних умінь на початку і після завершення навчально-педагогічної практики. Оцінювання основних видів педагогічних умінь здійснюється студентом і керівником від бази практики. Це дасть змогу студенту визначити основні напрями роботи для самовдосконалення. Періодично якість заповнення щоденника і відповідність його змісту дійсно проведеної роботі перевіряє керівник від бази практики.

Студент здійснює самоаналіз на основі аналізу та порівняння сформованості основних педагогічних умінь на початку і після завершення практики.

Важливим документом звітності студента за проходження практики є професійне портфоліо. Професійне портфоліо – це комплект розробок студента за час проходження практики. Традиційно професійне портфоліо складається з трьох розділів: «портфоліо документів», «портфоліо робіт», «портфоліо відгуків». Як правило, «портфоліо документів» обов'язково містить фрагмент календарно-тематичного плану уроків, які проводив студент, та план виховної роботи групи, до якої прикріплений практикант. Це дає лише уявлення про результати, але не описує процес індивідуального розвитку та становлення фахівця, його творчу активність, інтереси тощо.

«Портфоліо робіт» – це комплект творчих, дослідницьких й проектних робіт, паперових і електронних документів, опис основних форм та напрямів активності студента. Ця частина портфоліо дає якісну оцінку щодо сформованості проектувальних умінь майбутнього педагога, розкриває динаміку творчої активності, спрямованість його інтересів. У «портфоліо робіт» студент-практикант обов'язково вкладає розгорнуті плани-конспекти уроків, відеоуроки, методичні розробки, сценарії виховних заходів, результати виконання завдань з розвитку педагогічних умінь за період практики тощо. Усі ці документи повинні бути подані систематизовано за розділами роботи, яку виконував студент.

Складовими «портфоліо робіт» можуть бути також статті за фахом, різноманітні таблиці, графіки, реферати, тексти доповідей, свідчення участі у конференціях, олімпіадах, ярмарках педагогічних ідей, анотації

статей, есе, анкети, аналіз самостійної роботи студента, результати участі у проєктах, зразки робіт тощо.

«Портфоліо відгуків» – це характеристики та відгуки про ставлення студента до різних видів професійної діяльності, представлені експертами – викладачами навчального закладу, учнями й іншими особами, а також письмовий аналіз власного ставлення студента до своєї діяльності та її результатів (рецензії, відгуки, резюме, рекомендаційні листи). Ця частина портфоліо дає можливість включити механізми самооцінки, що підвищує ступінь усвідомленості процесів, пов'язаних із навчанням і вибором майбутньої професії та характеризує організаторську і управлінську діяльність практиканта, його професійно необхідні особистісні якості.

Загальна оцінка за практику складається з комплексної оцінки з урахуванням вагових коефіцієнтів за сформованість основних видів педагогічних навичок і умінь, зміст і якість професійного портфоліо та оформлення і захист звіту (табл. 2).

Таблиця 2

Оцінювання результатів проходження навчально-педагогічної практики

Оцінка динаміки розвитку основних педагогічних умінь										Оцінка сформованості професійно важливих якостей	Зміст і якість професійного портфоліо	Оформлення звіту	Захист звіту	
Гностичні		Проектувальні		Конструктивні		Організаторські		Комунікативні						
Керівник від бази практики	Керівник від ВНЗ	Керівник від бази практики	Керівник від ВНЗ	Керівник від бази практики	Керівник від ВНЗ	Керівник від бази практики	Керівник від ВНЗ	Керівник від бази практики	Керівник від ВНЗ					ВК=0,1
ВК=0,4														

Оцінка за практику виставляється студенту на підсумковій конференції, де студенти перед комісією захищають свої звіти і

представляють професійне портфоліо. Студент, який не виконав програму навчально-педагогічної практики без поважних причин, відраховується з навчального закладу. Якщо програма практики не виконана студентом з поважної причини, то студенту надається можливість пройти практику повторно, але не пізніше, ніж через рік.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, практику необхідно розглядати як послідовну навчальну, професійно-спрямовану діяльність студента, в процесі якої він реалізує свої теоретичні знання, навички і вміння, набуваючи досвіду практичної роботи, відповідно до кваліфікаційного рівня підготовки, і має можливість проявити особисті професійно-важливі якості та покращити психодинамічні характеристики. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в розробці наскрізної програми практичної підготовки інженерів-педагогів, яка крім педагогічної має включати і інженерну складову практичної підготовки.

Література

1. Зыскина М.А. Профессиональная адаптация студентов 1 курса в процессе волонтерской практики / М.А. Зыскина, М.В. Мясоедов // Опыт организации практики студентов: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 14 ноября 2006 г. – Екатеринбург, 2007. – 103 с.
2. Клушина Н.П. Организация практики студентов по социальной работе / Н. П. Клушина, В. С. Ткаченко. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 127 с.
3. Горленко В.П. Педагогическая практика студентов : новые научные подходы / В. П. Горленко // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 63-69.
4. Цырда Т.Н. Философия (С курсом биоэтики): учебник / Т.Н. Цырда, П.В. Берлинский. – Кishenev: Medicina, 2002. – 551 с.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-и т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Л.С. Выготский; под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.

Bibliography

1. Zyiskina M.A. Professional adaptation 1st year students in the process of voluntary practices / M.A. Zyiskina, M.V. Myasoedov // Opyit organizatsii praktiki studentov: materialyi Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Ekaterinburg, 14 noyabrya 2006 g. – 103 s. [in Russian]
2. Klushina N.P. Organization of the practice of social work / N. P. Klushina, V. S. Tkachenko. – M. : Gumanitar. izd. tsentr VLADOS, 2004. – 127 s. [in Russian]
3. Gorlenko V.P. Pedagogical practice of students: new scientific approaches / V. P. Gorlenko // Pedagogika. – 1996. – № 5. – S. 63–69. [in Russian]
4. Tsyirda T. N. Philosophy (with a course of bioethics): A primer / T. N. Tsyirda, P.V. Berlinskiy. – Kishenev: Medicina, 2002. – 551 s. [in Russian]
5. Vyigotskiy L.S. Complete Works: in the 6 t. T. 1. Theory and history of psychology / L.S. Vyigotskiy ; pod red. A.R. Luriya, M.G. Yaroshevskogo. – M. : Pedagogika, 1982. – 488 s. [in Russian]

УДК 378:78]:373.5

Кузьменко Галина Василівна – старший викладач кафедри образотворчого мистецтва Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка
E-mail: galynusia@ukr.net

ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність досліджуваної проблеми, стан її розробленості у педагогічній науці та практиці. Конкретизовано базові поняття дослідження. Уточнено сутність понять «професійна художньо-педагогічна підготовка», визначено напрями професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва: психолого-педагогічний, культурологічний, фахово-методичний, художньо-творчий спеціальний та науково-дослідна робота. Обґрунтовано структуру і розкрито специфіку змісту підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації художньо-творчої діяльності учнів основної школи.

Ключові слова: професійна художньо-педагогічна підготовка, фахова компетентність, майбутні учителі образотворчого мистецтва.

Kuzmenko Galina – Senior Lecturer of the Fine Arts Department of the Art Institute, the Boris Grinchenko's Kiev University
E-mail: galynusia@ukr.net

THE CONTENT OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS FOR THE ORGANIZATION OF ARTISTIC AND CREATIVE ACTIVITIES FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS SUMMARY

Summary. The article analyzes the scientific terminology of the investigation, clarifies the essence of the concepts of «professional artistic and pedagogical training». It defines the following branches of training for future teachers of fine arts: psychological and educational, cultural, professionally methodological, special artistic and creative and research work. The article substantiates the structure and discloses the specific content of training of future teachers of fine arts for the organization of artistic and creative activities for secondary school students. There have been defined the further directions of the scientific searches.

Key words: professional artistic and pedagogical training, professional expertise, future teachers of fine arts.

Вступ. На сучасному етапі розвитку суспільства, в умовах оновлення системи вищої освіти України проблема вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва до

організації художньо-творчої діяльності учнів основної школи набуває вагомого значення.

Аналіз досліджень і публікацій. Професійно-педагогічна підготовка, на переконання багатьох учених (О. Абдуліна, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Олексюк, С. Сисоєва, О. Щербаков та ін.) є одним із напрямів професійної підготовки.

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень доводить, що науковці «професійно-педагогічну підготовку» визначають у двох площинах: як багатокомпонентну систему – цілісний комплекс взаємопов'язаних елементів з певною структурою, що припускає як відокремлення елементів так і їх взаємодію між собою та із зовнішнім середовищем [1]; як процес навчання майбутніх учителів у системі занять з педагогічних дисциплін і педагогічної практики та його результат, що характеризується певним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованості його загальнопедагогічних знань, умінь і навичок [5].

Характеризуючи професійну художньо-педагогічну підготовку вчителя образотворчого мистецтва, С. Коновець наголошує на важливості її переорієнтації з пізнавально-інформаційного спрямування на розвивально-творче. Вихідними положенням змісту такої підготовки є: становлення «Я-концепції» молодого педагога, розвиток гнучкості його мислення, формування естетичних потреб, оцінок, смаків, що необхідно як митцю-професіоналу, так і педагогу художнього фаху; удосконалення художньої та педагогічної майстерності; розширення світоглядно-культурологічного світогляду за допомогою вивчення інших видів мистецтв, що можуть інтегруватися з образотворчим мистецтвом у навчально-виховному процесі ВНЗ або школи [2, с. 16].

У більшості педагогічних праць (Л. Базилюк, Г. Сотська, Т. Стрільєвич та ін.) професійна художньо-педагогічна підготовка розглядається як багатоаспектний, цілісний процес, результатом якого є високий рівень готовності студентів до здійснення навчання образотворчого мистецтва, художньої освіти та естетичного виховання школярів з урахуванням досвіду творчої діяльності, що включає мобільність використання набутих у вищому навчальному закладі знань, умінь та навичок, потребу в самоосвіті та самовдосконаленні.

Опрацювання науково-педагогічної літератури та узагальнення існуючої освітньої практики свідчить, що дослідники Г. Гребенюк, О. Кайдановська, О. Музика, М. Пічкур, Є. Шорохов, В. Щербина та ін. у підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва наголошують на важливості фахової підготовки. Необхідність оволодіння студентами профільючими дисциплінами (рисунок, композицією, живописом) підкреслювали такі засновники художньо-педагогічної освіти минулого як М. Алпатов, О. Дейнека, Д. Кардовський, Є. Кібрик, М. Ростовцев, О. Серов, П. Чистяков, Є. Шорохов, В. Яковлев та ін. Погляди художників-

педагогів минулого стали підґрунтям сучасних досліджень з проблеми підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

Мета статті полягає у визначенні напрямів, розкритті структури і змісту підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації художньо-творчої діяльності учнів основної школи. Здійснений аналіз педагогічних, психологічних джерел, їх узагальнення та систематизація уможливило комплексно підійти до визначення змісту означеної підготовки.

Результати дослідження. Проблема вдосконалення професійної підготовки сучасного вчителя образотворчого мистецтва визначається, з одного боку, логікою розвитку педагогічної науки, з іншого – потребами розвитку особистості в межах художньо-педагогічної діяльності [3]. Розглядаючи професійну підготовку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до керівництва художньо-творчою діяльністю учнів як процес формування його фахової компетентності на основі інтеграції психолого-педагогічного та художньо-творчого напрямків, Л. Малинська наголошує, що обидва ці напрями підготовки формують фахову компетентність майбутнього педагога-художника, яка дозволяє керувати цілісним процесом художньо-творчого розвитку школярів, а не обмежуватися навчанням основ образотворчої грамоти.

Головним показником, який дозволяє судити про наявність професійної компетентності в майбутнього учителя образотворчого мистецтва, на думку П. Пайдукова вступають фахові компетенції, які, з позиції вченого, виступають як засіб розвитку його професійної компетентності [4]. Фахові компетенції майбутнього вчителя образотворчого мистецтва сприяють формуванню здатності практичної реалізації візуальних художніх образів на площині, в реальному і віртуальному просторі, які застосовуються в різних видах образотворчої діяльності (рисунок, живопис, композиція, комп'ютерна графіка, скульптура тощо); вмінню створювати естетично значущі продукти за допомогою різних художніх матеріалів з урахуванням вимог стилю, видів і жанрів образотворчого мистецтва.

Важливе значення в системі підготовки майбутнього педагога-художника до організації художньо-творчої діяльності учнів основної школи має опанування методики навчання образотворчого мистецтва, оскільки вчитель має бути готовим до роботи з учнями і здатним передати їм набутий досвід. В цьому випадку методика виступає своєрідним «інструментарієм» для вчителя в його художньо-педагогічній діяльності.

Виходячи з того, що діяльність учителя образотворчого мистецтва з організації та керівництва процесом художньо-творчої діяльності учнів основної школи вимагає знання цілої низки аспектів: психологічних особливостей віку, психології творчості; загальної мистецької ерудиції у галузі образотворчого мистецтва; володіння практичною художньо-творчою діяльністю; знання методики та сучасних технологій навчання,

основними напрямками його підготовки до цієї діяльності мають виступати психолого-педагогічний, фахово-методичний, культурологічний, художньо-творчий спеціальний та науково-дослідна робота.

Першим напрямом професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації художньо-творчої діяльності учнів основної школи нами визначено психолого-педагогічну підготовку, що містить у собі надбання життєвого й соціального досвіду багатьох поколінь людства, які необхідно передати підростаючому поколінню з метою його пристосування до умов суспільного життя і виробництва. Психолого-педагогічна підготовка включає два підструктурних компонента, а саме: педагогічну та психологічну підготовку.

Педагогічна компонента полягає: у засвоєнні студентами знань з основ педагогіки як науки, що вивчає сутність, закономірності, принципи, методи і форми організації педагогічного процесу як засобу розвитку особистості та відтворення людської культури при змінах поколінь [6]; в ознайомленні з новими технологіями навчання, передовим педагогічним досвідом вчителів-новаторів, нестандартними та оригінальними підходами до організації навчально-виховного процесу у ЗНЗ; в усвідомленні особливостей і тенденцій розвитку педагогічної науки на сучасному етапі, соціальної ролі педагога у формуванні ціннісних орієнтацій, духовної культури школяра.

Психологічний компонент ми розглядаємо у таких аспектах: усвідомлення студентами психологічних особливостей учнів молодшого підліткового віку; розуміння психологічних особливостей творчого процесу; усвідомлення психологічних механізмів художньої творчості та впливу художньо-творчої діяльності на становлення особистості молодшого підлітка.

Фахово-методичний компонент у змісті професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації художньо-творчої діяльності учнів основної школи виступає основою, яка, на ґрунті синтезу знань і вмій з базових дисциплін образотворчого циклу (рисунок, живопис, композиція), дозволяє озброїти студентів досвідом художньо-творчої діяльності, оволодіти широким спектром художніх технологій, формами й методами навчальної та виховної роботи з організації художньо-творчої діяльності. Підструктурами фахово-методичної підготовки є фахова та методична підготовка.

Фахова підготовка базується на єдності теорії та практики і спрямована на засвоєння студентами знань з класифікації видів мистецтва, специфіки образотворчого мистецтва як однієї з форм відображення дійсності, розуміння зв'язків образотворчого мистецтва з природним і культурним середовищем життєдіяльності людини; формування здатності до творчого та професійно-ділового спілкування із застосуванням фахової термінології; формування здатності до

використання у професійній діяльності новітніх художніх технологій з метою самовдосконалення професійної майстерності.

Водночас із значущістю фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва для організації художньо-творчої діяльності учнів основної школи ми наголошуємо на важливості їхньої методичної підготовки. Поєднуючи психологічні знання зі специфічними знаннями в галузі образотворчого мистецтва, методика допомагає знайти найраціональніші методи навчання школярів з метою якіснішого засвоєння ними знань, розвитку пізнавальних здібностей. Фахово-методичний компонент містить: вивчення, аналіз та узагальнення методики викладання образотворчого мистецтва в історичній ретроспективі, ознайомлення з досвідом роботи кращих шкіл світу, формами і методами організації навчання, виховання та художньо-творчого розвитку школярів засобами образотворчого мистецтва та образотворчої діяльності; здатність керувати художньо-творчим розвитком школярів, виховувати в них ціннісно-світоглядні орієнтації у сфері мистецтва, формувати потребу в художньо-творчому самовираженні та естетичному самовдосконаленні; здатність моделювати та проводити уроки різних типів і позаурочні навчально-виховні заходи, використовуючи різні форми й методи ознайомлення учнів основної школи з творами українського та світового мистецтва, художніми явищами сучасності; здатність до самостійного розв'язання проблем, визначення шляхів особистісного та професійного самовизначення.

Взаємозв'язок теоретичних (психолого-педагогічних та фахово-методичних) знань майбутніх вчителів образотворчого мистецтва з їх практичною художньо-творчою діяльністю забезпечує виробнича практика, яка сприяє розвитку вмінь студентів творчо організовувати роботу на уроках образотворчого мистецтва в основній школі і навчально-виховний процес у позаурочний час, свідомо використовуючи різні форми організації, інноваційні методи і прийоми активізації творчої навчально-пізнавальної діяльності молодших підлітків.

Зміст культурологічного компонента підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва полягає в усвідомленні сутності та значущості мистецтва в просторі культури, соціальної ролі педагога у духовному становленні особистості молодшого підлітка, його здатності орієнтуватися в культурі відповідно до загальнолюдських гуманістичних цінностей, естетичних ідеалів людства; формуванні здатності усвідомлювати власну причетність до традицій і цінностей національної культури, розуміти особливості інших культур світу.

Художньо-творча спеціальна підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва визначає професіоналізм вчителя до організації художньо-творчої діяльності, її підструктурними компонентами виступають: пленерна практика та позанавчальна художньо-творча

діяльність. Метою плернерної практики є формування у студента умінь творчо осмислювати та свідомо відтворювати результати власних спостережень, практичного досвіду у графічних та живописних начерках, замальовках з натури для вдосконалення художньо-творчих здібностей і практичного втілення результатів плернерної практики у подальших творчих роботах; закріплення теоретичних знань і практичних художньо-творчих умінь та навичок, необхідних для самостійної педагогічної діяльності, формування професійно значущих якостей та готовності до організації художньо-творчої діяльності школярів.

Важливе значення у художньо-творчій спеціальній підготовці майбутніх вчителів образотворчого мистецтва відіграє позанавчальна художньо-творча діяльність, яка має забезпечити професійно-особистісний і художньо-творчий саморозвиток студента. Основними принципами позанавчальної художньо-творчої діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва є: загальнодоступність, добровільність та реалізація потреб у новизні вражень, збагачення художньо-творчого досвіду. У процесі позанавчальної діяльності активізується галерейно-виставкова діяльність яка має бути спрямована на систематизування, розширення та закріплення професійних знань, набуття студентами практичних умінь та навичок у сфері галерейної справи, які вони могли би успішно реалізувати у своїй професійній творчості, зокрема для організації художньо-творчої діяльності учнів основної школи.

Науково-дослідницька діяльність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва полягає у самостійному вивченні частини програмового матеріалу, систематизації, узагальненні та практичному застосуванні знань із навчального курсу. Науково-дослідницька робота є видом позааудиторної індивідуальної або колективної пошукової діяльності студента, що виражається у проведенні самостійного творчого дослідження і забезпечує вирішення таких основних завдань: оволодіння методами наукового дослідження з метою отримання нового наукового результату; формування наукового світогляду, наукової ерудиції фахівця у галузі образотворчого мистецтва та художньо-творчої діяльності; розвиток здатності до самостійного наукового пошуку як умови професійного самозростання та самовдосконалення; формування здатності самостійно розв'язувати проблеми у сфері мистецтва, приймати рішення, планувати й визначати шляхи особистісного та професійного розвитку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, доходячи висновку, що взаємозв'язок та взаємодоповнюваність психолого-педагогічної, фахово-методичної, культурологічної, художньо-творчої спеціальної та науково-дослідницької складових підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації художньо-творчої діяльності учнів основної школи забезпечує системність та

неперервність цієї підготовки на основі взаємодії педагогічної теорії і практики. Перспективи подальших розвідок полягають у визначенні сучасного стану підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації художньо-творчої діяльності учнів основної школи.

Література

1. Беспалько В.П. Основи теорії педагогічної системи / В.П. Беспалько – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 204 с.
2. Коновець С.В. Підготовка вчителя образотворчого мистецтва / С.В. Коновець. – Рівне: Агенція Місо, 2002. – 75 с.
3. Малинская Л.Л. Педагогические условия подготовки будущих учителей изобразительного искусства к руководству художественно-творческой деятельностью школьников: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.Л. Малинская; Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы. – Уфа, 2010. – 20 с.
4. Пайдуков П.В. Формирование профессиональной компетентности у будущих учителей изобразительного искусства в процессе предметной подготовки: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / П.В. Пайдуков; Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. – Чебоксары, 2013. – 20 с.
5. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / [Уклад.: Гончаренко С.У., Зязюн І.А., Ничкало Н. Г., Дубинчук О.С.]; за ред Н.Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 381 с.
6. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

Bibliography

1. Bespal'ko V.P. Fundamentals of the theory of pedagogical system / V.P. Bespal'ko – Voronezh: Yzd-vo Voronezh. un-ta, 1977. – 204 s. (in Ukrainian)
2. Konovec' S.V. Training teachers of the fine arts / S.V. Konovec'. – Rivne: Agencija Miso, 2002. – 75 s. (in Ukrainian)
3. Malynskaja L.L. Pedagogical conditions of training of future teachers of fine arts to guide the artistic-creative activity of students: avtoref. dis... candidate. der. Sciences: 13.00.08 / L.L. Malynskaja; Bashkyrskij gosudarstvennyj pedagogycheskij unyversytet im. M. Akmuully. – Ufa, 2010. – 20 s. (in Russian)
4. Pajdukov P.V. Formation of professional competence of future teachers of fine arts in the process of subject training: author. dis... candidate. ped. sciences: 13.00.08 / P.V. Pajdukov; Chuvashskij gosudarstvennyj pedagogycheskij unyversytet im. Y.Ja. Jakovleva. – Cheboksary, 2013. – 20 s. (in Russian)
5. Professional education: dictionary: proc. p. / [Uklad.: Goncharenko S.U., Zjazjun I.A., Nychkalo N.G., Dubynchuk O.S.]; za red N.G. Nychkalo. – K.: Vyshha shk., 2000. – 381 s. (in Ukrainian)
6. Rudnyc'ka O.P. Pedagogy: general and artistic: a tutorial / O.P. Rudnyc'ka. – Ternopil' : Navchal'na knyga – Bogdan, 2005. – 360 s. (in Ukrainian)

УДК 37.017:378.14

Лівшун Олександр Володимирович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького національного університету
E-mail: a.livschun@yandex.ua

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті проаналізовано існуючі підходи до розуміння понять «професійна готовність» та «психологічна готовність» до професійної діяльності педагога. Розкрито основні етапи дослідження поняття «професійна готовність». Представлено основні компоненти та особливості формування особистісної готовності майбутнього вчителя технологій до роботи з дітьми. Доведено що формування готовності майбутнього вчителя технологій до професійної діяльності означає формування у нього тих необхідних мотивів, мотивацій, настанов, досвіду, надавання його психічним процесам і якостям таких властивостей і станів, які забезпечують йому можливість ефективно організувати педагогічну діяльність та оптимально нею управляти.

Ключові слова: професійна готовність, психологічна готовність, особистісна готовність, майбутній вчитель технологій, компоненти готовності, професійна діяльність.

Livshun Oleksandr – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Theory and Methodology of Labor and Professional Training, Khmelnytsky National University
E-mail: a.livschun@yandex.ua

FORMATION OF TECHNOLOGIES TEACHERS' PERSONAL READINESS TO PROFESSIONAL ACTIVITY

Livshun Oleksandr – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Theory and Methodology of Labor and Professional Training, Khmelnytsky National University.
E-mail: a.livschun@yandex.ua

Summary. The existing approaches to understanding of notions «professional readiness» and «psychological readiness» for professional activity of a teacher have been analyzed in this article. The main stages of research of the notion «professional readiness» have been described. The main components and peculiarities of formation of a future technology teacher's personal readiness to work with children have been presented. It is proven that the formation of the readiness of a future technology teacher for professional activities means formation of the motives, motivation, attitudes, experience, providing his mental processes and

qualities with such properties and states that enable him to organize teaching activity effectively and manage it optimally.

Key words: *professional readiness, psychological readiness, personal readiness, future technology teacher, components of readiness, professional activity.*

Вступ. Сучасна система освіти в Україні висуває якісно нові вимоги щодо існуючого рівня готовності випускників вищих навчальних закладів до професійної діяльності. Сьогодні суспільству потрібні ініціативні та самостійні люди, здатні до швидкого оновлення знань, розширення навичок і вмій, освоєння нових сфер діяльності, готові постійно удосконалювати себе і власну діяльність відповідно до потреб суспільства. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті підкреслюється: «Освіта XXI ст. – це освіта для людини. Її стрижень – розвивальна, культуротворча домінанта, виховання відповідальної, здатної до самоосвіти й саморозвитку особистості, яка вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни» [8].

Провідна роль у вирішенні поставлених завдань належить учителю. Саме від рівня його майстерності та професійної готовності до виконання педагогічної діяльності залежить бажаний результат. Практика показує, що для покращання ситуації необхідно переглянути процес підготовки майбутнього вчителя технологій розпочинаючи ще із вищих навчальних закладів. Саме ВНЗ є первинною ланкою, котра повинна якнайповніше забезпечувати процес формування у майбутнього вчителя технологій професійної готовності до досягнення високої якості його педагогічної діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз досліджень з проблеми підготовки майбутніх вчителів до професійної діяльності дає можливість зробити висновок про те, що явище готовності становить предмет вивчення як педагогів, так і психологів, проблема готовності до різних видів педагогічної діяльності є об'єктом наукового інтересу багатьох науковців. Зокрема, останнім часом проведено багато досліджень, що розкривають: проблеми професійної підготовки майбутніх учителів (К. Дурай-Новакова, І. Зязюн, А. Ліненко, Ю. Пелех, В. Сластьонін, М. Чобітько В. Шахов); становлення і розвиток готовності студентів до певного виду педагогічної діяльності (І. Біда, О. Демченко, Л. Мороз, М. Назаренко, Г. Троцко); формування готовності, спрямованої на особистісне і професійне удосконалення майбутніх педагогів (Л. Кондрашова, Т. Шестакова), готовності до інноваційної професійної діяльності (І. Гавриш, Л. Шевченко), формування готовності до самостійної творчої діяльності (О. Кривильова) та самореалізації (О. Теплова) та ін.

Готовність як психологічний феномен досліджували І. Балл, М. Дяченко, Л. Кандибович, М. Левітов, В. Моляко та інші.

Багато педагогів-науковців акцентують увагу на виявленні факторів і умов, дидактичних та виховних засобів, що дають змогу керувати становленням і розвитком готовності. Психологи ж, у свою чергу, орієнтуються на встановлення характеру зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю діяльності.

Метою статті є розкриття сутності особистісної готовності майбутнього вчителя технологій для забезпечення високого рівня підготовленості майбутніх фахівців.

Результати дослідження. Поняття «психологічна готовність до діяльності» ввели М. Дяченко та Л. Кандибович у 1976 р. у дослідженні з інженерної психології та психології праці. Основним аргументом для введення цього поняття стала необхідність виділення зі сукупності чинників, що зумовлюють продуктивність діяльності, психологічного компонента, який, за певних умов, відіграє вирішальну роль в оволодінні тим чи іншим видом діяльності. Аналізуючи природу феномену готовності до професійної діяльності, незважаючи на певні розбіжності в її визначенні, автори дотримуються спільної думки про те, що вона відбиває спрямованість особистості на цю діяльність. Разом із тим закономірним можна вважати той факт, що у кожній із професійних сфер «готовність» має конкретний специфічний вияв. Внаслідок цього з'явилася низка тлумачень щодо змісту, класифікацій структурних елементів готовності [4].

Якщо розглядати проблему готовності в цілому, то варто зазначити, що об'єктом спеціальних досліджень це явище стало не так давно. Так, на першому етапі (кінець ХІХ – початок ХХ ст.ст.) її вивчали у зв'язку з проникненням у психічні процеси людини. Саме в цей період склалося розуміння готовності як настанови (К. Марбе, О. Кюльпе, Д. Узнадзе).

Другий етап належить до періоду дослідження готовності як деякого феномену стійкості людини щодо зовнішніх і внутрішніх впливів. Таке розуміння готовності зумовлене інтенсивним дослідженням нейрофізіологічних механізмів регуляції та саморегуляції поведінки людей. У цьому плані велике значення мають дослідження психологів США про соціальну настанову, вияв її основних ознак, структурних компонентів, а також спроби її технічного вимірювання (У. Томас та Ф. Знанецькі, Г. Оллпорт, Д. Кац, М. Сміт та ін.).

Третій етап вивчення готовності пов'язаний із дослідженнями в галузі теорії діяльності. Саме в цей період готовність розглядають у зв'язку з емоційно-вольовим та інтелектуальним потенціалом особистості щодо конкретного виду діяльності. Готовність характеризують як якісний показник саморегуляції на різних рівнях проходження процесів:

фізіологічному, психологічному, соціальному (А. Ганюшкін, М. Дьяченко і Л. Кандилович, М. Левітов та ін.) [9].

Необхідно звернути увагу на те, що в науковій літературі ще не має усталеного визначення цього поняття. Готовність – це цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибіркову прогностичну мобілізаційність у момент включення в діяльність певної спрямованості. Готовність виникає внаслідок досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у неї.

На сучасному етапі розвитку психологічних і педагогічних наук готовність до професійної діяльності розглядається у контексті таких підходів:

- функціонального, за яким готовність вважають психічним станом особистості, що визначає потенційну активізацію психічних функцій під час майбутньої професійної діяльності;

- особистісного, де готовність постає цілісним особистісним утворенням, що інтегрує сукупність внутрішніх суб'єктивних чинників окремої діяльності та досліджується переважно в контексті професійної підготовки до неї;

- особистісно-діяльнісного, у межах якого готовність окреслюється як вияв усіх граней особистості, що забезпечують можливість ефективно виконувати професійні функції;

- результативно-діялісного, що визначає готовність як результат процесу підготовки [2; 10; 12].

У наукових дослідженнях А. Линенко [9] виокремлено такі вияви готовності: позитивне ставлення до праці вчителя; певний рівень оволодіння педагогічними знаннями, вміннями та навичками; самостійність у розв'язанні професійних завдань; розвиток педагогічних здібностей; наявність професійно-педагогічної спрямованості особистості; моральні риси особистості.

За визначенням К. Дурай-Новакової [3], готовність до професійної діяльності – це здатність учителя у потрібний момент активізувати всі свої потенційні можливості і, спираючись на набуті знання та досвід, приймати самостійні рішення у конкретній ситуації відповідно до кінцевої мети діяльності. Водночас Л. Рибалко [11, с. 16] розуміє готовність як особистісні інтегровані новоутворення в мисленні, свідомості, самосвідомості, якостях особистості майбутнього вчителя (інтелектуальних, психічних, фізичних та ін.), які забезпечують продуктивне виконання педагогічної діяльності.

Л. Кондрашова пропонує розглядати готовність як єдність двох напрямів – морального та психологічного, що включають в себе «... професійно-моральні погляди й переконання, професійну спрямованість психічних процесів, самовладання, педагогічний оптимізм, працездатність,

налаштованість на педагогічну працю, здатність до подолання труднощів, самооцінку його результатів, потребу в професійному самовихованні, що забезпечує високі результати педагогічної роботи» [7, с. 8].

Незважаючи на широку представленість у науковій літературі проблеми готовності та різні підходи до визначення сутності цього поняття, науковці єдині у переконанні, що зазначений феномен слід розглядати як інтегральне особистісне утворення, що поєднує у собі психічні (функціональні) стани – короткочасна (тимчасова, ситуативна) готовність, та підготовленість (особистісні характеристики) – довготривала (загальна), які перебувають у єдності та взаємозалежності.

Успішне формування професіоналізму особистості та діяльності майбутніх фахівців базується на їх готовності до праці. Провідною складовою готовності до професійної діяльності є особистісна готовність, яка розуміється науковцями як комплексне психологічне утворення, як сплав функціональних, операційних та особистісних компонентів.

З психологічної точки зору, особистісна готовність до професійної діяльності – це психічний стан, передстартова активізація «Я», що включає усвідомлення своїх цілей, оцінку наявних умов, визначення найбільш вірогідних способів дії, прогнозування мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, вірогідності досягнення результату, мобілізацію сил, самонавіювання в досягненні цілей.

Особистісна готовність до педагогічної діяльності, на переконання І. Зимньої, це широка і системна професійна компетентність, стійка переконаність, соціально-значуща спрямованість особистості майбутнього вчителя, наявність у фахівця комунікативної і дидактичної потреби, необхідність спілкування та передачі досвіду іншим [5].

Науковці по-різному підходять до визначення структурних компонентів готовності до діяльності. Своєрідність компонентної структури, що описується у тому чи іншому дослідженні, залежить від мети дослідження та характеру конкретної діяльності, готовність до якої при цьому вивчається.

М. Дьяченко, Л. Кандилович (1976), вивчаючи структурні компоненти готовності майбутнього спеціаліста до складних видів діяльності, виділяють такі компоненти:

- мотиваційний – усвідомлення своїх потреб, інтересів, вимог суспільства, колективу;

- орієнтаційний – усвідомлення цілей, реалізація яких забезпечить розв'язання певного завдання, осмислення й оцінка умов, за яких відбуватимуться майбутні дії, актуалізація досвіду, пов'язаного в минулому з виконанням завдань і вимог подібного характеру;

- операційний – визначення на основі досвіду та оцінки намічених умов діяльності, найбільш вірогідних способів розв'язання завдань або дотримання вимог (володіння методами і прийомами діяльності,

знаннями, навичками, вміннями, розумовими антиципаціями, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо);

- вольовий – мобілізація сил у відповідності з умовами праці та завданням; самоконтроль, самонавіювання в процесі досягнення цілей;

- оцінний – оцінка співвідношення власних можливостей, рівня домагань та міри досягнення певного результату [4].

М. Кондрашова (1987 р.), аналізуючи структуру готовності, описану М. Дьяченко та Л. Кандибович, вважає, що така структура готовності не розкриває всіх змістових аспектів цього феномену, оскільки здатність людини до професійно-педагогічних суджень не може розглядатись ізольовано від діяльного ставлення особистості до обраної професії. Науковець обґрунтовує такі структурні компоненти:

- морально-орієнтаційний (любов до дітей, бажання спілкуватися з ними, педагогічна вимогливість, відповідальність за обрану спеціальність, педагогічний такт, дисциплінованість);

- емоційно-вольовий (організованість у роботі, вміння керувати всіма типами учнів, емоційність самостійність і т.д.);

- психофізичний (працездатність, психічна врівноваженість, упевненість у своїх силах тощо);

- оцінний (самооцінка власних дій і вчинків і т. д.) [6].

Формування готовності майбутнього вчителя технологій до професійної діяльності означає утворення у нього тих необхідних мотивів, мотивацій, настанов, досвіду, надавання його психічним процесам і якостям таких властивостей і станів, які забезпечують йому можливість ефективно організувати педагогічну діяльність та оптимально нею управляти.

Узагальнюючи теоретичні положення, запропоновані різними дослідниками, можна зробити висновок про те, що готовність майбутнього вчителя технологій, як складна динамічна структура, повинна охоплювати такі компоненти:

1) комунікативний: визнання професійного спілкування як цінності; усвідомлення наявного і потрібного рівня розвитку комунікативних здібностей; створення ефективних моделей спілкування; творча взаємодія;

2) мотиваційний: інтерес до професії вчителя, цінування праці педагога, відданість гуманістичним ідеалам, любов до праці, дітей; самоаналіз своїх мотивів навчально-професійної діяльності; творчі мотиви трудової, технічної, психолого-педагогічної діяльності;

3) характерологічний: цінування таких рис характеру як любов до праці, наполегливість, акуратність, дисциплінованість, емоційна врівноваженість; осмислення своїх найцінніших рис характеру як важливих факторів ефективної навчально-професійної діяльності;

створення нових ефективних характерологічних програм поведінки та діяльності;

4) рефлексивний: усвідомлення особистості та її внутрішнього світу як найвищої цінності; усвідомлення образу професії вчителя технологій, розвинений самоаналіз; створення індивідуальних технік самоусвідомлення;

5) досвідний: визнання психологічних знань, умінь, навичок, якостей своєї особистості та учня як вищих цінностей; усвідомлення свого рівня професійної компетентності; психологічна мудрість вчинків, поведінки у професійній діяльності; індивідуальний професійно-психологічний світогляд;

6) інтелектуальний: цінування інтелектуальних здібностей і властивостей, повага до інтелектуальної праці; усвідомлення наявного і потрібного рівнів розвитку інтелекту та мислення; творче використання інтелекту, мислення у професійній діяльності та особистісному розвитку;

7) психофізіологічний: усвідомлення значення психофізіологічних особливостей у своїй діяльності й діяльності учнів; усвідомлення особливостей свого типу вищої нервової діяльності й темпераменту; гнучкий індивідуальний стиль діяльності, відповідний своєму типу темпераменту;

8) природовідповідний: орієнтація педагогічних систем на природні основи організації їх структури, функцій, енерго-інформаційного обміну з навколишнім середовищем, на індивідуальні характеристики суб'єктів навчальної діяльності та професійного зростання [1].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Технологія формування професійної готовності майбутнього вчителя технологій надзвичайно складна, яка об'єднує чимало структурних компонентів: зв'язки між професійними настановами, переконаннями і діяльністю, між інтелектуальними, емоційно-вольовими і психофізіологічними процесами та явищами в структурі професіоналізму тощо. Інтелектуально-емоційні процеси та явища є фундаментом професійно-моральних якостей. Органічна взаємодія між професійним мисленням педагога і почуттями, емоційне прийняття мети педагогічної діяльності лежать в основі вольової поведінки, а оцінювання особистісного змісту педагогічної діяльності в руслі особистісних і професійних цінностей, формування стійких рис особистості забезпечують формування особистісної готовності до професійної діяльності. Професійне значення педагогічної діяльності майбутнього вчителя технологій є тією умовою, котра визначає спрацювання механізму засвоєння морально-інтелектуальних і професійно-педагогічних цінностей, формування високого рівня та особистого стилю власної педагогічної діяльності вчителя технологій.

Таким чином, поняття готовність майбутнього вчителя технологій до професійної педагогічної діяльності є багатофункціональним та багатокомпонентним, оскільки відображає багатогранність педагогічної діяльності майбутнього вчителя технологій.

До перспектив подальшого дослідження варто зарахувати конкретизацію змісту виділених компонентів професійної готовності майбутніх учителів технологій та розробку й обґрунтування критеріїв, показників та рівнів сформованості цієї готовності.

Література

1. Видра О.Г. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник / О.Г. Видра. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 112 с.
2. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... докт. пед. наук / І.В. Гавриш. – Луганськ, 2006. – 572 с.
3. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.
4. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряжённых ситуациях / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. – Мн.: БГУ, 1985. – 206 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: уче. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
6. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л.В. Кондрашова. – К.: Вища школа, 1987. – 54 с.
7. Кондрашова Л.В. Концепція «Взаємодії моральних і психологічних якостей у змісті педагогічного професіоналізму» / Л.В. Кондрашова // Професійне становлення майбутнього вчителя: монографічний огляд. – Кривий Ріг, 2006. – С. 6-34.
8. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. – 2002. – № 1 (91).
9. Лінєнко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї / Алла Францівна Лінєнко / АПН України; Південноукраїнський педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса : ОКФА, 1995. – 80 с.
10. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посібник / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Х.: ОВС, 2002. – 400 с.
11. Рибалко Л.С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Л.С. Рибалко. – Харків, 2008. – 42 с.
12. Семиченко В.А. Психологія особистості / В.А. Семиченко. – К.: Видавець Ешке О.М., 2001. – 427 с.

Bibliography

1. Vydra O.G. Age and pedagogical psychology: textbook / O.G. Vydra. – K.: Tsentr Uchbovoi literatury, 2011. – 112 s. (in Ukrainian)
2. Gavrysh I. V. Theoretical and methodological basis for the formation of future teachers to innovative professional activities: dis. ... dokt. ped. nauk / I.V. Gavrysh. – Lugansk, 2006. – 572 s. (in Ukrainian)

3. Duraj-Novakova K.M. Formation of professional readiness of students to pedagogical activity: avtoref. diss. ... kand. ped. Nauk / K.M. Duraj-Novakova. – M., 1983. – 32 s. (in Russian)
4. Dyachenko M.I. The readiness to work in stressful situations / M.I. Dyachenko, L.A. Kandybovich, V.A. Ponomarenko. – Mn.: BGU, 1985. – 206 s. (in Russian)
5. Zimnyaya I.A. Pedagogical psychology: ucheb. posobie dlya stud. vysh. ped. ucheb. zavedenij / I.A. Zimnyaya. – Rostov-na-Donu: Feniks, 1997. – 480 s. (in Russian)
6. Kondrashova L.V. The moral and psychological readiness of the student to teacher / L.V. Kondrashova. – K.: Vishcha shkola, 1987. – 54 s. (in Ukrainian)
7. Kondrashova L.V. The concept of «Interactions moral and psychological qualities in the content of teaching professionalism» / L.V. Kondrashova // Profesiine stanvlennia maibutnogo vchitelia: monografichnii ogljad. – Kiviv Rig, 2006. – S. 6-34. (in Ukrainian)
8. The concept of secondary education (12-year-old school) // Pedagogichna gazeta. – 2002. – № 1 (91). (in Ukrainian)
9. Linenko A. F. Educational activities and readiness to thereto / Ala Frantsivna Linenko / APN Ukraini; Pivdenoukrainskii pedagogichnii un-t im. K.D. Ushinskogo. – Odesa : OKFA, 1995. – 80 s. (in Ukrainian)
10. Lozova V.I. Theoretical Foundations of education and training: teach. manual / V.I. Lozova , G.V. Trotsko . – Kh.: OVS, 2002. – 400 s. (in Ukrainian)
11. Ribalko L.S. Acmeological principles vocational teacher self-future teachers: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04 / L.S. Ribalko. – Kharkiv, 2008. – 42 s. (in Ukrainian)
12. Semichenko V.A. Psychology of Personality / V.A. Semichenko. – K.: Vidavets Eshke O.M., 2001. – 427 s. (in Ukrainian)

УДК: 378+004.5+159.92

Мерзлякова Олена Леонідівна – кандидат психологічних наук,
докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
E-mail: elena.merzlykova@gmail.com

ІНФОРМАЦІЙНА ГРАМОТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОМП'ЮТЕРНО- ОРІЄНТОВАНИХ СИСТЕМАХ НАВЧАННЯ

Анотація. Розкрито зміст поняття інформаційної грамотності вчителя в контексті його залучення до комп'ютерно-орієнтованих систем навчання. Показано, що розвиток психологічної складової інформаційної грамотності є не менш важливим, ніж оволодіння вчителем ІКТ. Обґрунтовано необхідність її розвитку на всіх етапах неперервної освіти. Матеріал в першу чергу розрахований на освітян, які займаються професійною та післядипломною підготовкою вчителів. Також може зацікавити дослідників проблематики інформаційної грамотності вчителя та безпосередньо вчителів середньої школи.

Ключові слова: інформаційна грамотність, ефективна педагогічна діяльність, комп'ютерно-орієнтовані системи навчання, візуальні засоби інформаційної подачі.

Merzliakova Olena – Candidate of Pedagogical Sciences, Doctoral Postgraduate of the Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine

E-mail: elena.merzlykova@gmail.com

TEACHER'S INFORMATION LITERACY AS A PREREQUISITE FOR EFFECTIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE COMPUTER-ORIENTED LEARNING SYSTEMS

Summary. *The article reveals the content of the concept of information literacy of a teacher in the context of his involvement in computer-oriented education system. It is shown that the development of the psychological component of information literacy by a teacher is no less important than the mastery of ICT. The necessity of its development at all stages of lifelong learning is shown. The key ideas of the article: The concept of information can be summarized by the formula: plan – attention – the key word or concept. The concept of information literacy of teacher can be reduced summarized as follows: perception – reflection – development – facilitation. Obstacles Information Literacy: stereotyped thinking – stereotyped action – adaptation – stagnation. Overcoming of obstacles of Information Literacy: Tools of organizations thinking – reflection of thinking and action – the dominant of self-development.*

Key words: *information literacy, effective pedagogical activities, computer-based learning systems, visual means of information delivery.*

Вступ. Актуальність висвітлення проблеми інформаційної грамотності вчителя обумовлено низкою чинників об'єктивного й суб'єктивного характеру. До об'єктивних передумов можна віднести різке розширення глобальних телекомунікаційних комп'ютерних мереж і їх інтеграцією з технологіями мультимедіа і віртуальною реальністю. Тобто суспільство має виробити алгоритми взаємодії у новому, глобалізованому та інтенсифікованому, інформаційному просторі. Освітня система, яка має підготувати нові покоління до такої взаємодії, водночас спрямована й на опанування новітніх інформаційних технологій. І саме це призводить до певних труднощів суб'єктивного характеру. По-перше, певна ригідність професійного мислення вчителя спричиняє дуже низьку готовність освітян залучати ІКТ до власної педагогічної практики. І справа не стільки у наявних навичках користування технічними засобами ІКТ – цього, врешті-решт, можна навчитись певну кількість годин. Складніше перебудовувати власні стратегії мислення для взаємодії з технічними засобами навчання – вчителі інформатики та інших технічних дисциплін легше інтегрують ІКТ до педагогічної практики, гуманітаріям це зробити дещо складніше. Наступний рівень складнощів – необхідність загальної перебудови всієї

педагогічної технології в зв'язку з означеною інформаційною революцією в суспільстві. Чим викликано таку необхідність, ми обґрунтуємо далі у тексті. Проблемним же моментом, на нашу думку, є низька психологічна й інформаційна готовність вчителів до такої трансформації діяльності. Тому цілеспрямоване формування інформаційної культури вчителів, розвиток їх інформаційної грамотності є засобом подолання опору новому, який спостерігаються дослідниками в педагогічному середовищі.

Аналіз досліджень і публікацій. Вважаємо за доцільне зацентрувати увагу лише на тих авторах і дослідниках, науковий доробок яких став у нагоді під час підготовки цієї публікації. Передусім йдеться про праці В. Бикова, що розкривають поняття відкритої освіти, в якій школа розглядається як система й навчальний заклад становлення й розвитку вільної людини [1]. Обґрунтований автором підхід відкритої освіти передбачає, що людина навчається вчитися, може і прагне вчитися сама впродовж життя [2, 4]. Крім того, став у нагоді виклад В. Биковим психологічних особливостей організації навчального процесу в е-дистанційних системах [3, 8]. Щодо кращого розуміння комп'ютеро-орієнтованих систем навчання, історії їх становлення, розвитку та перспектива застосування, то таку інформацію було знайдено в працях М. Жалдака [5], В. Бикова [4], О. Кривонос [6].

Споріднене з поняттям інформаційної грамотності поняття інформаційної культури розглянуто в роботі О. Олійника [7] з посиланням на праці О. Бондар, А. Коломієць, В. Кравець, В. Миронової. І, нарешті, щодо розгляду питання необхідності та можливості трансформації професійного мислення педагога, то інформацію для подальших роздумів було знайдено в працях М. Смульсон [8].

Мета статті. Отже, ключовими завданнями цієї статті ми вважаємо: а) розкриття змісту поняття інформаційної грамотності вчителя в контексті залучення до комп'ютерно-орієнтованих систем навчання; б) демонстрація взаємозв'язків між інформаційною грамотністю вчителя – якісна ознака, ефективністю його педагогічної діяльності – процесуальна ознака та відкритим навчальним середовищем із залученням ІКТ-середовища ознака; 3) виокремлення наявних складнощів розвитку інформаційної грамотності вчителя та окреслення можливих шляхів їх подолання. *Методи дослідження.* На цьому етапі дослідження було застосовано теоретичні методи, спрямовані на створення теоретичних узагальнень та формулювань закономірностей досліджуваних явищ: аналіз та синтез, індукція, дедукція, моделювання та узагальнення отриманих даних.

Результати дослідження. Виділено та оформлено змістовний склад понять «інформація», «інформаційна грамотність вчителя», «перепони розвитку інформаційної грамотності», «подолання перепон».

Окремо акцентуємо увагу на працях Д. Озьюбела, Д. Новака, Х. Мюллера, Т. Бьюзена – дослідників й популяризаторів візуальних методів обробки інформації та донесення інформаційного повідомлення: смислові або понятійні карти concept maps, когнітивні або інтелектуальні карти mind maps, відомі як карти мислення або карти пам'яті. Саме такий спосіб інформаційної подачі обрано для структурованого донесення ідей статті.

Перша дефініція, яка потребує уточнення, є поняття інформаційної грамотності. Аналіз робіт сучасних дослідників показав, що найчастіше інформаційна грамотність знаходиться у єдиному смисловому полі з поняттями інформаційного простору та інформаційної культури. Схема на рис.1 наочно відображає логічний зв'язок цих понять та якісний зміст кожної дефініції. Перший, найширший за обсягом понятійний блок, розкриває зміст поняття інформація. Наведені характеристики інформації запозичені з роботи А. Костіної, яка розуміє інформацію як результат взаємодії задуму та уваги: задум – увага – ключове слово або поняття. Все інше, за А. Костіною, є інформаційними шумами [9].

Поняття освітнього інформаційного простору визначено на базі праць В. Бикова, який зазначає включення до цього поняття характеристик глобального освітнього простору: масштабність і світовий характер його існування і використання, практичну необмеженість обсягу і цілей застосування його інформаційних ресурсів і сервісів, що відображають сучасні уявлення людства про об'єкти і процеси об'єктивного світу. Крім того, для освітнього інформаційного простору притаманним є наявність спеціально створених і цілеспрямованих на освітні цілі однотипних мережних електронних ресурсів. Існування таких ресурсів передбачає можливість їх спільного застосування, що стає можливим за умов нормалізації і стандартизації цих мережних електронних ресурсів [3, с. 4-5].

Поняття інформаційної культури вчителя викладено із застосуванням результатів дослідження Ю. Олійника, який розуміє цю дефініцію як систематизовану сукупність знань, умінь, навичок, спрямованих на задоволення інформаційних потреб, що виникають в процесі життєдіяльності особистості, і являє собою одну зі складових загальної культури людини. Критеріями інформаційної культури вчителя, за Ю. Олійником, можна вважати «його вміння адекватно формулювати свою потребу в інформації, ефективно здійснювати пошук потрібної інформації в усій сукупності інформаційних ресурсів, переробляти інформацію і створювати якісно нову, вести індивідуальні інформаційно-пошукові системи, а також здатність до інформаційного спілкування і комп'ютерну грамотність» [7, с. 6-7].

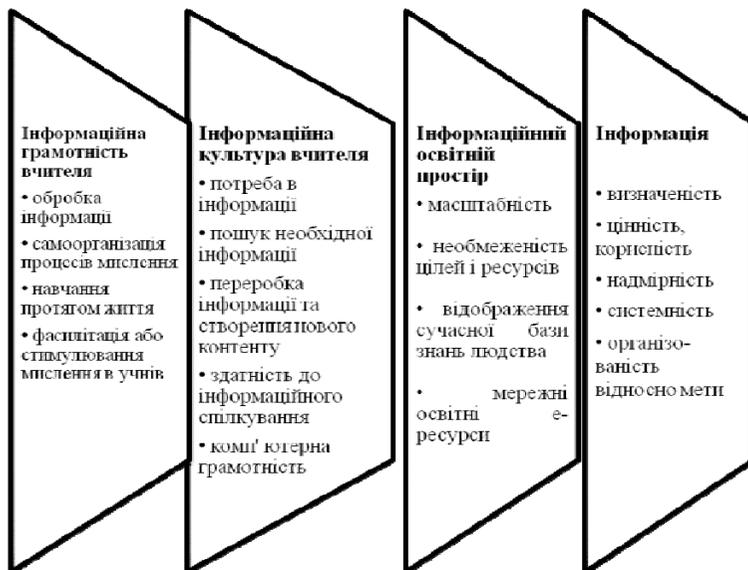


Рис. 1. Інформаційні грамотність, культура, простір; інформація: зміст і зв'язок понять

Нарешті, поняття інформаційної грамотності вчителя показано згідно з визначенням Міжнародного Керівництва з інформаційної грамотності [10, с. 7]. Цей документ трактує інформаційну грамотність як здатність знаходити та використовувати інформацію, що є передумовою навчання протягом життя. Окрім здатності до неперервного навчання інформаційна грамотність щільно пов'язана і стратегіями мислення та навичками обробки інформації, про що мова йде далі в тому самому документі: «Користувачі інформації мають знати стратегії добору інформації та володіти навичками критичного мислення, щоб відібрати, синтезувати інформацію, й надати її в новій формі для вирішення реальних життєвих проблем» [10, с. 7].

Далі продемонструємо, яким чином поняття інформаційної грамотності вчителя пов'язано з його професійною діяльністю в умовах комп'ютерно-орієнтованих систем навчання. Запропонований малюнок (рис. 2) наочно відображає ідею щодо важливості опанування вчителем навичок роботи з інформаційними потоками. Інформація, яку вчитель має опрацювати у своїй професійній діяльності, організується за викладеними вище принципами визначеності, цінності й корисності, надмірності, системності та організованості відносно мети з урахуванням ресурсів та можливостей, які надають засоби ІКТ. Окрім технічних переваг,

застосування ІКТ значно підсилюють гуманітарний компонент педагогічної діяльності вчителя.

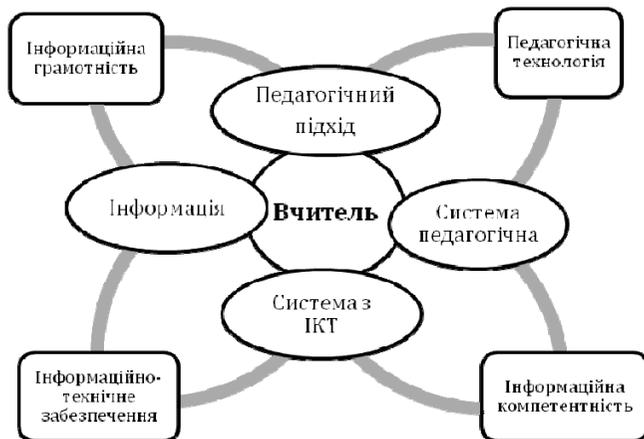


Рис. 2 Професійна взаємодія вчителя з інформаційними потоками

Докладно такі додаткові можливості комп'ютерно-орієнтованих систем навчання викладено М. Жалдаком: посилення зв'язку змісту навчання з повсякденним життям; надання результатам навчання практичної значимості; розвиток неформалізованих, творчих компонентів мислення, тощо [5, с. 3-4].

Отже, ми знову прийшли до розуміння важливості розвитку інформаційної грамотності вчителя. Наступна схема, подана на рис. 3, відображає, що заважає такому розвитку. Подана схема на рис. 3 наочно демонструє складнощі розвитку інформаційної грамотності вчителя за кожним виділеним її аспектом. Так, сприймання інформації ускладнюється у разі відсутності навичок критичного аналізу інформації, що надходить та домінуванні у людини побутового мислення. Слід зазначити, що розуміння поняття побутового, або буденного мислення можна знайти в працях Метью Ліпмана, відомого теоретика освіти, директора Інституту з розвитку філософії для дітей (Монтклере, США). М. Ліпман пропонує визначення та шляхи розвитку умілого мислення, що є альтернативою побутового мислення.

На цій схемі ключові складові інформаційної грамотності вчителя подано за допомогою одного ключового слова: 1) сприймаю – володіння навичками обробки інформації; 2) розмірковую – навички самоорганізації процесів мислення; 3) розвиваюсь – здатність до навчання протягом життя; 4) навчаю – фасилітація або стимулювання мислення у учнів.



Рис. 3. Проблемні моменти розвитку інформаційної грамотності вчителя

З означеними типами мислення пов'язаний наступний аспект інформаційної грамотності – здатність до самоорганізації процесів мислення. Перелонами в цьому випадку виступають стереотипність, хаотичність мислення. Шаблонне мислення призводить до такої ж шаблонної дії. Як наслідок ми спостерігаємо прояви інтелектуальної пасивності, стагнації та активізації механізмів зовнішнього пристосування. Якщо такі механізми стають надто активними у вчителя – то казати про його власний розвиток та стимулювання розвитку учнів дорівнює формулюванню «видавати бажане за наявне». Активність такого вчителя скоріш спрямована на підтримку функціонування системи, ніж на отримання ефектів розвитку та реальної освіти учнів. Тобто замість стимулювання у учнів процесів їх мислення, їх інтелектуального та психологічного розвитку відбувається імітація навчання.

Означені перелони розвитку інформаційної грамотності вчителя знаходяться у відповідності з переліком психологічних вимог до вчителя у разі діяльності в комп'ютерно-орієнтованих системах навчання, викладені М. Смульсон. Вчена вважає, що для ефективної педагогічної практики в умовах з електронними засобами навчання вчителю необхідно: встановлювати горизонтальні зв'язки з учнями, тобто спілкуватись з ними як з колегами; вміти виражати в тексті не тільки знання, але й настрої, емоції; бути психологічно стабільним, не дозволяти панібратства, вміти дотримуватись позиції лідерства; вміти працювати в ігровому й

проблемно-парадоксальному ключі; інтелектуально конкурувати з мережею за рахунок власного професіоналізму [8, с. 8-9].

Для структурованого бачення, які саме вимоги висувають до вчителя комп'ютерно-орієнтовані системи навчання, звернемося до досліджень Д. Герштейн, яка дослідила особливості сучасної освіти й склала таблицю відмінностей освіти 21 сторіччя від традиційної [11]. Ці відмінності позиції вчителя на сучасному етапі порівняно з традиційними уявленнями та практиками спостерігаються за наступними напрямками:

- Активізація суб'єктності учня у процесі навчання, що стимулює перехід вчителя від ролі головного носія знань до позиції тренера, фасилітатора, супроводжувача учнів в інформаційному просторі.
- Необхідність використання вчителем формативного оцінювання діяльності учнів для відстеження повсякденних результатів навчання, а не оцінка знань постфактум.
- Навчальний процес вибудовується не навколо фігури вчителя, а навколо фігури учня. Можливі помилки сприймаються як нормальні ознаки процесу навчання, погана поведінка розглядається як можливість зростання й коригується за допомогою зусиль групи.
- Диференціація й персоналізація всієї програми навчання.
- Цифрові технології пронизують весь процес навчання; використання Інтернет для найбільш повних уявлень з певної навчальної теми.

Як ми бачимо, сучасні реалії освітніх систем тісно пов'язані як з використанням комп'ютерно-орієнтованих систем навчання, так і з перебудовою наявної педагогічної практики вчителя. Саме цей тезис був викладений на початку публікації як ключовий. Наостанок продемонструємо, яким чином, на нашу думку, можна сприяти цій самій перебудові звичних практик педагогічного впливу. Як вже було зазначено, ми це пов'язуємо з можливостями розвитку інформаційної грамотності.

Наступна схема (рис. 4) наочно демонструє наявні психологічні перепони інформаційної грамотності вчителя та шляхи їх подолання. Протидіяти пристосуванню й стагнації може активізація у людини домінанти саморозвитку. За результатами наших досліджень, така домінанта з'являється, коли людина потрапляє в середовище, налаштоване на розвиток та саморозвиток всіх залучених до цього середовища суб'єктів.

Тобто вчитель може активізувати процес саморозвитку учнів; середовище навчального закладу буде стимулювати процеси саморозвитку вчителів; професійне середовище, що об'єднує різні початкові заклади, стимулюватиме розвиток кожного з них, і так далі. Стосовно рефлексії мислення і необхідності перегляду ключових засад власної активності – важливим є прийняття людиною відповідальності за те, як вона бачить й осмислює навколишній світ, і за те, як з цим світом

вона взаємодіє. Особливо важливим це є для вчителя – адже вчитель є ключовою постаттю, що впливає на формування «індивідуальних світів» нових поколінь.

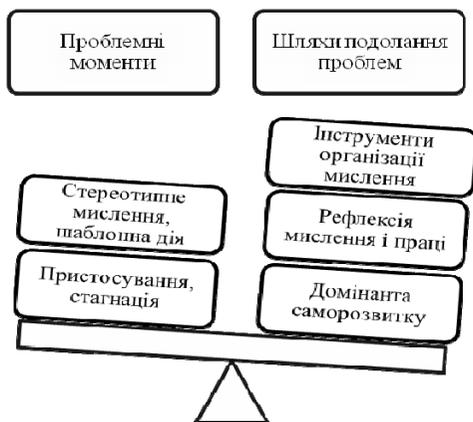


Рис. 4. Інформаційна грамотність: шляхи подолання перепон розвитку

Різні стратегії педагогічного впливу сприяють або розвитку інтелектуально-розвиненої та психологічно-розкріпаченої людини, або формують не кращі зразки «інформаційних зомбі», які, нажаль, так часто зустрічаються в нашому спільному соціальному просторі.

Нарешті, акцентуємо вашу увагу на важливості опанування інструментами організації мислення – саме такі інструменти ми намагались використовувати при викладенні матеріалу статті. Когнітивні карти, які є одним із засобів «побачити», змоделювати зміст мислення людини, та виокремити стратегії осмислення цього змісту, можна назвати інструментами організації мислення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підводячи підсумки, зазначимо: поняття інформація тезисно можна викласти за формулою: задум – увага – ключове слово або поняття; поняття інформаційної грамотності вчителя можна скорочено сформулювати таким чином: сприймання – розмірковування – розвиток – фасилітація; перепони інформаційної грамотності: стереотипне мислення – шаблонна дія – пристосування – стагнація; подолання перепон інформаційної грамотності: інструменти організації мислення – рефлексія мислення й праці – домінанта саморозвитку. Отже, розвиток психологічної складової інформаційної грамотності вчителя є не менш важливим, ніж володіння ІКТ. Навчання інформаційної грамотності має відбуватись на всіх ланках

освітнього процесу: середньої освіти, професійного навчання, післядипломного підвищення кваліфікації.

Подальшими перспективами наших наукових досліджень є створення навчально-розвивальних комплексів (із застосуванням засобів ІКТ) для розвитку інформаційної грамотності вчителів на різних етапах їх професійного становлення.

Література

1. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія / В.Ю. Биков. – К.: Атіка, 2008. – 684 с.
2. Биков В.Ю. Матеріали з монографії «Моделі організаційних систем відкритої освіти» / В.Ю. Биков [Електронний ресурс]. – URL: 22.10.2015 : <https://www.academia.edu/8866960/> – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Биков В.Ю. Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти / В.Ю. Биков // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. – 2010. – №. 9. – С. 9-15.
4. Биков В.Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти / В.Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 1 (15).
5. Жалдак М.І. Проблеми інформатизації навчального процесу в середніх і вищих навчальних закладах / М. І. Жалдак // Комп'ютер в школі та сім'ї. – 2013. – № 3. – С. 8-15.
6. Кривонос О.М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні: навч. посіб. / О. М. Кривонос. – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 182 с.
7. Олійник Ю.І. Інформаційна культура особистості – актуальна освітня проблема / Ю.І. Олійник // Педагогічні науки: зб. наук. пр. / Херсон. держ. ун-т; [редкол. Є.С. Барбіна та ін.]. – Херсон: ХДУ, 2013. – Вип. 63.1. – С. 187-193.
8. Смульсон М.Л. Сучасний вчитель у віртуальному освітньому просторі / М.Л. Смульсон // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2008. – №3 (7). [Електронний ресурс]. – URL: 02.12.2015 <<http://journal.iitta.gov.ua/index.php/iitf/article/view/114>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
9. Костина А. В. Какая информация вам нужна: почему знаний мало, а информации много / А.В. Костина // Элитариум 2.0 [Електронний ресурс]. – URL: 04.11.2015: <http://sdo.elitarium.ru/kakaja_informacija_vam_nuzhna.html>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
10. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни / под ред. Хесуса Лау [Електронний ресурс]. – URL: 03.11.2015 <<http://archive.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006-ru.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
11. Образование века против традиционного / Джеки Герштейн [Електронний ресурс]. – URL: 04.11.2015 <<http://newtonew.com/blog/posts/157>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

Bibliography

1. Bykov V.Y. Models of organizational systems of open education: Monograph. / V. Y. Bykov. – K.: Atika, 2008. – 684 p. (in Ukrainian)

2. Bykov V.Y., Materials from the monograph «Models of organizational systems of open education» / V.Y. Bykov [online]. – URL: <https://www.academia.edu/8866960> (in Ukrainian)
3. Bykov V.U. Open learning environment and modern networking tools of open education / V.U. Bykov/ Scientific journal NEA Dragomanov. Seria 2: Computer-oriented education system. – 2010. – №9. – S. 9-15 [online]. – Available from: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/703/1/2.pdf> (in Ukrainian).
4. Bykov V.U. Modern tasks of informatization of education / V.U. Bykov // Information technology and learning tools. – 2010. – №1 (15) [online]. – URL: <http://lib.iitta.gov.ua/1162/> (in Ukrainian).
5. Zhaldak M. I. Problems of Informatization of the educational process in secondary and higher education/ Zhaldak M.I. // Kompiuter u shkoli ta simi. – 2013. – №3. – S. 8–15. (in Ukrainian)
6. Kryvonos O. M. The using of information-communicative technologies in learning: teach. guidances. / O.M. Kryvonos. – Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka, 2012. – 182 s. (in Ukrainian)
7. Olijnyk Y. I. Personal Information Culture - urgent educational problem / Y.I. Olijnyk // Pedagogichni nauky: zb. nauk. pr. / Xerson. derzh. un-t; [redkol. Ye.S. Barbina ta in.]. – Xerson: XDU, 2013. – Vyp. 63.1. – P. 187-193.
8. Smulson M. L. Modern teacher in virtual learning space / M. L. Smulson // Informacijni tehnologiyi i zasoby navchannya. – 2008. – № 3 (7). [online]. – Available from: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itt/article/view/114> (in Ukrainian)
9. Kostina A. V. What information do you need: why a little knowledge and a lot of information / A. V.Kostina // ellitarium 2.0. – [online]. – Available from: http://sdo.elitarium.ru/kakaja_informacija_vam_nuzhna.html (in Ukrainian)
10. Guidelines on information literacy for lifelong learning* Final draft By Jesus Lau – [online]. – Available from: <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf> (in English)
11. Education of the century against the traditional / Jackie Gerstein. – [online]. – URL: <http://newtonew.com/blog/posts/157> (in Russian)

УДК 374.72:159.9

Пічугіна Ірина Сергіївна – аспірант Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України
E-mail: iryua_ryua@mail.ru

ПЕДАГОГІЧНА РОЛЬ ПСИХОЛОГА В НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

Анотація. У публікації автор аналізує проблему щодо фахівців, які можуть здійснювати педагогічну роль в неформальній освіті дорослих, а саме - досліджує педагогічну роль практикуючого психолога при роботі з дорослими в неформальній освіті. Основними результатами дослідження є характеристика неформальної освіти дорослих, яка поєднує в собі напрямки педагогічної діяльності й напрямки психологічної роботи, та характеристика практикуючого психолога, який при роботі з дорослими в неформальній освіті може реалізувати якості педагога. Основним висновком дослідження є твердження, що практикуючий психолог може

успішно виконувати роль педагога при роботі з дорослими в неформальній освіті з метою їх особистісного розвитку, оскільки форми й методи його роботи є ідентичні формам та методам роботи педагога.

Ключові слова: педагогічна роль психолога; неформальна освіта дорослих; розвиток особистості; психолого-педагогічна робота; андрагог.

Pichugina Iryna – graduate student of Institute of information technologies and Learning Tools of NAPS of Ukraine

E-mail: iryna_ryna@mail.ru

THE PEDAGOGICAL ROLE OF A PSYCHOLOGIST IN NON-FORMAL ADULT EDUCATION

Summary. *In the article the author discusses the problem of specialists carrying out a pedagogical role in non-formal adult education, namely – the pedagogical role of the practicing psychologist in non-formal adult education. The results of the study are the characteristic of non-formal adult education, which combines pedagogical activities and psychological activities, and characteristics of a practicing psychologist that may implement quality of educator in non-formal education. The main conclusion of the study is the assertion that a practicing psychologist can successfully fill the role of a pedagogue when working with adults in non-formal education with an aim to their personal development, because the forms and methods of its work are identical with the forms and methods of work of the pedagogue.*

Key words: *pedagogical role of psychologist; non-formal education of adults; personal development; psychologic and pedagogic work; andragogy.*

Вступ. Перед сучасним суспільством постає проблема розвитку особистості не тільки у професійному, соціальному, а й у духовному і моральному напрямках, оскільки спостерігається збіднення, зубожіння внутрішнього світу окремої людини та суспільства в цілому. Нинішні соціальні умови та ідеологія суспільства впливають на психічний стан особистості. Зовнішні обставини не дають їй впевненості, як у власному житті, так і в оточуючому середовищі. Тому найактуальнішим питанням сучасності стає духовно-моральний розвиток особистості, збагачення внутрішнього світу, укріплення внутрішнього стрижня особистості, завдяки чому людина зможе знайти стійку опору в собі та стати гармонійною у відношеннях із собою та з зовнішнім світом. Особливо це питання важливе для дорослих, оскільки саме доросла людина є будівником й активним учасником всіх соціальних сфер життя та саме від її дій, образу мислення та способу життя залежить сучасність та майбутність суспільства та якість життя в ньому. Згідно чинного законодавства України [3], міжнародних нормативних актів, проектів і програм в нашій країні здійснюється неформальна освіта дорослих, яка може охоплювати різні ланки життєдіяльності людини та тривати безперервно, протягом всього її

життя, спрямовуючи особистість на розвиток. Але, на жаль у нашій державі не здійснюється спеціальна підготовка тих спеціалістів, які можуть проводити таку неформальну освіту серед дорослих, а особливо в аспекті їх духовно-морального розвитку. Вважаємо, що провідну роль в реалізації означеної діяльності зможуть здійснити прогресивні фахівці любого напрямку педагогічної діяльності або суміжних професійних сфер, серед яких можуть бути й педагоги, й психологи, й соціологи, й філософи та інші - ті, хто здатен до саморозвитку та самовдосконалення не тільки як фахівець своєї професії, а й, в першу чергу, як особистість, що має індивідуальний духовний потенціал і розвиває його, хто прагне до розкриття позитивної природи особистості та цінує унікальність кожної людини, хто уникає стереотипів та шаблонів і творить свою діяльність з метою руху вперед. Сучасні українські вчені [4; 5] вже наголошують на тому, що неформальна освіта ефективно поповнює дефіцит психологічної компетентності дорослої людини, у зв'язку з чим актуалізується необхідність наукового осмислення психологічних засад неформальної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання освіти дорослих, а поряд з ним, і питання щодо фахівців, які можуть здійснювати освітню діяльність в освіті дорослих вивчають такі вчені, як Аніщенко О. [15], Зінченко С. [5], [15], Карпенко М. [6], Лук'янова Л. [15], Сігаєва Л. [15]. В напрямку вивчення розвитку особистості та виховання духовності складено праці Зайченко І. [4], Коберніком О. [7]. Тема, що визначає взаємозв'язок педагогіки з психологією, освічена в працях Муліки К. [9], Овчарової Р. [10], Панка В. [11], Сластьоніна В. [14], але в них недостатньо розкривається робота психолога чи педагога з дорослими. На жаль, в основному увага в досліджуваних питаннях в сучасній Україні приділяється напрямку професійної освіти, соціальної реалізації особистості або розвитку особистості взагалі як супроводжуючому ефекту в освіті дорослих. Окремо розглядається розвиток духовної культури, й не стільки особистості дорослої людини, скільки фахівця: наприклад, працівника педагогічного персоналу або психолога [5; 15]. Аналіз останніх публікацій та досліджень виявив, що недостатньо вивчається питання неформальної освіти дорослих та її можливості щодо духовно-морального розвитку особистості. Тому вищеозначені питання потребують більш об'ємного погляду з об'єднаної позиції, оскільки є затребуваним як з боку науки, так і з боку соціальної і практичної життєдіяльності.

Мета статті – визначення педагогічної ролі практикуючого психолога в неформальній освіті дорослих. Під час дослідження було використано такі *методи*: теоретичні – аналіз, узагальнення психолого-педагогічної літератури та нормативних документів для визначення понять, термінів, для вивчення сучасного стану неформальної освіти дорослих, зазначення актуальності питання особистісного розвитку дорослої людини; порівняння для зіставлення понять і термінів, цілей

освіти, неформальної освіти, педагогіки, практичної психології; емпіричні - спостереження, аналіз з метою визначення характеристики неформальної освіти та практичної психології, характеристики діяльності педагога в освіті дорослих і діяльності практикуючого психолога.

Результати дослідження. Основний нормативний документ, що регулює надання освітніх послуг у нашій державі – Закон України «Про освіту» [3], так трактує поняття освіти: «освіта є основою інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Україна визнає освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства». «Серед основних принципів освіти є рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку та безперервність і різноманітність освіти» [3].

У праці Карпенко М. [6] у змісті безперервної освіти виділено три основні значимі компоненти, пов'язані з навчанням дорослого населення: навчання грамотності в широкому сенсі; професійне навчання; загальнокультурну додаткову освіту, не пов'язану із трудовою діяльністю, яка забезпечує задоволення різноманітних індивідуальних освітніх потреб громадян, наприклад, отримання психологічних, культурологічних та інших знань тощо. Серед функцій безперервної освіти, складником якої є й неформальна освіта, виділяють розвивальну (спрямована на задоволення духовних запитів особистості, потреб творчого зростання) [6]. Погоджуємося з думкою, висловленою авторами [6], що саме безперервна освіта безпосередньо відображає й задовольняє особистісні потреби й запити індивідуума, мобілізуючи тим самим його природну здатність до самовдосконалення, до духовного внутрішнього зростання. Зінченко С. [5] відзначає призначення неформальної освіти дорослих у перетворенні внутрішнього світу дорослої людини і пов'язує його з низкою категорій, серед яких – категорія потреб, детермінована рівнем духовності, людяності, розумності. Так, створення системи неформальної освіти може забезпечити умови для самореалізації кожної особистості, морального вдосконалення за рахунок надання широких можливостей у виборі наряду й форм освітньої діяльності [6].

Нині в Україні неформальна освіта широко реалізується в рамках діяльності громадських об'єднань, які можуть виступати у формі громадської організації чи громадської спілки, а також в межах приватної підприємницької діяльності у формі приватних шкіл, центрів, клубів, гуртків, індивідуальної консультативної, корекційної або тренувальної діяльності та ін. Освітню діяльність в таких закладах проводять фахівці відповідного напрямку, які створюють додаткову освіту, не пов'язану із трудовою діяльністю тих, хто навчається, що забезпечує задоволення різноманітних індивідуальних освітніх потреб громадян. Розглянемо детальніше освітню діяльність та функції тих фахівців, хто може її здійснювати в закладах додаткової (неформальної) освіти серед

дорослих. Насамперед, дослідимо, що є метою практичної психології, педагогіки, освіти, неформальної освіти, що є спільного у їх призначенні та напрямках діяльності.

У дослідженні [11] практичну психологію визначено як галузь професійної діяльності, що передбачає визначення психологічних особливостей життєвої проблематики і життєвої ситуації та індивідуальності людини, розробку і впровадження у практику технологій, методик і прийомів внесення позитивних змін у її внутрішній світ, профілактику небажаних форм поведінки. Специфічною функцією практичної психології є проектування розвитку конкретної особистості (індивідуальності) в контексті її життєвих обставин шляхом розробки і застосування корекційно-розвивальних технологій [11]. За Овчаровою Р., практична психологія розглядається як галузь психологічної науки, предметом вивчення якої є індивідуальність, неповторність людини і конкретних обставин її життя [10].

Загальновідомим і важливим для нашого дослідження є той факт, що педагогіка входить до сукупності теоретичних і прикладних наук, що вивчають процеси виховання, навчання і розвитку особистості людини, серед яких: психологія, соціологія, андрагогіка, філософія тощо. Поширеною є думка, що загальна педагогіка – це наука про виховання людини. Адже за сучасних умов, окрім узагальнення досвіду навчання й виховання підростаючого покоління, вона стала вивчати виховання й освіту дорослих [4].

Відомий педагог Макаренко А. вважав педагогіку «однією з наук про людину, що вивчає цілеспрямовану діяльність щодо розвитку та формування її особистості. Отож, в якості свого об'єкту педагогіка має не індивіда, його психіку (це об'єкт психології), а систему педагогічних явищ, що пов'язані з його розвитком. Тому об'єктом педагогіки виступають ті явища дійсності, які обумовлюють розвиток людського індивіду в процесі цілеспрямованої діяльності суспільства. Ці явища отримали назву освіти. Вона і є тією частиною об'єктивного світу, який вивчає педагогіка» [14].

Освітній процес потребує міждисциплінарних досліджень (педагогічних, соціологічних, психологічних та ін.). Наприклад, психолог вивчає психологічні аспекти освіти як педагогічного процесу [14]. За Сластьоніним В. [14], освіта – це відносно самостійна система, покликана виховувати громадян, спрямованих на оволодіння певними знаннями, моральними цінностями, вміннями, навичками, нормами поведінки.

Нагадаємо, що Закон України [3] метою освіти визначає всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору. А освіта за Гончаренком С. [2] є духовним обличчям людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання,

самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини. Отже, педагогіка, практична психологія, неформальна освіта дорослих здійснюють освітній процес, результатом якого є навчання, виховання й розвитку особистості та, як наслідок - високі моральні якості, певний рівень духовності, «духовне обличчя» людини.

Надалі з'ясуємо, чи є неформальна освіта дорослих психологічною практикою для тих, хто навчає? Тому, визначимо характеристику та роль тих, хто може здійснювати педагогічну функцію в неформальній освіті. Відповідно до Закону України «Про освіту», педагогічною діяльністю можуть займатися особи з високими моральними якостями, які мають відповідну освіту, професійно-практичну підготовку [3, ст. 54]. Учасниками навчально-виховного процесу згідно цього ж Закону [3, ст. 50] є керівні, педагогічні, наукові, науково-педагогічні працівники, спеціалісти; представники підприємств, установ, кооперативних, громадських організацій, які беруть участь у навчально-виховній роботі. Перелік посад педагогічних та науково-педагогічних працівників встановлюється Кабінетом Міністрів України [3, ст. 54]. Між тим, Перелік посад [12], визначає серед педагогічних працівників й посаду практичного психолога та керівника гуртка, секції, студії, інших форм гурткової роботи.

Розглянемо поняття «педагог», «психолог», «практичний психолог» в аспекті функцій цих фахівців. В енциклопедичному словнику педагога [1] поняття «педагог» розглядається так: «це й технолог, й методист, й психолог, и вчитель, який здатний спроектувати і реалізувати педагогічний процес навчання і виховання дітей або дорослих...; це й вихователь, й викладач, й тренер, й репетитор, й куратор, й керівник клубу або гуртка і т. д. Педагогу, в його будь-яких ролях, властиво уміння впливати на людей, на їх духовне, душевне та інтелектуальне життя. Педагог закликає, з однієї сторони, здійснити все, що повинна виконати людина (в тому числі й в професійній діяльності), з другої – нагадує про чисте, моральне, високе в людині. Педагог захоплює за собою розум і душу учня, підводить його до розпізнавання добра і зла та свідомого вибору добра». У праці [10] у посиланнях на Клімова Є. так визначено основні призначення практикуючого психолога: «надання окремим людям, групам, колективам, спільнотам і суспільству в цілому інформації щодо виховання дітей, самовдосконалення, вдосконалення загальної і професійної освіти, ...відновленню, збереженню та зміцненню психічного здоров'я і багато іншого – галузі використання психологічної інформації настільки різноманітні, наскільки різні області людської діяльності; систематична робота з підвищення психологічної грамотності та психологічної культури населення. Здійснення цієї функції — необхідна умова визнання психології у суспільстві і, отже, виникнення потреби у психологічному обслуговуванні навіть в осіб, які ще не мають досвіду використання психологічної інформації». У словнику [13], «психолог практичний» зазначається як такий, до сфери діяльності якого відносяться

психодіагностика, вироблення рекомендацій щодо зміни ситуації та безпосередня робота з людьми, що заснована на використанні спеціальних психологічних технік. У Психологічній енциклопедії [8] «психологи як консультанти з питань психічного здоров'я» визначені такими, що знайомі «з особистісною динамікою, людськими взаємовідношеннями, організаційними навичками, навичками реагування на проблеми інших людей, навичками теоретичної роботи та оцінкою здібностей. Від консультантів очікують мимохідь подання матеріалу в дидактичній манері та звернення до проблем, які відносяться до групового процесу».

У результаті проведеного аналізу вищенаведених понять визначено, що сфери діяльності педагога і практичного психолога є тотожними. Так, виділяється, що педагогом може бути й психолог. Обидва, й педагог, й практичний психолог, безпосередньо працюють з людьми та в сфері людських взаємовідношень, в т. ч. серед дорослих, знайомі з особистісною динамікою, мають навички реагування на проблеми інших людей, вміють оцінювати людські здібності, вміють впливати на духовне, душевне та інтелектуальне життя особистості. Більш того, Сластьонін В. наголошує, що найбільш видатні педагоги минулого, в першу чергу, були філософами і психологами [14]. Але, звичайно, існують й відмінності між педагогом та психологом. Овчарова Р. виділяє, що педагог-вихователь оцінює особистість у відповідності до ідеалу, соціокультурної норми – це його провідна діяльність, натомість провідною діяльністю психолога є розвиток та співрозвиток особистості; ведуча онтологічна категорія педагога – категорія ідеалу, а психолога – категорія особистісного розвитку та активності; професійна позиція педагога – виховання особистості, а психолога – співпереживання, співрозвиток [10]. Навіть у відмінностях відстежується єдиний напрямок діяльності педагога та психолога – це робота по вихованню та розвитку особистості, тільки з різних професійних позицій. Розглянемо, як можуть здійснювати таку роботу педагог і психолог в неформальній освіті дорослих.

По-перше, відзначимо, яким характеристикам повинен відповідати той, хто навчає дорослих. Так, Аніщенко О. зазначає, що педагогу – організатору навчання дорослих – мають бути «притаманні високий рівень міжособистісної, психолого-педагогічної й організаційної взаємодії з усіма категоріями дорослих, а також ґрунтовні знання психології та інших наук» [15, с. 28-29]. Зінченко С. відмічає, що «носіями педагогічних інновацій виступають творчі особистості, які здатні на рефлексію, яка характеризує здібності педагога до самопізнання, самовизначення та усвідомлення ним власного духовного світу, власних дій і станів, ролі та місця у професійній діяльності; саморозвиток як творче ставлення особистості до самої себе, її формування у процесі активного впливу на зовнішній і внутрішній світ» [15, с. 115-116].

Розглянемо визначення науковців відносно того, хто може виконати роль педагога неформальної освіти дорослих та які функції цей фахівець може здійснити. У дослідженні [15, с. 22] визначено, що «педагог на етапі реалізації програми навчання виконує такі функції: наставника, консультанта, натхненника дорослих учнів, творця сприятливих фізичних і психологічних умов навчання». Сігаєва Л. зазначає, що «викладач із лектора перетворюється на консультанта, інструктора; орієнтується на діалоговий стиль спілкування зі слухачами; враховує попередній досвід слухачів і допомагає його використовувати; забезпечує індивідуальний підхід до кожного слухача, надає йому необхідну допомогу» [15, с. 90]. Лук'янова Л. розглядає позицію Вершловського С. відносно викладача системи освіти дорослих, «який поєднуючи у професійній діяльності різні функції, виконує три провідні ролі: «лікаря-психотерапевта», «експерта», «консультанта» [15, с. 54]. Овчарова Р. описує соціальні ролі психолога як захисника інтересів; духовного наставника; фасилітатора; учасника спільної діяльності, партнера; експерта; посередника; співрозмовника; психотерапевта [10].

Лук'янова Л. відзначає особистість викладача, «який у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дорослими виступає у ролі тренера-консультанта, який формує вміння використовувати знання для розв'язання конкретних проблем» [15, с. 54]. Та робить такі висновки, що «викладач як тренер-консультант стає помічником у самоосвіті, становленні й розвитку особистості» [15, с. 54-55].

За Аніщенко О., «компетентним андрагогом можуть бути педагоги, психологи, соціальні працівники та інші фахівці, які пройшли спеціальну підготовку, постійно підвищують рівень професійної компетентності з проблем освіти дорослих» [15, с. 28-29]. Так, думки багатьох спеціалістів з освіти дорослих співпадають та свідчать про те, що андрагогом – педагогом, викладачем дорослих в неформальній освіті може бути й психолог.

Сама сутність процесу навчання дорослих ставить того, хто їх навчає – педагога-андрагога, в позицію практикуючого психолога. Так, Зінченко С. доводить, наскільки важлива попередня спільна робота «учителів і дорослих учнів із виявлення основних життєвих чинників особливостей особистостей, які навчаються. Дорослий учень збирається вирішити конкретну життєву проблему за допомогою навчання і визначає ті знання, вміння, навички, якості, якими необхідно оволодіти з метою вирішення життєвих проблем» [15, с. 105-106]. Тобто діяльність того, хто здійснює освіту серед дорослих, повинна бути спрямована на виявлення особливостей особистості, яка навчається, на вирішення її конкретної проблеми і на оволодіння новими знаннями, вміннями, навичками та якостями, що допоможуть вирішити цю проблему. Іншими словами, вищезначена діяльність є прямою характеристикою діяльності практикуючого психолога.

Далі розглянемо основні класичні напрями роботи практикуючого психолога. Так, за Мулікою К. [9], психолог може здійснювати психологічну просвіту, профілактичну діяльність, психодіагностику, консультування, корекційно-відновлювальну та розвивальну роботу. Отже, з'ясуємо детальніше деякі види такої діяльності. На думку науковця, психологічна просвіта – це залучення будь-якої особистості до психологічних знань. Одним з важливих завдань просвітницької роботи Муліка К. визначає «підвищення психологічної компетентності людей (як шляхом масового навчання, так й індивідуальної роботи) з метою розширення їхніх можливостей самостійно розв'язувати проблеми й конфлікти, що виникають в особистому житті та професійній діяльності. Типовими формами такої просвітницької роботи є виступи по радіо, ТВ, лекції, круглі столи, семінари, виставки літератури, індивідуальні та групові консультації тощо. Важливими умовами ефективності цих заходів є доступність викладу матеріалу, а також орієнтація на актуальні й усвідомлені конкретні проблеми, що цікавлять аудиторію» [9, с. 42-43]. Завданням діагностики визначається отримання інформації про індивідуально-психологічні особливості особистості. Психологічне консультування Муліка К. вважає за його завданнями близьким до просвітницької та профілактичної діяльності, а основною метою консультації відзначає допомогу клієнтові в усвідомленні його проблеми та в пошуку шляхів і способів її якнайшвидшого розв'язання [9, с. 58, 68, 71]. Корекція визначається Мулікою К. [9, с. 85] як «сукупність педагогічних та лікувальних засобів, спрямованих на поліпшення та виправлення процесу розвитку особи. Мета психологічної корекції – усунення недоліків у розвитку особистості». Психологічна корекція не має своїх спеціальних методик, а користується методами психотерапії, педагогіки, медицини. Корекція передбачає більш активний і цілеспрямований вплив на особистісний, поведінковий та інтелектуальний рівні функціонування людини. Психокорекція являє собою тактовне втручання в процеси психічного й особистісного розвитку людини з метою виправлення відхилень у цих процесах і часто справляє вплив не лише на особистість, але й на її оточення, організацію життєдіяльності. Психотерапія спрямована на глибинне проникнення в особистість і здійснення прогресивних зрушень у її взаємодії зі світом через зміну само- й світосприйняття» [9, с. 85].

Порівняємо напрями діяльності практикуючого психолога з напрямками роботи андрагога-педагога в неформальній освіті дорослих. Так, у праці [15, с. 18, 105-110] визначаються етапи процесу навчання, першим з яких є діагностичний, на якому педагог проводить психолого-андрагогічну діагностику суб'єкта навчання, за допомогою якої визначає його потреби, соціально-психологічні особливості, та на підставі отриманої інформації будує прогноз ймовірного розвитку, виховання, змін. Зінченко С. уточнює, що педагог на етапі діагностики учнів проводить тестування, анкетування, співбесіди [15, с. 106]. Лук'янова Л. також

зазначає, що педагог в неформальній освіті дорослих «використовує різні методи виявлення індивідуальних особливостей дорослих учнів: від простого спостереження за поведінкою й діяльністю учасників, опитування, анкетування до аналізу продуктів їхньої індивідуальної діяльності, створення нескладних експериментальних ситуацій природного характеру. У подальшій роботі тренер аналізує інформацію про певного учасника й обирає рішення щодо найбільш ефективної організації його навчання» [15, с. 60-61]. На важливості діагностики наголошує й Кобернік О.: «Застосування педагогами різних методів і цілісних методик вивчення, прийомів аналізу сприяє ефективній інформаційній забезпечуваності процесу виховання. Предметом діагностики мають стати фізичний, психічний, соціальний і духовний розвиток вихованців та колективу в цілому» [7].

Отже, «діагностику в педагогіці та психології визначають як діяльність, спрямовану на вивчення та розпізнання стану об'єктів і суб'єктів виховання та розвитку з метою співробітництва з ними та прогнозування процесу виховання та розвитку. На етапі проведення попередньої діагностики йде збір інформації про реальну психолого-педагогічну ситуацію, в якій відбувається виховний процес» [7].

На етапі реалізації процесу навчання в неформальній освіті дорослих педагог реалізує форми й методи навчання, серед яких можуть бути й активні, в т.ч. і тренінг, який виконує функцію корекційної та розвивальної діяльності. Думка Зінченко С. є тому підтвердженням: «В соціально-психологічному тренінгу застосовуються практично усі методи навчання: інформування, групова дискусія, рольові та ділові ігри, аналіз ситуацій, психогімнастика, тестування, самостійна робота, індивідуальне консультування тощо. А додатковими методами та прийомами є психомалюнок, психогімнастика, музична терапія, ведення щоденника, читання літератури» [15, с. 125], тобто методи, які широко застосовуються в психодіагностиці, психокорекції, психотерапії, тобто в практичній психології. Отже, в педагогіці тренінг теж зарекомендував себе ефективною технологією. За Лук'яновою Л., в освіті дорослих «метою спеціально організованих тренінгів є особистісне зростання, навчання новим психологічним технологіям, набуття знань, умінь і навичок ефективної соціальної взаємодії, співпраці з іншими людьми у соціально значимій діяльності та міжособистісній рефлексії. Особистісні зміни під час тренінгу активізують творчий потенціал, позитивну трансформацію особистості, розширюють її свідомість» [15, с. 39-40]. Науковець наголошує, що «структура тренінгових програм дає можливість діагностування, корекції (самовдосконалення), формування (саморозвиток) та закріплення нових стратегій поведінки, переведення їх із форми діяльності в факт особистісного розвитку. Окрім того, тренінгові технології сприяють корекції, формуванню та розвитку установок,

необхідних для успішного спілкування, розв'язання конфліктних ситуацій, розвитку емоційної стійкості» [15, с. 42-43].

Нам імponує твердження Зінченко С. про те, що «соціально-психологічний тренінг, як активна форма соціально-психологічного навчання, є цілісною психолого-педагогічною системою, завдяки якій дорослий глибоко пізнає себе, інших людей, свої вміння спілкуватись і впливати на інших» [15, с. 126]. Ми погоджуємося з думкою дослідниці про те, що першим етапом тренінгової роботи є професійно-психологічне тестування, а у подальшому – психокорекційна робота (індивідуальна або групова) для подолання негативних рис і властивостей особистості, розвитку її внутрішніх ресурсів [15, с. 129].

Таким чином, «тренінг – це широка галузь соціально-психологічної практики, що перетинається з груповою психологічною корекцією і навчанням», – робить висновки Лук'янова Л. [15, с. 42-43]. Спираючись на вищенаведені погляди вчених, з'ясувано, що тренінг в педагогіці, а саме в неформальній освіті дорослих, є активною формою навчання та направлений на психологічну підтримку того, хто навчається. Однаково тренінг в неформальній освіті й в практичній психології зумовлює особистісні зміни, трансформацію внутрішнього світу людини та розкриває її потенціал. Тобто соціально-психологічний тренінг є перехідним і, в той же час, об'єднуючим елементом між системою неформальної освіти дорослих та практичною психологією відносно розвитку особистості, її вищих, духовних якостей.

Погоджуємося із Зінченко С.В. що «важливе значення в корекційно-тренінговій роботі на етапі реалізації процесу навчання дорослих відіграють також індивідуальні психологічні консультації, що сприяють розвитку особистості, допомагають дорослому учню досягати поставленої мети на основі усвідомленого вибору, вирішувати проблеми емоційного, морально-етичного та міжособистісного характеру» [15, с. 132]. Зокрема, «психологічний коучинг є методом психологічного тренування, що дозволяє мобілізувати внутрішній потенціал особистості. Коуч-консультант допомагає дорослому усвідомити найважливіші життєві цілі, спланувати їх досягнення та реалізувати необхідні кроки» [15, с. 132].

Крім того, на етапі оцінювання процесу і результатів навчання здійснюється діагностика змін особистих якостей і мотиваційно-ціннісних установок тих, хто навчається [15, с. 109]. Кобернік О. вважає, що «використовуючи ефективні методи комплексного вивчення особистості (групова експертна оцінка, соціометрія, опитування та інші), можна спостерігати за змінами, що відбуваються в психічному, фізичному, духовному й соціальному розвитку особистості, бачити їх участь у діяльності та спілкуванні» [7].

Отже, порівняльний аналіз основних напрямів роботи практикуючого психолога з напрямками роботи педагога в неформальній освіті дорослих свідчить про їх ідентичність і схожість за формами,

методами і спрямованістю. І педагог-андрагог в неформальній освіті дорослих, і практикуючий психолог можуть здійснювати діяльність як у групі (семінари, групове обговорення), так й індивідуально (консультації), здійснювати її як в пасивній формі (лекції, тести, опитування), так і в активній (круглі столи, рольові ігри, тренінги, дискусії), спрямовуючи свою діяльність на розвиток особистості, її вищих якостей. Тобто неформальну освіту дорослих можна вважати психологічною практикою для тих, хто навчає.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного дослідження з'ясовано, що практична психологія займається розвитком особистості та спрямована на змінення внутрішнього світу людини, так саме, як і неформальна освіта, яка також націлена на всебічний розвиток особистості і перетворення її внутрішнього світу. Також педагогіка, неформальна освіта дорослих, практична психологія здійснюють освітню діяльність, головним результатом якої є всебічний розвиток особистості, у т. ч. й певний рівень духовності людини. Доведено, що й педагог, й психолог практикуючий, проводять свою діяльність в сфері людських взаємовідношень, в т. ч. серед дорослих, та здійснюють психологічний вплив на їх духовне, душевне та інтелектуальне життя. Визначено спільний напрям діяльності педагога та психолога – виховання та розвиток особистості дорослих (доцільно здійснювати у рамках міжпрофесійної взаємодії). Наголошено, що андрагогом – педагогом, викладачем дорослих в неформальній освіті може бути й психолог. Крім цього, андрагог наділяється роллю практикуючого психолога, а психолог – роллю андрагога: і той, і другий можуть бути й психотерапевтом, й консультантом, й тренером, й фасилітатором, й духовним наставником, й вихователем. Отже, практикуючий психолог може бути тим фахівцем в неформальній освіті, хто працює з дорослими – андрагогом, викладачем, може успішно виконувати роль педагога при роботі з дорослими.

Порівняльний аналіз основних напрямів роботи практикуючого психолога з напрямками роботи педагога в неформальній освіті дорослих довів їх ідентичність і схожість за формами, методами і спрямованістю. З цього випливає, що неформальна освіта дорослих являє собою певний вид психологічної практики, що спрямована на розвиток особистості та її вищих, у тому числі духовних, якостей. Крім того, така психологічна практика в неформальній освіті дорослих може здійснюватися в рамках загальноприйнятої педагогічної діяльності, але за межами стандартних заходів, формальних схем та умовностей, що формують певну дисциплінарну форму освітнього процесу.

Отже, практикуючий психолог, здійснюючи надання психологічної допомоги дорослій людині та цілеспрямовано ведучи особистість до її внутрішнього, духовно-морального розвитку, здійснює тим самим, педагогічну діяльність в неформальній освіті дорослих, а сам виступає у ролі педагога-андрагога. Саме такі психолого-педагогічні умови,

спрямовані на розвиток особистості та її вищих якостей, візуалізують точки дотику неформальної освіти дорослих і практичної психології.

Необхідні подальші дослідження особливостей методологічної роботи практикуючого психолога як педагога в неформальній освіті дорослих, вивчення проблеми духовного розвитку особистості дорослої людини в неформальній освіті.

Література

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 937 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
3. Закон України «Про освіту» від 23.05.1991 № 1060-XII [Електронний ресурс] / Офіц. веб-портал ВР України. – URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
4. Зайченко І.В. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих пед. навч. закладів, 2-е вид. / І.В. Зайченко. – К. : Освіта України; КНТ, 2008. – 528 с.
5. Зінченко С.В. Психологічні особливості неформальної освіти дорослих / С.В. Зінченко // Наукова еліта у розвитку держав: зб. матеріалів II Міжнародної наук.-практ. конф. (Київ, 9-10 жовтня 2012 р.). – К. : МОН України; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Ін-т екології економіки і права; Нац. центр «Мала академія наук України», 2013. – Вип. 2. – С. 87-90.
6. Карпенко М. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика / М. Карпенко // Аналітична записка [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/252/>.
7. Коберник О.М. Організація виховного процесу на засадах психолого-педагогічного проектування / О.М. Коберник // Педагогические науки. Сер. Метод. основы воспит. процесса. – 2010 [Електронний ресурс]. – URL: http://www.rusnauka.com/14_NPRT_2010/Pedagogica/66947.doc.htm
8. Корсини Р. Психологическая энциклопедия / Р. Корсини, А. Ауэрбах. – 2е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 1876 с. [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.twirpx.com/file/29945/>
9. Муліка К.М. Діяльність психологічної служби: методичні та етичні акценти: методичний посібник / Упорядник К.М. Муліка. – Полтава: ПОІППО, 2007. – 156 с.
10. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: учеб. пособие для студ. психол. фак. ун-тов / Р.В. Овчарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 448 с.
11. Панок В.Г. Теоретико-методологічні засади розвитку практичної психології в Україні : автореф. ... д-ра психол. н. / В.Г. Панок. – К., 2011. – 28 с.
12. Постанова КМУ від 14 червня 2000 р. № 963 «Про затвердження переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників» [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/963-2000-%D0%BF>.
13. Психологический словарь значения психологических терминов / Психологический центр «Мир Вашего Я» [Електронний ресурс]. – URL: http://www.psychologist.ru/dictionary_of_terms/index.htm?id=1906.
14. Слостенін В.А. Педагогіка: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенін и др. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.

15. Сучасні технології освіти дорослих: посібник / авт. кол.: О.В. Аніщенко, Л.Б. Лук'янова, Л.Є. Сігаєва, С.В. Зінченко, О.В. Баніт, Н.І. Дорошенко. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 182 с.

Bibliography

1. Bezrukova V.S. Fundamentals of spiritual culture (encyclopedia dictionary of the teacher) / V.S. Bezrukova // Ekaterinburg, 2000. – 937 s. (in Russian)
2. Goncharenko S.U. Ukrainian pedagogical dictionary / S.U. Goncharenko. – K. : Ly'bid', 1997. – 375 s. (in Ukrainian)
3. The Law Of Ukraine «About education» of 23.05.1991 № 1060-XII [Electronic recourse]. – URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>. (in Ukrainian)
4. Zajchenko I.V. Pedagogy: navchal'ny'j posibny'k dlya studentiv vy'shy'h ped. navch. zakladiv, 2-e vy'd. / I.V. Zajchenko. – K. : Osvita Ukrainy'; KNT, 2008. – 528 s. (in Ukrainian)
5. Zinchenko S.V. The psychological characteristics of non-formal adult education / S.V. Zinchenko // Scientific elites in developing States: proc. of the II Intern. scient.-pract. conference (Kiev, 9-10 okt. 2012). – K. : MON Ukrayiny'; Nacz. ped. un-t im. M. P. Dragomanova, In-t ekologiyi ekonomiky' i prava ; Nacz. centr «Mala akademiya nauk Ukrayiny'», 2013. – V. 2. – S. 87-90. (in Ukrainian)
6. Karpenko M. Lifelong education: international experience and Ukrainian practice / M. Karpenko // Analny'chna zapy'ska [Electronic recourse]. – URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/252/> (in Ukrainian)
7. Koberny'k O.M. The organization of educational process on the basis of psycho-pedagogical design // Pedagogicheskie nauki. Ser. Metod. osnovy vospit. processa. – 2010/ O.M. Koberny'k [Electronic recourse]. – URL: http://www.rusnauka.com/14_NPRT_2010/Pedagogica/66947.doc.htm. (in Ukrainian)
8. Korsini R. Encyclopedia of psychology / R. Korsini, A. Auferbach. – 2nd ed. – SPb.: Piter, 2006. – 1876 s. [Electronic recourse]. – URL: <http://www.twirpx.com/file/29945/>. Date of access 15.09.2015. (in Russian)
9. Mulika K.M. The activities of psychological services: methodological and ethical accents: metody'chny'j posibny'k / Compiler K.M. Mulika. – Poltava: POIPPO, 2007. – 156 s. (in Ukrainian)
10. Ovcharova R.V. The Practical psychology of education: ucheb. posobie dlja stud. psihol. fak. un-tov / R.V. Ovcharova. – M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2003. – 448 s. (in Russian)
11. Panok V.G. Theoretical and methodological basis for the development of practical psychology in Ukraine : author's abstract ... doctor of psychology / V.G. Panok. – K., 2011. – 28 s. (in Ukrainian)
12. The resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 14 June 2000 № 963 «On approval of list of positions of pedagogical and scientific and pedagogical workers» [Electronic recourse]. – URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/963-2000-%D0%BF> (in Ukrainian)
13. Psychological value psychological dictionary of terms / Psihologicheskij centr «Mir Vashego Ja» [Electronic recourse]. – URL: http://www.psychologist.ru/dictionary_of_terms/index.htm?id=1906. (in Russian)
14. Slastjonin V.A. Pedagogy: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. Zavedenij / V.A. Slastjonin and oth. – M.: Izd. centr «Akademija», 2002. – 576 s. (in Russian)
15. Suchasni tekhnolohii osvity doroslykh: posibnyk / avt. kol.: O.V. Anishchenko, L.B. Lukianova, L.Ie. Sihaieva, S.V. Zinchenko, O.V. Banit, N.I. Doroshenko. – Kirovograd: Imeks-LTD, 2013. – 182 s. (in Ukrainian)

УДК: 378.147

Самборська Олена Валентинівна – аспірант Хмельницького національного університету

E-mail: len4uk1991@mail.ru

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ (НА ПРИКЛАДІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ)

Анотація. У статті висвітлено окремі наукові проблеми, пов'язані із потребою розробки конкретизації та обґрунтування основних підходів до підготовки магістрів технологічної освіти до моніторингу навчальних досягнень студентів. Проаналізувавши наукові праці, було визначено та обґрунтовано компетентнісний, системний, діяльнісний, особистісний та акмеологічний підходи в контексті формування у майбутніх магістрів технологічної освіти готовності здійснювати моніторинг навчальних досягнень студентів.

Ключові слова: моніторинг навчальних досягнень; магістри технологічної освіти; компетентнісний, системний, діяльнісний, особистісний та акмеологічний підходи.

Samborska Olena – Postgraduate Student of the Khmelnytsky National University

E-mail: len4uk1991@mail.ru

BASIC APPROACHES TO MONITORING OF STUDENTS' EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS (ON EXAMPLE OF TRAINING OF TECHNOLOGICAL EDUCATION MASTERS)

Summary. Analysis of psychological and educational literature indicates that at this stage of modern pedagogical science needs specification and justification of the main approaches to technology education for masters to monitor academic performance of students. Analyzing scientific papers that highlight the problem of training students for the monitoring, we concluded that it is necessary to identify and substantiate some basic approaches which, in our view, are best realized in the context of technological education masters to monitor academic performance of students. It approaches such as competency, system, activity, and personal acmeological. So, the implementation of the above approach will ensure thorough implementation of the training of future masters of technology education and formation of their readiness to monitor the academic performance of students.

Key words: monitoring academic performance, masters Technology Education, competence, systematic, active, personal and acmeological approaches.

Вступ. Вища педагогічна освіта виконує особливу функцію у формуванні інтелектуального та духовного потенціалу сучасної людини. Інтегрування української освіти в загальноєвропейський та світовий освітній вимір вимагає чіткого усвідомлення положень та принципів сучасної професійно-педагогічної підготовки майбутніх магістрів. Перехід вищої школи до ступеневої системи освіти передбачає оновлення змісту базової педагогічної освіти бакалаврів, а також розробки змісту, засобів, форм та методів педагогічної підготовки магістрів як фахівців найвищого кваліфікаційного рівня, які в майбутньому поновлять склад науковців з різних галузей науки та викладацький корпус вищих навчальних закладів, спеціалізованих середніх навчальних закладів із поглибленим вивченням окремих предметів, гімназій, ліцеїв, коледжів [1].

Зараз вища педагогічна освіта потребує фахівців, які здатні не тільки ефективно здійснювати навчально-виховний процес та займатися науковою роботою, а й вносити інновації у підготовку студентів. Такими інноваціями може бути здійснення моніторингу навчальних досягнень студентів. Таким чином, з'являється потреба у чіткому означенні деяких теоретичних основ підготовки магістрів технологічної освіти до моніторингу навчальних досягнень студентів.

Аналіз педагогічних, психологічних та філософських наукових джерел свідчить про те, що уже здійснено кілька досліджень в цьому напрямку. Наукові праці таких Дослідники Ф. Гоноболін, С. Кондратьєва, В. Крутецький, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, І. Лернер, А. Маркіна, Л. Мітіна, В. Сластьонін, О. Щербakov у власних наукових працях порушують питання та розкривають особливості педагогічної діяльності та особистості викладача, що впливають на пошук нових перспективних підходів до підготовки майбутнього викладача в системі вищої освіти. Науковці О. Мороз, В. Мороз, З. Сліпкань, В. Бондар займаються питаннями пошуку шляхів підвищення результативності підготовки студентів магістратури. Проблемами організації навчального процесу в педагогічних навчальних закладах займаються С. Архангельський, В. Козаков, Т. Сущенко та ін. Аналіз наукових джерел з профільних проблем нашого дослідження свідчить, що на даному етапі педагогічна наука потребує конкретизації та обґрунтування основних підходів до підготовки магістрів технологічної освіти до моніторингу навчальних досягнень студентів.

Мета статті – виокремити та обґрунтувати основні підходи для здійснення підготовки магістрів технологічної освіти до моніторингу навчальних досягнень студентів.

На нашу думку, для ефективної організації навчального процесу та підвищення результативності підготовки студентів майбутні викладачі технологічної освіти повинні володіти технологією здійснення моніторингу

навчальних досягнень та бути здатними до її використання. Тому варто розглянути основні підходи до підготовки магістрів технологічної освіти до здійснення моніторингу навчальних досягнень студентів.

Сучасна педагогічна наука налічує велику кількість підходів до підготовки майбутніх магістрів. Проаналізувавши наукові праці, які висвітлюють проблеми підготовки студентів до моніторингу, ми прийшли до висновку, що варто визначити та обґрунтувати кілька підходів, які, на нашу думку, найкраще реалізуються в контексті підготовки магістрів технологічної освіти до моніторингу навчальних досягнень студентів. Це такі підходи як компетентнісний, системний, діяльнісний, особистісний та акмеологічний.

Розглядаючи професійну підготовку студентів вищих навчальних закладів з позицій компетентнісного підходу, ми погоджуємось з думкою дослідника В. Лунячка, що її результатом є формування компетентності щодо майбутньої професійної діяльності (відповідних знань, розумінь, умінь, цінностей, інших особистих якостей, які набув та здатний продемонструвати випускник після завершення навчання в межах певної спеціальності).

Формування компетентності відбувається шляхом придбання під час навчання суми компетенцій, які є комбінацією характеристик (що відносяться до знань і їх застосування, умінь, навичок, здібностей, цінностей і особистих якостей) і дозволяють забезпечити виконання професійних обов'язків на високому рівні [2, с. 159-160]. Тому важливою частиною цього процесу є удосконалення навчальних планів і програм для підготовки магістрів технологічної освіти, зважаючи на формування професійних компетентностей, які є актуальними та необхідними на сучасному етапі розвитку суспільства.

Тому варто зазначити, що в процесі підготовки магістрів технологічної освіти до моніторингу навчальних досягнень студентів формується контролююча компетентність. Контролююча компетентність дозволяє здійснювати зворотній зв'язок етапами проведення моніторингу, оцінювати власну діяльність та коригувати план розвитку досліджуваного об'єкта. Однак процес підготовки також має частково вплив на формування проєктувальної та інформаційної компетентності.

На нашу думку, компетентнісний підхід до підготовки магістрів технологічної освіти до моніторингу навчальних досягнень студентів також реалізується шляхом включення авторського курсу «Моніторинг навчальних досягнень» до навчального плану підготовки магістрів. Адже, даний авторський курс має на меті забезпечити формування у майбутніх викладачів контролюючої компетентності, яка є однією зі складових дидактичної компетентності.

Науковці вважають, що методологія системного підходу є важливою саме в контексті підготовки майбутніх фахівців, які навчаються за магістерськими програмами, до моніторингу. Вчений М. Мескон та інші звертають увагу на те, що системний підхід – це не є набір посібників або принципів для керівників, це спосіб мислення по відношенню до організації й управління навчальним процесом [3, с. 77-81].

Цей напрям наукового пізнання розглядає будь-які об'єкти, в тому числі й об'єкти управління як системи. Його підґрунтям є загальна теорія систем, яку, за М. Локтіоновим, замислювали і створювали як міждисциплінарну теорію. Її предметом є загальні закономірності функціонування складних, комплексних об'єктів (перш за все, біологічних і соціальних), а також загальнометодологічний і філософсько-світоглядний підхід, із позицій якого треба розробляти методичні рекомендації й регулювати пізнання таких об'єктів [4, с. 84].

Для майбутніх викладачів технологічної освіти необхідно мати уявлення про моніторинг навчальних досягнень студентів як про цілісну систему. Ми вважаємо, що використання системного підходу є основою для створення технології підготовки магістрів технологічної освіти до здійснення моніторингу навчальних досягнень студентів. Адже, ефективну підготовку можна здійснювати лише розробивши комплекс заходів, спрямованих на формування у магістрів готовності до моніторингу навчальних досягнень студентів. Тому, на нашу думку, варто переглянути діючу програму науково-педагогічної практики студентів магістратури та внести корективи, спираючись на системний підхід. Також системний підхід застосовується під час розробки тематичного плану авторського курсу «Моніторинг навчальних досягнень» та навчального-методичного забезпечення до нього.

Діяльнісний підхід у навчанні як методологічна основа підготовки магістрів є актуальним напрямом наукових досліджень і ґрунтується на роботах Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Н. Талізної та ін. Діяльність – це одна з категорій, використання якої як пояснювального принципу дало нові можливості для аналізу психіки в межах загальної психології (принцип єдності свідомості і діяльності, принцип єдності зовнішньої і внутрішньої діяльності, принцип інтеріоризації і екстеріоризації та ін.) [5, с. 26].

Принцип єдності свідомості і діяльності – основоположний принцип діяльнісного підходу в психології, що був сформульований у 30-ті роки ХХ ст. С. Рубінштейном, розглядає діяльність і свідомість як органічне ціле, що створюють нерозривну єдність. У трактовці О. Леонтьєва свідомість і діяльність розрізняють як образ і процес його формування. Результатом діяльності є подальше вдосконалення людини.

Застосування принципу єдності зовнішньої і внутрішньої діяльності опосередковує зв'язки людини зі світом [5, с. 26].

Особливе значення в процесі дослідження мав принцип інтеріоризації, під час якої створюється образ дійсності, і екстеріоризації, коли відбувається опредметнення образу. Він характеризує засвоєння особистістю досвіду людства. Висвітлюючи в цьому контексті навчальну діяльність, слід підкреслити, що в студентському віці ця форма діяльності стає основною для розвитку дослідницького теоретичного мислення і формування найважливіших якостей особистості [6, с. 107-110].

Для забезпечення ґрунтовної та сучасної професійної підготовки магістрів технологічної освіти до моніторингу навчальних досягнень студентів ми рекомендуємо побудувати тематику практичних занять з авторського курсу «Моніторинг навчальних досягнень» на засадах та принципах діяльнісного підходу. Таким чином, виконання усіх практичних робіт з курсу має моделювати реальний процес моніторингу навчальних досягнень студентів, але в менших масштабах. Ми вважаємо, що такий підхід до проведення практичних занять дозволить магістрам технологічної освіти засвоювати дії, прийоми та технології моніторингу в процесі виконання професійних задач та посприє переведенню набутих знань, умінь й навичок в особистісний досвід.

Також доцільно підсилити й інші навчальні дисципліни магістрів окремими практичними роботами, які формуватимуть окремі компоненти готовності до моніторингу навчальних досягнень студентів. Ми вважаємо, що й науково-педагогічна практика студентів у вищих навчальних закладах дозволить сформуванню здатності здійснювати моніторинг, якщо її програму побудувати на засадах діяльнісного та системного підходів.

Розглядаючи основні засади особистісного підходу до підготовки фахівців педагогічних спеціальностей, ми погоджуємось з думкою науковця Н. Солдатенко, що ідея цього підходу в освіті ставить у центр уваги саму людину, виходячи з сучасного розуміння людини як неповторної, унікальної цілості, як джерела власної активності і творчості, яка сама може та повинна визначати цілі й цінності свого життя, визначати власний розвиток. У центрі формування сучасного викладача особливе місце повинна зайняти спеціальна, психолого-педагогічна і соціокультурна підготовка, здатність до реалізації своїх стосунків з студентами, колегами на гуманістичних засадах педагогіки співробітництва. Тому ефективність професійної підготовки викладачів вищої школи забезпечується переглядом змісту, форм і методів навчального процесу у вищому навчальному закладі.

На нашу думку, доцільно розробляти інструментарій моніторингу, враховуючи основні засади особистісного підходу. Тобто, усі завдання для

проведення моніторингових досліджень повинні бути особистісно-орієнтовані.

Для здійснення підготовки магістрів технологічної освіти до моніторингу навчальних досягнень студентів на засадах особистісного підходу ми також пропонуємо підсилити деякі навчальні дисципліни окремими темами, які будуть забезпечувати інноваційний підхід до професійного становлення майбутнього фахівця, зокрема викладача технологічної освіти.

Акмеологічний підхід є одним із найбільш ефективних сучасних підходів, що дозволяє цілеспрямовано і комплексно вирішувати окреслені завдання. На думку дослідниці Л. Козак, в систему підготовки магістрів до діяльності необхідно закласти компоненти, які б активізували процеси усвідомлення магістрантами своєї діяльності, дозволили б сформувати необхідні професійні якості [7, с. 92].

Акмеологічний підхід являє собою систему принципів, прийомів і методів, що дозволяють вирішувати акмеологічні проблеми та завдання. Нам імпонують деякі положення наукових праць дослідниці Л. Козак, тому ми вважаємо, що реалізація акмеологічного підходу в контексті підготовки магістрів до моніторингу полягає у спрямованості педагогічних впливів на актуалізацію творчого потенціалу майбутніх фахівців, підвищення у них мотивації до здійснення моніторингу навчальних досягнень студентів та мотивації досягнення успіху, готовності до введення інновацій, моделювання маршруту професійного самовдосконалення з питань проведення моніторингу з урахуванням своїх потенційних здібностей та потреб суспільства, що в свою чергу передбачає створення умов для оволодіння майбутніми викладачами сучасними методиками і технологіями здійснення моніторингу та рефлексії [7, с. 93-94].

Ми погоджуємось з думкою дослідниці Л. Козак, яка вважає, що педагогічні умови реалізації акмеологічного підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутніх магістрів включають: ціннісне наповнення змісту освіти; надання повноцінної інформації про сутність, цінності і цілі педагогічної діяльності, професійного саморозвитку; демократичний стиль спілкування, створення психологічної атмосфери співпраці і співтворчості; орієнтація на положення активно-діяльнісного, особистісно-орієнтованого, розвивального, індивідуально-диференційованого педагогічних підходів; інноваційність, діалогічність, контекстність, практикоорієнтованість освіти; інтеграційний підхід до організації акмеологічно спрямованої виховної діяльності; використання ігрових, дискусійних, проектних технологій, професійно-мотиваційних і рефлексивних тренінгів [7, с. 94-95].

Отже, акмеологічний підхід у підготовці магістрів технологічної освіти до моніторингу навчальних досягнень студентів є важливим

інструментом, що дозволяє зрозуміти закономірності розвитку особистості майбутнього викладача, поєднати індивідуальний і творчий початок, активізувати рефлексивне виконання дій, формувати готовність майбутніх магістрів до моніторингу навчальних досягнень студентів.

Акмеологічний підхід до підготовки магістрів дозволяє перевести цей процес з режиму функціонування до режиму розвитку, при цьому значно підвищується і якість підготовки, тому що в усіх суб'єктах освіти систематизуючими стають пізнавальні мотиви, навчання стає внутрішньою потребою, а творче переосмислення дійсності стає провідним. Необхідність акмеологічного підходу в підготовці майбутніх викладачів технологічної освіти важлива, оскільки випускники повинні бути комунікабельними, креативними, самостійно мислячими особистостями, які прагнуть до успіху у здійсненні моніторингу й уміють самостійно будувати індивідуальну траєкторію розвитку груп студентів та кожного зокрема, використовуючи для цього результати моніторингового дослідження.

Ми вважаємо, що реалізація такого підходу забезпечить у магістрів технологічної освіти наявність мотивів для пошуку оптимальних, найбільш ефективних методів та засобів, що впливають на процес здійснення моніторингу та отримання об'єктивних результатів з метою підвищення якості підготовки студентів. Тому, на нашу думку, необхідно вдосконалити окремі форми діяльності під час науково-педагогічної практики магістрантів. Зокрема, здійснювати міні-моніторингові дослідження під час проходження науково-педагогічної практики для подальшого вдосконалення навиків роботи з системою моніторингових досліджень та пошуку нових технологій здійснення моніторингу.

Отже, визначені та обґрунтовані нами підходи до підготовки магістрів технологічної освіти до моніторингу навчальних досягнень студентів, зокрема, компетентнісний, системний, діяльнісний, особистісний та акмеологічний, дозволять організувати ефективну підготовку відповідних спеціалістів та сформувати у них готовність здійснювати моніторинг навчальних досягнень студентів.

Перспективи подальших досліджень полягають в обґрунтуванні концептуальних засад підготовки магістрів технологічної освіти до моніторингу навчальних досягнень студентів.

Література

1. Люлька В.С. Методологічні основи дослідження професійної підготовки магістрів / В.С. Люлька // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 108.1. [Електронний ресурс] – URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuP_2013_1_108_23.pdf.

2. Лунячек В.Е. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі / В.Е. Лунячек // Публічне управління: теорія та практика : збірник наукових праць Асоціації докторів наук з державного управління. – Х. : Вид-во «ДокНаукДержУпр», 2013. – Випуск 1 (13). – С. 155-162.

3. Мескон М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури [пер. с англ.]. – М. : Дело ЛТД, 1994. – 702 с.

4. Локтионов М.В. Системный подход в менеджменте / М.В. Локтионов. – М. : Генезис, 2000. – 288 с.

5. Лунячек В.Е. Філософські та загальнонаукові підходи до підготовки магістрів за спеціальністю «Державне управління» до моніторингу якості освіти / В.Е. Лунячек // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2010. – № 28-29. – С. 22-29.

6. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О.М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.

7. Козак Л.В. Акмеологічний підхід у підготовці магістрів педагогіки вищої школи до інноваційної професійної діяльності / Л.В. Козак // Акмеологія – наука XXI століття : матеріали III Міжнародної наук.-практ. конфер. / заг. ред. В.О. Огнев'юка. – К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. – С. 92-95.

Bibliography

1. Liulka V.S. Methodological bases of research training Masters / V. S. Liulka. // Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky. – 2013. – Vyp. 108.1. [Elektronnyi resurs] – Mode of access: http://nbuv.gov.ua/jpdf/VchdpuP_2013_1_108_23.pdf. (in Ukrainian)

2. Luniachek V.E. Competence approach as a methodology of training in higher education / V. E. Luniachek // Publichne upravlinnia: teoriia ta praktyka : zbirnyk naukovykh prats Asotsiatsii doktoriv nauk z derzhavnogo upravlinnia. – Kh. : Vyd-vo «DokNaukDerzhUpr», 2013. – Vypusk 1(13). – S. 155-162. (in Ukrainian)

3. Meskon M. Osnovy menedzhmenta / M. Meskon, M. Al'bert, F. Hedouri [per. s angl.]. – М. : Delo LTD, 1994. – 702 s. (in Russian)

4. Loktionov M.V. Sistemnyj podhod v menedzhmente / M. V. Loktionov. – М. : Genezis, 2000. – 288 s. (in Russian)

5. Luniachek V.E. General scientific and philosophical approaches to preparing masters in specialty «Public Administration» to monitor the quality of education / V. E. Luniachek // Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity. – 2010. – № 28-29. – S. 22-29. (in Ukrainian)

6. Psykholohichna entsyklopediia / avt.-uporiad. O. M. Stepanov. – K.: Akademvydav, 2006. – 424 s. (in Ukrainian)

7. Kozak L.V. Acmeological approach in preparing the Master Pedagogics for innovative professional activities / L.V. Kozak // Acmeology - the science of the XXI century : materialy III Mizhnarodnoi nauk.-prakt. konfer. / zah. red. V.O. Ohnev'iuka. – K.: Kyivsk.un-t imeni Borysa Hrinchenka, 2011. – S. 92-95. (in Ukrainian)

УДК 374

Сотська Галина Іванівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний співробітник відділу змісту і технологій навчання дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: galasotska@ukr.net

НЕПЕРЕРВНА МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИМОГ

Анотація. У статті аналізується проблема неперервної мистецько-педагогічної освіти у сучасному соціокультурному контексті. З'ясовано, що у зв'язку з динамічними змінами вагомого значення набуває здатність вчителів, викладачів мистецьких дисциплін навчатися впродовж життя. Доведено, що ефективність розвитку неперервної мистецько-педагогічної освіти України уможливується за умови взаємозв'язку та взаємодоповнюваності формальної, неформальної та інформальної освіти, що забезпечить підготовку фахівців мистецьких дисциплін з інноваційним типом мислення, художньо-професійною культурою, зі сформованою готовністю до художньо-творчої інноваційної діяльності.

Ключові слова: неперервна освіта, мистецько-педагогічна освіта, формальна освіта, неформальна освіта, інформальна освіта.

Sotska Galina – Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Chief Researcher at the Department of the Content and Technology of Adult Education of the Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine

E-mail: galasotska@ukr.net

CONTINUOUS ART-PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY REQUIREMENTS

Summary. The problem of continuous artistic and pedagogical education in modern sociocultural context is analyzed in the article. It has been established that lifelong learning ability of teachers and teachers of art acquires significant importance due to the dynamic changes. It has been proved that the effectiveness of continuous artistic and pedagogical education in Ukraine becomes possible on the conditions of interconnection and complementarity of formal, non-formal and informal education, providing training of art specialists with an innovative type of thinking, artistic and professional culture, with a commitment to artistic and creative innovation activity.

Key words: continuous education, artistic and pedagogical education, formal education, non-formal, informal education.

Вступ. У сучасному глобалізованому суспільстві актуалізується проблема підготовки нової генерації педагогічних кадрів у сфері мистецької освіти, гуманних, духовно багатих, висококультурних фахівців, здатних не лише користуватися значним обсягом інформації, а й породжувати нові знання, бути унікальним джерелом творчості та продуктивної суспільної діяльності – представників мистецько-педагогічної еліти суспільства.

У зв'язку з цим Президент Національної академії педагогічних наук України В. Кремень зазначає, що традиційна освіта, що намагається навчити людину на все життя у зв'язку зі зростанням динамізму розвитку людства має поступитися освіті, що формує фундаментальну особистісну компетентність – здатність навчатися впродовж життя. Адже умови життя радикально змінюються навіть упродовж проживання одного покоління. Якісна освіта має формувати потребу в постійному саморозвитку особистості за допомоги формальної, неформальної та інформальної освіти – від народження й упродовж життя [7]. Відбувається трансформація розуміння освіти через зміну формули «освіта на все життя» формулою «освіта через все життя» [2]. Це забезпечує зміну ролі людини у сучасному світі, бачення ідеалу освіченості людини та висування нових вимог до якості людського капіталу відповідно до культурно-духовних, суспільно-економічних і технологічних трансформацій, а також чисельних викликів глобального, європейського, національного, регіонального та місцевого рівнів [6]. Відповідно ефективність розвитку неперервної мистецько-педагогічної освіти України уможливується за умови взаємозв'язку та взаємодоповнюваності формальної, неформальної й інформальної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Огляд педагогічної літератури свідчить про постійний інтерес науковців до професійної підготовки та діяльності вчителя (О. Олексюк, Н. Андрієвська, О. Апраксина, Т. Сущенко та ін.); теоретичних та методичних засад розвитку післядипломної педагогічної освіти (Н. Бібік, Л. Ващенко, Н. Клокар, В. Олійник, В. Пуцова, І. Титаренко та ін.); професійного становлення фахівців в системі мистецької освіти (Л. Масол, Н. Миропольська, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова, Г. Шевченко та ін.). Інноваційні підходи до професійного самозростання вчителів мистецьких дисциплін запропоновано С. Ковальновою, В. Лабунець, Н. Мурованою, І. Пігаревою, В. Ружицьким та ін. Аналіз наукових праць дозволяє зробити висновок про накопичення певного досвіду обґрунтування проблеми неперервної освіти, але недостатню невіршеним залишається питання щодо неперервної мистецько-педагогічної освіти.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні значення неперервної мистецько-педагогічної освіти у сучасному соціокультурному контексті.

Методи дослідження. Для досягнення мети були здійснено аналіз філософської, психологічної, педагогічної літератури та законодавчих і нормативних документів з проблеми неперервної освіти.

Результати дослідження. У Меморандумі неперервної освіти Європейського Союзу (2000) підкреслено, що досі при формуванні політики в галузі освіти враховувалася лише формальна освіта, а іншим двом категоріям не надавалося практично жодної уваги. Континуум неперервної освіти робить неформальну та інформальну освіту рівноправними учасниками процесу навчання.

Формальна освіта (formal education) забезпечує вчителям, викладачам мистецьких дисциплін зміну освітнього рівня та підвищення кваліфікації в інститутах післядипломної педагогічної освіти, навчальних закладах та установах освіти згідно з визначеними освітньо-професійними програмами і терміном навчання, заходами державної атестації, що підтверджується отриманням відповідних документів про освіту.

У сучасних умовах формальна освіта спрямовані насамперед на утвердження неперервності, гуманістичності, демократизації, всебічності й варіативності мистецько-педагогічної освіти; забезпечення високого рівня якості професійної підготовки педагогічних кадрів у системі мистецько-педагогічної освіти; професійний розвиток мистецько-педагогічного персоналу, спроможного до роботи в умовах інституціональної відкритості закладів педагогічної і мистецької освіти; розширення мобільності завдяки встановленню транспарентності кваліфікацій та взаємовизнання дипломів [5].

Одним із завдань сучасної формальної освіти є формування фахівців мистецьких дисциплін з інноваційним типом мислення, інноваційним типом художньо-професійної культури, зі сформованою готовністю до художньо-творчої інноваційної діяльності, фахівця, здатного відповісти на всі виклики цивілізації. На сьогодні формальну мистецько-педагогічну освіту важливо розглядати як чинник саморозвитку і самореалізації, що змінює цілі освіти, її мотиви, форми, методи, роль вчителя і викладача. Це зумовлено збільшення обсягу функціональних обов'язків учителя, викладача мистецьких дисциплін як носія гуманітарної, естетичної культури, морально-етичних і культурно-естетичних цінностей, дослідника, психолога, майстра, який стимулює своїх учнів, студентів до саморозвитку, самоактуалізації, самовдосконалення, самореалізації.

Важливою ланкою у формальній мистецько-педагогічній освіті є післядипломна освіта, яка «покликана максимально задовольнити професійні, соціальні й культурологічні запити педагогів-практиків, спонукати їх до постійного самовдосконалення у професійному та особистісному вимірах» [3, с. 8], забезпечує неперервний особистісний і професійний розвиток фахівців як своєрідний випереджувальний чинник, стабілізує та адаптує педагога-фахівця та систему освіти відповідно до нових вимог соціокультурного й соціально-економічного розвитку суспільства.

Зважаючи на потребу вчителів, викладачів мистецьких дисциплін у навчанні впродовж усього життя, актуальними й визнаними стають знання, уміння й навички, здобуті у системі неформальної (non-formal education) як організованої систематичної освітньої діяльності, що проводиться поза межами формальної мистецько-педагогічної системи, забезпечує умови для самореалізації кожного фахівця, їх мистецько-педагогічного вдосконалення за основи надання широких можливостей у виборі напряму й форм освітньої діяльності у професійній сфері. Досвід високорозвинених зарубіжних країн (Великобританія, Австралія) доводить, що знання, отримані на неформальних курсах, тренінгах, майстер-класах, семінарах тощо, визнаються як частина формальної освіти і в системі вищої освіти зараховуються до кредитних модулів.

Основними ознаками неформальної освіти учителів, викладачів мистецьких дисциплін є добровільність участі, доступність для всіх бажаючих; навчання з урахуванням диверсифікованих індивідуальних потреб суб'єктів професійної підготовки; інтерактивність, творча та демократична атмосфера; опора на осмислення та аналіз особистісного досвіду (педагогічного, художнього, естетичного тощо) фахівців; залучення емоцій та інтелекту.

Неформальна мистецько-педагогічна освіта безпосередньо відображає й задовольняє особистісні потреби й запити вчителя, викладача мистецьких дисциплін, мобілізуючи його природну здатність до самоактуалізації, самовдосконалення, до духовного внутрішнього зростання, прояву мистецької творчості, яка, за слушним твердженням О. Лосєва, є цілісно інтелігентною діяльністю, розуміючи за цим висловом єдність трьох ступенів: інтелігентності – свідомості (пізнання), почуття і прагнення (волі) [4]. Мистецька творчість є одним із способів зустрітися з творчим «Я» та реалізувати його в загальномистецькому і загальнокультурному контексті, адже у процесі художньої творчості митець виражає власні думки і почуття, прагнення до прекрасного, своє ставлення до того, що відбувається у культурі і суспільстві.

Важливим аспектом неформальної освіти є активізація прояву учителями, викладачами мистецьких дисциплін власної творчої індивідуальності, яка складається з неповторності, своєрідності, незвичайності, унікальності, що проявляється у їхній художньо-творчій діяльності та її результатах, їхньому прагненні до творчого самовираження й самореалізації.

Інформальна освіта (informal education) здійснюється за межами стандартного освітнього середовища, є індивідуальною пізнавальною діяльністю вчителя, викладача образотворчого мистецтва, що супроводжує повсякденне життя. Прояв фахівцем власної активності в оточуючому культурно-освітньому середовищі (спілкування, читання, відвідування установ мистецтва і культури, здійснення подорожей, засоби масової інформації тощо) забезпечує перетворення освітніх потенціалів

суспільства в дієві чинники власного індивідуального та професійного розвитку. У цьому сенсі є важливою думка німецького педагога А. Дістервега про те, що «учитель лише до того часу здатний посправжньому виховувати й утворювати, поки сам працює над своїм власним вихованням і освітою» [1, с. 353].

У процесі інформальної освіти формується самоосвіта вчителя, викладача мистецьких дисциплін як внутрішня здатність його до пошуку, уміння створювати нові образи мистецько-педагогічної діяльності, оволодівати мистецькими технологіями та застосовувати їх в освітній практиці. Самоосвіта є рушійною силою розвитку професіоналізму вчителя, викладача мистецьких дисциплін, який характеризується рівнем його мистецько-професійної компетентності, обізнаністю у галузі мистецтва, розвиненим художньо-естетичним тезаурусом як інтелектуального та емоційного багажу, втіленого у життєвому та оцінному досвіді, здатністю реалізувати на практиці власний культурно-мистецький потенціал для одержання власного неповторного результату творчої професійної діяльності.

Самоосвітня мистецько-педагогічна діяльність учителя, викладача мистецьких дисциплін є сукупністю декількох мистецько-педагогічних «само - »: самооцінка – вміння оцінювати власні мистецько-педагогічні можливості; самооблік – вміння враховувати наявність своїх особистісних і професійних якостей; самовизначення – ціннісно-визначене духовне ставлення до культурного, природного, соціального в суспільстві, усвідомлювати свої мистецькі інтереси; самоорганізація – вміння знайти джерело пізнання й адекватні своїм можливостям форми мистецько-педагогічної самоосвіти, планувати, організувати професійно-педагогічну діяльність; самореалізація – творча реалізація учителем, викладачем мистецьких дисциплін своїх можливостей; саморозвиток – результат мистецько-педагогічної самоосвіти.

Результатом самоосвітньої мистецько-педагогічної діяльності фахівців мистецьких дисциплін є їх професійний саморозвиток – процес, який охоплює всі сфери особистості; мотиви (потреби), інтелектуальну, емоційну, вольову. Найголовніше – процес саморозвитку базується і піднімає на новий рівень функціонування, тобто інтенсифікує процеси «самості»: самопізнання, творче самовизначення, самоврядування, самоорганізацію, творчу самореалізацію, самовдосконалення учителів, викладачів мистецьких дисциплін.

Водночас інформальна освіта забезпечує умови для пошуку особистості самоіндентичності (прояв особистісного начала, визначення свого місця в оточуючому світі і співвіднесення себе з фундаментальними моральними, естетичними, духовними цінностями), професійної самоіндентичності (усвідомлення «Я» – концепції, професійного становлення і розвитку) та культурної самоіндентичності (усвідомлення себе як суб'єкта культури і носія культурних традицій, ототожнення себе з

видатними досягнення духовності національної культури), що зумовлює формування стійкості фахівців у мінливому світі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, неперервний професійний розвиток учителів, викладачів мистецьких дисциплін у межах формальної, неформальної та інформальної освіти забезпечить підготовку акмепрофесіонала, який володіє інноваційним мисленням, яке характеризується накопиченням нового знання у вигляді інновацій, під якими варто розуміти об'єктивне нове, що утворюється у процесі синтезу знань з різних сфер буття; усвідомлює значущість особистісного сенсу діяльності, Я-концепції, необхідність самовизначення і самореалізація у професійній сфері, що зумовлено переходом від прагматично-технологічної орієнтації сучасного суспільства до людиномірних орієнтирів його розвитку; володіє сформованою моральною культурою, розуміє важливість і необхідність гуманного ставлення до представників інших культур, знає і шанує права і свободи особистості, ставитися до людини як до найвищої цінності; професійно мобільний, тобто володіє здатністю гнучко перебудовувати напрям і зміст своєї діяльності, знаходити відповіді і реалізовувати себе в умовах динамічності соціального життя, відчувати себе соціально-компетентною особистістю; є свідомим громадянином України з державним мисленням, гармонійною особистістю, яка приймає власні рішення, має суспільно значущу позицію в житті, здатна до саморозвитку і самовдосконалення упродовж життя. Перспективою подальших пошуків у напрямі представленого дослідження є обґрунтування технологій неперервного професійного розвитку фахівців у процесі неперервної мистецько-педагогічної освіти.

Література

1. Дистервег А. Руководство для немецких учителей / Адольф Дистервег. – М.: АПНРСФСР, 1956 – С. 353-416.
2. Зязюн І.А. Неперервна освіта як основа соціального поступу // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр. / За ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Нічкало: у 2-х двох частинах. – Ч. 1. – К., 2001. – С. 15–23.
3. Клокар Н.І. Управління обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти: теорія і практика: наук.-метод. посіб. / Наталія Іванівна Клокар. – К.: Міленіум, 2004. – 218 с.
4. Лосев А.Ф. История эстетических категорий / А.Ф. Лосев, В.П. Шестаков. – М.: Искусство, 1965. – 374 с.
5. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроантлактичному освітньому просторі: монографія / авт. кол.: Н.М. Авшенюк, В.О. Кудін, О.І. Огієнко та ін. – К.: Пед. думка, 2011. – С. 34-35.
6. Про затвердження Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 14 серпня 2013 р. № 1176 / Україна. Міністерство освіти і науки // Вища школа. – 2013. – № 9. – С. 103-113.

7. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін / Доповідь Президента НАПН України В.Г. Кременя на Загальних зборах НАПН України 30 жовтня 2014 р. [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.mext.go.jp>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

Bibliography

1. Disterveg A. Handbook for German teachers / Adol'f Disterveg. – М.: APNRSFSR, 1956 – S. 353-416. (in Russian)
2. Zjazjun I.A. Continuous education as a basis for social progress // Neperervna profesijna osvita: teorija i praktyka: zb. nauk. pr. / Za red. I.A. Zjazjuna ta N.G. Nychkalo: u 2-h dvoh chastynah. – Ch. 1. – К., 2001. – S. 15–23. (in Ukrainian)
3. Klokar N.I. Management regional Institute of postgraduate pedagogical education: theory and practice: science.-method. p. / Natalija Ivanivna Klokar. – К.: Milenium, 2004. – 218 s. (in Ukrainian)
4. Losev A.F. The history of aesthetic categories / A.F. Losev, V.P. Shestakov. – М.: Iskusstvo, 1965. – 374 s. (in Russian)
5. Modernization of pedagogical education in European and proatlantic educational space: monograph / avt. kol. N.M. Avshenyuk, V.O. Kudin, O.I. Ogiyenko ta in. – К.: Ped. dumka, 2011. – S. 34-35. (in Ukrainian)
6. On approval of the Sectoral framework of development of continuous pedagogical education: the Ministry of education and science of Ukraine from August 14, 2013 № 1176 / Ukraine. The Ministry of education and science // Vyshha shkola. – 2013. – № 9. – S. 103-113. (in Ukrainian)
7. Problems of quality of Ukrainian education in the context of modern civilizational changes / Dopovid' Prezydenta NAPN Ukraïny V.G. Kremenja na Zagal'nyh zborah NAPN Ukraïny 30 zhovtnja 2014 r. [Elektronnyj resurs]. – URL: <http://www.mext.go.jp>. – Zagol. z ekranu. – Mova ukr. (in Ukrainian)

УДК: 378.147.091:78

Стратан-Артишкова Тетяна Борисівна – доктор педагогічних наук, доцент, декан мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
E-mail: starart4@mail.ru

ПОЛІПАРАДИГМАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ТВОРЧО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Анотація. У публікації розкривається взаємозв'язок та взаємодія наукових підходів щодо вивчення проблеми творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Провідним визначено поліпарадигмальний підхід, який об'єднує системний, діяльнісний, синергетичний підходи і дає можливість виокремити важливі концептуальні позиції для розв'язання проблеми творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Підкреслюється, що спрямованість на творчо-виконавську діяльність змінює позицію майбутнього вчителя не тільки як виконавця, а й посилює його роль як вчителя-творця, розвиває творче мислення, сприяє його прагненню до

самовдосконалення, формуванню авторської спроможності у професійній діяльності.

Ключові слова: творчо-виконавська підготовка, поліпарадигмальний підхід, композиторсько-виконавська діяльність, авторська спроможність, майбутній вчитель музичного мистецтва.

Stratan-Artyshkova Tetiana – Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Dean of the Art Department of the Volodymyr Vynnychenko Kirovohrad State Pedagogical University

E-mail: starart4@mail.ru

MULTI-PARADYGMATIC APPROACH TO CREATIVE AND PERFORMING TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHER

Summary. The publication reveals the relationship and interaction of scientific approaches to studying the problem of creative and performing training of future teachers of music. As a leading one There was defined the multi-paradigmatic approach that combines systematic, active, synergistic approaches and enables identification of important conceptual position for solving problem of the creative and performing training of future teachers of music. It is emphasized that focus on the creative and performing activities changes the position of the future teacher not only as a musician but also increases its role as a teacher-creator, develops creative thinking, promotes self-improvement and the formation of the author's ability in professional activities.

Key words: creative and performing training, multi-paradigmatic approach, composer-performer activity, the author's ability, future teacher of music.

Вступ. Основною тенденцією у розвитку сучасного суспільства є ставлення до людини як найвищої цінності, що детермінує його прогресивні процеси. Важливими завданнями вищої педагогічної освіти є підготовка свідомої національної інтелігенції, оновлення та збагачення інтелектуального генофонду нації, виховання її духовної еліти, примноження культурного потенціалу, що має забезпечити високу ефективність діяльності майбутніх фахівців як провідників високої художньої культури, творців, активних учасників освітньо-культурного процесу.

Розв'язання визначених завдань у системі вищої музично-педагогічної освіти уможливорює творчо-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, яка є складною неперервною динамічною системою, що передбачає вдосконалення і розвиток професійно значущих особистісних якостей, інтеграцію, постійне зростання, ґрунтовність і фундаментальність знань, набуття фахових компетентностей і головне – сприяє якісному перетворенню майбутнім учителем свого внутрішнього світу, що приводить до принципово нового внутрішнього стану майбутнього фахівця, його способу життєдіяльності та життєтворчості.

Отже, постала потреба реконструкції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців, інтенсивного впровадження в практику

навчання і виховання інноваційних підходів, технологій і методик, спрямованих на активізацію суб'єктних можливостей кожного майбутнього вчителя, розвиток його духовності і творчої індивідуальності.

Аналіз досліджень і публікацій. У методології педагогічних досліджень розрізняють різні підходи, які дають змогу з різних боків розглянути певні явища на основі окремого аспекту. Для сучасної вітчизняної педагогічної науки характерний поліпарадигмальний підхід, хоча, на думку науковців, його теоретико-методологічні можливості і межі застосування поки що достатньо не визначені. Цей підхід, зазначає О. Семенов, використовують як дослідницьку методологію, теорію концептуального моделювання освітньої системи, теоретичну основу проектування і реалізації процесу навчання на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні крізь призму педагогічних парадигм [8, с. 79], використовують для виявлення тенденцій та напрямів концептуалізації педагогічного знання, обрання форми постановки і розв'язання проблеми в системі освіти. Поліпарадигмальний підхід, зазначає науковець, інтегрує взаємодоповнювані й взаємопов'язані підходи на основі спільної синергетичної методології, в якій провідне значення мають внутрішні чинники, підходи, принципи, умови, форми, методи, що забезпечують ефективність навчально-виховного процесу.

У сучасній музично-педагогічній науці все більш вагоме місце займають методологічні підходи, які більше узгоджуються із сучасними соціальними та освітніми реаліями. Здійснюючи історико-педагогічний аналіз проблем професіоналізму педагогічної праці у конструктивно-генетичному аспекті, Н. Гузій вважає дієвими такі підходи: загальнонаукові (системний, синергетичний, історико-цивілізаційний), конкретно наукові – діяльнісно-орієнтовані (діяльнісний, праксеологічний), особистісно орієнтовані (гуманістичний, антропологічний, культурологічний, аксіологічний, суб'єктний), професійно орієнтовані (професіографічний, акмеологічний), розкриває значні евристичні можливості й динамічні особливості кожного з них для методологічної рефлексії професіоналізму педагога, засвідчує важливість їх комплексного використання, що істотно змінюють уявлення про явище професіоналізму педагогічної праці від поелементної, атомістичної орієнтації – до цілісної, системно-структурної, від вузько діяльнісної, технократичної – до антропоцентричної, гуманістичної, від жорстко-нормативної, стандартизованої – до індивідуально-творчої, суб'єктної [2].

У концепціях сучасних науковців обґрунтовуються нові наукові підходи щодо пізнання педагогічних фактів, явищ і процесів музично-педагогічної освіти, зокрема: кооперовано-діяльнісний підхід, який охоплює проблеми професійної діяльності вихователів та музичних керівників у галузі музичного виховання дітей дошкільного віку, а також проблеми професійного спілкування між вихователями та музичними керівниками дошкільних навчальних закладів (Р. Савченко); текто-

партисипативний підхід, який застосовується у формуванні художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії і який відповідно до гуманістичної парадигми освіти дає можливість гнучко та мобільно впроваджувати різноманітні організаційні заходи, проекти, залучаючи до них та їх організації студентів, стимулюючи їх творчу самостійність та самоорганізацію навчання шляхом фасилітованих дій (О. Реброва); синергетичний підхід, який найбільш суттєво відображає інноваційну діяльність, сприяє оволодінню професійно-педагогічними знаннями, вміннями їх вдосконалювати та самостійно здобувати з метою подальшої самореалізації в обраній професії (К. Завалко); цілісний (холізм), ціннісний (аксіологічний) підходи, еутимний (стратегія одержання задоволення на позитивно-активному рівні), на яких ґрунтується гедоністична навчальна парадигма, що зумовлює узгодженість між метою вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва – вокально-методичною компетентністю – і засобами її досягнення (Л. Василенко); холістсько-емерджентний підхід (реінтеграційний), педагогічна функція якого реалізується у взаємооновленні особистості викладача музичного мистецтва і змісту музично-педагогічної професії, наслідком чого є формування і трансформація предметного знання з музичного мистецтва в знання з музичного навчання і виховання, особистісні, несумативні, ціліснооновлювальні педагогічні та естетичні новоутворення (Н. Сегеда); консолідаційний підхід як провідний в системі підготовки магістрів музичного мистецтва, що передбачає концентрацію, згуртування зусиль різних напрямів навчання з метою забезпечення їх єдності при збереженні змісту кожного з них (О. Єременко); акмеологічний підхід, сутність якого полягає в оволодінні майбутніми учителями музичного мистецтва акмеоспрямованими стратегіями творчої самореалізації у процесі досягнення вершин професіоналізму (А. Козир) та інші.

Педагогічні явища настільки складні, що на основі одного підходу їх не можна цілком дослідити, пояснити й практично керувати ними. Тому ми дотримуємося інтерпретації методологічних підходів, на яких ґрунтується наукова концепція, що визначає наукові положення щодо особливостей і функцій професійної підготовки майбутніх фахівців у системі вищої педагогічної освіти. Зазначимо, що різні наукові підходи мають різні можливості, тому обрані нами підходи є не спонтанними й ситуативними, а системними утвореннями, що органічно взаємодоповнюють і взаємозбагачують один одного, взаємопроникають, взаємозумовлюють, взаємодіють, інтегрують і в такий спосіб утворюють системно-синергетичну цілісність, яка має інтеграційно-діяльнісний характер.

Мета статті: розкрити значення поліпарадигмального підходу як інноваційного, що передбачає внесення нових компонентів у традиційну систему музично-педагогічної освіти, зумовлює динамічне зростання й удосконалення творчо-виконавської підготовки, її педагогічної організації,

виявляється у варіативності, динамічності й оновленні змісту, форм і методів навчання, зокрема залучення майбутніх фахівців до композиторсько-виконавської діяльності. Для реалізації поставлених завдань використано загальнонаукові *методи теоретичного дослідження*: вивчення та критичний аналіз філософської, психологічної, педагогічної, мистецтвознавчої й методичної літератури; системно-структурний аналіз – з метою теоретичного обґрунтування проблеми; термінологічний аналіз – для визначення основних базових понять дослідження; логіко-гносеологічний аналіз окремих теоретичних положень, метод наукової ідентифікації – для аналізу наукових джерел з метою забезпечення достовірності одержаних результатів; компонентно-структурний, системно-структурний, системно-функціональний методи – з метою виокремлення основних компонентів системи творчо-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, обґрунтування закономірностей та виявлення особливостей її розвитку; аналіз, екстраполяція, порівняння, аналогія, узагальнення, синтез теоретичного матеріалу з метою визначення авторського дослідницького підходу до розв'язання досліджуваної проблеми.

Основною умовою розвитку особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва є діяльнісний підхід. Діяльність розуміють як багатогранний процес перетворення дійсності людиною відповідно до її потреб, мети та завдань. Основним завданням діяльнісного підходу І. Бех визначає розвиток теоретичної свідомості суб'єкта, формування знань як переконань, тобто наукового світогляду; метою діяльнісного підходу до процесу навчання є перетворення того, хто навчається на суб'єкт учіння. Для цього, наголошує він, «використовують фрагменти практики як полігону застосування засвоєних знань, критерію істинності» [1, с. 31].

Системний підхід дає змогу визначити структурні компоненти системи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, їх зміст, внутрішні і зовнішні взаємозв'язки. Професійна підготовка майбутніх фахівців вивчається у цілісності, інтегративності, взаємодоповнюваності, взаємодії, комплексності, неподільності, що зумовлено самою специфікою музично-педагогічної діяльності.

Сутність системного підходу, зазначає О. Олексюк, полягає в тому, що «відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку, в системі з іншими». Системний підхід дає змогу виявити загальні системні властивості та якісні характеристики окремих елементів, що становлять систему [7, с. 16]. У зв'язку з цим зазначимо, що доцільність системного підходу до вивчення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтується, насамперед, на тому, що він «визначається системою цілей, які в процесі цілеутворення доповнюють одна одну, конкурують між собою, впливають одна на одну» [4, с. 234]. Системний підхід дає змогу розглядати творчо-виконавську

підготовку як цілісне утворення зі структурними, функціональними й генетичними зв'язками.

Різновидом системного підходу в освіті педагоги вважають синергетичний підхід до навчання і виховання. Педагогічна реальність як система є «нескінченно-можливою», не тільки закономірною, а континуальною, мінливою і випадковою, не тільки впорядкованою, а хаотичною, драматичною, недиз'юнктивною, самоорганізаційною, поліцентричною і полілогічною, де відбуваються процеси утворення і розпаду, виникнення і зникнення, ідентифікації і відособлення, розвитку й регресу тощо. Структурні компоненти педагогічного процесу та зв'язки між ними мають змінний характер й утворюють органічну неоднорідну цілісність, яка не може злитися в однорідність і водночас не може розділитися. У такий спосіб, нестійкість і хаотичність співіснують поряд зі стійкістю і закономірністю в педагогічному процесі на основі взаємодоповнюваності, а не виключення, становлять «розчленовану цілісність» в умовах урахування факторів, що впливають на систему у цілому, особливо ті, що піддаються педагогічному керуванню [5, с. 34].

Синергетична парадигма обіймає всю енергію та силу природничо-наукових та соціально-гуманітарних дисциплін, «велетенський досвід педагогіки» й має «формувати з кожного, хто потрапив до системи освіти, саме творчу особистість, котра вільно визначає вибір сфери активної індивідуальної діяльності і життєдіяльності, включаючись, звичайно, у процеси творчих взаємодій зі світом» [6, с. 13]. Саме на засадах синергетичної парадигми, узагальнює В. Лутай, можна оптимізувати і діалог культур, і відповідний йому діалог освітніх систем, вирішити складну проблему про те, що є позитивним у певній культурі, ліквідувати негативне, уникнути перетворення «чужого на вороже» й таким чином здійснити унікальний внесок у розвиток сучасного суспільства [3, с. 813].

Стратегії розвитку педагогічної освіти спрямовуються на проектування її змісту на засадах інтегративних моделей, на розробку і впровадження інноваційних особистісно-орієнтованих педагогічних технологій, визначенні перспективних цілей у розвитку творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. Тому всі напрями професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва (музично-теоретичний, музично-виконавський, практично-методичний, науково-дослідний, самостійно-пошуковий) становлять інтеграційну цілісність, яка має спільну мету, спільні принципи, єдину внутрішню організацію, для якої характерні взаємозв'язок, взаємодоповнюваність і взаємопроникнення внутрішніх структурних компонентів. Спрямованість на творчо-виконавську діяльність змінює позицію майбутнього вчителя не тільки як виконавця-інструменталіста, виконавця-вокаліста, виконавця-диригента, а й посилює його роль як учителя-композитора, вчителя-творця, спроможного бути автором власних творів, проектів, життєдіяльності.

Результати дослідження. Реалізація поліпарадигмального підходу в процесі творчо-виконавської підготовки передбачає дотримання таких принципів навчання, як: цілісності, інтеграційності, неперервності, що зумовлює динамічне зростання й удосконалення творчо-виконавської підготовки, її педагогічної організації; культуровідповідності, що передбачає таке змістове наповнення процесу творчо-виконавської підготовки, у результаті якого власна творчість сприймається майбутніми вчителями як культурна цінність; художньо-діалогової взаємодії викладача і студента, що сприяє не тільки встановленню педагогічно доцільних взаємостосунків між педагогом і студентом, а і є засобом духовного спілкування, що дає змогу осягнути іншу свідомість й іншу індивідуальність у процесі художнього сприйняття, інтерпретації, власного творення; індивідуалізації та диференціації, що забезпечує індивідуально-творчий підхід до навчання студентів, вказує на індивідуальні особливості студентів, рівень розвитку їхніх особистісних і професійних потреб, інтересів, здібностей і можливостей у процесі творчо-виконавської підготовки; варіативності, що пов'язаний із використанням у процесі творчо-виконавської підготовки студентів колективних, групових та індивідуальних форм навчання, вибір яких зумовлюється метою, навчальним матеріалом, методами й умовами навчання; креативності як творчого самовираження й самореалізації майбутнього вчителя у власній художньо-інтерпретаційній версії та у творчо-виконавській діяльності; національної спрямованості, що полягає в органічному вивченні в процесі творчо-виконавської підготовки студентів національної класичної культурної спадщини українського народу, найкращих зразків музичної культури, національних художніх цінностей і традицій інших народів; рефлексивності, що спрямований на спонукання студентів до співвіднесення власних життєвих позицій, світоглядних установок зі змістом художніх образів, зіставлення цінностей внутрішнього життя із морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань власного «Я» із художніми оцінками автора твору; інноваційності, що передбачає внесення нових компонентів у традиційну систему музично-педагогічної освіти й виявляється у варіативності, динамічності й оновленні змісту, форм і методів навчання, зокрема залучення майбутніх фахівців до композиторсько-виконавської діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі аналізу наукових праць з'ясовано, що для сучасної вітчизняної педагогічної науки характерний поліпарадигмальний підхід, який має інтеграційно-діяльнісний характер й об'єднує взаємодоповнювані й взаємопов'язані підходи: системний, діяльнісний, синергетичний.

Поліпарадигмальний підхід дає можливість виокремити важливі концептуальні позиції для розв'язання проблеми творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Поліпарадигмальний підхід у творчо-виконавській підготовці майбутнього вчителя

музичного мистецтва, набуває особливої значущості, оскільки передбачає здійснення інтеграційних (міжсистемних, міжпредметних, внутрішньо-предметних) зв'язків у процесі вивчення фахових та суспільних дисциплін, художньо-педагогічну інтеграцію, за якої творчо-виконавська діяльність майбутніх фахівців позитивно впливає на оволодіння ними фаховими компетенціями, не порушуючи внутрішньої логіки викладання й автономності кожної з дисциплін, сприяє духовно-творчому розвитку кожного студента й, містячи процесуально-результативну характеристику, констатує якісно новий рівень професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Виокремлені наукові підходи є перспективними у творчо-виконавській підготовці майбутніх фахівців, спрямовуються на впровадження різноманітних інтеграційно-діяльнісних форм художньо-діалогічного та міжособистісного спілкування, партнерських стосунків між викладачем і студентом, на розвиток професійно значущих особистісних якостей, культури художнього сприйняття-інтерпретації, педагогічної майстерності. Взаємозумовлені й взаємопов'язані підходи ґрунтуються на сприйнятті індивідуальності, самоцінності особистості майбутнього вчителя як носія суб'єктивного художньо-інтерпретаційного досвіду, зумовлюються особливостями музично-педагогічної діяльності вчителя, ґрунтуються на суб'єкт-суб'єктних стосунках у процесі художньо-педагогічного спілкування, творчої співучасті, емпатійного діалогу, передбачають таку організацію творчо-виконавської діяльності, в якій інтегруються та виявляються універсальні індивідуально-творчі якості студента й відповідно до результатів якої набуває сенсу і композиторсько-виконавська діяльність майбутніх фахівців, яка потребує наявності фахових компетентностей і, водночас, сприяє їх формуванню, удосконаленню особистісних якостей, їх трансформації й адаптації до специфічно-можливих умов професійної діяльності.

Реалізація поліпарадигмального підходу зумовлює динамічне зростання й удосконалення творчо-виконавської підготовки, передбачає таке її змістове наповнення, у результаті якого власна творчість є засобом духовного спілкування, сприймається майбутніми вчителями як культурна цінність, дає змогу досягнути іншу свідомість й іншу індивідуальність у процесі творчо-виконавської діяльності, передбачає внесення нових компонентів у традиційну систему музично-педагогічної освіти й виявляється у варіативності, динамічності й оновленні змісту, форм і методів навчання, зокрема залучення майбутніх фахівців до композиторсько-виконавської діяльності.

Поліпарадигмальний підхід у творчо-виконавській підготовці передбачає залучення майбутніх фахівців до інноваційного пошуку, до відтворення музичного образу в різних формах художнього мислення, досягнення ними інтегральної вершини – сформованості авторської спроможності як професійно значущої особистісної якості, що забезпечує

здатність майбутнього вчителя бути автором власного життя і професійної діяльності.

Література

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навчальний посібник / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та теоретичні аспекти [монографія] / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. І. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Єременко О.В. Підготовка магістрів музичного мистецтва : теорія і методика навчання : [монографія] / О. В. Єременко. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 434 с.
5. Ильина Т.А. Системно-структурный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – Вып. 1. – 72 с.
6. Кремень В.Г. Освітній процес у вимірах синергетичного аналізу / В.Г. Кремень // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія. Технології. – Київ; Кіровоград, 2014. – С. 7-15.
7. Олексюк О.М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О.М. Олексюк. – К., 2006. – 188 с.
8. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутнього вчителя на основі поліпарадигмального підходу / О.М. Семенов // Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології. – К.; Кіровоград, 2014. – С. 77-82.

Bibliography

1. Beh I.D. Personality in the space of spiritual development: a tutorial / I.D. Beh. – K.: Akademvydav, 2012. – 256 s. (in Ukrainian)
2. Guziy N.V. Teaching Professionalism: historical, methodological and theoretical aspects [monograph] / N.V. Guziy. – K. : NPU im. M.P. Dragomanova, 2004. – 243 s. (in Ukrainian)
3. Encyclopedia of Education / Acad. ped. Science of Ukraine; Chief Ed. V.Kremen. – K.: Inter Yurinkom, 2008. – 1040 s. (in Ukrainian)
4. Yeremenko O.V. Preparation masters of music: theory and methodology: [monograph] / O.V. Eremenko. – K.: NEA Dragomanov, 2009. – 434 s. (in Ukrainian)
5. Ylyna T.A. System-structural approach to training / T.A. Ylyna. – Moscow: Knowledge, 1972. – Vol. 1 – 72 s. (in Russian)
6. Kremen V.G. The educational process in determining the synergistic analysis / V.G. Kremen // Pedagogika vischoyi shkoli : metodologiya, teoriya, tehnologiyi.– Kyiv; Kirovograd, 2014. – S. 7-15.
7. Oleksyuk O.M. Music education: teach. guidances. / O.M. Oleksyuk. – K., 2006. – 188 s. (in Ukrainian)
8. Semenog O.M. Training future teachers based approach poliparadyhmalnoho / O.M. Semenog // Pedagogika vischoyi shkoli : metodologiya, teoriya, tehnologiyi. – K.; Kirovograd, 2014. – S. 77 – 82. (in Ukrainian)

УДК 371

Терещенко Андрій Олегович – викладач кафедри естетичного виховання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка

E-mail: andragogika@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ (ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ)

Анотація. Автором здійснено аналіз теорії і практики організації експериментального дослідження з формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів. Сформульовано основні вимоги до організації педагогічного експерименту як необхідної умови його достовірності. Визначено мету, завдання, умови і методи проведення науково-педагогічного експерименту. Деталізовано організацію дослідно-експериментальної роботи, яка проводилася у формі констатувального та формувального експерименту.

Ключові слова: організаційна культура, майбутній вчитель початкових класів, організація науково-педагогічного експерименту.

Tereshchenko Andriy – Lecturer of Aesthetic Education Department of Chernigiv Taras Shevchenko National Pedagogical University
E-mail: andragogika@ukr.net

DEVELOPMENT OF ORGANIZATIONAL CULTURE OF THE FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER (ORGANIZATION OF THE EXPERIMENTAL RESEARCH)

Summary. The author has analyzed the theory and practice of experimental research on the development of organizational culture of future elementary school teacher. The basic requirements to the organization of pedagogical experiment as a prerequisite for its authenticity are formulated. The goals, objectives, conditions and methods of scientific and pedagogical experiment conduction are defined. The organization of the experimental work, which was conducted in the form of state and model experiment, is detailed.

Key words: organizational culture, future elementary school teacher, organization of scientific and pedagogical experiment.

Вступ. Результати будь-якого науково-педагогічного дослідження потребують експериментальної перевірки. Водночас ефективність і вірогідність здійсненого дослідження діагностується шляхом дослідно-

експериментальної перевірки, яка уможлиблює одержання нових знань про «причинно-наслідкові відношення між педагогічними факторами, умовами, процесами за рахунок маніпулювання однією або кількома факторами і реєстрації відповідних змін у поведінці об'єкта чи системи, які вивчаються» [2, с. 174]. Науково-педагогічні дослідження з методики професійної освіти передбачають органічне поєднання теорії і практики. Не є винятком і вивчення проблеми формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів, в якому передбачалося як здійснення аналізу порушеної проблеми, так й експериментальної роботи.

Аналіз досліджень. Методологію дослідно-експериментальної роботи викладено у працях С. Гончаренка, В. Загвязинського, А. Киверялга, О. Новикова, В. Сластьонина, С. Сисоевої та ін. Рівням готовності до педагогічної діяльності, розробленню інструментарію формування в студентів професійно-педагогічних знань і вмінь присвячено науковий доробок О. Абдуліної, П. Атутова, В. Беспалька, С. Чистякової, А. Щербакова та ін. Ми ж пропонуємо розглянути деякі питання формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів на прикладі організації експериментального дослідження.

Результати дослідження. За П. Образцовим [4, с. 134], педагогічний експеримент, на відміну від інших методів дослідження, дозволяє найбільш повно перевірити ефективність нововведень у галузі навчання й виховання, виявити необхідні умови реалізації певних педагогічних завдань порівняти значущість різних факторів в структурі педагогічного процесу та обрати оптимальне для відповідних ситуацій їх поєднання. Аналіз джерел на паперових та електронних носіях показав, що експеримент тлумачиться як:

- форма пізнання об'єктивної дійсності, один з основних методів наукового дослідження, в якому вивчення явищ відбувається в доцільно вибраних або штучно створених умовах, що забезпечують появу тих процесів, спостереження яких необхідне для встановлення закономірних зв'язків між явищами (електронні джерела);
- науково поставлений дослід, спостереження досліджуваного явища в умовах, що точно враховуються і дозволяють стежити за ходом явища і багато разів відтворювати його при повторенні цих умов (А. Вишнякова);
- метод педагогічного дослідження, який уможлиблює активну дію на педагогічне явище шляхом створення нових умов відповідно до мети дослідження (А. Киверялг);

Ми виходимо з того, що, експеримент – це науково організований досвід перевірки висунутої гіпотези без порушення навчально-виховного процесу (за С. Гончаренком) [2]. Оскільки об'єктами природного експерименту зазвичай є навчальні плани, програми, підручники,

посібники, прийоми і методи навчання й виховання, форми навчально-виховного процесу, то формування організаційної культури студентів на основі розробленої моделі також може бути об'єктом експериментального дослідження, а перевірка її ефективності – одним із етапів експерименту.

У процесі роботи над дисертаційним дослідженням ми виокремили такі 3 етапи. На I етапі, 2011 – 2013 рр., здійснювалося опрацювання філософської, психолого-педагогічної літератури з проблеми, з'ясування рівня розробленості проблеми. Відбувалася конкретизація мети, предмету і завдань наукового пошуку, формулювання робочої гіпотези, розроблялася програма і методика експериментальної роботи, здійснено прогнозування очікуваних результатів, розроблено загальний план дослідно-експериментальної роботи; здійснено відбір методів експериментального дослідження. На II етапі, 2013 – 2014 рр., поглиблено вивчалися та аналізувалися виявлені матеріали, здійснювався констатувальний експеримент. На III етапі, 2014 – 2016 рр., здійснювалося теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка авторської моделі формування організаційної культури студентів, аналізувалася динаміка рівнів сформованості організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів, порівнювалися проміжні й кінцеві результати педагогічного експерименту; формулювалися висновки дослідження. Завершувалося оформлення рукопису дисертації, автореферату.

Звернемося до проблеми виокремлення основних етапів проведення експериментального дослідження. Так, за В. Кислим [3], експеримент включає такі основні етапи: розроблення плану – програми експерименту; оцінку вимірювання та вибір засобів для проведення експерименту; проведення експерименту; оброблення та аналіз експериментальних даних. За іншими джерелами [5], експериментальне дослідження складається з таких етапів:

- підготовчого етапу (на основі детального аналізу раніше опублікованих праць з теми дослідження визначення невирішених проблем, що стануть основними в даному експерименті; вибір теми дослідження; постановка мети й завдань дослідження; вивчення реальної практики вирішення досліджуваної проблеми; вивчення розроблених у теорії та застосовуваних на практиці заходів, що сприяють вирішенню проблеми; формування гіпотези дослідження);

- попереднього етапу (вибір достатньої кількості об'єктів експерименту (кількості учнів, студентів, навчальних закладів та ін., визначення можливої тривалості експерименту; обґрунтування вибору конкретних методик для вивчення початкового стану експериментального об'єкта, анкетного опитування, інтерв'ю, експертної оцінки, самооцінки та ін.; перевірка оптимальності та ефективності відібраних методик на невеликій кількості досліджуваних; визначення ознак, за якими можна

достатньою вірогідністю стверджувати про зміни досліджуваного об'єкта під впливом запропонованих педагогічних дій;

- проведення експерименту з перевірки ефективності певної системи заходів (вивчення початкового стану системи, в якій проводиться експеримент (рівня знань і вмінь, вихованості, певних рис особистості чи колективу тощо); вивчення умов, в яких проводиться експеримент; формування критеріїв ефективності запропонованої системи заходів; надання докладної інформації (інструкції) учасникам експерименту про порядок й умови ефективного його проведення (якщо експеримент проводить не один педагог); здійснення запропонованої автором системи заходів щодо вирішення певних експериментальних завдань (формування знань, умінь або виховання певних рис особистості чи колективу тощо); фіксування даних про хід експерименту на основі проміжних вимірів, які характеризують зміни об'єкта під впливом експериментальної системи заходів; виділення труднощів і можливих типових вад у процесі проведення експерименту; оцінка витрат часу, засобів і зусиль;

- завершального етапу, підведення підсумків експерименту (опис результатів реалізації експериментальної системи заходів (прикінцевий стан рівня знань, умінь, навичок, рівня вихованості тощо); характеристика умов, за яких експеримент дав позитивні результати (навчально-матеріальні, морально-психологічні, гігієнічні та ін.); виклад особливостей суб'єктів експериментальної взаємодії (учителів, вихователів тощо); аналіз даних про витрати часу, зусиль і засобів; рекомендації і застереження щодо меж використання обґрунтованої, опрацьованої й апробованої в процесі експерименту системи заходів).

У процесі організації експериментальної роботи ми дотримувалися вимог, які стосувалися обґрунтування експериментальної бази дослідження (вибір експериментальних навчальних закладів здійснювався з урахуванням географічного фактору, добровільної участі, зацікавленості учасників та ін.; терміну проведення (продовгованість експерименту у часі, моніторинговий характер, що уможливило здійснення корекційних дій щодо організації і відтворення перебігу експерименту; умов проведення експерименту (умови реального навчального процесу, звична для суб'єктів навчання обстановка, природність впливів для усіх учасників – суб'єктів навчально-виховної взаємодії).

Зазначимо, що експериментальна перевірка ефективності формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів передбачає діагностику підвищення рівня її компонентів при дотриманні педагогічних умов, серед яких – використання інтерактивних технологій у процесі формування організаційної майбутнього вчителя; використання потенціалу педагогічної практики щодо формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів; упровадження спецкурсів з формування організаційної культури майбутнього

вчителя початкових класів. Предмет діагностування – рівень сформованості організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів.

Методикою дослідно-експериментальної роботи обрано порівняльний педагогічний експеримент, що передбачає перевірку висунутої гіпотези щодо можливості підвищення ефективності формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів шляхом створення, забезпечення певних умов.

Для порівняння результатів на початку і наприкінці експерименту доцільно об'єднати студентів в експериментальні й контрольні групи, а також виявити початковий і підсумковий рівень сформованості їхньої культури для отримання достовірної інформації про стан знань, умінь і навичок до і після експерименту [4, с. 253].

З метою отримання репрезентативної вибірки при визначенні експериментальної бази дослідження нами було висунуто такі критерії: галузь знань 0101 «Педагогічна освіта»; напрям підготовки: 6.010102 «Початкова освіта»; кваліфікаційний рівень випускників: бакалавр; магістр; регіональна різноманітність (заклади з різних географічних областей України).

Експеримент передбачає його організацію, реалізацію, констатацію та інтерпретацію отриманих даних (за М. Ляховицьким).

Проведення експерименту доцільно починати з вивчення місця організаційної культури в сучасному процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів в різних вищих навчальних закладах України. Умови експерименту обрано природні, тобто він проводиться в звичайних умовах навчально-виховного процесу ВНЗ.

На першому й другому етапі дослідження відбувався констатувальний експеримент, мета якого – встановити фактичний стан досліджуваної проблеми у педагогічній теорії та практиці. Було здійснено аналіз базових понять дослідження, узагальнено досвід формування організаційної культури студентів, виявлено протиріччя між вимогами до рівня розвитку організаційної культури та станом її сформованості у майбутніх вчителів, виявлення складників організаційної культури, її структури за компонентами і рівнями. Здійснено аналіз педагогічної, психологічної, навчально-методичної та іншої літератури; вивчено нормативні, правові матеріали. Логіка наукового пошуку передбачала аналіз організації навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку майбутніх вчителів початкових класів щодо сформованості їхньої організаційної культури. У ході констатувального етапу дослідження вивчався стан і чинні підходи до організації професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів на практиці, аналізувалися цілі, завдання, зміст навчальних планів і програм та ін.

Було розроблено анкети для студентів, викладачів і проведено констатувальну діагностику стану сформованості організаційної культури

майбутніх педагогів; обґрунтовано рівні та критерії сформованості організаційної культури майбутніх педагогів; запропоновано структуру організаційної культури майбутніх педагогів; розроблено анкети, тести. Обробка результатів тестового опитування студентів і викладачів показала недостатній рівень сформованості організаційної культури випробовуваних академічних груп, недостатність розуміння її ролі у професійній діяльності вчителя. Здійснено обґрунтування доцільності вирішення проблеми формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів.

На третьому етапі дослідження відбувався формувальний експеримент, мета якого полягала у доведенні того, що при дотриманні комплексу визначених педагогічних умов можна досягти високого рівня сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкових класів. Суб'єкти експерименту – студенти, які навчаються за фахом «Педагогічна освіта», які отримують кваліфікацію «вчитель початкової школи» і викладачі педагогічних дисциплін вищих педагогічних навчальних закладів.

Підготовка експерименту передбачала розроблення анкет, розроблення авторського курсу з формування організаційної культури майбутніх педагогів, проведення консультацій із викладачами і студентами. Серед завдань формувального експерименту – розроблення моделі формування організаційної культури студентів, упровадження моделі формування організаційної культури студентів в процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, розроблення методики діагностики сформованості організаційної культури студентів на початку експерименту та після його закінчення; обґрунтування вибору кількості досліджуваних, а також відбір еквівалентних експериментальних і контрольних груп студентів, визначення початкового рівня сформованості організаційної культури студентів (вхідне діагностування); упровадження авторського спецкурсу та його навчально-методичного забезпечення з формування організаційної культури студентів в експериментальній групі, визначення підсумкового рівня сформованості організаційної культури студентів, аналіз емпіричних даних, одержаних у ході дослідження.

У ході формувального експерименту теоретично обґрунтовано, розроблено та апробовано модель формування організаційної культури майбутніх вчителів початкових класів; обґрунтовано і перевірено зміст авторського курсу з формування організаційної культури майбутніх вчителів початкових класів; здійснено експериментальну перевірку моделі формування дослідницької компетентності.

Було здійснено вибір і вирівнювання контрольних й експериментальних груп на основі проведення їх попереднього тестування. Перевірку однорідності і тим самим правильності вибірки здійснено з використанням t-критерію Стьюдента для незалежних змінних для доказу приналежності вибірок контрольної і експериментальної груп

до однієї і тієї ж генеральної сукупності. Метод оцінювання достовірності відмінностей середніх арифметичних за достатньо ефективним параметричним критерієм Стьюдента призначений для розв'язання одного із завдань, що найчастіше спостерігається при обробленні даних - виявлення достовірності відмінностей між двома або більше рядами значень. Отже, було проведено вхідне діагностування компонентів організаційної культури. Навчально-виховний процес в експериментальних групах передбачав реалізацію авторської моделі, впровадження авторського спецкурсу, що забезпечило формування організаційної культури майбутніх вчителів початкових класів. При цьому навчання в контрольній групі відбувалося без зазначених змін. Після апробації авторського спецкурсу та його навчально-методичного забезпечення проведено вихідне діагностування компонентів організаційної культури майбутніх вчителів початкових класів у контрольній та експериментальній групах.

Підвищення рівнів сформованості організаційної культури майбутніх вчителів початкових класів виявлено шляхом порівняння і зіставлення вхідних і вихідних параметрів її компонентів на першому і на другому етапах формувального експерименту. Для оцінки ефективності дослідження було складено методику діагностування виокремлених компонентів організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів (низький, середній і високий).

Результативність експериментальної роботи оцінювалася шляхом виявлення динаміки змін кількісних показників організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів.

Для перевірки гіпотези і теорії на істинність використовувалися методи теоретичного й емпіричного дослідження для отримання найбільш повної картини про ефективність комплексу педагогічних методів (термінологічний аналіз основних понять і термінів дослідження, моделювання структурно-логічних компонентів організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів; педагогічне спостереження, аналіз та узагальнення досвіду формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів та ін.).

Висновки. Таким чином, експериментальну роботу було здійснено у складі констатувального й формувального експерименту, що дозволило виявити і перевірити найбільш суттєві фактори, які впливають на ефективність формування організаційної культури майбутніх учителів початкових класів, перевірити ефективність упровадження моделі формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів. Тему наступної публікації доцільно присвятити деталізації аналізу результатів, отриманих під час проведення формувального експерименту.

Література

1. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – К.; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко / гол. ред С. Головка. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
3. Кислий В.М. Методологія та організація наукових досліджень: навчальний посібник / В.М. Кислий [Електронний ресурс]. – URL: <http://polka-knig.com.ua/article.php?book=317&article=17436>
4. Образцов П.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: курс лекций / П.И. Образцов. – Орел, 2002. – 291 с.
5. Основні етапи проведення експериментального дослідження [Електронний ресурс]. – URL: <http://ukped.com/skarbnichka/464-.html>

Bibliography

1. Goncharenko S.U. Teaching research: Methodological advice for young scientists / S.U. Goncharenko. – K.; Vinny'cyu: DOV «Vinny'cyu», 2008. – 278 s.
2. Goncharenko S.U. Ukrainian Pedagogical Dictionary / S.U. Goncharenko / S. Golovko (gol. red.). – K.: Ly'bid', 1997. □ 374 s.
3. Ky'sly'j V.M. Methodology and organization of scientific research / V.M. Ky'sly'j [Elektronny'j resurs]. – URL: <http://polka-knig.com.ua/article.php?book=317&article=17436>
4. Obrazczov P.Y. Methodology and methods of psychological and pedagogical studies: lectures / P.Y. Obrazczov. – Orel, 2002. – 291 s.
5. The main stages of the pilot study [Elektronny'j resurs]. – URL: <http://ukped.com/skarbnichka/464-.html>

УДК 374.4

Franc Małgorzata – doktor nauk humanistycznych, Zakład Nauk Humanistycznych Instytutu Nauk Społecznych i Zarządzania Technologiami, Politechnika Łódzka

E-mail: hexa@rz.vline.pl

TRENING INWENTYCZNY I TECHNIKA T3/ZOOM

Streszczenie. Przedstawiono technikę dostrzegania problemów. Treningi twórczości nastawione są na rozwijanie twórczych dyspozycji, kształtowanie i wzmocnienie cech osobowości twórczej, przewyżczanie barier psychicznych i psychospołecznych utrudniających proces twórczy. Trening inwencyjny uczy metod i technik twórczego rozwiązywania problemów. W niniejszym artykule zaprezentowano autorską technikę heurystyczną T3/ZOOM. Technika ta służy dostrzeganiu problemów. Jest cenna, ponieważ uczy poszukiwania problemów – wiadomym jest przecież, że nim rozwiąże się problem w sposób twórczy należy go najpierw znaleźć. Jest tym cenniejsza, że technik służących poszukiwaniu problemów jest znacznie mniej aniżeli metod i technik twórczego rozwiązywania problemów.

Słowa-klucze: trening twórczości, trening inwencyjny, dostrzegania problemów, technika T3/ZOOM.

Франц Малгожата – кандидат гуманітарних наук, факультет гуманітарних наук Інституту соціальних наук і менеджменту технологій Технічного університету м. Лодзь

E-mail: hexa@rz.vline.pl

КРЕАТИВНИЙ ТРЕНІНГ І ТЕХНІКА T3/ZOOM

У статті представлена оригінальна евристична методика T3/ZOOM, яку застосовують для сприйняття (розпізнавання) проблеми. Ефективність використання методики підтверджується прикладами. Методика T3/ZOOM спрямована на розвиток креативного мислення, формування і розвиток творчих якостей особистості, подолання психічних і психологічних бар'єрів, що гальмують творчий процес. Цінність її полягає в тому, що вона вчить шукати проблему. Відомо чимало різних способів і шляхів вирішення проблем, але ці проблеми в першу чергу потрібно знайти. Це особливо важливо, оскільки методів для виявлення проблем набагато менше, ніж методів і прийомів творчого вирішення проблем.

Ключові слова: творче мислення, креативний тренінг, техніка T3/ZOOM, метод розпізнавання проблеми.

Franc Małgorzata – doktor nauk humanistycznych, department of Human Sciences Institute of Social Sciences and Management of Technologies Technical University of Lodz

E-mail: hexa@rz.vline.pl

INVENTICAL TRAINING AND TECHNIQUE T3/ZOOM

Summary. It presents an original technique to perceive (recognition) problems. The effects of the use of techniques supported with examples. They are aimed at developing the creative disposal, shaping and strengthening the personality traits of creative, overcoming mental and psychosocial barriers that hinder the creative process. This article presents an original technique of heuristic T3/ZOOM. This technique is perception problems. It is valuable because it teaches searching for problems – after all, it is known that it will solve the problem in a creative way must first be found. It is especially precious because techniques for finding problems is much less than the methods and techniques of creative problem solving.

Key words: creativity training, training inventical, the T3/ZOOM problem recognition technique.

Wprowadzenie. Przyjęcie stanowiska o egalitarnym charakterze twórczości i o możliwości jej stymulowania doprowadziło do rozwinięcia różnego rodzaju technik. Pierwsze z nich dotyczą technik oceny kreatywności osób i instytucji. Szeroko znanymi i stosowanym testami twórczości są np. Test Twórczego Myślenia Torrance'a, Test Twórczego Myślenia – Wytwór Rysunkowy Urbana i Jellena. Ocena obejmuje kilkanaście formalnych kryteriów, m.in. liczbę uzupełnień, dorysowań lub nietypowych manipulacji materiałem testowym. Używane są też techniki badania kreatywności firm i organizacji, np. Skala Basadura, dzięki której możliwa jest ocena postaw wobec twórczości w firmie [10, s. 805-806].

Drugi rodzaj technik odnosi się do technik twórczego rozwiązywania problemów. Nastawione są one na atakowanie problemu. Najbardziej popularne to «burza mózgów» A. Osborna i synektyka W.J. Gordona. Techniki twórczego rozwiązywania problemów są stosowane na szeroką skalę w

laboratoriach badawczo-rozwojowych, agencjach reklamowych i innych instytucjach zajmujących się projektowaniem lub rozwiązywaniem problemów.

Trzecim rodzajem technik są techniki stymulowania kreatywności i treningi twórczości. W odróżnieniu od technik twórczego rozwiązywania problemów nastawione są na twórczy rozwój jednostki.

Podstawy treningu twórczości. Treningi twórczości należą do systemów postępowania sprzyjających twórczości. Ich opisów dostarcza heurystyka. Pod pojęciem treningu twórczości A. Góralski rozumie celowo dobrany zestaw zadań [6]. Podobnie o treningu twórczości wyraża się J. Łaszczuk [7]. Istotą treningu dyspozycji twórczych jest intensywne wykonywanie określonego zestawu lub zestawów ćwiczeń w celu ukształtowania lub rozwinięcia jakiejś umiejętności. Określenie treningu twórczości przez J. Łaszczuka zdaje się potwierdzać te idee i tendencje pedagogiczne, które dążą do wychowania jednostek świadomie podejmujących i urzeczywistniających twórczość w wielu obszarach ludzkiej aktywności. Węższe ujęcie pojęcia treningu proponuje E. Nęcka [9]. Trening twórczości to system ćwiczeń stosowany doraźnie w celu zwiększenia potencjału twórczego jednostki lub grupy osób. Akcent w tej definicji pada na moment doraźności; on też odróżnia treningowy system ćwiczeń od wszystkich innych treningów zakrojonych na wiele lat i polegających na wychowaniu twórczego człowieka.

Trening twórczości ukierunkowany jest na rozwijanie twórczych dyspozycji i poprawę wskaźników kreatywności jednostki. Jest on najczęściej prowadzony poprzez zajęcia grupowe. «Są ku temu ważne powody. Grupa ma bowiem swoistą dynamikę, tworzy złożoną sieć motywacji i powinności, sprzyjających wysiłkowi indywidualnemu. Istotną jest także zbiorowa mądrość zespołu: to, co często dla jednostki pozostałoby niedostępne, grupie nie sprawia większych trudności, dając wszystkim satysfakcję przeżycia spełnienia» [6, s. 15].

Rodzaje treningów twórczości. W. Dobrołowicz treningiem twórczości określa planowe ćwiczenia zmierzające do zwiększenia stopnia sprawności fizycznych czy psychicznych, kształtowania określonych umiejętności oraz postaw [4]. Wśród treningów twórczości o charakterze psychologicznym wyróżnia następujące ich rodzaje: trening instrumentalny, trening w stosowaniu metod inwentycznych, trening osobowości, trening abaryetyczny.

Istotą treningu instrumentalnego jest rozwiązywanie różnych problemów (np. zadań, łamigłówek, zagadek), kształtujących pomysłowość, wyobraźnię i myślenie dywergencyjne, w szczególności takich zdolności jak: płynność, giętkość i oryginalność. Podstawy tego rodzaju treningu umiejscowione są w przekonaniu, że należy rozwijać te dyspozycje psychiczne, które są niezbędne w rozwiązywaniu różnych problemów twórczych. W treningu instrumentalnym wykorzystuje się zadania dywergencyjne. Nastawione są one na ilość rozwiązań – im więcej będzie rozwiązywanych zadań, tym większe prawdopodobieństwo wykształcenia się umiejętności rozwiązywania nowych, autentycznych problemów twórczych.

Drugi z wymienionych przez W. Dobrołowicza rodzajów treningów – trening w stosowaniu metod inwencyjnych dotyczy opanowywania sposobów rozwiązywania problemów twórczych. Trening inwencyjny uczy metod atakowania problemów twórczych. Wśród grona specjalistów znajdują się entuzjasta nauczania i stosowania metod twórczego rozwiązywania problemów, jak i sceptycy – «(...) nawet wśród wytrawnych wynalazców rozpowszechnione jest przekonanie, że nie istnieją i istnieć nie mogą żadne reguły, metody czy sposoby czynienia wynalazków, że efektywność w pracy twórczej zależy wyłącznie od zdolności wrodzonych, od pracowitości albo nawet od szczęśliwych przypadków, czyli że nie ma tu żadnych prawidłowości, że jest to proces niesterowalny» [4, s. 192]. Mimo tych opinii, zaproponowano w ramach inwentyki wiele zasad (najbardziej ogólnych wskazówek ułatwiających poszukiwanie oryginalnego pomysłu rozwiązania problemu), nie mniejszą ilość metod (systematycznych sposobów postępowania, składających się z czynności umysłowych i praktycznych odpowiednio dobranych i realizowanych w ustalonej kolejności, prowadzących do założonego wyniku), znaczną ilość techniki – operacji (zespołów czynności pomocniczych stosowanych do realizacji celów etapowych).

Opierając się na badaniach współczesnej psychologii, W. Dobrołowicz wskazuje kolejny rodzaj treningu twórczości, a mianowicie trening osobowości. Ma on na celu zwiększenie możliwości twórczych podmiotu – kształtuje i wzmacnia te cechy osobowości podmiotu, które mają duży wpływ na motywację i sukcesy w dziedzinie twórczości, a jednocześnie niweluje te cechy, które utrudniają proces twórczy. W treningu osobowości chodzi o działanie przeciwnostawne np. «wyuczonyj bezradności», mechanizmom stosowanym w «praniu mózgu». Pożądanym staje się ukształtowanie zaradności, optymizmu, wiary we własne możliwości, motywacji, nastawienia na sukces, wytrwałości w pracy nad doskonaleniem siebie. W. Dobrołowicz podkreśla jednak, że prowadzenie treningu osobowości wymaga specyficznego przygotowania zawodowego.

Ostatnim wymienianym przez autora rodzajem treningu jest trening abarietyczny, składający się z ćwiczeń praktycznych zmierzających do przezwyciężenia barier psychicznych i psychospołecznych utrudniających proces twórczy oraz dyfuzję innowacji. W treningu tym stosuje się wiele rad, przestrzeganie których ułatwia pokonywanie trudności, a tym samym sprzyja osiągnięciu sukcesu w rozwiązywaniu problemów twórczych o charakterze poznawczym, np. stosuj myślenie «na boki», «prześpij się» z tym problemem, patrz na świat przez pryzmat swojego problemu itp. [4, s. 206].

W twórczym rozwiązaniu problemów istotną rolę odgrywają umiejętności dostrzegania problemów, formułowania ich oraz generowania pomysłów. Abarietyka formułując wiele rad i wskazówek pomaga przezwyciężyć trudności w tym zakresie. By dostrzec problem, abarietyka sugeruje spojrzeć na niego oczami osoby postronnej (np.: przybysza z innej planety), wcielić się w osobowość wybitnego wynalazcy, zastanowić się jaka była ewolucja rozwoju (szczególnie gdy problemem jest jakieś urządzenie),

spojrzeć na problem nie wprost, ale «kątem oka». By generować pomysły rozwiązania problemu warto poszukiwać analogii, czyli istniejących już rozwiązań w przyrodzie, technice, życiu społecznym; warto poszukiwać jak największej liczby rozwiązań oraz atakować problem z różnych punktów widzenia, posługując się różnorodnymi «chwytami», np. wzorami matematycznymi, pojęciami abstrakcyjnymi, ujęciami obrazowymi («małe ludziki»).

T3/ZOOM w treningu inwentywnym. Ideą treningu inwentywnego jest uczenie metod i technik heurystycznych, a tym sposobem nabranie przez uczestników treningu sprawności w ich operowaniu. Wzbogaceniem dla treningu inwentywnego może być uczenie uczestników treningu autorskiej techniki dostrzegania problemów T3/ZOOM [11]. Technika T3/ZOOM wpisuje się w system twórczego rozwiązywania problemów: TRoP. Autor systemu E. Nęcka ujmując proces twórczego rozwiązywania problemów jako proces dwufazowy, dzieląc go na: «przestrzeń problemu» i «przestrzeń rozwiązań» [8]. W «przestrzeni problemu» autor wyróżnia nadto następujące etapy: dostrzeganie problemu, zrozumienie problemu, formułowanie problemu; zaś w «przestrzeni rozwiązań» etapami tymi są: poszukiwanie modelu do sformułowanego problemu wyjściowego, generowanie pomysłów rozwiązań dla modelu problemu wyjściowego, dostosowanie zgłoszonych rozwiązań dla modelu do problemu wyjściowego.

Technika T3/ZOOM wpisuje się w «przestrzeń problemu», w etap: dostrzeganie problemu. T3/ZOOM polega na doszukiwaniu się problemów w konkretnej sytuacji poprzez zabieg «penetrowania». Penetrowanie oznacza przedostawanie się do czegoś, przenikanie czegoś w głąb [12 s. 843]. Penetrowanie sytuacji opisuje czynność docierania (dokądś) w celach badawczych, przeszukiwanie, badanie czegoś, zagłębianie się, wnikanie (w coś). Penetrując wchodzimy w sytuację, rozpoznajemy ją, dociekamy, badamy, bacznie i w sposób zaangażowany obserwujemy, w końcu – ustalamy, co zaobserwowane. Penetrowanie przywodzi na myśl preparację. W. Dobrołowicz określa ją jako uświadomienie sobie problemu i nadanie mu formy zadania [3].

«Penetrowanie» w technice T3/ZOOM przebiega w dwóch kierunkach: «penetrowanie» przez przybliżanie, zawężanie pola spostrzeżeniowego konkretnej sytuacji, dochodzenie do szczegółu, zwane w technice «szkło powiększające», oraz «penetrowanie» przez oddalanie, szukanie szerszego kontekstu konkretnej sytuacji, zwane w technice «obiektyw szerokokątny».

Kierunki «penetrowania» sytuacji przebiegają poprzez trzy wglądy w daną sytuację. Wglądy mają charakter porządkujący. Odpowiadają idei wyrażonej przez E. de Bono, że w chwili oglądu sytuacji można zwrócić uwagę, przyrzeć się tak naprawdę tylko jednemu jej aspektowi [1; 2].

Każdy kierunek penetrowania sytuacji zawiera następujące wglądy, nazwane kolejno: to, co widoczne na pierwszy «rzut oka»; to, co mniej widoczne; to, czego nie widać, a na pewno jest.

Proces penetrowania sytuacji wyjściowej poprzez «szkło powiększające» odbywa się przez stopniowe, cykliczne, miarowe doszukiwanie się szczegółów. Dostrzeżony szczegół staje się sytuacją początkową dla kolejnego wglądu. Czynność wnikania w sytuację dla wyszukiwania w niej szczegółów powtarza się trzykrotnie.

Proces penetrowania sytuacji wyjściowej poprzez «obiektyw szerokokątny» odbywa się przez stopniowe, cykliczne, miarowe oddalanie się od niej, celem obserwacji sytuacji w kontekście szerszych zjawisk. Każda z nowo dostrzeżonych sytuacji staje się sytuacją początkową dla kolejnego wglądu. Czynność obserwowania sytuacji dla zobaczenia jej w szerszym kontekście powtarza się również trzykrotnie.

W całości technika T3/ZOOM prezentuje się następująco:

	A. «to, co widać na pierwszy rzut oka»	B. «to, co mniej widoczne»	C. «to, czego nie widać, a na pewno jest»
1. «szkło powiększające»	1 A	1 B	1 C
2. «obiektyw szerokokątny»	2 A	2 B	2 C

Na przykład: Temat: Komunikacja w organizacji

Wykonawcy: studenci Wydziału Organizacji i Zarządzania

	To, co widać na pierwszy rzut oka	To, co mniej widoczne	To, czego nie widać, a na pewno jest
«szkło powiększające»	rozmowa, dialog, komunikacja werbalna i pozawerbalna	respektowanie zasad skutecznej komunikacji, poziom wykształconych umiejętności komunikowania się	szczerść, intencje (kwestia perswazji), budowanie relacji międzyludzkich satysfakcjonujących – niesatysfakcjonujących, pełnych – niepełnych
«obiektyw szerokokątny»	sieci przepływu informacji, style komunikowania	błędy w komunikowaniu wpływające na jakość pracy, zalety i ograniczenia grupowego komunikowania się w organizacji	wpływ na stosunek do pracy, postawę wobec pracy pracowników
			wpływ na decyzje o porzuceniu pracy, na fluktuację
			spadek/podwyższenie rangi, prestiżu organizacji

Zapoznanie się z procedurą techniki T3/ZOOM, nauczenie się w efektywnym nią operowaniu stanowi sens treningu inwentycznego. T3/ZOOM wydaje się tym cenniejsza, że – jak zauważa E. Nęcka – technik służących dostrzeganiu problemów jest znacznie mniej aniżeli tych, dzięki którym znajdowane są twórcze rozwiązania [8].

Technika T3/ZOOM jest nadto skuteczna – dowodzą tego zaprezentowane wybrane prace 5-6 osobowych zespołów studentów Politechniki Łódzkiej. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że znalezione problemy są zaledwie dostrzeżonymi [11]. By można je było rozwiązać w sposób twórczy, trzeba je najpierw sformułować w postaci pytania heurystycznego.

Zakończenie. Treningi twórczości cieszą się dość znaczną popularnością mimo, że nie ma wyraźnych dowodów na ich skuteczność. Szczególnie trudno wykazać trwałość efektów treningu, zwłaszcza jeśli weźmie się pod uwagę, że po jego zakończeniu, uczestnik wraca do swojego otoczenia, często niesprzyjającego procesom twórczym. Odmiennego zdania co do popularności treningów twórczości jest T. Giza (1999). Autorka twierdzi, że skuteczność sposobów stymulowania zachowań twórczych ludzi poprzez treningi czy warsztaty jest niewielka. Odmienność stanowisk, co do popularności formy treningu twórczości, wynika zapewne z odmiennych ujęć twórczości; pierwsza opinia wyrasta z gruntu psychologicznego, druga – pedagogicznego.

Mimo tej nieprzychylniej opinii o treningach, w ramach treningu inwentycznego zaproponowano nową technikę dostrzegania problemów. Wartość techniki T3/ZOOM polega na tym, że:

- zyskujemy dwa przeciwstawne kierunki widzenia sytuacji. Kierunek polegający na uszczegółowianiu, wyszczególnieniu pojedynczego elementu danej sytuacji wyznaczony jest przez «szkło powiększające». Kierunek ujmujący sytuację w szerokiej perspektywie, by nie rzecz globalnie, wyznacza «obiektyw szerokokątny»;

- zyskujemy wielość problemów danej sytuacji wymagających rozwiązania. Technika bowiem jest stopniowa. Mamy więc pierwsze spojrzenie na sytuację: «to, co widać na pierwszy rzut oka», mamy i drugą odślonę sytuacji: «to, co mniej widoczne», a także trzeci wgląd w sytuację: «to, czego nie widać, a na pewno jest».

Dzięki zarówno obu kierunkom penetracji sytuacji, jak i trzem wglądom możemy odnaleźć osobiście sześć problemów danej sytuacji (lub więcej) bądź wielokrotność tej liczby, gdy pracujemy zespołowo. Zaprezentowane wybrane przykłady dostrzeżonych problemów stanowią dowód skuteczności autorskiej techniki T3/ZOOM. Wolno zatem sądzić, że doskonale wpisuje się w ideę treningu inwentycznego i że można jej nauczać.

Bibliografia

1. De Bono E. Atlas myślenia dla menedżera / E. De Bono. – Warszawa: Wydawnictwo MEDIUM, 1998. – 210 s.

2. De Bono E. Jak stosować myślenie lateralne / E. De Bono. – Warszawa: Wydawnictwo MEDIUM, 1999. – 151 s.
3. Dobrołowicz W. Elementy psychologii twórczości technicznej / W. Dobrołowicz. – Kielce: Związek Nauczycielstwa Polskiego. Ośrodek Usług Pedagogicznych i Socjalnych, 1984. – 180 s.
4. Dobrołowicz W. Psychodydaktyka kreatywności / W. Dobrołowicz. – Warszawa: Wydawnictwo WSPS, 1995. – 240 s.
5. Giza T. Pedagogika twórczości wobec przemian społecznych, rozwoju nauk pedagogicznych oraz reformy systemu oświaty / T. Giza // (w:) Pedagogika czasu przemian. (red.) J. Łaszczuk. – Warszawa: Wydawnictwo ZM WSPS, 1999. – 249 s.
6. Góralski A. Reguły treningu twórczości / A. Góralski. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, 1996. – 48 s.
7. Łaszczuk J. Drogi przysposabiania do twórczości / J. Łaszczuk // (w:) Uzdolnienia intelektualne i twórcze. Teoria – Diagnoza – Metodyki. (red.) J. Łaszczuk. – Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva, 2001. – 242 s.
8. Nęcka E. TRoP... Twórcze rozwiązywanie problemów / E. Nęcka. – Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS, 1994. – 226 s.
9. Nęcka E. Trening twórczości / E. Nęcka. – Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS, 1998. – 158 s.
10. Nęcka E. Twórczość / E. Nęcka // (w:) Psychologia. (red.) J. Strelau. – Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000. – 896 s.
11. Olczak M. Jakość dostrzegania problemów i zadań poznawczych – istotny czynnik wychowania do twórczości. T3/ZOOM techniką wspomaganą rozwoju myślenia twórczego uczących się / Olczak M. – Łódź: Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej, 2013. – 511 s.
12. Słownik Wyrazów Obcych – Warszawa: PWN, 1999. – 1185 s.

УДК 378:81 373.45:377:005.3362 – 043.86

Халемєндик Юлія Євгенівна – викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет»
E-mail: halemendik_evgen@mail.ru

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ

Анотація. У статті розглянуто педагогічні умови розвитку міжкультурної професійної компетентності майбутніх магістрів. Обґрунтовано, що загальнопедагогічні умови пов'язані з організацією безпосередньо навчального процесу дорослих: забезпечення наступності в меті, завданнях, формах і методах навчального процесу при вивченні іноземної мови; андрагогічні – з його психолого-педагогічним забезпеченням: здійснення диференційованої роботи з дорослими в процесі занять залежно від їхніх індивідуально-типологічних особливостей і рівнів іншомовної компетентності. Специфічні умови пов'язані з викладанням (для професорсько-викладацького складу) навчальних курсів і практико-орієнтованим навчанням студентів та зі спрямованістю науково-дослідної

роботи (для наукових працівників). Подальші перспективи вбачаємо у розгляді педагогічних умов створення і функціонування дистанційного навчального середовища щодо розвитку міжкультурної професійної компетентності різних категорій дорослого населення.

Ключові слова: викладач; вищий навчальний заклад; магістр мужкультурна професійна компетентність; компетентність; умова.

Khalemendyk Yuliya – Lecturer of the Foreign Language Department of Professional Orientation of the state higher educational institution «Zaporizhzhya national university»

E-mail: halemendyk@gmail.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MASTERS

Summary. The article analyses conditions of development of intercultural professional competence of future masters. It is proved that pedagogical conditions are directly related to the organization of educational process of adults: ensuring the achievement of goals, providing assignments, forms and methods of educational process in learning a foreign language; and pedagogical conditions are related to psychological and pedagogical maintenance: differential approach to adults in class depending on their individual and typological features and levels of their foreign language competence, as a component of intercultural professional competence. Specific conditions are related to the teaching at training courses (for qualified teaching staff) and teaching of practice-oriented students and their orientation of the researches (for scientists). Further perspectives we see in consideration of pedagogical conditions for organization of remote learning environment for development of intercultural competence of different categories of adults.

Key words: lecturer; higher educational institution; master, intercultural professional competence; competence; pedagogical conditions

Постановка проблеми. Сучасний викладач вищого навчального закладу (ВНЗ) має орієнтуватись на перспективи міжнародної співробітництва, забезпечення мобільності у межах глобального наукового простору. Професійне спілкування іноземними мовами викладачів вищої школи в умовах сьогодення розглядається членами Європейської комісії, Ради Європи та Європейського парламенту як одна з восьми ключових компетенцій [5]. Незадовільні показники іншомовної підготовки професорсько-викладацького складу зумовлюють необхідність організації навчального процесу зазначеної категорії науково-педагогічних працівників іноземним мовам на основі практичних досягнень зарубіжної та української андрагогічної науки.

Здійснений аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, а також власний практичний досвід іншомовної професійної підготовки

викладачів, дали змогу виявити такі суперечності: об'єктивно зростаюча потреба в іншомовній професійній підготовці викладачів ВНЗ та несистематизована організація такої підготовки в умовах формальної і неформальної освіти; потреба у науково-методичному забезпеченні навчання дорослих іноземним мовам і не розробленість такого забезпечення.

Аналіз досліджень, публікацій. Різним аспектам проблеми професійної підготовки фахівців присвячено наукові праці І. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Лук'янової та ін. Окремі аспекти іншомовної підготовки фахівців різного професійного спрямування висвітлено у дослідженнях О. Нітенко, Н. Микитенко, О. Тарнопольського та ін.

Педагогічні умови щодо організації навчання дорослих визначено в педагогічних дослідженнях українських філософів, педагогів А. Алексюка, С. Гончаренка, І. Зязюна, О. Огієнко. Встановлено, що термін «педагогічна умова» використовувався у різних значеннях як: необхідні обставини, від яких залежить продуктивний педагогічний процес [1]; результат цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування методів та форм навчання для досягнення мети [3], [4]; джерело виникнення, існування та розвитку самого педагогічного процесу, запорука його присутності та можливостей удосконалення [6]. Вченими доведено, що спеціально створені педагогічні умови впливають на регуляцію педагогічного процесу, надають можливість співвідносити один до одного його структурні компоненти. Отже, у педагогічній науці педагогічні умови визначають як обставини, які сприяють змінам у формуванні та розвитку освітніх процесів, систем, явищ.

Мета статті – визначити та охарактеризувати педагогічні умови розвитку іншомовної професійної компетентності (ІПК) викладачів вищих навчальних закладів. У роботі над статтею використано теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження й бібліографічний метод визначення джерел з метою виявлення наявної джерельної бази.

Результати дослідження. Великий тлумачний словник сучасної української мови характеризує умови як «необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь» [2, с. 1295]. У даному визначенні умови розуміються як певні обставини, за якими може щось відтворюватися.

У дисертації з формування ІПК майбутніх фахівців Н. Микитенко обґрунтовано такі педагогічні умови, що сприяють сформованості ІПК у дорослих: «1) створення конструктивного навчального середовища, що відповідає поетапному, системному і систематичному формуванню ІПК; 2) методична обґрунтованість формування змісту навчання, вибору адекватних меті навчання методик, методів і засобів; 3) забезпечення кредитно-модульного навчання, рівневого навчання, організації групової навчальної діяльності; розвивального навчання, проблемного навчання; 4) домінування активних та інтерактивних методів навчання; 5) відбір і

застосування навчальних завдань, спрямованих на розвиток; 6)... формування навчальних груп відповідно до рівня сформованості ІПК дорослих на початковому етапі іншомовної підготовки у ВНЗ» [5, с. 21–22].

За нашими переконаннями, провідною педагогічною умовою в навчанні дорослих, є соціалізація навчального середовища. Відомо, що навчальне середовище як структурована складова загальної системи професійної освіти містить різноманітні форми, зв'язки, взаємодії суб'єктів навчальної діяльності. Акцентуємо, що воно може розглядатися як освітнє середовище в аспекті неперервної професійної освіти для тих фахівців, які в ньому працюють. На наш погляд, розуміння соціалізації навчального середовища інтегрує дві ситуації: дорослий учень як суб'єкт соціально-педагогічної діяльності та як суб'єкт особливого виду освітньої діяльності – професійної. Слід враховувати, що навчальне середовище впливає на такі складники структури особистості дорослого, як-то: спрямованість потреб та інтересів; цінності; самооцінка; здатність до професійного самовдосконалення тощо. Пріоритетним принципом соціалізації навчального середовища є ціннісно-смісловне узгодження позицій суб'єктів. Ми вважаємо, що до характерних ознак процесу розвитку ІПК викладачів, слід віднести цілісність, автономність, інтеграцію, створення умов щодо їхнього професійного і особистісного розвитку.

З нашої точки зору, педагогічні умови розвитку ІПК викладачів ВНЗ обумовлено загальнопедагогічними та андрагогічними принципами, а також специфікою професійної діяльності. В узагальненому вигляді їх слід розподілити на загальнопедагогічні, андрагогічні та специфічні педагогічні умови. Загальнопедагогічні, як ми вважаємо, пов'язані з організацією безпосередньо навчального процесу дорослих: забезпечення наступності в меті, завданнях, формах і методах навчального процесу при вивченні іноземної мови; андрагогічні – з його психолого-педагогічним забезпеченням: здійснення диференційованої роботи з дорослими в процесі занять залежно від їхніх індивідуально-типологічних особливостей і рівнів іншомовної компетентності. Вважаємо, що специфічні умови пов'язані з викладанням навчальних курсів і практико-орієнтованим навчанням студентів.

Таким чином, урахування визначених педагогічних умов ІПК викладачів і науковців надасть можливість забезпечення в навчальному процесі дорослих трьох рівнів інтеграції: технологічного (для побудови інформаційно-модульної технології навчання дорослих), андрагогічного (для побудови навчального курсу на андрагогічних засадах) та внутрішньопредметного (для побудови навчального курсу відповідно до рівнів іншомовної компетентності дорослих).

У контексті нашого дослідження педагогічні умови розвитку ІПК викладачів розуміємо як сукупність обставин, які сприяють позитивній динаміці ІПК науково-педагогічних працівників у спеціально організованому просторі неформальної освіти дорослих. Слід наголосити,

що організаційно-педагогічною умовою, яка забезпечує послідовність, цілісність і системність розвитку ІПК викладачів, є реалізація соціально-педагогічної партнерської взаємодії суб'єктів навчання.

Важливо зазначити, що для організації розвитку ІПК викладачів важливою педагогічною умовою стає впровадження в процесі підвищення професійної компетентності зазначених категорій фахівців сучасних технологій навчання дорослих. Наприклад, у вітчизняній вищій професійній освіті, в післядипломній освіті підвищення професійної компетентності здійснюється за модульною організацією навчального процесу. Модульне професійне навчання передбачає ситуацію відкритого діалогу, яка ґрунтується на прямому і зворотному зв'язку. Таке навчання орієнтує дорослу людину на самостійність і гнучкість професійної позиції, ініціює створення дорослим власної послідовності вдосконалення професійних знань, умінь та навичок. Таке стимулююче навчання спрямоване на поступове професійне вдосконалення. Чинниками, що зумовлюють необхідність забезпечення такої організаційно-педагогічної умови, як впровадження сучасних технологій навчання дорослих є поєднання в професійній підготовці традиційного і дистанційного навчання, діалогового та інструктивного, репродуктивного і дослідницького, індивідуального і групового, зовнішньо регульованого та самоосвітнього.

Варіативність змісту та форм навчання як педагогічна умова розвитку ІПК викладачів, як ми вважаємо, необхідна для здійснення ними самостійного й усвідомленого вибору мети, змісту, форм і засобів навчання іноземним мовам з урахуванням особистісних інтересів та соціальних запитів. Чинниками забезпечення визначеної умови може бути впровадження в процес навчання дорослих технологій навчання, відповідно до сучасних досягнень андрагогіки. Слід зауважити, що для результативного вивчення іноземних мов, як нами з'ясовано, важливо створити такий модульний навчальний курс, завдяки якому максимально реалізувалися б індивідуальні можливості кожного дорослого учня. Тому важливо розробити варіативні навчальні спецкурси з підвищення ІПК для кожної категорії педагогічних працівників. Наприклад, для управлінців ВНЗ слід розробити спецкурс з іншомовної управлінської компетентності як важливого складника професійної компетентності. Ми виходимо з позиції усвідомлення диференціації професійної підготовки як варіативності індивідуальних і групових форм реалізації змісту особистісно орієнтованого навчання дорослих. Диференціювання в процесі навчання допоможе фахівцям швидше адаптуватися до вимог ринку праці та реалізувати свій особистісний і професійний потенціал.

Інтерактивність навчального процесу як педагогічна умова розвитку ІПК зумовлена гуманізацією освіти дорослих, пошуками нових технологій навчання, які формують професійну компетентність особистості. Сучасні форми інтерактивного навчання дорослих передбачають

партнерську взаємодію між учасниками навчального процесу, обмін думками, що в цілому є передумовою не тільки професійного, а й особистісного розвитку. Чинниками, які забезпечують впровадження інтерактивних форм і методів, є: готовність дорослого до підвищення іншомовної професійної компетентності; прагнення до високо результативної навчальної діяльності, активність у взаємодії з іншими учасниками процесу навчання. Інтерактивність навчання, на нашу думку, дозволяє встановити партнерську взаємодію із дорослими учнями, що зумовлює діалог і забезпечує появу мотивації до підвищення ІПК у викладачів.

У контексті нашого дослідження важливо відмітити, що спеціальне практико-орієнтоване навчання викладачів є також педагогічною умовою. Воно передбачає ґрунтовну науково-методичну, психологічну та андрагогічну підготовку тих, хто навчає дорослих. Чинниками, що зумовлюють необхідність спеціальної підготовки тих, хто навчає викладачів, є високий освітній рівень дорослих учнів; різноманітність складу дорослої аудиторії (за віком, статтю, фахом, стажем професійної діяльності, освітніми та професійними потребами); соціальне партнерство як форма взаємодії в професійному навчанні дорослих.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, за результатами аналізу психолого-педагогічної літератури, до педагогічних умов розвитку ІПК викладачів вищих навчальних закладів нами визначено такі: реалізація соціально-педагогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу; спеціальна підготовка викладачів іноземних мов до розвитку ІПК науково-педагогічних кадрів вищої школи; неперервність підвищення професійної компетентності фахівців; впровадження сучасних технологій навчання дорослих з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей дорослої аудиторії; варіативність змісту та форм навчання іноземним мовам з метою підвищення ІПК дорослих учнів; диференціація змісту і форм навчання для кожної із категорій педагогічних працівників вишів; інтерактивність навчального процесу.

У подальших наукових розробках вбачаємо за доцільність проаналізувати педагогічні умови створення і функціонування дистанційного навчального середовища щодо розвитку іншомовної професійної компетентності різних категорій дорослого населення.

Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. для студ., аспірантів та мол. викл. вищ. навч. закл. / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 559 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.): 250000 / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / Семен Устимович Гончаренко. – К. ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

4. Зязюн І. А. Проективний аналіз технологій педагогічної дії / І.А. Зязюн // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 2 (67). – С. 5–22.

5. Микитенко Н.О. Теорія і технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Наталія Олександрівна Микитенко ; ТНПУ ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2011. – 43 с.

6. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія / О.І. Огієнко / за ред. Н.Г. Ничкало. – Суми: Еллада, 2008. – 444 с.

Bibliography

1. Aleksiuk A.M. Higher School in Ukraine. History. Theory: textbook for students, graduates and young teachers of higher educational institutions / A.M. Aleksiuk. – K. : Lybid, 1998. – 559 s. (in Ukrainian)

2. Great Dictionary of the Ukrainian language (with additions): 250000 (z dod. i dopov.) : 250000 / [uklad. i holov. red. V. T. Busel]. – K. ; Irpin : Perun, 2005. – 1728 s. (in Ukrainian)

3. Honcharenko S.U. Pedagogical researches: methodological advice to young scientists / Semen Ustymovych Honcharenko. – K. ; Vinnytsia : DOV «Vinnytsia», 2008. – 278 s. (in Ukrainian)

4. Ziaziun I.A. Project analysis of pedagogical technologies / I.A. Ziaziun // Pedagogika i psykholohiia. – 2010. – № 2 (67). – S. 5–22. (in Ukrainian)

5. Mykytenko N.O. Theory and Technologies of Forming Professional Foreign Language Competence of Prospective Specialists of Sciences / Natalia Oleksandrivna Mykytenko ; TNPU im. V. Hnatiuka. – Ternopil, 2011. – 43 s. (in Ukrainian)

6. Ohienko O.I. Trends in the development of adult education in the Nordic countries; monograph / O.I. Ohienko / za red. N.H. Nychkalo. – Sumy: Ellada, 2008. – 444 s. (in Ukrainian)

ПОДІЇ

МІЖНАРОДНІ ДНІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ЛЬВІВСЬКІЙ ОБЛАСТІ

З 5 по 10 жовтня 2015 р. відбулися Міжнародні Дні освіти дорослих на Львівщині. Під патронатом Національної комісії України у справах ЮНЕСКО, Міністерства освіти і науки України, Національної академії педагогічних наук України, Національної спілки журналістів України, Представництва DVV International в Україні, Національної академії державного управління при Президентові України, Львівської обласної державної адміністрації, Львівської міської ради відбулися заходи на базі різних установ Львова та області. Зокрема, форум «Освіта дорослих як ресурс місцевого розвитку» і науково-практичну конференцію «Митрополит Андрей Шептицький – духовний батько українського народу» було організовано у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності, учасники Міжнародних днів освіти дорослих отримали можливість побувати в центрах освіти дорослих Новояворівського району та відвідати Фестиваль освітніх послуг для дорослих і ярмарок вакансій, який відбувся у Львівському палаці мистецтв.

За словами організаторів, головна мета Міжнародних днів освіти дорослих – сприяти формуванню в українському суспільстві розуміння цінності освіти дорослих і освіти протягом усього життя, а також підвищувати спроможність організацій, які надають послуги в цій сфері. Освіта дорослих – це той ресурс, яким можуть користуватись люди для підвищення рівня добробуту власного життя, сім'ї, свого регіону, країни в цілому.

У рамках Міжнародних днів освіти дорослих на Львівщині відбулися телеміст «Навчання впродовж життя – твоє успішне буття», круглі столи, на яких обговорювали розвиток громадських компетентностей дорослих в Україні, релігійні конфесії і освіту дорослих, конференція, присвячена освіті дорослих і ринку праці.

Завершальним заходом Міжнародних днів освіти дорослих став Фестиваль освітніх послуг для дорослих і ярмарок вакансій, який було зорганізовано у співпраці Національної академії педагогічних наук, DVV International в Україні з Західноукраїнським ресурсним центром «ЗУПЦ» і Львівським обласним центром зайнятості. Провайдери освітніх послуг представили широкий спектр можливостей для населення Львівської області, обмінялись досвідом, а гості мали можливість знайти роботодавця або проектну мрію, ознайомились з технологіями та можливостями освіти дорослих, взяли участь у майстер-класах з народної або професійної творчості.

Під час Міжнародних Днів освіти дорослих учасники різних заходів, загальна кількість яких наблизилася до 3000 осіб, внесли

пропозиції щодо формування єдиної стратегії розвитку освіти дорослих на обласному, районному та місцевому рівнях Львівської області.

Wiatrowski Zygmunt – prof., Doktor Honoris Causa Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy Polska–Ciechocinek i Włocławek (Kujawska Szkoła Wyższa)

UKRAINA 2015 ROKU NA DRODZE DO LEPSZEJ I LUDZKIEJ PRZYSZŁOŚCI

Relacja z VI Naukowego Forum – UKRAINA – POLSKA – zorganizowanego w sposób doskonały w dniach 14–16 września 2015 r. w Kijowie — przez Narodową Akademię Nauk Pedagogicznych Ukrainy oraz Uniwersytet Pedagogiczny im. M.P. Dragomanowa w Kijowie — przy współpracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN i Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie.

Forum odbyło się pod hasłem: *Освіта для сучасності (Edukacja dla współczesności)*.

W dwutomowym zbiorze konferencyjnym nazbierało się około 140 referatów, komunikatów i wykładów, a w zasadzie wszystkie dotyczą głównie szeroko rozumianej edukacji, ale także rynku pracy i zatrudnienia oraz ludzkiej egzystencji, nauk o pracy i ludzkiego współdziałania.

W krótkiej relacji sprawozdawczej można zatem zaakcentować jedynie opracowania naukowe najbardziej reprezentatywne i najlepiej oddające założenia ideowe Forum. Do takich zaś w moim (i nie tylko) odbiorze zaliczyć można rozważania tej rangi osób i dostojnych uczestników Forum, co:

- prof. *Wasył Kremeń* (prezydent NANP): Edukacja, osobowość i postęp społeczny;

- prof. *Stefan M. Kwiatkowski* (wiceprzewodniczący KNP PAN): W drodze do zintegrowanego systemu kwalifikacji;

- prof. *Wiktor Andruszczenko* (rektor Uniwersytetu Pedagogicznego w Kijowie): Filozofia w procesie pedagogicznym: status i definicja funkcjonalna;

- prof. *Franciszek Szlosek* (przewodniczący Towarzystwa Naukowego «Polska–Ukraina»): Teoretyczność pedagogiki pracy;

- prof. *Nella Nyczkało* (przewodnicząca Komitetu Oświaty Zawodowej i Oświaty Dorosłych NANP): Od pedagogiki antycznej do systemu nauk pedagogicznych;

— prof. *Zygmunt Wiatrowski* (dyrektor Instytutu Pedagogiki Kujawskiej Szkoły Wyższej we Włocławku): Współczesny ideał wychowania: Człowiek–Obywatel–Pracownik;

- prof. *Jan Łaszczyk* (rektor APS im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie): Przemiany edukacyjne a zmiana człowieka;

- prof. *Waldemar Furmanek* (dziekan Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu w Rzeszowie): Praca ludzka jako wartość;

- prof. *Ryszard Gerlach* (wieloletni dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii UKW w Bydgoszczy): Edukacja wobec oczekiwań i potrzeb współczesnego rynku pracy;

a także: posłanka – *Lilia Griniewicz* (przewodnicząca Komitetu Najwyższej Rady Ukrainy ds. Nauki i Oświaty): Prawodawcze inicjatywy w zakresie edukacji w kontekście integracji europejskiej Ukrainy.

Obrady prowadzone zarówno plenarnie, jak i w sześciu sekcjach problemowych oraz ich wyniki w pełni zweryfikowały zasadność przyjętej przez Organizatorów ogólnej idei Forum: «Edukacja dla współczesności». Dodajmy, że poziom tego nadzwyczajnego spotkania naukowego znacznie przewyższał wcześniejsze spotkania zwane «Forum pedagogów Ukrainy i Polski» (lub Polski i Ukrainy) zarówno na Ukrainie, jak i w Polsce, chociaż publikacje je dokumentujące dobrze służą nauce w szerszych wymiarach.

Strona merytoryczna i ideowa Forum, to rzecz najważniejsza. Lecz w każdej organizacji liczą się też tzw. programy dopełniające. Na Ukrainie, na skutek niestabilnej jeszcze sytuacji ogólnej, owe programy stały się szczególnie ważne i wielce interesujące. Mam oczywiście na myśli:

- wyjątkowo doniosłe oraz uroczyste spotkanie inauguracyjne w sali galowej Filharmonii Kijowskiej, wzbogacone koncertem Zespołu Uniwersyteckiego o międzynarodowej sławie;

- wielce wzruszający pobyt oraz zadumę na Majdanie;

- dobrze zorganizowane wszystkie spotkania oraz dysputy naukowe, nasycone ideą integracji nie tylko europejskiej, ale także ludzkiej;

- uroczystą kolację zorganizowaną głównie dla 36-osobowej delegacji polskiej z udziałem licznej grupy zasłużonych organizatorów Forum – z licznymi akcentami przyjaźni i współpracy;

- medale oraz wyróżnienia dla najbardziej zasłużonych reprezentantów z Polski i Ukrainy;

- wreszcie wyjątkową troskę w stwarzaniu delegacji polskiej wspaniałych warunków bytowania w Kijowie oraz rozpoznawania jego piękna i dążeń do spokoju i ładu społecznego.

Liderami i głównymi inicjatorami oraz organizatorami przedstawionych w wielkim skrócie wydarzeń nadzwyczajnych byli nade wszystko: prezydent NANP – prof. Wasyl Kremeń; główny inicjator i organizator ze strony ukraińskiej – prof. Nella Nyczkało; rektor Uniwersytetu Pedagogicznego – prof. Wiktor Andruszczenko (wraz z licznym zespołem uczelnianym); główny inicjator i organizator Forum ze strony polskiej – prof. Franciszek Szlosek z APS w Warszawie oraz wiceprzewodniczący KNP PAN – prof. Stefan Kwiatkowski.

Wyżej wymienionym należą się szczególne podziękowania oraz najniższe ukłony.

Wspaniałość czynu ludzkiego o wielkiej wymowie – to wartość i dobro wyjątkowe.

АНОНСИ

ПЕРША МІЖНАРОДНА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ «ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН: ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ» (ЖОВТЕНЬ 2016 Р., М. МЕЛІТОПОЛЬ)

7-8 жовтня 2016 р. планується проведення Першої Міжнародної науково-практичної конференції «Освіта дорослих у контексті цивілізаційних змін: досвід, проблеми, перспективи».

Напрями роботи конференції:

- Теоретико-методологічні й методичні засади освіти впродовж життя.
- Психологічні, педагогічні засади особистісного і професійного розвитку різних категорій дорослих.
- Андрагогічні засади професійної підготовки фахівців.
- Неформальна освіта різних категорій дорослих як ресурс регіонального розвитку.
- Міжнародний та історико-педагогічний досвід освіти дорослих.

У роботі конференції планується участь провідних вітчизняних і зарубіжних науковців:

Місце проведення конференції – Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Запорізька обл., м. Мелітополь, вул. Леніна, 20).

Форма участі – очна, дистанційна, заочна.

Робочі мови конференції – українська, російська, англійська.

За результатами роботи конференції буде підготовлено спеціальні випуски фахових наукових журналів «Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка» (педагогічні науки) та «Versus» (філософські науки) та видано збірник тез конференції.

Адреса оргкомітету:

72300, Запорізька обл., м. Мелітополь, вул. Леніна 20, Науково-методичний центр освіти дорослих МДПУ ім. Б.Хмельницького.

Сайт конференції: <http://confkor.mdpu.org.ua>

Електронна пошта конференції: confKOD@mdpu.org.ua

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 колонититулів 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).

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 досліджень і публікацій.

– посилання на джерела подаються у квадратних дужках, наприклад [10];

– сторінки 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].

1 У 2013 р. збірник внесено до Міжнародного ISSN-реєстру (номер ISSN 2308-6386).

Мета статті.

2. Методи дослідження

3. Результати дослідження

4. Висновки та перспективи подальших досліджень.

12. Література (подається мовою оригіналу, не більше 12 джерел):

Рядок «Матеріал надійшов до редакції __.__.20__ р.» (вирівнювання праворуч);

13. Перекладений і транслітерований латиницею список використаних джерел (шрифт 10 пт, міжрядковий інтервал – 1 см):

• підзаголовок «**Bibliography**». Наводиться перекладений і транслітерований латиницею список використаних джерел, що оформлюється таким чином:

- прізвища авторів та власні назви (журналів, видавництв) – *транслітеруються кирилицею*;

- назви статей, конференцій – перекладаються *англійською мовою*;

- після кожного посилання необхідно в дужках вказати мову оригіналу джерела – (in Ukrainian), (in Russian) та ін.

Для автоматизації процесу транслітерації рекомендується використання онлайн-сервісів (наприклад:

www.slovnyk.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.

Контактний телефон з приводу оформлення рукописів: (044) 440-63-88 (попросити з'єднати з відділом андрагогіки).

E-mail: andragogika@ukr.net

Для нотаток

Наукове видання

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ:
ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ

збірник наукових праць

ВИПУСК 2 (11)

Тираж виготовлено з оригінал-макету замовника

Підписано до друку 08.01.2016 р. Формат 60x84/16
Папір офс. Гарнітура Times. Ум. др. арк. 15,1
Тираж 300 прим. Зам. № 1322

Видавець ПП Лисенко М.М.
м. Ніжин, вул. Шевченка, 20. Тел.: (067) 4412124
E-mail: vidavec.lisenko@gmail.com

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 2776 від 26.02.2007 р.