

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

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

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 1 (13)

Київ – 2017

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>)

Свідомість 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 № 11 від 27 червня 2017 року).

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

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

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

Редакційна колегія:

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

О 72 Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2017. – Вип. 1 (13). – 340 с.

ISBN 978-617-640-363-0

У збірнику наукових праць викладено результати наукових досліджень з теоретичних, методологічних і методичних 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 978-617-640-363-0

© ІПООД НАПН України
© Видавець ПП Лисенко М.М., 2017

BBC 74.4
UDC 374.7
O 72

Professional edition of Ukraine on pedagogical sciences (Resolution of the Presidium of the Higher Attestation Commission of Ukraine dated November 10, 2010 No. 1-05 / 7; Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated July 13, 2015, No. 747 «On Approval of Decisions of the Appraisal Board of the Ministry on the Activities of Specialized Scientific Boards dated June 30, 2015» (Annex 17 to the Order, paragraph 124, page 10. - URL: <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2015-07-21/4229/nmo-747-1.pdf>).

The edition is indexed by Google Scholar (Google Scholar profile: <https://scholar.google.com/citations?user=f0VUGP4AAAAAJ&hl=en>).

Certificate of the State registration of a published mass medium «Adult Education: Theory, Experience, Prospects» KB № 20056-9856 PR dated 01.07.2013

Recommended for print by the decision of the Scientific Board of the Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine (Protocol N 11 dated June 27, 2017).

Founder: the Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Address of the editorial office: 04060, Kyiv, St. M.Berlinskoho, 9

Scientific Board:

Kremen V.G.	Doctor of Philosophy, Professor, Full Member of NASc and NAPS of Ukraine,
Lugovyi V.I.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the NAPS of Ukraine
Nychkalo N.G.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the NAPS of Ukraine
Filipchuk G.G.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the NAPS of Ukraine
Dubaseniuk O.A.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Editorial Board:

Lukyanova L. B.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (<i>Editor-in-Chief</i>)
Anishchenko O.V.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (<i>Deputy Editor-in-Chief</i>)
Babushko S.R.	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Bednarchyk H.	Doctor Habilitated, Professor, Foreign Member of the NAPS of Ukraine
Volarska O.S.	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Dudak A.	Doctor Habilitated, Professor (<i>Republic of Poland</i>)
Pryima S.M.	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Khomych L.O.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Shkliar A.H.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (<i>Republic of Belarus</i>)
Shliosek F.	Doctor Habilitated, Professor, Foreign Member of the NAPS of Ukraine (<i>Republic of Poland</i>)
Shcherbak O. I.	Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of the NAPS of Ukraine
Banit O. V.	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher (<i>Technical Editor</i>)
Vasylenko O.V.	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher (<i>English version</i>)
Zinchenko S.V.	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher (<i>Executive Secretary</i>)

O 72 Adult Education: Theory, Experience, Prospects: collection of scientific works / [Ed. Board L. B. Lukyanova (Chief ed.) and others]; Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine. – K .; Nizhyn: Publisher PP Lysenko M.M., 2017. – Volume 1 (13). – 339 p.
ISBN 978-617-640-363-0

The collection of scientific works presents the results of the scientific research on theoretical and methodological problems of adult education, in particular content, directions, history of its development, comparative analysis of inner and foreign experience.

For scientists, teachers, teachers of vocational schools, educators of higher educational establishments, students of postgraduate institutions, doctoral and postgraduate students, students.

ISSN 2308-6386
ISBN 978-617-640-363-0

© IPEAE of NAPS of Ukraine
© Publisher PP Lysenko M.M., 2017

ЗМІСТ

Розділ I

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

Бабушко Світлана Ростиславівна

Соціальна спрямованість професійного розвитку сучасних фахівців..... 10

Вознюк Олександр Васильович

Концептуальний і прикладний ресурс психопедагогіки..... 17

Дубасенюк Олександра Антонівна

Особливості становлення майбутнього педагога як суб'єкта професіоналізації..... 30

Левченко Вікторія Володимирівна

Ситуація невизначеності: трансформація особистісно-професійного розвитку дорослих..... 40

Любежаніна Вікторія Вікторівна

Освіта як засіб соціальної адаптації людей до третього віку... 48

Орлова Ольга Анатоліївна

Особистісне самовдосконалення у контексті освіти дорослих... 55

Рассказова Олена Львівна

Неформальна освіта дорослих: виклики і суперечності..... 64

Сліпчишин Лідія Василівна

Реалізація освітньої функції музею на прикладі STEM-освіти.... 74

Хомич Лідія Олексіївна

Партнерство педагогічної науки і практики: нові виміри..... 82

Розділ II

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

Banić Olga

System szkolenia pracowników w transnarodowej korporacji Volkswagen Group Polska..... 92

Вашенко Любов Іванівна

Культурно-просвітницька діяльність Київського товариства грамотності серед дорослого населення..... 103

Загородня Алла Анатоліївна

Модернізація професійної підготовки фахівців економічної галузі в Україні та Польщі 112

Клунко Роксолана Юріївна

Підготовка майбутніх учителів до формування правової культури школярів (на нормативно-правових джерелах періоду незалежності України)..... 120

Masłowa Tetiana

Socjalno-ekonomiczne podstawy rozwoju zawodowego nauczycieli w Polsce w kontekście kształcenia ustawicznego..... 130

Попова Анастасія Сергіївна

Система освіти дорослих соціальних працівників у контексті підготовки до роботи з мігрантами: досвід Швеції..... 138

Самойленко Оксана Анатоліївна

Концептуальні ідеї освіти дорослих у словацькій педагогічній думці..... 149

Тамозьська Ірина Володимирівна

Науково-педагогічна діяльність приват-доцентів юридичного факультету Університету Св. Володимира (1863-1917 pp.)..... 160

Sztempura Ała

Historia rozwoju kształcenia na odległość w Polsce..... 170

Розділ III

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛИХ

Броннікова Валентина Борисівна

Діагностика рівнів готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів..... 178

Давидова Жанна Вадимівна

Науковий аналіз концепту «компетентність»..... 187

Желанова Вікторія В'ячеславівна

Творче мислення студента ВНЗ: критеріальний апарат та діагностичний інструментарій..... 194

Зельман Леся Несторівна

Удосконалення професійної підготовки кваліфікованих робітників сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах..... 201

Коваленко Лариса Василівна

Критеріальна система оцінювання рівнів розвитку професійної компетентності вчителя української мови та літератури в системі післядипломної освіти..... 210

Колеснікова Ірина Василівна

Розвиток медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти (організація експериментального дослідження)..... 222

Колодько Тетяна Миколаївна

Інноваційні технології у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови..... 230

Кучерява Катерина Валеріївна

Самоосвітня діяльність майбутніх викладачів економіки: мотиваційний аспект..... 240

Лісіна Лариса Олександрівна

Андрагогічна модель підготовки магістрантів у системі заочного навчання педагогічного університету..... 248

Мар'євич Наталія Костянтинівна

Інноваційні технології у мистецько-педагогічній підготовці майбутніх учителів початкових класів до організації музично-ігрової діяльності з учнями..... 259

Наумова Вікторія Юріївна

Професійний розвиток працівників методичних служб у системі формальної післядипломної освіти..... 268

Приходько Юрій Іванович

Актуальні проблеми сучасного етапу розвитку військової освіти..... 275

Рибчук Олег Олександрович

Критерії, показники оцінювання рівнів розвиненості фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих військових навчальних закладів..... 282

Tsurkan Taisiia

Parent training programmes – the promising of the developping of the pedagogical culture of parents..... 292

Четверікова Наталя Володимирівна

Проблема педагогічної майстерності вчителя в умовах інклюзивної освіти..... 302

Шалигіна Наталя Петрівна

Науково-теоретичні засади методики розвитку комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів..... 314

Ягупов Василь Васильович,

Бекірова Аділе Рустемівна

Професійна суб'єктність вчителя початкових класів як інтегральний показник сформованості професійної компетентності..... 326

ПАМ'ЯТКА АВТОРУ..... 336

CONTENTS

Chapter I.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL GROUNDS OF ADULT EDUCATION DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF GLOBALIZATION AND INTEGRATION PROCESSES

Babushko Svitlana	
SOCIAL ORIENTATION OF MODERN EMPLOYEES' PROFESSIONAL DEVELOPMENT.....	10
Voznyuk Alexander	
CONCEPTUAL AND APPLIED RESOURCE OF PSYCHOPEDAGOGY..	17
Dubasenyuk Alexandra	
THE PECULIARITIES OF BECOMING THE PROSPECTIVE TEACHER AS A SUBJECT OF PROFESSIONALIZATION.....	30
Levchenko Viktoriya	
THE SITUATION OF UNCERTAINTY: TRANSFORMATION OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF ADULTS.....	40
Liubezhanina Viktoriia	
EDUCATION AS A MEAN OF SOCIAL ADAPTATION OF PEOPLE TO THE THIRD AGE.....	48
Orlova Olga	
PERSONAL SELF-DEVELOPMENT IN THE ADULT EDUCATION CONTEXT	55
Rasskazova Olena	
NON-FORMAL ADULT EDUCATION: CHALLENGES AND CONTRADICTIONS.....	64
Slipchysyn Lidiia	
IMPLEMENTATION OF MUSEUM EDUCATIONAL FUNCTION AT STEM-EDUCATION EXAMPLE.....	74
Khomych Lidiia	
THE PARTNERSHIP FOR PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE: NEW ASPECTS.....	82

Chapter II.

ADULT EDUCATION WITHIN COMPARATIVE – PEDAGOGICAL AND HISTORICAL- PEDAGOGICAL RESEARCHES

Banit Olga	
SYSTEM OF TRAINING FOR PERSONNEL IN THE TRANSNATIONAL CORPORATION VOLKSWAGEN GROUP POLAND.....	92
Vashchenko Lyubov	
CULTURAL AND EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE KYIV LITERACY SOCIETY AMONG THE ADULTS.....	103
Zagorodnya Alla	
MODERNIZATION OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF ECONOMIC SECTOR SPECIALISTS IN UKRAINE AND POLAND.....	112

Klunko Roksolana

REGULATORY PRINCIPLES OF FUTURE TEACHERS' TRAINING TO FORMATION OF PUPILS' LEGAL CULTURE (ON NORMATIVE-LEGAL RESOURCES OF UKRAINIAN INDEPENDENCE PERIOD)	120
--	-----

Maslova Tetyana a

SOCIAL AND ECONOMIC BASES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF POLAND TEACHERS IN THE CONTEXT OF LIFELONG LEARNING.....	130
---	-----

Popova Anastasiia

SYSTEM OF ADULT EDUCATION FOR SOCIAL WORKERS IN THE CONTEXT OF PREPARATION FOR WORK WITH MIGRANTS: SWEDISH EXPERIENCE.....	138
--	-----

Samoilenko Oksana

CONCEPTUAL IDEA OF ADULT EDUCATION IN THE SLOVAK EDUCATIONAL THOUGHT.....	149
--	-----

Tamozhska Iryna

SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL ACTIVITY OF PRIVAT -DOCENTS AT LAW DEPARTMENT IN ST. VLADIMIR UNIVERSITY (1863-1917)...	160
---	-----

Shtepura Alla

HISTORY OF DISTANCE EDUCATION DEVELOPMENT IN POLAND...	170
--	-----

Chapter III.

**TRADITIONS AND INNOVATIONS IN EDUCATION
OF DIFFERENT ADULT CATEGORIES**

Bronnikova Valentyna

DIAGNOSTICS OF LEVELS OF READINESS OF FUTURE VOCATIONAL SCHOOL PEDAGOGUE TO ORGANIZATION OF STUDENTS' SELF-EDUCATED WORK	178
--	-----

Davydova Zhanna

SCIENTIFIC ANALYSIS OF THE «COMPETENCE» CONCEPT.....	187
--	-----

Zhelanova Victoria

CREATIVE THINKING OF A HIGH SCHOOL STUDENT: CRITERIA AND DIAGNOSTIC INSTRUMENT	194
---	-----

Zelman Lesya

IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF QUALIFIED SERVICE WORKERS IN VOCATIONAL SCHOOLS.....	201
---	-----

Kovalenko Larysa

EVALUATION CRITERIA OF PROFESSIONAL COMPETENCE LEVELS OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS IN THE POSTGRADUATE SYSTEM.....	210
---	-----

Kolesnikova Irina

TEACHERS' MEDIA CULTURE DEVELOPMENT IN THE INSTITUTES OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION (ORGANIZATION OF EXPERIMENTAL INVESTIGATION).....	222
---	-----

Kolodko Tetiana

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL AND	
---	--

PEDAGOGICAL TRAINING OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER.....	230
Kucheriava Kateryna SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY OF FUTURE LECTURERS OF ECONOMICS: MOTIVATIONAL ASPECTS.....	240
Lisina Larisa ANDRAGOGY MODEL OF TRAINING MASTER STUDENTS IN DISTANCE EDUCATION OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY.....	248
Marievych Natalia INTRODUCTION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF ART AND PEDAGOGICAL FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TRAINING TO THE ORGANIZATION OF MUSIC- PLAYING ACTIVITY WITH STUDENTS	259
Naumova Victoriia PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL SERVICE WORKERS IN THE FORMAL POSTGRADUATE EDUCATION SYSTEM	268
Prykhodko Yurii ACTUAL PROBLEMS OF MILITARY EDUCATION CURRENT DEVELOPMENT.....	275
Rybachuk Oleh CRITERIA AND INDICATORS OF ASSESSMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE LEVELS OF SPECIAL SUBJECTS LECTURERS IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS	282
Tsurkan Taisiia PARENT TRAINING PROGRAMMES – THE PROMISING OF THE DEVELOPING OF THE PEDAGOGICAL CULTURE OF PARENTS.....	292
Chetverikova Natalia THE PROBLEM OF TEACHERS PEDAGOGICAL MASTERSHIP IN INCLUSIVE EDUCATION CONDITIONS.....	302
Shalyhina Natalia SCIENTIFIC AND THEORETICAL FRAMEWORK OF THE METHODOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF MULTINATIONAL STAFF OFFICERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE.....	314
Yagupov Vasyi, Bekirova Adile PROFESSIONAL SUBJECTIVITY OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS AS AN INTEGRAL INDICATOR OF THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE FORMEDNESS.....	326
FOR AUTHORS.....	336

РОЗДІЛ I

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

УДК 338:331.5

Бабушко Світлана Ростиславівна – доктор педагогічних наук,
доцент кафедри туризму Національного університету фізичного виховання
і спорту України

E-mail: babushko64sr@gmail.com

СОЦІАЛЬНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ

Анотація. Автор досліджує причини, що роблять професійний розвиток фахівців у сучасних умовах соціально значущим, зокрема розглядає навчання працівників на робочому місці. Виокремлено та проаналізовано змістові компоненти навчання працівників на робочому місці, як одного із складових їх професійного розвитку. З'ясовано, що суспільна роль професійного розвитку сучасного фахівця проявляється передусім у забезпеченні організацією, де вони працюють, пролонгованого, безперервного навчання, результатом якого є її внесок у становлення та розвиток суспільства, що навчається. Результати здійсненого дослідження можуть бути використані менеджерами з управління та розвитку персоналом у плануванні та проведенні навчання співробітників організації, особливо при розробці стратегічних планів її розвитку й переведенні компанії у розряд «організацій, що навчаються».

Ключові слова: професійний розвиток, сучасний фахівець, соціально-спрямоване навчання, змістові компоненти.

Babushko Svitlana – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Tourism, National University of Physical Education and Sports of Ukraine

E-mail: babushko64sr@gmail.com

SOCIAL ORIENTATION OF MODERN EMPLOYEES' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Summary. In the article the author investigates the on-the-job training as an effective tool of the employees' professional development. In particular, the author draws attention to the reasons that make the professional development and the on-the-job-training of a modern employee socially oriented. Their contents is identified and analyzed from the point of view of their social character. The major scientific methods of investigation were used to achieve the aim: analysis, synthesis, systematization and generalization of the

obtained results.

It is found out that the social role of a modern employee's professional development is realized in providing by the organization, where an employee is working, a continuous, non-stop training. The analysis of the on-the-job contents made it possible to identify 3 constituent parts that make the employees' training socially directed. They are: training on the country's legislation demand; leadership programmes; cross-cultural raining. The outcome of such employees' training is the company's contribution into forming and developing the learning society. The results of the research can be used by the HR managers in planning and performing training of their employees, especially in working out the strategic plans of its development and transforming it into a self-learning organization.

Key words: professional development, modern employee, socially oriented training, contents.

Бабушко Светлана Ростиславовна – доктор педагогических наук, доцент кафедры туризма Национального университета физического воспитания и спорта Украины

E-mail: babushko64sr@gmail.com

СОЦИАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация. Автор исследует причины, которые делают профессиональное развитие специалистов в современных условиях социально-ориентированным, в частности обучение работников на рабочем месте. Выделены и рассмотрены компоненты содержания обучения работников на рабочем месте, как одного из элементов их профессионального развития. Выяснено, что общественная роль профессионального развития современного специалиста проявляется в обеспечении организацией, где они работают, пролонгированного, непрерывного обучения, результатом которого есть ее вклад в становление и развитие обучающегося общества. Результаты исследования могут быть использованы менеджерами по управлению и развитием персонала в планировании и проведении обучения сотрудников организации, особенно при разработке стратегических планов ее развития и трансформации в самообучающуюся организацию.

Ключевые слова: профессиональное развитие, современный специалист, социально-ориентированное обучение, компоненты содержания.

Вступ. Ідею розвитку педагогі розглядають як найкоштовніше завоювання, як «останнє слово науки й філософії», вбачають, що саме її покладено в основу світогляду людини (П. Горностаєв, 2003 р.). Тому не дивно, що навчання працівника на своєму робочому місці традиційно вважалося ефективним засобом його професійного

становлення та подальшого кар'єрного розвитку. Професійний розвиток фахівців у нинішніх умовах постіндустріального суспільства набуває особливої значущості, оскільки всі члени суспільства мають широкий доступ до інформації, яку можна отримати негайно та безкоштовно. Працівники будь-якої галузі виробництва та сфери послуг поглиблюють свої знання, використовуючи сучасні технології. Безумовно, використовуючи інтернет-ресурси, фахівець може набувати не лише професійних знань, але й розвиватися особистісно. Такий розвиток проходить переважно в площині інформальної освіти, що ставить завдання перед навчальними відділами в організаціях працевлаштування працівників – підтримувати баланс між наявними технологіями, соціальними засобами, потребами організації у висококваліфікованих спеціалістах та освітніми потребами самого працівника. Це зумовлює необхідність всебічного дослідження сутності професійного розвитку.

Оскільки визначальним фактором усіх процесів, що нині відбуваються у суспільстві, – соціальних, політичних, економічних, демографічних, освітніх, виступає ринковість економіки, то професійний розвиток фахівців варто було б досліджувати з позицій ринку. Саме ринкові відносини впливають також на професійний розвиток, обумовлюють його особливості, визначають його трансформаційні зміни, тобто визначають його сутність.

Аналіз науково-літературних джерел свідчить, що проблеми навчання в організації, тобто на робочому місці, як складовій професійного розвитку, приділяється належна увага. Науковці, організатори навчання персоналу, тренінг-менеджери, інструктори шукають оптимальних форм і методів навчання працівників в умовах організацій їхнього працевлаштування. Проте у переважній більшості праць навчання на робочому місці досліджується лише в рамках ефективності управління персоналом і розглядається лише як одне із багатьох завдань менеджера з персоналу [1; 2; 3; 4]. Водночас педагоги вбачають у навчанні працівників великий потенціал не лише для професійного, але й особистісного розвитку [5; 6]. Тому останнім часом питання навчання і розвитку фахівців почали активно досліджуватися і з позицій педагогіки. Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що питання професійного розвитку все частіше стають предметом психолого-педагогічних досліджень. Вітчизняні дослідники О. Аніщенко, Л. Бондарева, А. Каплун та інші займаються проблемами професійного навчання працівників на виробництві. Л. Пуховська, І. Носаченко розглядають питання професійного розвитку педагогів. Н. Пазюра досліджує питання внутрішньофірмового навчання персоналу у Кореї та Японії. Активно досліджують внутрішню організаційне навчання російські науковці: О. Дубіненкова розглядає внутрішньофірмове навчання персоналу як фактор

формування організаційної культури підприємств малого бізнесу, А. Панфілова акцентує увагу на інтерактивних технологіях навчання і технології розвитку персоналу.

Водночас проблема впливу ринку на навчання працівників в умовах їхнього підприємства та їх професійний розвиток у науковій педагогічній літературі висвітлена недостатньо. З огляду на те, що ринок праці настійно диктує нові, більш високі вимоги до рівня кваліфікації сучасних фахівців, доцільно розглядати сутність професійного розвитку фахівців з позицій вимог і потреб ринку праці. Позаяк ринок праці вимагає постійного, неперервного оновлення знань, удосконалення навичок та умінь фахівців, це означає, що фахівець має професійно розвиватися. Відтак, навчання працівників в організації, їх працевлаштування зумовлює зростання ролі організації в професійному розвитку фахівців, що є закономірним явищем. Крім того, ринок праці зумовлює соціальну спрямованість навчання персоналу, оскільки підкреслює його роль для соціуму і в соціумі [3, с. 12-15].

Мета статті полягає в тому, щоб з'ясувати, чи професійний розвиток сучасного фахівця є соціально спрямованим, виокремити та розглянути змістові компоненти навчання працівників на робочому місці, як однієї зі складових професійного розвитку. Для реалізації поставленого завдання використано загальнонаукові *методи* – аналіз, синтез, систематизацію та узагальнення отриманих результатів.

Результати дослідження. Сьогодні перед керівниками організацій та менеджерами з персоналу постає питання не просто навчати працівників, як виконувати їх повсякденні трудові обов'язки, а як зробити так, щоб зміст навчання повною мірою відповідав потребам суспільства, стратегічним цілям організації, в якій працює фахівець, та його особистісним і професійним запитам. Таким чином, зміст навчання і професійного розвитку залежить від самого індивіда, від компанії, в якій він / вона працює та від суспільства.

К. Ваткінс (K. Watkins) пропонує розглядати професійний розвиток з теоретико-практичних позицій як «довготривалу здібність до навчання, пов'язаного з виконанням певної роботи, на індивідуальному або груповому, організаційному рівнях» [4, с. 253]. Це визначення включає навчання індивіда та навчання і розвиток організації, що цілком зрозуміло. Доросла людина, навчаючись та самонавчаючись в організації свого працевлаштування, продовжує формуватись як особистість. Вона стає здатною компетентно та ефективно вирішувати не лише свої особисті проблеми, але й сприяє розвитку організації, в якій працює. Зауважимо, що питання соціальної значущості у запропонованому визначенні взагалі не згадується. Однак, беручи до уваги те, що організація вирішує певні економічні та соціальні питання, що торкаються суспільства, то можна припустити, що визначення К. Ваткінс опосередковано торкається взаємозв'язку професійного

розвитку фахівців та суспільства. Водночас, інший зарубіжний науковець Е. Ліндеман (E. C. Lindeman) стверджує, що розвиток особистості людини приводить у кінцевому результаті до розвитку суспільства [6, с. 54]. Суголосною є позиція іншого американського дослідника К. Гріффіна (C. A. Griffin), який підкреслює визначальну роль держави, бізнесу та промисловості у розвитку освіти дорослих [1, с. 259-281], а отже і професійного розвитку працівників, як одного з її проявів. Більш того, за твердим переконанням М. Тайта (M. Tight), прогресивні науковці сприймають навчання та професійний розвиток працівників з урахуванням навіть його «національних та міжнародних перспектив» [5, с. 80]. Як приклад, наведемо висловлювання Дж. Н. Мклін (G. N. McLean) та Л. Мклін (L. McLean), котрі вважають, що професійний розвиток діє як «агент соціального та національного розвитку», а не лише як стимул розвитку організації [2, с. 313]. Таке твердження нам видається цілком правильним, адже аналізуючи роль навчання та професійного розвитку фахівців в умовах сьогодення, доходимо висновку про їх суспільне значення з таких причин. *По-перше*, навчання працівників в організаціях сприяє внеску цих організацій у розвиток трудових ресурсів їх країни. Передусім тому, що бізнес-потреби у кваліфікованих фахівцях будуть краще задовольнятися тоді, коли освітня політика держави націлена на підтримку навчання фахівців та їх професійного розвитку. Це, в свою чергу, не може не впливати на освітні системи на навчальні заклади. *По-друге*, об'єктивні вимоги ринку та потреба у навчанні впливають також на роботодавців та змушують їх інвестувати у професійний розвиток свого кадрового корпусу, адже все більша їх кількість усвідомлює, що навчання та розвиток своїх працівників є їх конкурентною перевагою. *По-третьє*, навчання та розвиток персоналу можуть стати важливим джерелом прибутку організації, за умови надання відповідного якісного навчання. *По-четверте*, набуття працівниками нових знань та навичок, підвищення їх кваліфікації приводить до збільшення рівня якості продукції, що їх виробляє компанія, для споживачів – членів суспільства. *По-п'яте*, навчання та професійний розвиток сприяють налагодженню кращих міжособистісних стосунків на робочому місці, що приводить до кращого функціонування організації, тобто корпоративні цілі та політика менеджменту людських ресурсів співпадають. *Нарешті*, завдяки зростанню професіоналізму покращується загальний імідж компанії у суспільстві. Вона може стати прикладом того, якою має бути сучасна організація.

Отже, навчання працівників важливе не лише для організації, в якій вони працюють, але й для суспільства. Функціонувати у суспільстві і не бути з ним пов'язаним – неможливо. Тому, коли йдеться про навчання й професійний розвиток фахівців, необхідно враховувати, що це – «будь-який процес чи діяльність, який, по своїй суті, має потенціал розвивати знання дорослих, що стосуються їх роботи, досвіду,

підвищувати продуктивність праці і сприяти отриманню задоволення чи то особистісного чи командного/групового, чи приносити користь організації, спільноті, нації і, врешті решт, всьому людству» [2, с. 322]. Прикладом такого професійного розвитку фахівців може слугувати навчання через співпрацю та соціальні практики (collaborative and social learning), що як раз враховує запити індивіда, організації та суспільства та відображає сьогоденну змістову сутність навчання працівників в умовах організації, в якій вони працюють.

Зазначимо, що аналіз змісту навчання працівників уможливив виокремлення складових, що є соціально-спрямованими. Іншими словами, не просто певним чином пов'язаними із суспільством, а такими, що їх результати приносять користь усім його членам: навчання згідно з вимогами законодавства; програми лідерства; крос-культурне навчання.

Розглянемо першу складову – *питання, що є обов'язковими для вивчення згідно з вимогами законодавства*. Сюди, як правило, входить навчання правилам безпеки, попередження травм на робочому місці та протипожежна безпека. Працівники мають знати про можливі небезпеки на робочому місці та правила безпеки, зокрема, як поводитися із електричними, механічними та хімічними матеріалами. Належна підготовка працівників із цих питань, а також знання правил, як діяти в екстрених випадках, допоможуть зменшити кількість нещасних випадків на робочому місці. Обов'язковою є програма з попередження нещасних випадків, що охоплює такі питання, як належне використання обладнання, надання першої медичної допомоги, правила протипожежної безпеки на робочому місці.

Друга соціально-орієнтована змістова складова – *програми лідерства*, які набувають все більшої популярності. Їх втілення через співпрацю та соціальні практики підтверджує їх відповідність вимогам інноваційного навчання працівників. У багатьох компаніях програми зорієнтовані на працівників вищої керівної ланки, проте поступово їх починають використовувати й для працівників середньої ланки і нижче. Не можемо не відзначити, що розвиток лідерських якостей – не лише прерогатива менеджерів. Низка програм навчання на робочому місці або за його межами націлена на розвиток якостей лідера працівників усіх категорій. Завдяки цим програмам працівники знайомляться із набором ефективних методик, як стати лідером у різних сферах діяльності компанії. Окрім матеріальних вигод, завдяки програмам лідерства компанії також отримують і нематеріальну користь: велика кількість менеджерів набуває досвіду за останнім словом техніки; менеджери разом із своїми колегами можуть взяти участь у занятті, не залишаючи свого робочого місця. Обговорення під час таких занять сприяє налагодженню стосунків як із внутрішніми колегами, так із зовнішніми колегами із інших компаній однієї корпорації, що не може не

об'єднувати працівників в одну велику корпоративну сім'ю.

Не менш важливою складовою у соціальному відношенні є *крос-культурне навчання фахівців*, яке у нинішніх умовах стає особливо актуальним. В одній компанії можуть працювати пліч-о-пліч представники багатьох рас і національностей. Крім того, працівники можуть обслуговувати клієнтів різних національностей. Іншими словами, сучасні фахівці найчастіше стикаються із проблемами співіснування різних культур у суспільстві через стосунки на робочому місці, стосунки з клієнтами. Тому зміст крос-культурного навчання працівників охоплює різні аспекти співіснування та співпраці представників різних національностей у межах однієї організації [7].

На нашу думку, вартим уваги є аналіз змісту крос-культурного навчання працівників, запропонований зарубіжним дослідником Р. Біном (R. Bean) у відсотковому співвідношенні крос-культурних програм. Найбільший обсяг займають ті програми, що націлено на загальну обізнаність працівників із культурою, звичаями, віросповіданням різних народів (51%). Значну увагу також приділяють спеціалізованому навчанню, наприклад, як найкраще задовольнити потреби представників тих чи інших націй та народностей (22%). Третє місце за обсягом часу приділяють питанням культурного різноманіття в самому колективі (16%). Не залишається поза увагою підготовка тренерів для проведення крос-культурного навчання (3,5%) [8, с. 4]. З огляду на викладене, можемо підсумувати, що передусім, програми з крос-культурного навчання націлені на набуття навичок крос-культурного спілкування з колегами, клієнтами, споживачами; на опанування працівниками знань про різні культурні традиції, вірування тощо. Міжкультурна неоднорідність персоналу разом з необізнаністю працівників з елементами інших культур може призвести до багатьох викликів на робочому місці, зокрема до виникнення міжкультурних суперечок. Саме навчання крос-культурному менеджменту має на меті озброїти управлінський персонал знаннями та навичками, щоб ефективно керувати мультикультурним персоналом. Крім традиційних викликів керування людьми, перед менеджерами сучасної генерації постають справжні виклики, незгоди та непорозуміння, що виникають внаслідок крос-культурних відмінностей працівників. Результатом такого навчання стане більш товариська атмосфера розуміння на робочому місці, що сприятиме ефективності роботи усієї організації.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, професійний розвиток сучасних фахівців, зокрема його прояв у формі навчання працівників на робочому місці, є соціально спрямованим, що підтверджується низкою причин. Суспільна роль професійного розвитку сучасного фахівця проявляється передусім у забезпеченні організацією його працевлаштування пролонгованого, безперервного навчання, результатом якого є її внесок у становлення

та розвиток суспільства, що навчається. Серед інших причин – внесок організацій, що організовують навчання своїх працівників, у розвиток трудових ресурсів їх країни; об'єктивні вимоги ринку та потреба працевлаштування та працівників у навчанні.

Перспективами подальшого дослідження може бути прикладний аспект застосування навчальних програм для працівників організацій певної галузі чи сфери діяльності, а також аналіз сучасних форм і методів навчання фахівців на їх робочому місці.

Література

1. Griffin C. A critical perspective on sociology and adult education / C. Griffin; eds. J. M. Peters, P. Jarvis and Associates // *Adult Education: Evolution and Achievements in a Developing Field of Study*. – San-Francisco : Jossey-Bass, 1991. – pp. 259-281.
2. McLean G. N., McLean L. If we can't define HRD in one country, how can we define it in another? / G. N. McLean, L. McLean // *Human Resource Development International*. – Vol. 4. – No 3. – 2001. – Pp. 313 –326.
3. Tight M. Key concepts in adult education and training. 2nd ed. / M. Tight. – London, New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group, 2002. – 208 p.
4. Vaughan K. Workplace learning: a literature review / K. Vaughan // *Report Prepared for Competenz*. – Wellington, New Zealand: NZCER Press, 2008. – 32 p.
5. Watkins K. Many voices: defining human resource development from different disciplines / K. Watkins // *Adult Education Quarterly*. – 1991. – Vol. 41. – № 4. – Pp. 241 – 255.
6. Lindeman E. C. The meaning of adult education / E. C. Lindeman. – Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education: University of Oklahoma, 1989. – 258 p.
7. Goral P. C. Collaborative multicultural problem-solving with case studies: A 6-Step Model / P. C Goral. – 2006 [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.edchange.org/multicultural /resources /model.html>
8. Bean R. The effectiveness of cross-cultural training in the Australian context: report / R. Bean. – Canberra, Australia: Cultural Diversity Services Pty Ltd, 2006. – 242 p.

УДК 376.1-056.36

Вознюк Олександр Васильович – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка
E-mail: alexvoz@ukr.net

КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ І ПРИКЛАДНИЙ РЕСУРС ПСИХОПЕДАГОГІКИ

Анотація. Актуальність дослідження впливає із лавиноподібної інтенсифікації інформаційних потоків на планеті, що вимагає впровадження в освітню галузь синтетичного знання, яке формується

на основі міждисциплінарних зв'язків та дозволяє психологізувати педагогічну науку і практику. Здійснюється збагачення концептуального та прикладного аспектів психопедагогіки завдяки залученню у педагогічну наукову галузь психологічної концепції функціональної асиметрії мозку людини. Розглядаються дев'ять сфер педагогічної теорії і практики (сугестопедагогіка, парадигмальна педагогіка, педагогіка навчальної казки, корекційна психопедагогіка, соціальна педагогіка, педагогіка педагогічної дії, креативна педагогіка, історія педагогіки, педагогічна синергетика) під кутом зору концепції функціональної асиметрії мозку людини, що дозволяє сповнити ці сфери новим психолого-педагогічним змістом.

Ключові слова: концептуальний та прикладний ресурс психопедагогіки, дипластія, архетипові ідеї, психічні патології, суб'єкт-суб'єктний та суб'єкт-об'єктний етапи розвитку педагогіки.

Voznyuk Alexander – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Pre-School Education and Pedagogical Innovation Chair, Zhytomyr Ivan Franko State University

E-mail: alexvoz@ukr.net

CONCEPTUAL AND APPLIED RESOURCE OF PSYCHOPEDAGOGY

Summary. The relevance of the study derives from an avalanching intensification of information flows on the planet that requires the implementation in the educational sphere the synthetic knowledge based on interdisciplinary ties and enabling to put more psychological sense into pedagogical science and practice. The enrichment of the conceptual and applied aspects of psychopedagogy is made through introducing into pedagogical scientific branch the psychological concept of functional asymmetry of the human brain being powerful heuristic tool for the analysis of diverse scientific problems. Nine spheres of educational theory and practice (suggestopedia, paradigmatic pedagogy, pedagogy of teaching tales, correctional psychopedagogy, social pedagogy, pedagogy of pedagogical influence, creative pedagogy, history of pedagogy, pedagogical synergetics) are analyzed in terms of the concept of functional asymmetry of the human brain enabling to widen these spheres and fill them with new psychological and pedagogical content.

Key words: conceptual and applied resource of psychopedagogy, diplastia, arch archetype ideas, mental pathology, the subject-subject and subject-object stages in the development of pedagogy.

Вознюк Александр Васильевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного образования и педагогических инноваций Житомирского государственного университета имени Ивана Франко

E-mail: alexvoz@ukr.net

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ И ПРИКЛАДНОЙ РЕСУРС ПСИХОПЕДАГОГІКИ

Аннотация. Актуальность исследования проистекает из лавинообразной интенсификации информационных потоков на планете, что требует внедрения в образовательную отрасль синтетического знания, которое формируется на основе междисциплинарных связей и позволяет психологизировать педагогическую науку и практику. Осуществляется обогащение концептуального и прикладного аспектов психопедагогики благодаря привлечению в педагогическую научную отрасль психологической концепции функциональной асимметрии мозга человека. Рассматриваются девять сфер педагогической теории и практики (суггеспедия, парадигмальная педагогика, педагогика учебной сказки, коррекционная психопедагогика, социальная педагогика, педагогика педагогического воздействия, креативная педагогика, история педагогики, педагогическая синергетика) под углом зрения концепции функциональной асимметрии мозга человека, что позволяет наполнить эти сферы новым психолого-педагогическим содержанием.

Ключевые слова: концептуальный и прикладной ресурс психопедагогики, дипластия, архетипические идеи, психические патологии, субъект-субъектный и субъект-объектный этапы развития педагогики.

Постановка проблеми. На початку ХХ ст. загальний обсяг знань, які виробляло людство, подвоювався кожні десять років. У наш час цей процес займає лише рік. У недалекому майбутньому загальний обсяг знань буде подвоюватися кожні декілька місяців. Все це вимагає побудови інтегративної педагогічної парадигми, яка б забезпечила впровадження в освітню галузь синтетичного знання, що формується на основі міждисциплінарних зв'язків. Один із аспектів такого синтетичного знання реалізується у контексті психологізації педагогічної науки і практики [8], коли ресурси педагогіки та психології поєднуються, що знаходить втілення у психопедагогіці, біля витоків якої знаходились такі науковці, як К. Ушинський, П. Каптерев, Е. Стоунс, К. Роджерс та інші педагоги і психологи [7, с. 3-12].

Аналіз досліджень і публікацій. Засновником української психопедагогіки можна вважати І. Зязюна [6], який писав про необхідність більш повного як концептуального, так і практичного залучення висновків психологічної науки до вирішення проблем навчально-виховного процесу, оскільки «у співробітництві вчителя й психолога більш успішно вирішуються завдання, пов'язані з повноцінним психологічним і особистісним розвитком кожної дитини на різних етапах її шкільного життя, особливо перехідних; з різними проблемами обдарованих дітей, дітей невстигаючих, дітей, які мають відхилення в учінні й поведінці» [12, с. 107]. Послідовники І. Зязюна (Л. Лук'янова, Н. Ничкало, Е. Помиткін, В. Рибалка та ін.) нині

продовжують його справу, що дозволяє значно підвищити ефективність педагогічної освіти і освіти дорослих.

З огляду на сказане, *мета статті* – збагатити концептуальний та прикладний аспекти психопедагогіки завдяки залученню у педагогічну наукову галузь психологічної концепції функціональної асиметрії мозку людини (далі – ФАМ). Для розв'язання завдань і досягнення мети основними *методами дослідження* були: теоретичний аналіз та синтез, порівняння, узагальнення.

Результати дослідження. ФАМ людини є виявленням просторово-часової організації мозку, яка пов'язана з особливою диференційованістю матерії, коли формування мозку стало можливим завдяки еволюції простору та часу, фундаментальні особливості яких знайшли реалізацію на рівні психічних процесів людини [2, с. 146].

Право- (ПП) і лівопівкульові (ЛП) функції, що диференціюються за ознаками статевого диморфізму, є своєрідним психосоматичним фокусом (вищим психічним регулятором) людського організму, оскільки співвідносяться з такими сторонами людини, як механізм цілеутворення та механізм пошуку (вибору) засобів досягнення мети, емпатія та рефлексія, екстраверсія та інтроверсія, довільна та мимовільна сфери психічної діяльності, перша та друга сигнальна системи, сила та слабкість, лабільність та інертність, збудження та гальмування нервових процесів, фази сну, ерготропні та трофотропні функції організму та ін.

Права півкуля (ПП), яка функціонально й генетично є більш древньою, ніж ліва (ЛП), виявляє більшу генетичну обумовленість на відміну від ЛП. Еволюція людини в онто- та філогенезі проходить від ПП до ЛП, а від неї до їх функціонального синтезу.

У парній роботі півкулі мозку функціонують асиметрично у часі: ПП – у теперішньому з опорою на минуле, ЛП – у теперішньому зі зверненістю до майбутнього часу [2, с. 140].

Психічні процеси, які залежать від ПП, включають в себе сенсорні асиметрії, а процеси, що залежать від ЛП, співвідносяться з руховими асиметріями [2, с. 51-52]. Якщо ПП наближає предмети до спостерігача, віддає перевагу мелодії, гарячій кольоровій гамі, континуальним геометричним формам, то ЛП – віддаляє предмети, віддаючи перевагу ритму, холодній кольоровій гамі, дискретним формам. Активність ПП реалізується у стані гіпнотичного трансу, а ЛП – здійснює вольове зусилля, ПП активна у фазі швидкого, а ЛП – повільного сну.

Сенсорно-когнітивні стратегії обробки інформації півкулями мозку протилежні, взаємодоповнювальні та взаємокомпенсаторні. ПП функціонує за принципом позитивного, а ЛП – негативного зворотного зв'язку. ПП спосіб обробки інформації – це емоційно-образний, предметно-експресивний, цілісно-синтетичний, континуальний тип

психічної активності, який виявляє багатозначний лінгвістичний та мотиваційно-смысловий контексти сприйняття та освоєння дійсності. ПП – базис підсвідомого, інтуїтивного прояву людської психіки. ЛП стратегія пов'язана з абстрактно-логічним та понятійно-концептуальним, дискретно-аналітичним світосприйняттям, яке виявляється у однозначному лінгвістичному та мотиваційно-смысловому контекстах розуміння світу. ЛП – базис свідомого прояву людської психіки, що реалізує соціальні феномени волі та скепсису.

Відтак, розглянемо деякі сфери педагогіки, в яких залучення ФАМ дозволяє значно психологізувати ці сфери.

1. *Сугестопедагогіка*, яка спрямована на реалізацію ПП підсвідомого ресурсу психіки у навчально-виховному процесі, що значно його активізує. Сугестопедична концепція навчання, яка почала активно розроблятися у 70-роках ХХ ст., реалізується на основі механізму навіювання (у станах, коли людська психіка як відкрита система виявляється сензитивною для дії певних, у тому числі й малих сугестивних впливів), що приводить до активізації надзапам'ятовування та передбачає комплексне використання вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії.

Один із засновників української сугестопедагогіки, С. Пальчевський, зазначає, що цілісний процес пізнання здійснюється в результаті взаємодії операцій, які виконуються півкулями головного мозку людини. «Однак процес пізнання стає неповним, або й взагалі неможливим не лише тоді, коли зв'язок між півкулями головного мозку порушується внаслідок хвороби чи травми, а й тоді, коли згадане порушення відбувається на соціально-психологічній основі в процесі виховання та навчання. Дитяче сприйняття оточуючого світу відзначається цілісністю. Дитина звикла до формування у правій півкулі образу останнього у всьому багатстві геометричних форм, асоціацій, барв, запахів, звуків. У лівій у цей час твориться своєрідний словесний каркас «відбитого» у правій півкулі. У цей каркас-схему, наче сторінки в книгу «вставляються» образи. Таким чином і спрацьовує механізм довготривалої пам'яті. Порушення синхронності в роботі двох півкуль кори головного мозку якраз і пов'язується з порушенням пропорцій «свідоме – несвідоме» або «раціональне – чуттєве» у процесі педагогічного впливу на школяра. Отже, межею прогресивного характеру традиційної навчальної системи найчастіше, з нашого погляду, виступає дисбаланс по лінії «свідоме – несвідоме», «раціональне – чуттєве». За цією межею швидка стомлюваність учнів, нерозуміння і несприйняття нового навчального матеріалу, апатія до навчання» [9, с. 118].

2. *Парадигмальна педагогіка*, яка пов'язана із розробкою педагогічних парадигм. Залучення ФАМ дозволяє обґрунтувати нову холистичну парадигму освіти, яка спрямована на реалізацію мети –

формування гармонійної особистості, що у специфічному вигляді реалізується як стан півкульового синтезу, коли людина поєднує протилежні павлівські типи – мислительний та художній. Відповідно, нагальним є визнання нової парадигми освіти, яка б забезпечувала єдність ПП та ЛП, тобто чуттєво-емпіричної та абстрактно-теоретичної сфер, тенденцій розвитку особистості. З точки зору холистичної парадигми освіти необхідно розробляти такі методики навчання та виховання, які спрямовані на досягнення стану функціональної єдності півкуль мозку, яка, як засвідчують енцефалографічні дослідження, спостерігається у *медитативно-творчому стані психічної діяльності, для якого характерна дипластія як фундаментальна здатність людини оперувати парадоксами* – поєднувати в одному мислительному контексті протилежні й суперечливі феномени, що постає головним механізмом людського мислення, котре оперує та поєднує дві протилежні когнітивні стратегії – ПП та ЛП, а у процесі спілкування реалізує таку фігуру мови, як оксиморон (наприклад, «сильна слабкість», «геніальна тупість»).

Отже, принциповим завданням холистичної парадигми освіти є побудова «алгоритмів» формування парадоксального (діалектичного, творчого) мислення, розвиток якого є основною метою як психотерапевтичного, так і психолого-педагогічного впливу на зростаючу особистість. У зв'язку з цим зазначимо, що існують дослідження, які прагнуть досягти саме цієї мети. Так метод «емоційно-стресової терапії» В.Є. Рожнова базується на концепції «взаємопотенціюючого синергізму свідомості та безсвідомості», тобто синтезу емоційного (ПП) та логічного (ЛП) компонентів психічної діяльності людини.

3. *Педагогіка навчальної казки.* Якщо розвиток людини йде від правої півкулі до лівою, а від неї до їх функціонального синтезу, то це означає, що соціально-педагогічні впливи та, взагалі, будь-яка інформація, що реалізуються на рівні функцій ПП (у дошкільному та молодшому шкільному віці), трансформуються у певні абстрактно-логічні форми на рівні функцій ЛП. За таких умов відбувається поступово розгортання ПП конкретно-образного змісту освіти (що переважає у дошкільному віці) у сфері ЛП процесів (у середньому та старшому шкільному віці).

При цьому це ЛП вербально-логічне мислення «вирастає» з багатозначного метафоричного ПП освоєння дійсності людиною. У зв'язку з цим можна говорити про своєрідне кодування майбутньої поведінки людини через призму наочності та образності, що знаходить своє найбільш послідовне відображення саме у казково-метафоричному способі осягнення та освоєння буття.

Відтак, казка, як втілення аналітичного знання у «згорнутій» синтетичній формі, виступає у вигляді системи підсвідомих

архетипових ідей, які здатні трансформуватися в науково-теоретичні схеми. При цьому чим глибше занурюється дитина у світ казок та чим більш просторий цей світ, тим більше науково-теоретичних сенсів вона згодом здатна сприйняти, видобути та кристалізувати. Відповідно, казка, міф, народна релігійна традиція, ритуал як форми активності переважно ПП психіки є принципово необхідним засобом навчання та виховання дітей не лише дошкільного, але й молодшого шкільного віку. Проаналізуємо науково-філософський зміст, закладений в окремих казках. Наведемо приклад однієї з інтерпретацій. У казках «*Про ріпу*» та «*Про курку Рябу*» ми можемо знайти втілення у формі наочно-дійового мислення багатьох математичних, фізичних, філософських, логічних принципів. Це й закони переходу кількості в якість, заперечення заперечення, а також правило послідовного аналітичного («ланцюгового») мислення: «...баба за діда, дід за ріпку...». Це й один із законів катастроф («...мишка хвостиком махнула та яєчко розбилося...»), який говорить, що будь-яка система може достатньо довго чинити опір зовнішній руйнівній дії за рахунок внутрішніх компенсаторних можливостей, доки вона не вичерпає ресурси свого «гомеостазу» та не почне розпадатися, при цьому цей процес набуває лавиноподібного катастрофічного характеру, приводом для якого може слугувати зовсім незначна обставина [3].

4. *Корекційна педагогіка (корекційна психопедагогіка).* Нині за зрозумілих причин надзвичайно зростає актуальність корекційно-розвивальної роботи з різними категоріями аномальних дітей. Залучення ФАМ дозволяє розробити нову парадигму психокорекційної роботи, зокрема корекції «дітей сонця» та «дітей дощу».

У психології півкульовий дуалізм відбивається в явищі, що іменується «конституційною віссю», полюсами якої є два протилежні кречмерівські конституційні типи – шизотимний та циклотимний (астенічний та гіперстенічний). У психіатрії півкульовий дуалізм втілено в понятті «психопатологічної осі» (П. Ганнушкін), що координує відношення між двома полярними типами психічних патологій – шизофренією та циклічними психозами, які співвідносяться з функціями півкуль [4, с. 6-48].

Психопатологічна та конституційна вісі постають важливим методологічним підґрунтям розуміння взаємовідношення аутичних розладів (ЛП феномену) і хвороби Дауна (ПП феномену). Відповідно, хвороба Дауна, яку можна вважати ПП феноменом, корегується завдяки розвитку в дитині ЛП форм психічної активності. У 1866 р. англійський науковець Д. Даун описав хворобу, яка у тому числі проявляється у специфічному зовнішньому вигляді, через який науковець назвав цю хворобу «монголоїдною ідіотією». Це можна пояснити такими даними: як засвідчили дослідження В. Аршавського, у представників народів, що живуть у Північно-Східних районах Євразії, у

стані бадьорості відносно посилена активність ПП [10].

За таких умов корекція «дітей сонця» передбачає активізацію ЛП начала психічної активності (через форми сенсорної активності, притаманні ЛП – ритм, холодна кольорова гама та ін.), у тому числі розвиток в них особистісного начала завдяки створенню такого соціально-педагогічного й тренінго-терапевтичного середовища, яке дозволяє «дитині-сонця» усвідомлювати себе через розвиток рефлексії, розширення соціально-рольового репертуару. Діти з аутичними формами життєдіяльності реалізують стан укорінення у ЛП психічній активності. Відповідно, ця проблема корегується завдяки активізації у «дітей дощу» ПП активності зі всіма терапевтично-тренінговими наслідками, що з цього випливають.

5. *Соціальна педагогіка.* ФАМ дає підставу для концептуалізації нової парадигми соціальної педагогіки, оскільки у зв'язку з викладеним вище можна говорити про три основних соціальні страти, соціетальні (психологічні) особливості яких відповідають розглянутим ПП, ЛП й інтегрального (межпівкульовому) аспектам пізнання, відображення та освоєння світу людиною.

Говорячи про структуру соціуму, до ПП шару можна віднести переважно дитяче населення, інфантильних представників дорослого населення, деяких представників так званих художніх професій, а також найбільш послідовних представників релігійних конфесій.

До ЛП шару можна віднести деяких представників так званих точних наук, а також величезну кількість молоді та дорослих людей, у яких має місце активне формування ЛП однозначного абстрактно-логічного мислення і світорозуміння. Тобто це люди, які, з одного боку, користуються ЛП мисленням як основним інструментом їх професійної діяльності і настільки вкоренилися в цьому виді активності, коли ЛП світорозуміння виступає для них домінуючим способом мислення, пізнання і освоєння дійсності.

Таким же ЛП способом характеризується величезна маса людей, які перебувають у початковій фазі розвитку абстрактно-логічного мислення, тобто перебувають на етапі, на якому вони проходять життєву школу навчання логічно мислити, знаходити протиріччя і причинно-наслідкові залежності. Ця початкова фаза розвитку ЛП мислення виступає своєрідною ЛП акцентуацією, тобто характеризується розвитком ЛП психіки в її крайньому акцентуованому, близькому до патологічного, вираженні. Знаходяться в цій фазі розвитку люди, що є носіями так званого «біполярного мислення» («кліпового», «фрагментарного», «мозаїчного» мислення), під яким розуміють когнітивно-емоційну спрямованість мислення людини на подвійність, максималізм, догматизм, фрагментарність, кластерність, кліповість, мозаїчність сприйняття та освоєння дійсності, яка при цьому атомізується, поляризується і розщеплюється на «чорне

і біле», «ваших і наших».

Відтак, вищою метою розвитку суспільства виступає гармонійна група людей, яка об'єднує правий і лівий аспекти соціуму. До цієї групи можна віднести інтелігенцію, яка, висловлюючись мовою синергетики, з одного боку, виступає еволюційним атрактором цього процесу. З іншого боку, представляючи собою цілком конкретну частину населення того чи іншого соціуму, представники інтелігенції мають виконувати роль організуючого і керуючого ядра суспільства. Ця роль впливає з нейтрально-інтегральної, міжпівкульової природи мислення, пізнання і освоєння світу інтелігентом, який в силу цього претендує на лідируюче положення в соціумі: одним з найбільш істотних принципів загальної теорії впливу можна вважати той, згідно з яким керуючий суб'єкт (фактор, елемент), що чинить вплив на своє оточення (систему), характеризується підвищеним рівнем різноманітності, а тому гнучкості, нейтральності (Н. Вінера, У. Ешбі), креативності, хаотичності, відкритості невизначеності.

Завдяки концепції ФАМ можна не тільки пояснити синхронний, але діахронний аспект суспільства: в соціально-психологічному житті суспільства спостерігаються періодичні процеси – коливання між пануванням настроїв, типових для лівої (20–25 років) і правої (20–25 років) півкуль [11].

6. *Педагогіка педагогічної дії (впливу)* пов'язана з психологічними особливостями сприйняття світу людиною, яке здійснюється в межах двох каналів, які втілюються у механізмах переробки інформації півкулями головного мозку людини: 1) через ПП сприйняття забезпечується цілісно-континуальне відображення дійсності, яке деякі філософи називають мисленням «всім тілом»; 2) через канал ЛП сприйняття забезпечується диференційовано-вибіркове, дискретне відображення дійсності. Можна констатувати, що людина, у певному сенсі, є поліфункціональною системою, що працює як у режимі цілісного, так і дискретного відображення та освоєння світу. Ці режими можуть стикатися та переходити один в одного. У цьому випадку конкретний подразник (стимул) зовнішнього середовища може «перекодуватися» та отримувати фізіологічну проекцію, яка йому не притаманна. Це перекодування візуалізує феномен синестезії, коли один, наприклад, слуховий подразник, реалізується не лише на рівні слухового, але й зорового, іноді тактильного аналізатора відчуттів, створюючи ефект єдності серсорних модальностей. Доведено: інформація, що надходить до нас ззовні, тим краще буде засвоюватися, чим ширше канал її сприйняття, чим більше аналізаторів відчуттів включаються у процес її переробки. Це пояснюється синергетичним чинником синестезії, коли органи чуття функціонують сумісно, виявляючи явище синергії. Синергізм, у відомому сенсі, є феноменом синхронного, спільного функціонування

тих чи інших систем організму, ефект якого у багато разів перевищує сумарний результат окремого функціонування цих систем. Виникає питання про «алгоритм» цієї синхронності. Він виводиться з особливостей функціонування півкуль головного мозку людини. Крім наведених вище півкульових особливостей сприйняття світу людиною зазначимо, що слова, які відносяться до різних граматико-мовних категорій, по різному сприймаються півкулями. Так, дієслова просторового типу («бовкнути», «поцупити») ліпше сприймаються ЛП. Дієслова тілесної модальності («мерзнути», «нюхати») – правую півкулею. Дієслова, що відображають дії («їхати», «мити») – сприймаються однаково обома півкулями. Просторово-часові прикметники («довгий», «задній», «протяжний») краще сприймаються ПП, а відносні («водний», «рибний», «кінний») – ЛП. Домінування ЛП виявляється під час впізнавання лексем, що відіграють провідну роль у синтаксичному оформленні висловлювань, у процесі пізнання абстрактних слів, що характеризуються малим ступенем образності та широкою полісемією. Перевага ПП виявляється у випадках відображення повнозначних слів, що пояснюється більшою мірою їх конкретності, образності, вузьким набором значень, які стоять за ними.

Крім цього, ПП краще сприймає ліве, а ПП – праве зорове поле людини; числа, букви, слова, символи ліпше сприймаються при їх пред'явленні в праве поле зору, в той час як предмети, образна інформація – при їх пред'явленні в ліве поле зору. Слід відзначити ще одну закономірність: ПП спрямована на сприйняття мелодичного аспекту музичної та вербальної інформації, а ЛП – на сприйняття її ритмічного малюнка [1].

Отже, слова й взагалі вся вербальна інформація, що подається для засвоєння, може бути проаналізована з позиції її належності до ПП чи ЛП інформації. Якщо при цьому виявляється ПП інформація, то її доцільно дублювати подразниками ПП ряду: мелодичною музикою, гарячою кольоровою гамою, а її графічне зображення слід розміщувати в лівому просторі зору (на лівому боці дошки). Якщо ми маємо ЛП інформацію, то її слід дублювати ритмічною музикою, барабаним дробом, холодною кольоровою гамою та ін.

У цьому зв'язку зазначимо, що холістична парадигма освіти передбачає використання ефекту півкульового синтезу, коли інформація ПП та ЛП ряду подається одночасно та синхронізується. У цьому випадку ми сприяємо розвитку умов для синестезії та медитативного стану, який характеризується функціональною синхронізацією півкуль і який дає можливість запам'ятовувати великі масиви інформації.

7. Креативна педагогіка. Метою розвитку людини у контексті концепції ФАМ є реалізація стану півкульової єдності, який досягається через розвиток ПП та ЛП стратегій пізнання та освоєння світу: у

людини півкулі витоково постають як функціонально симетричні (що функціонують за принципом правої півкулі), далі спостерігається процес зростання їх асиметрії, яка ближче до похилого віку починає нівелюватися та приходиться у стан витокової симетрії. Тобто розвиток психіки йде від ПП до ЛП, а від неї повертається до стану їх синтезу, який передбачає парадоксальну єдність художнього та мислительного аспектів людини, що є живильним підґрунтям для розвитку творчої особистості: творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються амбівалентними, взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями [5].

8. *Історія педагогіки.* Можна говорити про етапи розвитку педагогічної дійсності, педагогіки і світової освіти як соціального інституту на глобальному рівні.

1) Примітивні співтовариства. ПП суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя і учня, «пряма» передача знання через спонтанний акт містичної ініціації або спільної діяльності; ціннісно-домінуючий тип суспільної свідомості, який виявляє переважну роль символів, обрядів, ритуалів, що ініціюють форми виховання, яке будувалося на яскравих образах і міфологемах, котрі надовго запам'ятовувалися, утворюючи емоційно-символічний характер освіти. У примітивних спільнотах превалювало виховання, а навчання реалізовувалося у формах технологій соціальної ініціації.

2) Соціуми нового часу. ЛП суб'єкт-об'єктний стан диференціації вчителя і учня, передача знання вчителем-раціонократом опосередкована суб'єкт-об'єктними відносинами; когнітивно-домінуючий тип суспільної свідомості, характерний для епохи Просвітництва, культуроорганізуючою міфологемою є максима «знання – сила» (Ф. Бекон), коли на передній план висувуються природно-наукові, гуманітарні та технічні дисципліни, а значущість людини тут оцінюється досить низько (у плані утвердження індивідуальності, свободи життєвого вибору, цінності природи в аспекті її духовного впливу на людину). Міфологетика Просвітництва виявилась у радянський період, коли перебільшувалася значущість природничонаукових і технічних дисциплін. У сучасних спільнотах на перший план виходить навчання як комплекс спеціалізованих технологій, що реалізуються в навчальних закладах.

3) Інформаційне суспільство. Синтез ПП та ЛП стратегій, повернення до суб'єкт-суб'єктного стану інтеграції вчителя і учня (вчитель і учень постають цілісним освітнім комплексом), передача знань ініціюється як розкриття учням самого процесу народження знання; повернення до суб'єкт-суб'єктних принципам освіти прадавніх соціумів, реалізується потреба у природовідповідній, ноосферній освіті. Семимільними кроками розвиваються нові нетрадиційні форми навчання й виховання. У суспільстві недалекого майбутнього

виховання (а точніше – синтез виховання і навчання) знову превалює, в той час як навчання в силу розвитку сугестивний та інших подібних освітніх відсувається на задній план.

9. *Педагогічна синергетика*. З точки зору синергетичної парадигми освіти в контексті концепції ФАМ доцільним є розробка таких методик навчання та виховання, які були б спрямовані на досягнення стану синергізації півкуль мозку, їх функціональної єдності, що передбачає актуалізацію таких аспектів:

1) Суб'єкт-суб'єктний характер взаємин у навчально-виховному процесі; гуманізація, фасилітація, природовідповідність, самоврядування; взаємодія і взаємообмін інформацією і «енергією» з навколишнім середовищем, що позначається на таких моментах педагогічного процесу, як рефлексивність педагогічної системи, діагностованість перебігу педагогічних процесів та актуалізація зворотного зв'язку; міждисциплінарність, відкритість до педагогічних новацій, до інших предметних областей сучасної науки; до глобалізаційних процесів; відкритість до світу на особистісному рівні кожного учасника навчально-виховного процесу; афективно-перцептивна відкритість вихованця соціальному середовищу; активність педагогічної системи; єдність навчання та виховання; відкритий, дистанційний тип освіти упродовж життя. У діяльності педагога відкритість позначається у відновленні та реструктуруванні змісту, методів і форм навчання та виховання з урахуванням таких чинників, як відкритість, самоорганізація, саморозвиток, креативність і нелінійність мислення, керування і самоврядування тощо.

2) Формування в системі активного, багатогранного навчально-педагогічного середовища; самоорганізація, утвердження учнівського та студентського самоврядування; широта та різнобічність психолого-педагогічних впливів на вихованця, спрямованість виховних впливів на цілісну людину у всьому розмаїтті її соціально-психологічних, соматичних, духовних аспектів; велика увага приділяється кооперативним, когерентним діям великого числа елементів та чинників, що передбачає розмаїття елементів навчально-виховного середовища, наявність великої кількості елементів навчально-виховного процесу, навчально-виховних засобів, впливів, аспектів людини, що залучаються у цей процес; багатогранність розвитку людини («талант – синтез талантів»).

3) Освітня система має стимулювати учасників навчально-виховного процесу на пізнання цілісних, міждисциплінарних, фундаментальних, глибинних, глобальних законів та закономірностей світу, орієнтацію на синтез знань; тут виявляється особистісна самодетермінація, актуалізація внутрішньої, глибинної мотивації досягнення певних цілей через творчі форми навчальної діяльності; педагогічна система сама обирає шлях свого розвитку, що передбачає

такі синергетичні особливості останнього, як резонанси, невизначеність, імовірність, випадковість, хаос.

Висновки та перспективи дослідження. Психопедагогіка – новітня комплексна наука, яка на теоретичному та практичному рівнях реалізує завдання педагогіки. Психопедагогіка перебуває у стані формування, що передбачає екстраполяцію головних феноменів психологічної науки на педагогічні реалії. На наш погляд, фундаментальною базою психології стають дослідження, спрямовані на вивчення феноменів, відкритих ФАМ, а також стосуються механізмів впливу і формування внутрішньої мотивації, психологічних установок та атитюдів. Перспективою дослідження вважаємо подальшу концептуалізацію психопедагогіки на основі поєднання ресурсів психологічної та педагогічної наук завдяки впровадженню в освітню галузь результатів наукових розвідок психології.

Література

1. Балонов Л. Я. Функциональная асимметрия в организации речевой деятельности / Л.Я. Балонов, В.Л. Деглин, Т.В. Черниговская // Сенсорные системы. Сенсорные процессы и асимметрия полушарий. – Л.: Наука, 1985. – С. 99-15.
2. Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 288 с.
3. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія / О.В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с.
4. Вознюк О. В. Модель психологічних феноменів людини як основа психокорекції дітей з особливими потребами / О.В. Вознюк // Магістр медсестринства. – 2016. – № 1 (15). – С. 6-48.
5. Дорфман Л. Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г.В. Ковалева // Вопросы психологи. – 1999. – № 2. – С. 101-106.
6. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : Монографія / І.А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
7. Історичні витоки психологічної педагогіки // Рідна школа. – 2013. – №11. – С. 3-12
8. Ничкало Н. Г. Скарби наукової спадщини академіка Івана Зязюна / Н.Г. Ничкало // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / ІІТЗО МОН України. – К., 2016. – Випуск 89. – Частина 2. – С. 6-14.
9. Пальчевський С. С. Сугестопедагогіка / С.С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – 393 с.
10. Ротенберг В. С. Поисковая активность и адаптация / В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский. – М.: Наука, 1984. – 192 с.
11. Тульвисте П. Культурно-историческое развитие вербального мышления / П. Тульвисте. – Таллинн: Валкус, 1988. – 342 с.
12. Я-концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості: зб. наук. пр. – К. : ІПООД НАПН України, 2014. – 544 с.

Bibliography

1. Balonov L. Y. Functional asymmetry in the organization of speech activity / L.Y. Balonov, V.L. Deglin, T.V. Chernigovskaya // Sensory systems. Sensory processes and asymmetry of hemispheres. – L.: Nauka, 1985. – S. 99-15. (in Russian).
2. Bragina N. N. Functional asymmetry of the person / N.N. Bragina, T.A. Dobrokhotova. – M.: Medicina, 1988. – 288 s. (in Russian)
3. Voznyuk A. V. Pedagogical synergetics: genesis, theory and practice : Monograph / A.V. Voznyuk. – Zhytomyr: Vyd. ZSU, 2012. – 708 s. (in Ukrainian)
4. Voznyuk A. V. The model of psychological phenomena of a man as the basis for psychological correction of the children with peculiar needs / A. V. Voznyuk // Magistr medsestrinstva. – 2016. – № 1 (15). – S. 6-48. (in Ukrainian)
5. Dorfman L. Y. The Main directions of the research of creativity in science and art / L.Y. Dorfman, G.V. Kovalev // Voprosy psikhologiyi. – 1999. – No. 2. – S. 101-106. (in Russian)
6. Zyazyun I. A. The philosophy of the pedagogical action: Monograph / I.A. Zyazyun. – Cherkassy: Vyd. Ch.N.U. imeni Bogdana Khmel'nitskogo, 2008. – 608 s/ (in Ukrainian)
7. Historical origins of psychological pedagogics // Ridna shkola. – 2013. – No. 11. – S. 3-12. (in Ukrainian)
8. Nichkalo N. G. Treasure of the scientific heritage of academician Ivan Zyazyun / N.G. Nichkalo // New technologies of training: Sciences.-method. papers. IITCE of Ministry of Education of Ukraine. – K., 2016. – Edition 89. – Part 2. – S. 6-14. (in Ukrainian)
9. Palchevsky S. S. Suggesto-pedagogy / S.S. Palchevsky. – Rivno : RGGU, 2002. – 393 s (in Ukrainian)
10. Rotenberg V. S. The searching activities and adaptation / V.S. Rotenberg and V. V. Arshavsky. – M.: Nauka, 1984. – 192 s. (in Russian)
11. Tulviste P. The Cultural-historical development of verbal thinking. Tulviste. – Tallinn: Valkus, 1988. – 342 s. (in Russian)
12. I-concept of academician Nelly Nichkalo in the dimension of personalality professional development: Coll. Scientific papers. – K.: IPOOD NAPN Ukrainy, 2014. – 544 s. (in Ukrainian)

УДК 376.1

Дубасенюк Олександра Антонівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка
E-mail: dubasenyuk@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК СУБ'ЄКТА ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ

Анотація. У статті проаналізовано особливості становлення майбутнього педагога як суб'єкта професіоналізації в умовах євроінтеграційних процесів. Наведено результати дослідження процесу професійного й особистісного становлення майбутніх учителів протягом навчання у педагогічному виші. Виявлено певні тенденції

такого процесу, який має гетерохронний характер, що простежується у ціле-мотиваційній, когнітивній, процесуально-діяльній та рефлексивній сферах. Усвідомленому входженню в педагогічну професію сприяє безперервний саморозвиток майбутніх педагогів.

Ключові слова: професійне й особистісне становлення майбутнього педагога, суб'єкт професіоналізації, педагогічна майстерність, тенденції.

Dubasenyuk Alexandra – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Pedagogy Chair, Zhytomyr Ivan Franko State University
E-mail: dubasenyuk@ukr.net

THE PECULIARITIES OF BECOMING THE PROSPECTIVE TEACHER AS A SUBJECT OF PROFESSIONALIZATION

Summary. The article contains the analysis of the peculiarities of the prospective teacher formation as a subject of professionalization in the conditions of European integration processes. The results of the study of the process of professional and personal formation of the prospective teachers during the studies in the pedagogical institutes of higher learning are given. The pedagogical experiment has showed the further development of the motivational sphere of the prospective teachers, as well as prompting factors for the development of cognitive interest to the problems of upbringing and education. The importance of developing the communicative sphere of the prospective teachers, as well as their ability to harmoniously communicate with different categories of children and adults, their orientation towards the model of successful educators-professionals, have been confirmed. Some tendencies of such a process being heterochronous, are traced in the aim-motivational, cognitive, procedural-activities and reflexive spheres are revealed. A conscious introduction to the pedagogical profession is promoted by continuous self-development of the prospective teachers. It is shown that the constant self-development of the students stimulates the development of the pedagogical profession, their personality and professional formation as a subject of professionalization.

Key words: professional and personal formation of the prospective teacher, the subject of professionalization, pedagogical skill, tendencies.

Дубасенюк Александра Антоновна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Житомирского государственного университета имени Ивана Франко
E-mail: dubasenyuk@ukr.net

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье проанализованы особенности становления будущего педагога как субъекта профессионализации в

условиях евроинтеграционных процессов. Приведены результаты исследований процесса профессионального и личностного становления будущих учителей в период обучения в педагогическом вузе. Выявлены определенные тенденции такого процесса, который имеет гетерохронный характер, что прослеживается в целе-мотивационной, когнитивной, процессуально-деятельностной и рефлексивной сферах. Осознанному вхождению в педагогическую профессию содействует непрерывное саморазвитие будущих педагогов.

Ключевые слова: *профессиональное и личностное становление будущего педагога, субъект профессионализации, педагогическое мастерство, тенденции.*

Постановка проблеми. Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ ст.» визначила стратегію розвитку освіти в Україні, пріоритетні напрями та шляхи створення системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного особистісного та професійного зростання особистості. Серед вагомих пріоритетів національної освіти у контексті концепції «Нова українська школа» є підвищення статусу педагогічної професії, формування цілісної, різнобічно розвиненої особистості громадянина-патріота-інноватора. Визначальною фігурою у цьому процесі постає вчитель, діяльність якого спрямована на зміцнення інтелектуального та духовного потенціалу нації. В умовах поширення євроінтеграційних процесів, виникла потреба модернізації системи вищої освіти в Україні за багатьма об'єктивними причинами, що зумовлені соціокультурними та інформаційними викликами. Мета вищої освіти – підготовка висококваліфікованого педагога, знання та вміння якого мають відповідати потребам сучасного інформаційного суспільства. Також виникає необхідність змін у системі освіти: потреба навчити майбутніх педагогів оволодівати знаннями впродовж життя, самостійно вирішувати життєві та професійні проблеми, прагнути до постійного саморозвитку.

Мета статті: виявити та проаналізувати особливості становлення майбутнього педагога у як суб'єкта професіоналізації у педагогічному виші.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми професійної підготовки фахівця і педагога зокрема присвячено чимало досліджень (В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, Н.Г. Ничкало, В.Ф. Орлов, К.К. Платонов, В.О. Сластьонін, В.В. Чебишева, Л.О. Хомич, В.Д. Шадриков, І.С. Якіманська та ін.). Проте недостатня увага приділяється проблемі особливостей становлення майбутнього педагога як суб'єкта професіоналізації, активності особистості, що передбачає формування знань, умінь та навичок цілепокладання,

планування, реалізації наміченого [1; 4; 5; 7].

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглянемо результати дослідження у сфері професіоналізації майбутніх педагогів. Привертає увагу науковий доробок Ю.П. Поваренкова, який зазначає, що під час професіоналізації відбувається «зближення» людини і професії: рух людини до професії і рух професії до людини, що стає можливим завдяки творчій активності суб'єкта професіоналізації з оптимізації, перебудови професії [8, с. 44]. Ученим описано динаміку професійного становлення майбутніх педагогів вишу. Так, на першому курсі під час реалізації шкільного досвіду студент стикається з певними труднощами: навіть відносно невисоких навчальних результатів він досягає шляхом значної напруги своїх енергетичних можливостей. Низька результативність навчання при високих енерговитрат заставляє студента замислитися щодо правильності, адекватності способів навчальної діяльності, яка має відповідати вимогам вищої школи.

Осмислення такої необхідності приходить до студента в кінці першого – початку другого року навчання. Цей момент слід вважати критичним, оскільки він пов'язаний з прийняттям студентом конкретної ситуації професійного розвитку і початком наступного етапу становлення професіонала. Невисока успішність у студентів другого курсу свідчить про те, що навчальна діяльність у цей час фактично відсутня (набуті шкільні її форми відкинуті, а нові ще не сформовані). І вся їх увага зосереджена на виробленні нових способів навчально-пізнавальної активності. Становлення нових форм навчальної діяльності, яку називають навчально-академічною, завершується в кінці другого курсу, що і призводить до різкого стрибку академічної успішності і навченості на третьому курсі [8].

На четвертому курсі соціальна ситуація розвитку змінюється: з навчально-академічної вона перетворюється на навчально-професійну. Нова ситуація фіксується в ході педагогічної практики, у межах якої студенти стикаються не з навчально-пізнавальними, а з професійними задачами. Їх розв'язання переконує студентів у тому, що накопичені на 1-3 курсах фундаментальні знання вимагають перетворення їх у зручну для передачі учням форму. Зниження академічної успішності на четвертому курсі свідчить, що активність студентів в основному спрямована на перетворення академічних знань, на включення їх в якості предметних в структуру професійної діяльності, елементи якої починають формуватися в ході педагогічної практики [8]. Таким чином, на четвертому курсі відбувається диференціація форм активності студента: по-перше, починає складатися система професійно-педагогічної діяльності у формі навчально-професійної, а по-друге, навчально-академічна успішність змінює свою спрямованість – із засобів накопичення фундаментальних знань вона перетворюється на засіб формування професійної

діяльності, завершувальний етап становлення якої відбувається на стадії самостійної роботи у школі.

Аналіз виділених Ю.П. Поваренковим тенденцій професійного розвитку особистості на стадії навчання у виші переконує нас у тому, що цей процес має гетерохронний характер. З формальної точки зору, нерівномірність проявляється у різних стрибках показників, що визначають різні аспекти професійного становлення особистості. Провідним напрямом нерівномірності постають кризи професійного розвитку, що супроводжується зниженням академічної успішності і навченості студентів, зростанням тривожності, невдоволеності собою і навчанням, загальним порушенням душевної рівноваги. Про ці тенденції зазначено у працях Н.В. Кузьміної та її послідовників [5].

Проведене нами дослідження підтверджує наявність закономірності нерівномірності, виявлене Ю.П. Поваренковим [2] щодо етапів професійного становлення майбутнього педагога-вихователя. Зокрема, дослідження мотиваційної сфери студентів здійснювалося поетапно в різних регіонах України. Нами проаналізовано мотиви вибору професії педагога, розвиток професійної мотивації у процесі вивчення педагогічних дисциплін і різних видів практики, що дозволило в динаміці простежити розвиток педагогічної і виховної спрямованості майбутніх учителів. Так, на першому курсі виявлено спонукальні чинники, що зумовлюють причину вибору педагогічної професії і дають змогу визначити сутнісні ознаки у ставленні до виховної діяльності. З цією метою використовувалася анкета для визначення професійної придатності абітурієнтів [3]. Половина першокурсників (54%) до провідних відносить професійні мотиви: інтерес до учительської праці, любов до дітей, бажання спілкуватися з ними, потім – навчально-пізнавальні мотиви (39,2%) (привабливість роботи з улюбленим предметом), мотиви соціальної ідентифікації (вибір обраної професії під впливом улюблених учителів (26%), батьків-педагогів, друзів).

Проте професійний мотив – можливість виховувати і вчити молодь – є привабливим лише для третини першокурсників. Переважна частина студентів не усвідомлює виховну сутність професії педагога, її соціальну значущість, а також можливості педагогічної професії у плані самореалізації своїх здібностей, нахилів. Тому під час вивчення курсу педагогіки передбачалося дослідити процес подальшого розвитку мотиваційної сфери майбутніх учителів, а також спонукальні чинники розвитку пізнавального інтересу до проблем виховання й освіти, що давало б можливість визначити ефективність розвивальної технології, на основі якої був побудований курс педагогіки. Аналіз мотиваційної сфери, як зазначалося, відображає потреби особистості, які постають основою задоволеності вчительською професією і характеризують міру емоційного ставлення до неї майбутніх педагогів. Чим більше привабливих сторін у своїй

професії вбачає студент, тим успішніше він вирішує професійні завдання і тим більш усталеним є його ставлення до майбутньої діяльності [2]. Тому одночасно із дослідженням мотиваційної сфери студентів постійно вимірювався індекс задоволеності різними видами навчальної діяльності, а також різними видами педагогічних практик. Він варіює у межах від -1 до +1.

За результатами опитування, 85% респондентів висловили задоволеність новою технологічною побудовою курсу педагогіки, індекс задоволеності становить 0,53. За допомогою методу полярних профілів визначався коефіцієнт значущості (К.З.), який теж варіює у межах від -1 до +1. Останній дозволив виявити причини, що сприяють набуттю основ виховної майстерності. Викликають задоволення у студентів такі чинники: систематичність, послідовність (0,89), виділення суттєвого у процесі викладання навчального матеріалу, чітка організація кожного етапу заняття (0,87), сприятлива емоційна атмосфера (0,81), побудова навчального заняття як системи педагогічних задач (0,79), спонукання студентів до самовиховної, самоосвітньої діяльності (0,7), постійний зв'язок теоретичних положень із шкільною практикою, опора на передовий педагогічний досвід (0,5). Отримані результати свідчать про значне підвищення показників професійної і пізнавальної мотивації, а також мотивів самореалізації майбутніх учителів.

Подальша експериментальна робота показала зростання рівня засвоєння студентами теоретичних знань і сформованості практичних умінь. Ці висновки підтверджують результати узагальнюючих контрольних робіт, які містили ряд завдань проблемного характеру. Якість знань студентів експериментальних груп становила: з педагогіки – 84,3%, з історії педагогіки – 89,3%, з основ педагогічної майстерності – 90,2%, з технології навчально-виховного процесу – 91,3%.

Переконливі дані були одержані нами під час дослідження динаміки педагогічної спрямованості майбутніх учителів під час різних педагогічних практик (неперервної, навчальної, стажерської). Вимірювався, насамперед, індекс задоволеності педагогічною діяльністю практикантів – J. На I, III, V курсах даний показник відповідно становить – 0,41; 0,56; 0,68, що свідчить про наявність тенденції до підвищення рівня задоволеності обраною професією.

Звернення до методики полярних профілів дало можливість виявити причини окресленої тенденції. За результатами 1 зрізу, проведеного після неперервної практики на II курсі, домінували мотиви, які не були безпосередньо пов'язані з предметом виховної діяльності, такі, як наприклад, вимоги методистів до практикантів (0,43), умови проведення практики (0,4), а потім вже професійні мотиви. 2-й (на IV курсі) і 3-й (на V курсі) зрізи, проведені після навчальної і стажерської педагогічної практики, засвідчили суттєві зміни в ієрархії мотивів

виховної діяльності. Домінуючими виявилися мотиви, які пов'язані з потребою одержати бажаний продукт зазначеної діяльності, а саме потреба майбутніх педагогів розвивати ініціативу, самостійність учнів (0,78; 0,87); активізувати їх пізнавальну діяльність (0,68; 0,92); приваблює сам процес спілкування з дітьми (0,72; 0,81); можливість сприяти розвитку особистості (0,51; 0,78).

Далі висуваються мотиви самореалізації, які базуються на відповідності змісту педагогічної роботи і здібностей, особистісних властивостей майбутніх учителів. Це свідчить про: можливість реалізації студентами своїх професійних якостей (0,58; 0,63) і здібностей (0,65; 0,83), потреби у самостійності (0,52; 0,6); прагнення застосувати набуті знання на практиці (0,73; 0,83). Зріс рівень знань випускників порівняно з молодшими курсами (0,16; 0,68).

Важливо відзначити тенденції у структурі мотивів з 1 до 5 курсу за результатами зрізів на 1, 3, 5 курсах. Так, особистісному і професійному саморозвитку майбутніх учителів допомагало зростання таких показників як можливість сприяти розвитку особистості (0,24; 0,51; 0,78), реалізація професійних якостей (0,26; 0,58; 0,63). Значно виражено у студентів прагнення до самостійності (0,18; 0,52; 0,6), можливість застосувати знання на практиці (0,31; 0,73; 0,83). Також виражена потреба активізувати пізнавальну діяльність учнів (0,34; 0,68; 0,92), потреба розвинути ініціативу, самостійність учнів (0,37; 0,78; 0,87), потреба у спілкуванні з дітьми (0,38; 0,72; 0,81), відповідність роботи наявним знанням і вмінням студента (0,16; 0,59; 0,68), творчий характер виховної діяльності педагога (0,33; 0,66; 0,85), сприятливе професійне середовище (0,4; 0,38; 0,51) [2].

Отже, результати проведеного дослідження націлюють майбутніх учителів на постійний саморозвиток, самовдосконалення, які постають пріоритетними чинниками їх професійного становлення. За А.К. Марковою, здатність до саморозвитку стає важливою професійно-особистісною якістю педагога [6]. Механізм професійного саморозвитку вміщує усвідомлення труднощів у своїй діяльності, аналіз їх причин і умов виникнення, їх переосмислення і постановка певних цілей та завдань. Саморозвиток фахівця відбувається в умовах адаптації до професії і пов'язаний з вибором стратегії професійного розвитку на основі осмислення ролі професії і себе у професії. Водночас осмислюється сутність педагогічної професії та її особливостей.

Як свідчать результати досліджень, особистісне і професійне становлення майбутнього педагога передбачає цілеспрямовану наполегливу діяльність і, насамперед, постановку мети, визначення спонукальних чинників професіоналізації, зокрема, навчально-пізнавальних мотивів. Йдеться про реалізацію сильного бажання здобути професію вчителя, яке виникло з дитинства, під впливом мрії батьків, улюблених учителів чи власних бажань, або, навпаки, бажання

стати кращим учителем порівняно з тими, хто їх навчав у школі.

Початковий етап професіоналізації студентів передбачає складання відповідного плану, послідовних етапів, системи заходів щодо досягнення поставленої мети – оволодіти основами професійної майстерності і в подальшому – набути професіоналізму. Тобто досягнення мети повинно мати планомірний характер і залежить від особистості майбутнього педагога, включаючи її особистісні досягнення. Успіх, як відомо, це результат неухильного виконання певних ретельно спланованих дій цілеспрямованої людини.

Важливо постійно стимулювати ініціативу в оволодінні основами педагогічної майстерності, яка допомагає швидше реалізувати намічені цілі, наприклад, збагачувати свій кругозір, рівень освіченості шляхом читання літератури, відвідування бібліотек, театру, виставок, музеїв; цікавитися історією розвитку педагогічної думки, вивчати життя і твори видатних педагогів (Я.А. Коменського, К.Д. Ушинського, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського та ін.) і водночас знайомитися з новинками педагогічної літератури, читати педагогічні часописи, вивчати досвід передових педагогів, особливості діяльності авторських шкіл. Йдеться й про гуманістичну виховну систему в Павлівській середній школі, створену видатним педагогом В.О. Сухомлинським; метод опорних сигналів, уроки відкритих думок, які винайшов В.Ф. Шаталов; унікальну систему навчально-виховної роботи, розроблену О.А. Захаренком. Школа О.А. Захаренка постала як центр культурно-виховуючого середовища села Сахнівка Черкаської області; авторську школу М.П. Гузика, у м. Південне Одеської області, яка набула статусу експериментальної школи всеукраїнського рівня з проблем організації диференційованого особистісно орієнтованого навчання, розвитку та виховання школярів [9, с. 35-43].

Для розширення кругозору майбутні педагоги можуть здійснювати екскурсії по визначних місцях, пов'язаних з педагогічною професією, зокрема відвідувати педагогічні музеї, наприклад, у Будинку вчителя в Києві, Ковалівську ЗОШ на Полтавщині, Павлівську школу у Кіровоградській області, музей книги в Острозі. Особистісному і професійному становленню майбутніх педагогів сприяє спілкування з кращими вчителями, батьками; важливо сформулювати прагнення набути практичний досвід педагогічної роботи з дітьми. З цією метою студенти мають працювати в оздоровчих таборах, дитячих центрах, керувати гуртками, формувати власну бібліотеку з кращих світових і вітчизняних педагогічних творів; відеотеку з кінофільмами про педагогічну професію, видатних педагогів, відомих просвітників. Крім того, студенти з першого курсу залучаються до активної науково-педагогічної діяльності, вчать писати реферати, статті, розробляти інноваційні проекти. Професійному становленню майбутніх педагогів сприяє участь у науково-дослідній роботі. Отже, цілеспрямовані

студенти завжди знаходять час для самоосвіти, підвищення якості навчання, набуття практичного досвіду роботи з різними категоріями дітей та молоді з метою оволодіти основами педагогічної майстерності.

Майбутні педагоги мають зрозуміти, що якісна професійна підготовка й особистісне зростання вкрай необхідні у період педагогічної практики та у подальшій роботі, оскільки багато дітей, підлітків, молоді, а також батьків та інших дорослих потребують психолого-педагогічної допомоги у питаннях розвитку, освіти і навчання особистості, пошуку сенсу та місії життя, вибору професії тощо. Для цього треба задіяти свій розум, здібності та енергію. Відомий такий вислів: допомагаючи іншим, ми сприяємо вирішенню власних проблем.

Для майбутнього педагога професійно необхідно навчитися спілкуватися, гармонійно вибудовувати відносини, а також розвивати здатність продуктивного спілкування з оточуючими – різними категоріями дітей і дорослих, а також поповнювати і поглиблювати свої знання, акумулюючи їх з оточуючого життя, з досвіду. Майбутні педагоги мають орієнтуватися на моделі успішних педагогів-професіоналів. Студентам важливо засвоїти технології проектування й організації творчої діяльності майстрів. Такі вчителі професійно володіють методами та технологіями навчання, виховання і розвитку своїх учнів. Вони планують процес досягнення своїх цілей, вірять у свої можливості, досягають поставленої мети.

Професіонал володіє мистецтвом прихилити до себе колег, дітей, батьків, спираючись на позитивне в кожній людині. Він завжди налаштований позитивно. Успішний педагог постійно продумує свої дії. Педагогу-майстру притаманна доброзичливість по відношенню до інших. Він висловлює свою думку відносно будь-якого питання тільки після ретельного вивчення проблеми. У нього сформувалася звичка якісно робити справу виходячи з розуміння, що успіх залежить від якісної роботи і послуг, консультацій, які він надає дітям, батькам, колегам. Він намагається не відставати від життя, цікавиться всім, що відбувається у світі, а не тільки в сфері педагогічної професії. Усвідомивши свою місію та мету, педагог-майстер розуміє, що для досягнення мети слід постійно реалізовувати свої дії (І.А. Зязюн), долаючи труднощі, обставини, докладаючи певні зусилля [4]. Майбутні вчителі мають усвідомити, що успіх приходить до тих педагогів, які активно діють, можуть протистояти труднощам, ставити перед собою нові, більш складні, завдання. Вивчення передового педагогічного досвіду допомагає студентам у розв'язанні складних проблем. У майбутніх педагогів формується віра у прекрасне майбутнє дитини, у те, що кожна дитина обдарована, талановита і спроможна реалізувати свої таланти за допомогою педагога-наставника.

Висновки. Таким чином, постійний саморозвиток особистості у студентському віці стимулює освоєння педагогічної професії, її

особистісне та професійне становлення як суб'єкта професіоналізації. Вхідження у новий навчально-професійний вид діяльності ставить нові вимоги до особистості і діяльності майбутніх педагогів, спрямовуючи їх на цілеспрямоване оволодіння основами професійної майстерності у мінливих умовах сьогодення.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: наук. видання. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: методологія, теорія, практика : монографія / О.А. Дубасенюк. Т. 2. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 376 с.
3. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с.
4. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія / І.А. Зязюн. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ. – М. : Высш. шк., 1989. – 167 с. – С. 36.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
7. Педагогічна майстерність. Хрестоматія: навч. посіб. / Упоряд.: І.А. Зязюн, Н.Г. Базилевич, Т.Г. Дмитренко та ін.– К. : Вища шк., 2006. – 606 с.
8. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М. : Издательство УРАО, 2002. – С. 44.
9. Теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української школи: зб. наук. праць / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во Евенко О.О., 2017. – 287 с.

Bibliography

1. Bekh I.D. The upbringing of the personality / I.D. Bekh // Vychovannya osobystosti: U 2 kn. Kn. 1: Osobystisno-orientovanyy pidkhid: teoretyko-tekhnologichni zasady: nauk. vydannya. – K. : Lybid', 2003. – 280 s. (in Ukrainian)
2. Dubasenyuk O.A. Professional pedagogical education: methodology, theory and practice / O.A. Dubasenyuk // Profesiyina pedahohichna osvita: metodolohiya, teoriya, praktyka : monohrafiya / O.A. Dubasenyuk. T. 2. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2015. – 376 s. (in Ukrainian)
3. The methods of system pedagogical research // Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya / Pod red. N.V. Kuzminoy. – L. : Izd-vo Leningr. un-ta, 1980. – 172 s. (in Russian)
4. Zyazyun I.A. Filosofiya pedahohichnoyi diyi: monohrafiya / I.A. Zyazyun. – Cherkasy: Vyd. vid. ChNU imeni Bohdana Khmel'nyts'koho, 2008. – 608 s. (in Ukrainian)
5. Kuzmina N.V. The professionalisms of the activities of the teachers and the

- tutor of productivity training/ N.V. Kuzmina // Professionalizm deyatelnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya PTU. – M. : Vyssh. shk., 1989. – 167 s. (in Russian)
6. Markova A.K. The psychology of professionalism / A.K. Markova // Psihologiya professionalizma. – M. : Mezhdunarodnyy gumanitarnyy fond «Znanie», 1996. – 312 s. (in Russian)
 7. The pedagogical mastership // Pedagogichna maysternist'. Khrestomatiya: navch. posib. – Uporyad.: I.A. Zyazyun, N.H. Bazylevych, T.H. Dmytrenko ta in.; – K. : Vyshcha shk., 2006. – 606 s. (in Ukrainian)
 8. Povarenkov Yu.P. The psychological contents of professional becoming of the man / Yu.P. Povarenkov // Psihologicheskoe sodержanie professionalnogo stanovleniya cheloveka / Yu.P. Povarenkov. – M. : Izdatelstvo URAO, 2002. – 160 s. – S. 44. (in Russian)
 9. The theoretical and methodical foundations of the development and self-perfection of the personality of innovative pedagogue in the context of modernization of the new Ukrainian school: zb. nauk. prats' / za red. O.A. Dubasenyuk. – Zhytomyr : Vyd-vo Evenok O.O., 2017. – 287 s. (in Ukrainian)

УДК 159.922:12

Левченко Вікторія Володимирівна – кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії і освіти дорослих Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти

E-mail: v_levchenko69@ukr.net

СИТУАЦІЯ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ: ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ДОРΟΣЛИХ

Анотація. У статті проаналізовано проблему професійного становлення та особистісного зростання дорослих в умовах невизначеності. Готовність до невизначеності розглядається як позитивний потенціал, що поширює способи реагування на складність життя, надає різні можливості для розвитку особистості, відкриває нові смисли. Розглянуто психологічні особливості прояву та трансформації ідентичності, яка стає інтегральним ціннісно-смісловим утворенням, визначає стратегію взаємодії з соціальним середовищем, є важливим ресурсом в складних ситуаціях невизначеності. Розглянуто психологічні чинники виникнення і зміст професійних криз в ситуації невизначеності та готовність особистості до їх подолання. Визначено поняття ресурсів особистості, які впливають на успішність особистісно-професійного розвитку в ситуації невизначеності.

Ключові слова: особистісно-професійний розвиток дорослих, ситуація невизначеності, готовність до невизначеності, критерії, особистість, професійна ідентичність, професійна криза, зрілість, ресурси.

Levchenko Viktoriya – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philosophy and Adult Education, Central Institute of Postgraduate Education
E-mail: v_levchenko69@ ukr.net

THE SITUATION OF UNCERTAINTY: TRANSFORMATION OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF ADULTS

Summary. The article presents an analysis of professional development and personal growth in conditions of uncertainty. The readiness for uncertainty is considered as a potential that extends the ways of responding in difficult situations, provides opportunities for personal development, opens new senses. In article there are considered psychological features of the manifestation and transformation of identity, which becomes an integral evaluative-semantic formation and determines the strategy of interaction with the social environment, is an important resource in complex situations of uncertainty. It is considered the reasons of the emergence and content of professional crises in the situation of uncertainty and the readiness of the personality to overcome them. In this article we define the concept of individual resources of personality that influence the success of personal and professional development in situation of uncertainty.

Key words: personal and professional development, situation of uncertainty, readiness for uncertainty, criteria, personality, professional identity, professional crisis, maturity, resources.

Левченко Виктория Владимировна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии и образования взрослых Центрального института последипломного педагогического образования

E-mail: v_levchenko69@ ukr.net

СИТУАЦИЯ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ: ТРАНСФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ВЗРОСЛЫХ

Аннотация. В статье проанализована проблема профессионального становления и личностного роста взрослых в условиях неопределенности. Готовность к неопределенности рассматривается как потенциал, расширяющий способы реагирования в сложных ситуациях, предоставляет возможности для развития личности, открывает новые смыслы. Рассмотрены психологические особенности проявления и трансформации идентичности, которая становится интегральным ценностно-смысловым образованием, определяет стратегию взаимодействия с социальной средой, является важным ресурсом в сложных ситуациях неопределенности.

Рассмотрены причины возникновения и содержание профессиональных кризисов в ситуации неопределенности и готовность личности к их преодолению. Определено понятие ресурсов личности, которые влияют на успешность личностно-профессионального развития в ситуации неопределенности

Ключевые слова: *личностно-профессиональное развитие взрослых, ситуация неопределенности, готовность к неопределенности, критерии, личность, профессиональная идентичность, профессиональный кризис, зрелость, ресурсы.*

Постановка проблеми. Специфічною особливістю сучасності є невизначеність, яка наростає і розповсюджується на всі сфери життя особистості. У складній ситуації невизначеності, коли в звичайний перебіг подій «втручається вихор біфуркацій», змінюється ціннісно-смысловий простір особистості, примушуючи до ревізії внутрішнього світу, пошуку ресурсів «Я», але й надає нових можливостей для вирішення проблем, нових подій у житті особистості. Проблема загострюється та стає особливо актуальною в періоди перебудови системи освіти, в умовах появи нових професій. Все це створює невизначеність на ринку праці й в сфері освіти та потребує від фахівців постійного особистісного та професійного розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання професійного розвитку й становлення особистості є предметом уваги великої кількості вчених (В. Бодров, Є. Клімов, О. Кокун, А. Маркова, Д. Сьюпер). Ряд вчених, підкреслюючи стадіальний характер професійного розвитку (Б. Ананьєв, Е. Клімов), пропонують для визначення стадій професійного розвитку використовувати соціальну ситуацію розвитку і рівень реалізації провідної діяльності (Е. Зеєр), підкреслюють, що на траєкторію професійного розвитку впливають індивідуально-особистісні характеристики, ситуація розвитку, соціально-економічні умови, етапи розвитку суспільства, потрібність професій тощо.

Питання особистісно-професійного розвитку розглядаються у площині професіоналізму особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Г. Балл, О. Бондарчук, С. Максименко), сутність якого визначається як інтегрована характеристика професійно зрілої особистості в якості суб'єкта професійної діяльності, який володіє засобами спільної професійної діяльності й партнерства; самовираження й саморозвитку, протидії професійним деформаціям особистості; здатністю до результативної й успішної професійної діяльності, творчих проявів своєї індивідуальності в професії [2]. Але в сучасних умовах потребує особливої уваги питання професійного розвитку особистості в умовах невизначеності. Тому *метою* є дослідження психологічних характеристик і критеріїв професійного розвитку в умовах невизначеності.

Результати дослідження. Уявлення про світ як стійкий і передбачуваний змінюються на бачення світу некерованого й невизначеного, разом з тим, і природа людини не є фіксованої (Е. Фромм). Саме в ситуації невизначеності, коли відбувається зміна виникають «точки розриву детермінації» (І. Пригожин), в яких процес подальшого розвитку може прийняти різні напрямки. Важливо, що тільки в нерівноважених системах виникають унікальні події, відбувається зміна відношення до зовнішнього світу. Саме в таких системах і спостерігається справжній розвиток. Готовність людини до ситуації невизначеності Ален Бадью називає «готовністю до події», як визнання нової можливості. У цьому є важливий позитивний потенціал, адже позитивне відношення до невизначеності виявляється найбільш продуктивним для особистісного розвитку.

Під впливом невизначеності змінюються погляди й на ціннісну систему. Сучасна «постмодерністська картина світу» наголошує про відносність всіх ціннісних критеріїв, порушуючи регуляцію соціального життя за відомою формулою: якщо Бога немає, то все дозволено. В умовах невизначеності людина втрачає своє місце в світі, а існування в контексті стрімких соціально-економічних змін стає фрагментованим. Уявлення людини про себе «розсипаються на ряд моментальних знімків, кожен з яких повинен викликати в уяві, нести і висловлювати власне значення, частіше не залежне від сусіднього кадру» [1]. Виходом з такої ситуації стає особистість з автентичним незалежним «Я». Забезпечення цілісності, тотожності відбувається завдяки его-ідентичності, створення особистістю внутрішньої структури і прийняття відповідальності за свою поведінку, самостійне вироблення суб'єктивних критеріїв. Цей екзистенційний шлях є складним і вимагає постійного самостійного вибору.

Інше питання, пов'язане з невизначеністю, – складність і багатомірність світу, і як наслідок – неспроможність окремої особи засвоїти загальнолюдський досвід, що викликає у людини напругу, неприємні емоції. М. Епштейн називає подібний стан «травмою постмодерну» [3]. Перед людиною постає новий вибір: або розвиватися впродовж життя, або не ускладнювати життя і залишатися в стані «блаженного спокою». Адже людське бажання впевненості, стабільності і спокою часто виявляється сильнішими за істинність, що призводить до спрощення картини реальності. Різні способи реагування на складність життя надають різні можливості для розвитку особистості, відкривають нові смисли, адже людина, яка налаштована до невизначеності, буде діяти інакше, ніж людина, зорієнтована на очікуваний результат.

Отже, поняття можливості пов'язано з поняттям невизначеності, яке означає наявність альтернативних можливостей. І

навпаки, можливість може з'явитися тільки там, де є неповна визначеність [7]. Людина сама у формі діалогу зі світом, іншими людьми стає єдиним джерелом внесення визначеності, змінюючи картину світу. Мова йдеться про саморозвиток особистості, в якому основною задачею виступають «налаштовування на свій власний внутрішній голос» (Дж. Бьюдженталь), «плекання в собі своєї філософії» (Л.С. Виготський). Професійний розвиток і становлення не можна штучно відокремити від особистісного зростання. Зміст професійного досвіду починає реалізовуватися в пізнавальній сфері і впливатиме в майбутньому на всю життєдіяльність людини.

Ситуація невизначеності потребує професіоналів, здатних до постійного особистісного та професійного розвитку. У багатьох роботах зауважується, що образ професії в сучасному світі не є статичним. Ситуація ускладнюється збільшенням кількості різних курсів, у рамках яких всім охочим пропонують освоїти техніки і навички професійної діяльності без належної уваги до розвитку особистості фахівця. Професійне становлення найчастіше визначається як частина онтогенезу людини, яка охоплює період з початку формування професійних намірів до завершення професійного життя [5]. Таким чином, професійне становлення можна вважати «формуванням» особи, адекватне діяльності, та індивідуалізацію діяльності особою.

Для вивчення характеристик професійного розвитку в умовах невизначеності важливими є наступні показники: 1) професійна спрямованість особистості, 2) рівень сформованості професійного самовизначення, 3) задоволеності професійною діяльністю, яке є одним з показників зрілості професійного самовизначення, 4) основні характеристики професійного життя (цілеспрямованість, самореалізація в професії, психофізіологічний потенціал, міжособистісна взаємодія, самоконтроль поведінки). Розглянемо ці показники більш детально.

Характер професійної спрямованості залежить від професійного типу особистості (Holland): реалістичний, інтелектуальний, соціальний, конвенціональний, підприємливий, артистичний. Кожний тип характеризується певною системою цінностей, здібностей, особливостями характеру. Тому кожному професійному типу особистості відповідає тип професійного середовища, в якому людина найбільш ефективна.

Характер професійного розвитку дорослої людини під час виникнення та переживання кризи залежить від стилів совпадаючої поведінки, використання зовнішніх і внутрішніх ресурсів, та призводить до наступних особистісних змін: 1) в емоційно-вольовій сфері – виражається у психологічному дискомфорті, посиленні тривожності, зниженні здатності до вольових зусиль, перерозподілі значущості життєвих цінностей; 2) у когнітивній сфері – виявляється у зниженні

пізнавальних здібностей (пам'яті, уваги, мислення, зміни у сприйнятті себе та свого життя); 3) у сфері спрямованості – обумовлює зміни цінностей, інтересів, ідеалів, переконання, відношення до майбутнього, смисл та цілісність буття; 4) у самосвідомості і Я-концепції особистості – призводить до перебудови та порушенню Я-концепції, яка знижує здатності до дії; 5) у підструктурі досвіду – зумовлює зміни старих звичок, навичок на нові, які формуються в процесі кризи.

В основу професійного самовизначення особистості покладено досягнення професійної ідентичності, а в ситуації невизначеності процеси самоідентифікування стають більш інтенсивними. Ситуація невизначеності, як складна життєва ситуація, суттєво змінює і смисловий простір особистості, і її ідентичності, надає можливість появи нових ідентичностей та сюжетів в житті особистості. Саме такі ідентичності у зародковому стані є головним потенціалом у процесі адаптації до складних життєвих ситуацій. Виходячи з визначення особистісної ідентичності (Е. Еріксон), вважаємо, що професійна ідентичність має включати цілий ряд властивостей і характеристик: 1) тимчасові характеристики професійної діяльності (етапи підготовки та здійснення професійної діяльності, професійні перспективи, часові витрати на діяльність тощо), їх відбиття у свідомості фахівця; 2) відчуття власної унікальності та неповторності, професійний «почерк», Я-концепція фахівця тощо; 3) єдність з іншими людьми: прийняття цінностей професії й професійної групи, позитивні міжособистісні відносини всередині професійної спільноти, позитивне ставлення й прийняття людей, до яких звернена професійна діяльність (клієнтів, споживачів); 4) просторові характеристики – визначення частки, яку займає професійна діяльність в житті людини (трудоголізм як поглинання роллю; або професія лише як засіб заробітку, займає незначне місце в просторі особистості). Важливим є баланс орієнтації на себе і спрямованості на інших людей (забезпечує соціальну й професійну адаптацію, але може завдавати шкоди творчості, самореалізації). Становлення професійної ідентичності – безперервний процес упродовж усього професійного життя.

На думку багатьох вчених (Зеєр, Симанюк, Єрмолаєва), механізмом досягнення професійної ідентичності є проходження через кризу. Статус «досягнутої ідентичності» позначає, що індивід пройшов через період кризи, здійснив вибір і взяв на себе певні зобов'язання стосовно своєї професії. «Досягнутою ідентичністю» володіє людина, що сформувала певну сукупність особистісно значущих цілей, цінностей, переконань, переживає їх як особистісно важливі, як такі, що забезпечують почуття спрямованості й осмисленості життя. Критеріями досягнутої ідентичності є: уявлення про те, що особистість здатна викликати повагу, розуміння, висока самоцінність, впевненість у собі при високій внутрішній активності, підвищена рефлексія при наявності

орієнтації на інших і високу вагомість іншого. «Псевдоідентичність» – заперечення власної унікальності або її нав'язливе підкреслення з переходом у стереотипи, порушення механізмів ідентифікації і відокремлення в сторону гіпертрофованості, ригідність Я-концепції, низька рефлексія, у деяких випадках – гіперідентичності внаслідок тотального поглинання своєю роллю, статусом, при високому оцінюванні своїх якостей і порушення гнучких зв'язків із соціумом. Втрата ідентичності може переживатися як криза, яка проявляється в підвищенні тривожності, байдужому ставленні до професійного майбутнього, страху перед майбутнім. Це може супроводжуватися руйнуванням Я-концепції, порушенням відносин з соціумом, як наслідок – появою залежностей, неврозів та ін. Важливу роль у досягненні професійної ідентичності та подоланні криз професійного розвитку відіграють психологічні якості особистості, які істотно перетворюються з настанням дорослості.

До психологічних критеріїв дорослості відносять: досягнення соціальної і особистісної зрілості як здатності приймати відповідальність, логічні рішення, проявляти терпимість і встановлювати адекватні міжособистісні відносини, спрямованість на саморозвиток і самоактуалізацію (Б. Ананьєв; А. Маслоу, К. Роджерс; А. Реан); здатність реагувати на зміни, пристосовуватися до них (Г. Крайг, Д. Бокум); адекватне сприйняття реальності і самого себе, наявність життєвої філософії (Г. Олпорт) тощо. До індивідуально-психологічних характеристик, які впливають на ефективність професійного розвитку в ситуації невизначеності, відносять також здатність до саморегуляції, планування та цілепокладання.

Актуалізація професійного становлення виступає ресурсом і умовою (Б. Ломов) вибору продуктивних стратегій реагування, ефективності професійного розвитку в ситуаціях невизначеності. Виділяють також ресурси в період професійно-особистісної адаптації: ресурси – властивості суб'єкта; ресурси – стани і якості представників соціального оточення, партнерів; ресурси – умови соціального середовища [6]. У ході дослідження виявлено наступні закономірності щодо зв'язку ресурсів і ефективності професійно-особистісного розвитку: сприйнятливість до умов соціального середовища; репертуар, спектр використання ресурсів; професійна компетентність, здатність до навчання, широта життєвих інтересів, інтелектуальна працездатність; ресурси соціальних відносин.

Отже, проблема трансформації особистісно-професійного розвитку в умовах невизначеності включає такі аспекти: а) психологічні фактори становлення професійної ідентичності в умовах невизначеності; б) психологічні чинники виникнення і зміст професійних криз у ситуації невизначеності; в) дослідження психологічних ресурсів

особистості, спрямованих на позитивний професійний розвиток.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Здійснений аналіз дає підстави вважати, що професійний розвиток і становлення не можна штучно відокремити від особистісного зростання, а в умовах невизначеності вимагає постійного екзистенційного вибору. Готовність до невизначеності розглядається як позитивний потенціал, що поширює способи реагування на складність життя, надає різні можливості для розвитку особистості, відкриває нові смисли.

У ситуації невизначеності на особистісно-професійний розвиток впливають такі фактори: психологічні фактори становлення професійної ідентичності; психологічні чинники виникнення та подолання професійних криз; можливість використання ресурсів особистості, спрямованих на позитивний професійний розвиток.

Література

1. Бауман З. Индивидуализированное общество: пер. с англ. / под ред. В.Л. Иноземцева / З. Бауман. – М. : Логос, 2002. – 390 с.
2. Бондарчук О.І. Психологічні критерії та показники розвитку професіоналізму педагогічних працівників / О.І. Бондарчук // Матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції «Гене́за буття особистості». – К. : Інформаційно-аналітичне агентство, 2017. – С. 162.
3. Епштейн М. Інформаційний вибух і травма постмодерну / М. Епштейн // Література плюс. – № 2, 1998. – С. 14.
4. Зиновьева Е.В. Развитие личности психолога-консультанта: нарратив как метод исследования / Е.В. Зиновьева, Т.А. Дворникова // Психологические исследования. – Т.10. – 2017. – № 52 [Електронний ресурс]. – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n52/1206-zinovyeva52.html>.
5. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія / О.М. Кокун. – К. : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. – 200 с.
6. Левченко В.В. Актуалізація ресурсів у процесі професійно-особистісної адаптації в ситуації життєвих змін // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова) та ін.]. – К. : Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М. – Вип. 1 (12), 2016. – С. 34-40.
7. Леонтьев Д.А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности / Д.А. Леонтьев // Психологические исследования. – Т.8. – № 40. – 2015 [Електронний ресурс]. – URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8_n40/1110-leontiev40.html.

Bibliography

1. Bauman Z. Individualized Society: per. s angl. / pod red. V.L. Inozemceva / Z. Bauman. – M.: Logos, 2002. – 390 s. (in Russian).
2. Bondarchuk O.I. Psychological criteria and indicators of professional development of pedagogical workers / O.I. Bondarchuk // Materialy III Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi «Henezа buttyа osobystosti». – K. : Informatsiyno-analitychne ahentstvo, 2017. – S. 162. (in Ukrainian)

3. Epshteyn M. Psychological criterias and demonstrators rozvitku professionalizmu pedagogicheskikh pratsivnikov / M. Epshteyn // Literatura plyus. – № 2, 1998. – S. 14. (in Russian).
4. Zynov'eva E.V. Development of the personality of the psychologist-consultant: narrative as a method of research / E.V. Zynov'eva, T.A. Dvornykova // Psykholohycheskye yssledovanyya. – T.10. – № 52. – 2017 [Elektronnyy resurs]. – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n52/1206-zinovyyeva52.html>. (in Russian).
5. Kokun O.M. Psychology of professional formation of a modern specialist: Monograph / O.M. Kokun. – K. : DP «Inform.-analit. ahent-stvo», 2012. – 200 s. (in Ukrainian)
6. Levchenko V.V. Actualization of resources in the process of professional-personal adaptation in a situation of vital changes // Osvita doroslykh: teoriya, dosvid, perspektyvy: zb. nauk. pr. / [redkol. L.B. Luk'yanova (holova) ta in.]. – K. :Nizhyn : Vydavets' PP Lysenko M.M. – Vyp. 1 (12), 2016. – S. 34-40. (in Ukrainian)
7. Leont'ev D.A. The challenge of uncertainty as the central problem of personality psychology / D.A. Leont'ev // Psykholohycheskye yssledovanyya. – T.8. – №40, 2015 [Elektronnyy resurs]. – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1110-leontiev40.html>. (in Russian).

УДК 374.72:005

Любезаніна Вікторія Вікторівна – аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
E-mail: luibezhanina@gmail.com

ОСВІТА ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ЛЮДЕЙ ДО ТРЕТЬОГО ВІКУ

Анотація. У статті розглядається проблема розвитку освіти людей третього віку в Україні, актуальність якої зумовлено збільшенням частки населення літніх людей та людей похилого віку, необхідністю розбудови нової філософії старіння та стратегії забезпечення успішної старості в життєвому циклі кожної особистості. У сучасних умовах під впливом об'єктивних факторів (прискорення темпів розвитку суспільства, перехід до інформаційного суспільства, динамічний розвиток економіки, зростання конкуренції, глибокі структурні зміни у сфері зайнятості, значне розширення масштабів міжкультурної взаємодії, демографічна криза тощо) не викликає сумнівів необхідність розвитку освіти дорослих як важливого соціокультурного інституту розвитку людини та суспільства, як своєрідного механізму, що здатен стабілізувати прогресивно-поступальний розвиток суспільства.

Ключові слова: освіта дорослих, третій вік, соціальна адаптація.

Liubezhanina Viktoriia – Postgraduate Student of Study at the Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Sciences of Ukraine
E-mail: luibezhanina@gmail.com

EDUCATION AS A MEAN OF SOCIAL ADAPTATION OF PEOPLE TO THE THIRD AGE

Summary. *The article deals with the actualization of the development of education of the third age people in Ukraine, which is conditioned by an increase in the proportion of the elderly population, and hence the need to develop a new philosophy of aging and a strategy for ensuring successful aging in the life cycle of each individual. Today, the adult education in general, and the third age people in particular, is an independent social sphere that deserves the attention and support of state authorities, local self-government, and non-governmental organizations, since entering the post-professional phase opens new opportunities associated with active participation of the person both in economic and social life. In modern conditions, under the influence of objective factors (acceleration of the development of society, the transition to the information society, significant expansion of intercultural cooperation, demographic crisis and others) actualize the need for the adult education development as an important socio-cultural institute for the development of a man and society, as a kind of mechanism that can stabilize the progressive development of society.*

Key words: *adult education, the third age, social adaptation.*

Любезянина Виктория Викторовна – аспирант Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины
E-mail: luibezhanina@gmail.com

ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛЮДЕЙ К ТРЕТЬЕМУ ВОЗРАСТУ

Аннотация. *В статье рассматривается проблема развития образования людей третьего возраста в Украине, актуальность которой обусловлена увеличением доли населения пожилых людей и стариков, необходимостью развития новой философии старения и стратегии обеспечения успешной старости в жизненном цикле каждой личности. В современных условиях под влиянием объективных факторов (ускорение темпов развития общества, переход к информационному обществу, динамичное развитие экономики, рост конкуренции, глубокие структурные изменения в сфере занятости, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, демографический кризис и т.п.) не вызывает сомнений необходимость развития образования взрослых как важного социокультурного института развития человека и общества, как своеобразный механизм, способный стабилизировать прогрессивно-поступательное развитие общества.*

Ключевые слова: *образование взрослых, третий возраст, социальная адаптация.*

Вступ. Сучасна освіта – складне, багатоманітне суспільне явище, сфера передавання, освоєння і перетворення знань й соціального досвіду. Освіта інтегрує різні види навчальної і виховної діяльності та їх зміст в єдину соціальну систему, орієнтує їх на соціальне замовлення, соціальні потреби суспільства. Освітні функції не тільки сприяють відтворенню суспільства, але й забезпечують його соціальні зміни й розвиток. Соціальний інститут освіти у взаємозв'язку з іншими інститутами – економіки, сім'ї, політики, релігії – у зв'язку зі стратифікацією суспільства виконує одну зі своїх найбільш важливих функцій – дисемінацію культури в суспільстві, відтворюючи характер відносин особистості із суспільством.

Освіта дорослих як важлива складова неперервної освіти покликана сприяти економічному, соціальному й науковому розвитку держави, демократизації, екологічно сталому розвитку суспільства, в якому на зміну глобальним конфліктам прийдуть діалог і культура світу, засновані на справедливості. Освіта дорослих забезпечує безпосередній процес розвитку особистості, визначає шляхи реалізації й оновлення цього процесу. Вона передбачає всебічний прогрес розвитку особистості у період її самостійного життя шляхом поступового збагачення попередньо набутих знань і вмінь.

Аналіз досліджень. Проблему освіти як соціокультурного інституту досліджували як вітчизняні так і зарубіжні науковці. Серед них: С. Вершловський, С. Григор'єв, В. Горшкова, Р. Даве, В. Дудіна, С. Змейов, В. Кремень, А. Кусжанова, П. Ласлетт, Е. Ліндеман, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, М. Ноулз, О. Огієнко, В. Подобєда, Л. Сігаєва, В. Скворцов, В. Студинський, Г. Сухобська, Є. Тонконогая.

Результати досліджень. На сучасному етапі розвитку України актуалізувалася нагальність розширення сфери освітніх послуг, що надаються дорослому населенню, здійснення андрагогічно орієнтованих спеціальних досліджень. Це зумовлює необхідність урахування особливостей і культурно-освітніх потреб різних категорій дорослих, закономірностей і механізмів розвитку людини на етапі її зрілості. Нагальність розвитку освіти дорослих детермінується необхідністю розв'язання таких суперечностей: між об'єктивною потребою розвитку навчання дорослих у системі формальної, неформальної (у т. ч. дистанційної) й інформальної освіти і відсутністю належного науково-методичного, нормативно-правового, організаційного забезпечення; між необхідністю врахування потреб ринку праці, вимог роботодавців, а також освітньо- культурних потреб дорослих, мотиваційних, ціннісних орієнтацій дорослих громадян щодо професійної й особистісної самореалізації та відсутністю сучасних технологій їхньої професійної підготовки і перепідготовки; між зрослими вимогами роботодавців до рівня професійної компетентності дорослих працівників і відсутністю комплексної науково обґрунтованої

системи організації їхньої професійної перепідготовки.

У короткому термінологічному словнику (за Л. Лук'яноюю та О. Аніщенко) [1] поняття «освіта» та «освіта дорослих» інтерпретується таким чином: це сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, поглядів і переконань, а також певний рівень розвитку пізнавальних сил і практичної підготовки, набутих унаслідок навчання у навчальному закладі або шляхом самоосвіти. Залежно від характеру підготовки до життя і праці розрізняють загальну і спеціальну освіту. Зміст освіти визначається вимогами суспільного виробництва, зумовлюється суспільними відносинами, а також етапами розвитку науки, техніки, рівнем розвитку педагогічної науки і практики. Освіта дорослих – цілеспрямований процес розвитку і виховання особистості шляхом реалізації освітніх програм і послуг, здійснення освітньо- інформаційної діяльності в межах та поза межами загальної середньої, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти (за В.М. Буренко). У розвинених країнах освіта дорослих розглядається як механізм досягнення стійкого економічного розвитку, гарантія громадянського прогресу та демократичного устрою суспільного життя, як прояв відповідальності суспільства за формування людського й соціального капіталу, що відіграє винятково важливу роль у сучасному суспільстві знань, а також як унікальний соціальний інститут, здатний не тільки розвивати та примножувати людський капітал, а й впливати на майбутнє особистості, суспільства, держави. Освіта дорослих спрямована на вирішення завдань всебічного, гармонійного розвитку особистості, що вирізняється духовним багатством.

За Л. Лук'яноюю [5], освіта є способом соціалізації особистості й забезпечення наступності поколінь, середовищем спілкування й залучення людини до світових цінностей, забезпечує формування її духовності, світогляду, ціннісних орієнтацій і моральних принципів.

Специфічність соціалізації людей в системі освіти, на думку В. Антонюк, З. Фалинської, полягає в її цілеспрямованості, систематичності, планомірності, з допомогою певних осіб (педагогів-андрагогів). Тоді як успіх соціалізації залежить від рівня здатності освіти сформувати соціальну мобільність людини; створення умов для підвищення професійної компетентності; формування потреби в організації життєдіяльності; розвивати адаптивні здібності, адекватні соціокультурним умовам [5].

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. освіта дорослих перестає бути прерогативою педагогічної науки та потребує інтеграції зусиль представників різних галузей фундаментального знання про людину. Вона стає перспективним міждисциплінарним напрямом, який привертає увагу педагогів, андрагогів, психологів, соціологів, філософів, геронтологів та геріатристів Розробляється низка теорій, поява яких зумовлена соціально-економічними, політичними,

соціально-культурними та демографічними чинниками.

Проблема залучення людей старшого дорослого віку до освітнього контексту в інституційній формі виникла в нашій державі порівняно недавно. Вона зумовлена зміною форм соціального життя, швидкою застарілістю інформації, труднощами міжгенераційної взаємодії, потребою інтеграції людей поважного віку в сучасне суспільство, що в свою чергу зумовлює неперервність освіти, її вихід за вікові межі та забезпечує природне входження людей третього віку в новий етап життя і адаптацію до нього.

Освіта людей третього віку є складовою неперервної освіти. Вона стає «специфічною галуззю в структурі андрагогічної метатеорії, яка визначається соціокультурними умовами, запитами та віковими особливостями людей поважного віку» [4]. Соціалізація дорослих, зокрема старших дорослих через освіту є багатовимірною, складною проблемою, вирішення якої ускладнюється низкою нормативно-правових та психолого-педагогічних факторів: незацікавленістю суспільства та його владних структур у повноцінній адаптації населення до існуючих соціокультурних реалій; особливостями фінансування; укоріненням стереотипних уявлень про людей похилого віку як про представників малоцінного покоління, носіїв застарілого досвіду, що свою чергу веде до укорінення ейджизму в суспільстві; специфікою сприйняття інформації людьми старшої вікової групи, складністю для них адаптуватися й інтегруватися в сучасне інформаційне суспільство, що стрімко змінюється; необхідністю підготовки викладачів-андрагогів і геррагогів та власне забезпеченням самого освітнього процесу, орієнтованого на соціалізацію, інтеграцію індивіда в суспільство, у різноманітні типи соціальних спільнот шляхом засвоєння ним елементів культури, соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються соціально значущі риси особистості. Процес соціалізації включає як процеси цілеспрямованого впливу на особистість, встановлені суспільством (виховання та освіта), так і стихійні соціально-психологічні процеси, які впливають на формування особистості.

Розглянемо, як потрактовано питання соціальної ролі освіти в працях вітчизняних та зарубіжних науковців. Так, на думку американського вченого М. Ноулза, освіту дорослих можна розглядати у трьох значеннях. У широкому – як процес навчання дорослих; у вузькому – як комплекс організованих дій щодо навчання дорослих; у сукупному, який об'єднує ці процеси та дії в ідею, яка реалізується в соціальній практиці» [8, с. 25]. Слідуючи за логікою вченого, можемо зробити припущення, що в змістовності останнього значення і полягає соціалізуюче призначення освіти дорослих, а відповідно, й освіти старших дорослих. З позиції сучасних дослідників І. Кона [3] й А. Мудрика [6], соціалізація є двобічним процесом, в якому індивід

залучається до суспільства, засвоюючи традиції, норми та звичаї певної соціальної спільноти, відповідні способи мислення, властиві даній культурі та стаючи членом суспільства, навчається впливати на середовище й змінювати соціальні стосунки учасником яких він став. Вони трактують неперервність соціалізації як процес, який неможливо звести до якогось одного періоду життя людини, під час якого розвиток людини відбувається не лише в дитинстві, отрочстві та юності, а протягом усього життя, у взаємодії з довколишнім середовищем, в процесі засвоєння та відтворення культурних норм і цінностей, а також саморозвитку та самореалізації в суспільстві.

Як стверджує О. Огієнко [7], виникнення нового статусу освіти дорослих – статусу соціального інституту суспільства зумовлене, перш за все, розумінням дослідниками суспільства як складної системи, що знаходиться у процесі постійних змін, які визнаються нормою та його типовим станом та здійснюється через виявлення взаємозв'язків освіти дорослих з іншими сферами життєдіяльності суспільства; визначення об'єктивних соціальних факторів та виявлення домінуючих пріоритетних функцій, які зумовлюють розвиток освіти дорослих на певних конкретно-історичних етапах розвитку суспільства; розкриття соціальних функцій освіти дорослих; вивчення стану та тенденцій розвитку освіти дорослих в умовах соціальних змін.

С. Архипова, вивчаючи проблеми освітньої орієнтації дорослих, зазначає, що зміст освіти дорослих має бути спрямований на соціалізацію особистості й розглядає кілька позицій [2, с. 115]: освіта як джерело неперервного морального, духовного вдосконалення людини, її гармонійного розвитку, як засіб «особистої самостійності», обґрунтованого вибору життєвих цінностей з урахуванням особливостей; освіта як засіб, що сприяє виконанню різних соціальних ролей (жінки, чоловіка, воїна, вихователя, члена сім'ї тощо); освіта як можливість отримання професії; освіта як опора, що дозволяє «триматись на плаву» в екстремальних ситуаціях. Неперервна освіта, на думку дослідниці, стає вирішальним фактором соціально-економічного прогресу і кардинальною умовою розвитку особистості на всіх етапах її життєвого і професійного шляху [2, с. 134].

Наукові пошуки показали, що базовими функціями освіти дорослих науковці вражають: *соціальну* – використання соціального досвіду й залучення до розв'язання сучасних проблем суспільства; *адаптивну* – регулювання відносин у швидкозмінному зовнішньому середовищі; *інтегруючу* – сприяння інтернаціоналізації, відтворення певного способу життя; *інформаційну* – доступ до необхідної інформації, її пошук, відбір, систематизація, відтворення, використання; *компенсаційну / компенсаторну* – компенсування недоліків попередніх рівнів освіти й забезпечення балансу власної компетентності і сучасних вимог до професії; *розвиваючу* – оволодіння

новими методами, способами дій. Водночас, аналіз андрагогічних та гердагогічних джерел дозволив виокремити специфічні функції властиві саме освіті людей третього віку, зокрема, *просвітницьку* – спрямовану на культурно-освітні запити, *реабілітаційно-терапевтичну*, *нормалізаційну* та ін. Ці функції сприяють не лише залученню спільноти старших дорослих до освіти як активних суб'єктів освітньої діяльності, але й збереженню їх особистості та індивідуальності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Освіта старших дорослих в сучасному світі є формою соціокультурної самореалізації особистості, яка допомагає їй в пошуку ідентичності; одним з найважливіших засобів адаптації до пост професійної фази життя та умовою розвитку на всіх етапах життєвого шляху. Вивчення соціальних теорій старіння та диференційований підхід до використання їх основних засад ґрунтовно до умов конкретного соціуму може слугувати платформою для розробки стратегій освіти у похилому віці. Вивчення теоретичних засад освіти людей старшого дорослого віку уможливілює наукове обґрунтування появи освіти третього віку в системі вищої освіти країн, де вона нині переживає еволюційний розвиток, впровадження зарубіжного досвіду у діяльність інституцій третього віку в Україні.

Література

1. Аніщенко О.В., Лук'янова Л.Б. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Авт.-упор. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. – К.: Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. – 108 с.
2. Архипова С. П. Основи андрагогіки : навч. посібник / С.П. Архипова ; Черкаський держ. ун-т ім. Б. Хмельницького, Ужгород. нац. ун-т. – Черкаси ; Ужгород, 2002. – 183 с.
3. Кон И. С. Социальная психология / И.С. Кон. – М. : Воронеж, 1999. – 293 с.
4. Лапшина Е. В. Андрагогические условия в образовании пожилых людей как фактор реализации их активной жизненной позиции / Е. В. Лапшина // Освіта як фактор соціалізації соціального захисту в сучасному суспільстві : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. (29-30 березня 2010 р.) – Черкаси, 2010. – С. 128–131.
5. Лук'янова Л. Б. Соціокультурна функція освіти дорослих у сучасному суспільстві / Л.Б. Лук'янова // Вісник Черкаського національного ун-ту. Серія: Педагогічні науки : [зб. наук. ст.]. – Черкаси, 2010. – Вип. 183. – Ч. I. – С. 6–12.
6. Мудрик А. В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – М. : Академия, 2004. – 272 с.
7. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах : монографія / О.І. Огієнко; за ред. Н.Г. Нічкало. – Суми : Еллада, 2008. – 444 с
8. Knowles M. S. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy / M.S. Knowles. – London : Cambridge book Company, 1980. – 400 p.

Bibliography

1. Anishchenko O.V., Lukyanova L.B. Adult education: korotkyi terminolohichnyi slovnyk / Avt.-upor. Lukyanova L.B., Anishchenko O.V. – K.: Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M.M., 2014. – 108 s.
2. Arkhipova S. P. Fundamentals of Andragogy: Teach. manual / S.P. Arkhipova; Cherkasy state Un-t them. B. Khmelnitsky, Uzhgorod. nats un – Cherkasy; Uzhhorod, 2002. – 183 p.
3. Kon I. S. Social psychology / I.S. Kon. – Moscow: Voronezh, 1999. – 293 p.
4. Lapshina E. V. Andragogic conditions in the education of the elderly as a factor in the realization of their active position of life / E.V. Lapshina // Education as a factor of the socialization of social protection in modern society: Sob. materials of the International sci. pract. conf. (March 29-30, 2010) - Cherkasy, 2010. – P. 128-131.
5. Lukyanova L. B. Sociocultural function of adult education in modern society / L.B. Lukyanova // Bulletin of Cherkasy National University. Series: Pedagogical Sciences: [SB. sciences Art.]. - Cherkasy, 2010. – Vip. 183. - Ch. I. – P. 6-12.
6. Mudrik A. V. Human Socialization / A.V. Mudrik. – M. : The Academy, 2004. – 272 p.
7. Ogienko O. I. Trends in the development of adult education in Scandinavian countries: monograph / O.I. Ogienko; for ed. N.G. Nichkalo. – Sumy: Hellas, 2008. – 444 p.
8. Knowles M. S. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy / M.S. Knowles. – London : Cambridge book company, 1980. – 400 p.

УДК 37.018.46+37.015.311

Орлова Ольга Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради
E-mail: orlovazhit2016@gmail.com

ОСОБИСТІСНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ У КОНТЕКСТІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Анотація. У публікації автором здійснено категоріальний аналіз поняття самовдосконалення. Проаналізовано та уточнено визначення ключової категорії відносно проблеми освіти дорослих. Розглянуто структуру процесу самовдосконалення. Визначено взаємозв'язок між поняттями «самовдосконалення» та «саморозвиток» відносно наукових досліджень. Наведено спільні характерні риси саморозвитку та самовдосконалення, як процесів власного розвитку особистості. Проведено аналіз філософської та психолого-педагогічної наукової літератури та визначено поняття особистісного самовдосконалення. Розкрито значення професійної підготовки педагога як необхідної умови сталого демократичного розвитку суспільства.

Ключові слова: самовдосконалення, особистісне самовдосконалення, саморозвиток, освіта дорослих.

Orlova Olga – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Teacher of the Communal Institution «Zhytomyr Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education» of the Zhytomyr Regional Council
E-mail:orlovazhit2016@gmail.com

PERSONAL SELF-DEVELOPMENT IN THE ADULT EDUCATION CONTEXT

Summary. The author determines a categorical analysis of the concept of self-improvement in the context of the study of the problem. The definition of the key category concerning the problem of adult education has been analyzed and specified. The structure of the process of self-improvement is considered. The relationship between the concepts of «self-improvement» and «self-development» with regard to scientific researches is determined. The common characteristics of self-development and self-improvement as processes of personal development of the person are presented. The analysis of philosophical and psychological and pedagogical scientific literature is conducted and the notion of personal self-improvement is defined. The importance of professional training of the teacher as the necessary condition for sustainable democratic development of society is revealed.

It is proved that qualitative professional training of a teacher is a prerequisite for sustainable democratic development of any society. It is these ideas that have found their implementation in the system of adult education being the process of personality self-improvement. The concept of the article is based on the relationship between the processes of «self-improvement» and «self-development» that was defined in O. Ukhtomsky's scientific researches covering the self-development of a person and determining the mechanism of its occurrence on the basis of the correlation of external and internal-organized influences.

Key words: self-improvement, personal self-improvement, self-development, adult education.

Орлова Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель коммунального учреждения «Житомирский областной институт последипломного педагогического образования» Житомирской областной администрации.
E-mail:orlovazhit2016@gmail.com

ЛИЧНОСТНОЕ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Анотация. В публикации автором осуществлен категориальный анализ понятия усовершенствование. Проанализировано и проведено уточнение ключевых категорий относительно проблемы образования взрослых. Рассмотрена

структура процесса усвершенствования. Определено взаимосвязь между понятиями «усвершенствование» и «саморазвитие» относительно научных соисканий. Приведены примеры характерных направлений, которые характеризуют саморазвитие и усвершенствование как процессов развития личности. Изложен анализ философской и психолого-педагогической литературы, дано определение понятию личностное усвершенствование. Розкрито значення професійної підготовки педагога як необхідної умови сталого демократичного розвитку суспільства.

Ключые слова: *усвершенствование, личностное усвершенствование, саморазвитие, образование взрослых.*

Постановка проблеми, її актуальність. Нова українська школа однією з проблем визначає підвищення якості освіти шляхом створення належних умов для розвитку особистості, здатної постійно самовдосконалюватися як особистісно, так і професійно, адже безперервне поповнення і розширення знань, набуття нових і удосконалення вже сформованих умінь і навичок упродовж усього життя уможлиблює успішне виконання професійних функцій і завдань, а отже, сприяє особистісній самореалізації. Якісна професійна підготовка педагога є необхідною умовою сталого демократичного розвитку суспільства. Ці ідеї знайшли свою реалізацію в освіті дорослих, особливе місце у системі якої належить особистісному самовдосконаленню.

У загальнопедагогічному аспекті категорія самовдосконалення педагога використовується у висвітленні сутності професійно-педагогічної культури, педагогічної творчості, педагогічної майстерності, педагогічного покликання, педагогічної обдарованості, професійно-педагогічного потенціалу, професійного становлення, особистісного і професійного розвитку педагога.

Аналіз досліджень. Питанню самовдосконалення особистості значну увагу приділяли представники античної філософії Сократ, Аристотель, Сенека, Квінтіліан. Проблема самовдосконалення особистості досліджували такі відомі науковці, як Г.М. Андреева, І.Д. Бех, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, В.М. Гриньова, А.Й. Капська, О.М. Пехота, С.О. Сисоєва. У наукових дослідженнях обґрунтовується діалектична єдність особистісного та професійних аспектів самовдосконалення (І.Д. Донцов, В.Ф. Тертична), підкреслюється зв'язок самовдосконалення з творчістю, суб'єктністю, самореалізацією людини (М.О. Бердяєв, А.Х. Маслоу, В.С. Соловйов, С.Л. Франк, Е. Фром), самовдосконалення розглядається як найвища форма усвідомленого саморозвитку (О.О. Ухтомський). Це питання сьогодні є предметом дослідження сучасних науковців (О.В. Борденюк, Н.М. Лосєва, О.С. Прокопова, К.Г. Скворцова).

Питання становлення й розвитку освіти дорослих розглядали (А.В. Даринський, С.Г. Вершловський, С.М. Коваленко, Л.Б. Лук'янова, О.І. Огієнко, Л.Є. Сігаєва) та ін., підвищення кваліфікації педагогів (В. І. Бондар, М. Ю. Красовицький, А. І. Кузьмінський, Ю. М. Кулюткін, М. В. Кухарева, В. І. Маслов, В. Г. Онушкін, О. П. Тонконога, П. В. Худоминський, Т. І. Шамова) та ін. Однак на сучасному етапі розбудови системи професійної освіти існуюча практика навчання дорослих спостерігає розрив між новими завданнями, які стоять перед педагогічними працівниками у зазначеному напрямі, і якістю їх реалізації у професійній діяльності педагога.

Виклад основного матеріалу. Дорослій людині частіше приходится виступати у ролі суб'єкта навчальної діяльності, викликаній різними мотивами і цілями. Саме тому одним напрямів освіти дорослих є особистісне самовдосконалення. Самовдосконалення дорослих залежить від багатьох факторів, а саме: від досягнутого рівня освіти, ступеню оволодіння професією і професійною майстерністю, основами професіоналізму, прояву пізнавальних і професійних інтересів, єдності загальної і спеціальної освіти. Останнє зумовлює потребу пошуку нових напрямків до організації навчання дорослих, а також вивчення певного комплексу категорій і понять, що зумовлюють її подання на засадах несуперечливості, наступності, системності, серед яких ключовою є категорія «особистісне самовдосконалення». Базовим завданням нашого дослідження стало визначення змістової характеристики зазначеного поняття.

У педагогічних джерелах часто в синонімічному значенні вживають поняття «самовдосконалення», «удосконалення», «саморозвиток» та ін. Проведемо їх теоретико-семантичне розмежування. Загальні орієнтири наукового обґрунтування терміну «самовдосконалення» окреслюється його лексичним значенням, що походить від поєднання частки «само» та слова «вдосконалення» або «удосконалення». Написання визначається за правилами українського правопису та дозволяє уточнити основні ознаки даного феномена. Так, «само» – як спільна частина, що використовується для позначення різних видів самоактивності особистості, вказує на 1) скерованість дій на самого суб'єкта діяльності, 2) здійснення їх людиною самостійно, без стороннього впливу та будь-якої допомоги, 3) їх внутрішню детермінованість, автоматичність здійснення, приведення в дію під впливом внутрішніх механізмів [7, с. 29].

«Удосконалення» ж свідчить про спрямованість дій на досягнення досконалості як найвищої позитивної мети розвитку особистості, а також підкреслює «вершинність» цієї мети (прагнення досягти вершини розвитку), що простежується з огляду етимологічного значення «удосконалення» як «доведення до скону», «до кінця»,

подібно до російського «усовершенсование» як досягнення «вершини» [10, с. 51-52].

Абстрагуючись від суб'єкта діяльності, Н.М. Посева уточнює: самовдосконалення – *процес* свідомого управління особистістю розвитком своїх якостей, здібностей [3, с. 45]. Тобто, як процес (від лат. processus – просування) самовдосконалення являє собою цілеспрямований рух людини уперед, що характеризується послідовною зміною якостей, індивідуальних особливостей і в цілому етапів, стадій розвитку в напрямі досягнення ідеалу під впливом ряду дій щодо підвищення власного (особистісного) рівня. І.А. Чемерилова, пов'язуючи самовдосконалення з фаховою діяльністю, окреслює його як *результат* «усвідомленої взаємодії спеціаліста з конкретним соціальним середовищем, у ході якої він реалізує потребу виробити в собі такі особистісні якості, які забезпечують успіх у його діяльності й житті взагалі» [9, с. 11]. Як результат, самовдосконалення характеризується сукупністю досягнутих прогресивних особистісних змін, що визначаються мірою присвоєння суспільного досвіду і мірою віддачі суспільству посилюючого внеску в скарбницю матеріальних і духовних цінностей [10, с. 54].

Спираючись на дослідження науковців визначимо, що самовдосконалення є процесом усвідомленим, цілеспрямованим, постійним, систематичним, самостійним, ініціативним, творчим, планомірним, повсякденним, багатоаспектним, цілісним, особистісним, надзвичайно індивідуальним, динамічним, що здійснюється осмислено та ґрунтується на творчому ставленні до себе. Визначені ж у таблиці категоріальні ознаки не протиставляються одна одній, оскільки відображають багатозначність досліджуваного поняття.

У педагогічних джерелах часто в синонімічному значенні до поняття «самовдосконалення» вживають поняття «саморозвиток». Розбіжність у підходах до їх трактування негативно впливає на розробку концептуальних положень теорії педагогіки. Разом з тим, у практичній діяльності за відсутності чіткого тлумачення зазначених понять знижується ефективність реалізації навчально-виховного процесу.

Взаємозв'язок між поняттями «самовдосконалення» та «саморозвиток» чітко окреслений у наукових дослідженнях О.О. Ухтомського, який, розробляючи проблему саморозвитку особистості, визначає механізм його протікання на основі виділення зовнішньо та внутрішньо організованих впливів (власне педагогічний та корекція педагогічних впливів самою особистістю). За таких умов механізм корекції ґрунтується на тому, що педагогічний процес складається з двох послідовних етапів (фаз): зовнішнього та внутрішнього.

Зовнішній етап, в межах якого особистість є об'єктом, здійснює власно педагогічний (соціалізуючий) вплив. Внутрішній етап процесу –

охоплює психічну діяльність особистості як суб'єкта учення та соціалізації; вона відбувається на внутрішньоособистісному рівні та являє собою сприймання, певну переробку та присвоєння зовнішніх впливів, перетворення їх у властивості та якості особистості. За таких умов інтерпретацію зовнішніх впливів, їх оцінку, рішення про їх збереження, перетворення у власні якості, а також їх застосування здійснює сама особистість.

У випадку, коли внутрішні психічні процеси відбуваються на неусвідомленому (фізіологічно обумовленому, емоційному, підсвідомому, неконтрольованому) рівні, то їх називають *некерованим саморозвитком* (тобто таким, що здійснюється сам по собі, незалежно від волі людини). Якщо у зазначеному процесі беруть участь свідомість, мислення, присвоєння досвіду відбувається усвідомлено, тобто супроводжується прийняттям рішень, то його називають *керованим саморозвитком* або *самовдосконаленням* особистості [5, с. 113-114.].

Беручи до уваги наведені теоретичні узагальнення, визначаємо, що у педагогічній практиці обидва терміни – некерований та керований саморозвиток – практично не використовуються, замість них у обігу відповідно терміни *саморозвиток* та *самовдосконалення*. Так, за Г.К. Селевком [5, с. 114], саморозвиток і самовдосконалення – процеси власного розвитку особистості, спільними характерними рисами яких є керованість процесу самою особистістю; цілеспрямоване формування якостей та здібностей особистості на основі її суб'єктних потреб, цілей та інтересів; природовідповідність; іманентність. Принципово відрізняє зазначені поняття характер впливів на їх протікання, а також їх направленість та інтенсивність, що значною мірою визначається соціальним середовищем та засобами, що використовуються у ході педагогічного процесу.

Як кожний педагогічний процес, процес самовдосконалення має структуру, яка складається з певних етапів, а саме: самоусвідомлення та прийняття рішення здійснювати процес самовдосконалення; планування та вироблення програми самовдосконалення; безпосередня практична діяльність з реалізації поставлених завдань, пов'язаних із роботою над самим собою; самоконтроль та самокорекція цієї діяльності. Т.В. Шестакова пропонує такі етапи самовдосконалення [10, с. 64-65]:

- діагностування, здатність педагога реально розпізнати стан розвитку своєї особистості як професіонала, домінантними прийомами є самоспостереження, самоаналіз, самооцінка;
- цілепокладання, приймання рішення про необхідність самовдосконалення, з обґрунтування мети, завдань, напрямів роботи над собою;

- планування, передбачає створення програми самовдосконалення з напрямками, цілями, шляхами і термінами їх досягнення;
- виконання безпосередніх дій по самовдосконалению, створення сприятливих умов для власного професійного зростання, забезпечення зв'язку самовдосконалення з іншими процесами й напрямками активності педагога;
- контроль і корекція діяльності базується на порівнянні досягнутих і запланованих дій та результатів власного самовдосконалення.

Проаналізувавши приведені вище зразки етапів, ми прийшли до висновку, що процес самовдосконалення має поступальних рух (рис. 1):

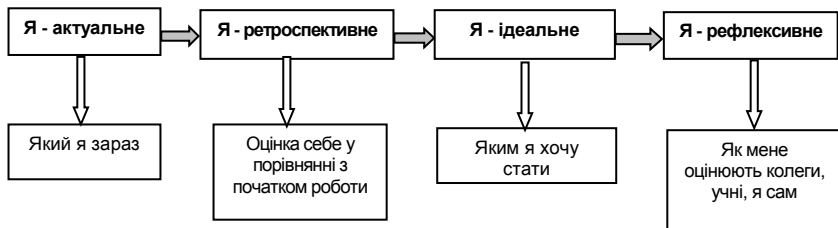


Рис. 1. Процес самовдосконалення людини

Щоб педагог мав мотивацію на самоосвіту й саморозвиток, потрібно, щоб у нього, по-перше, було адекватне уявлення про свою діяльність і особистісні якості; по-друге, щоб він знав, якими є вимоги, що ставить перед ним як професіоналом суспільство. Співвідношення особистої діяльності, своїх якостей з ідеальною моделлю педагога й стане тим стимулом, що націлює його на самоосвіту, саморозвиток.

Самовдосконалення здійснюється через самоосвіту, активну участь у різноманітних методичних заходах, що проводяться в навчальному закладі чи за його межами, та самовиховання. Разом з тим, самовдосконалення розглядають як явище соціально-особистісне, оскільки воно завжди є результатом усвідомлення взаємодії людини з конкретним соціальним середовищем, у ході якого вона реалізує потреби вироблення у себе таких особистісних якостей, які забезпечують успіх у діяльності та взагалі у житті. Зазначені поняття принципово відрізняє характер впливів на їх протікання, а також їх направленість та інтенсивність, що значною мірою визначається соціальним середовищем та засобами, що використовуються у ході педагогічного процесу.

Наукове дослідження передбачає використання терміну «особистісне самовдосконалення». На перший погляд, уже сама частка «само» вказує на особистісну спрямованість. Однак, як

зазначалось вище, частка «само» окреслює лише наявність процесу самоактивності особистості [7, с. 29]. Введення ж поняття «особистісне самовдосконалення» окреслить можливість визначення *змістового наповнення цієї самоактивності* або активності особистості, її самотворення, що здійснюється через самопізнання і саморегуляцію, формування суб'єктом себе як особистості [1, с. 19].

В основу конструювання поняття «особистісне самовдосконалення» відповідно до мети та завдань нашого дослідження покладено поняття «особистість». Оскільки у роботі досліджується проблема особистісного самовдосконалення дорослих, то більш доречним, на наш погляд, буде вивчення процесу самовдосконалення через її властивості та якості особистості, оскільки статуси та соціальні ролі дорослого у її житті є другорядними.

За С.Л. Рубінштейном, «властивості особистості ніяк не зводяться до її індивідуальних особливостей. Вони вміщують і загальне, й особливе, й одиничне» [4, с. 576]. Засновник відомої «теорії поля» К. Левін також вважає, що поняття особистості не можна відділяти від поняття особистісних якостей, оскільки лише тоді можна претендувати на системний підхід до вивчення феномена особистості [2, с. 253].

Таким чином, аналіз філософської та психолого-педагогічної наукової літератури, завдання досліджуваної проблеми дають можливість визначити *особистість* як цілісність ознак людини, яка вміщує його індивідуально-психологічні й соціальні характеристики. Поняття «особистість» пов'язано з категорією самовдосконалення через філософською категорію «самості», яка як раз і визначає численні «самопроцеси»: самовдосконалення, саморозвиток тощо [8]. Водночас розвиток особистісних якостей формується на підставі діяльнісного ставлення до світу.

Особистісне самовдосконалення розглядають як оволодіння способами діяльності у власних інтересах з використанням власних можливостей, що виражається у неперервному самопізнанні, розвитку необхідних сучасній людині якостей, формування культури мислення та поведінки. Виходячи з цих міркувань, можна зробити висновок, що *особистісне самовдосконалення – це така робота над собою, яка передбачає усвідомлений розвиток своїх (власних) здібностей, свідоме прагнення удосконалення свого (власного) особистісного потенціалу, формування здатності до самопізнання, самопроектування, самореалізації в процесі цілеспрямованої творчої самостійної діяльності та супроводжується прийняттям рішень.*

Висновки та перспективи подальших досліджень. Головним «споживачем» освітніх послуг у галузі освіти дорослих стає окрема особистість з її конкретними освітніми запитамі, потім – соціальні групи, соціальні інститути, включаючи державу, і суспільство в цілому.

Тільки в поєднанні свідомого прагнення удосконалення свого особистісного потенціалу та знаходження оптимальних умов для творчого особистісного розвитку, освіта дорослих зможе сприяти особистісному самовдосконаленню. Отже, освіта дорослих дедалі більше набуває вагомості у сучасному соціумі, її провідними тенденціями стають навчання впродовж життя, піднесення знанієвої компоненти сучасного соціально-економічному розвитку, задоволення потреб дорослої людини в освіті, культурі, адаптації до соціуму.

Особистісна орієнтація освіти дорослих визначається тим, що ця наука спрямована на задоволення екзистенціальних потреб дорослої людини. Це стає перспективою подальших досліджень, щодо визначення необхідної передумови здатності людини до самореалізації в рамках життєвої стратегії за такими напрямками: самосвідомість – самовизначення – само відношення – самооцінка – сенсоутворення – саморегуляція – самокорекція – самоорганізація життєвого часу.

Література

1. Краснощок І.П. Особистісна самореалізація майбутнього вчителя у навчально-виховному середовищі педагогічного педагогічного університету: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Краснощок Інна Петрівна. – Кіровоград, 2002. – 213 с. – С. 19
2. Левин К. Динамическая психология / К. Левин. – М. : Смысл, 2001. – 572 с.
3. Лосева Н. М. Саморозвиток викладача вищої школи : навч. посібн. / Н. М. Лосева. – Донецьк : Дон НУ, 2003. – 336 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : В 2 т. – Т. 2 / С.Л. Рубинштейн. – 1989. – 576 с.
5. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – 816 с. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»)
6. Сіґаєва Л. Є. Характеристика структури освіти дорослих в сучасній Україні / Л.Є. Сіґаєва // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 59. – С. 38-42.
7. Словник української мови / [за ред. І. К. Білодіда]. – К. : Наукова думка, 1978. – Т. 9. – 920 с.
8. Фрейдджер Р. Теории личности и личностный рост / Роберт Фрейдджер, Джеймс Фейдимен [Електронний ресурс]. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/freydjer/index.php.
9. Чемерилова И. А. Формирование готовности будущего педагога к профессиональному самосовершенствованию : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / И. А. Чемерилова. – Чебоксары, 1999. – 22 с.
10. Шестакова Т. В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шестакова Тетяна Віталіївна. – Київ, 2006. – 244 с.

Bibliography

1. Krasnoshchok I.P. Personal self-realization of the future teacher in the educational environment of the pedagogical pedagogical university: diss. ... Candidate ped Sciences: 13.00.07 / Krasnoshchok Inna Petrovna. – Kirovograd, 2002. – 213 p. [in Ukrainian]
2. Levin K. Dynamic Psychology / K. Levin. – М. : Meaning, 2001. – 572 p. [in Russian]
3. Losyeva N.M Self-development of a teacher of higher education: teaching. manual / N.M. Losev. – Donetsk : Don NU, 2003. – 336 p. [in Ukrainian]
4. Rubenstein S.L. Fundamentals of general psychology : In 2 t. – Т. 2. – 1989. – 576 p. [in Russian]
5. Selevko G.K. Encyclopedia of educational technologies : 2 t. / G.K. Selevkov. – Moscow: Research Institute of School Technologies, 2006. – Т. 2. – 816 p. (The Encyclopedia of Educational Technologies Series) [in Russian]
6. Sihayeva L.Ye. Characteristics of the structure of adult education in modern Ukraine / L. E. Sigaeva // Bulletin of Zhytomyr State University. Pedagogical sciences. – 2011. – Issue 59. – P. 38-42. [in Ukrainian]
7. Slovyk ukrayins'koyi movy / [za red. I. K.Bilodida] – К. : Scientific thought, 1978. – Т. 9. – 920 p. [in Ukrainian]
8. Freydzher R. Theories of Personality and Personal Growth / Robert Freider, James Feidimen [Electronic resource]. – URL : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/freydjer/index.php [in Russian]
9. Chemerilova I.A. Formation of readiness of the future teacher for professional self-improvement: author's abstract. dis to acquire a scholar. degree Candidate ped Sciences: special 13.00.01 / I.A. Chemerilov. – Cheboksary, 1999. – 22 p. [in Russian]
10. Shestakova T.V. Formation of readiness of future teachers for professional self-improvement : diss. ... Candidate ped Sciences: 13.00.04 / Shestakova Tetyana Vitalievna. – Kyiv, 2006. – 244 p. [in Ukrainian]

УДК 374.7

***Рассказова Олена Львівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та шкільної освіти КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти*

E-mail: tkachenkoe@ukr.net

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: ВИКЛИКИ І СУПЕРЕЧНОСТІ

Анотація. У статті автором визначені пріоритетні виклики й суперечності організації неформальної освіти дорослих сьогодення. Зроблені висновки про необхідність розгляду проблеми розвитку й організації неформальної освіти дорослих з врахуванням контексту неперервності, дослідження теоретичних і практичних аспектів неформальної освіти дорослих, підкреслено практичну затребуваність таких розробок. Окреслено наявні протиріччя на науково-теоретичному й соціально-практичному рівнях пов'язані з недостатнім визнанням значущості неформальної освіти дорослих, відсутністю концептуального обґрунтування сучасного змісту її організації,

незначною кількістю практичних розробок щодо методів, форм, технологій організації, становленням вимог до фахового рівня спеціалістів з освіти дорослих, ситуативна керованість процесом організації неформальної освіти дорослих.

Ключові слова: неформальна освіта дорослих; неперервна освіта; виклики і суперечності.

Rasskazova Olena – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Preschool and School Education KZ Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education
E-mail: tkachenkoe@ukr.net

NON-FORMAL ADULT EDUCATION: CHALLENGES AND CONTRADICTIONS

Summary. In the article the author identifies priority challenges and contradictions of non-formal adult education at the present time. The conclusions about the need to address the problems of development and non-formal adult education context of continuity, the study of the theoretical and practical aspects of non-formal adult education are given, it is emphasized the practical relevance of such developments. There was presented the systematization of the results of the research of problems and prospects of the non-formal adult education development in the past decades undertaken by domestic and foreign scientists, public figures, psycho-pedagogical community, including the dissertation research.

It is outlined the existing differences in scientific-theoretical and social-practical levels associated with a lack of recognition of the importance of non-formal adult education, the lack of a conceptual foundation for the contemporary meaning of his organization, a minor number of practical developments in relation to the methods, forms, technologies organization, establishment of requirements to professional level of specialists in adult education, situational handling process of non-formal adult education.

Key words: non-formal adult education; continuing education; challenges and contradictions.

Рассказова Елена Львовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и школьного образования КУ Сумской областной институт последипломного педагогического образования

E-mail: tkachenkoe@ukr.net

НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ: ВЫЗОВЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ

Аннотация. В статье автором определены приоритетные вызовы и противоречия организации неформального образования взрослых в настоящее время. Сделаны выводы о необходимости рассмотрения

проблемы развития и организации неформального образования взрослых с учетом контекста непрерывности, исследования теоретических и практических аспектов неформального образования взрослых, подчеркнуто практическую востребованность таких разработок. Очерчены существующие противоречия на научно-теоретическом и социально-практическом уровнях, связаны с недостаточным признанием значимости неформального образования взрослых, отсутствием концептуального обоснования современного содержания его организации, незначительным количеством практических разработок в отношении методов, форм, технологий организации, становлением требований к профессиональному уровню специалистов по образованию взрослых, ситуативная управляемость процессом организации неформального образования взрослых.

Ключевые слова: неформальное образование взрослых; непрерывное образование; вызовы и противоречия.

Вступ. Інноваційна сучасна економіка потребує всебічного розвитку освіти дорослих, яка і є провідною інвестицією у людський капітал та його продуктивні характеристики – здоров'я, знання, навички, здібності, мотивації – заради підвищення ефективності їх використання та зростання доходів від економічної діяльності. Водночас, людський капітал є головним фактором формування і розвитку інноваційної економіки знань як наступного вищого етапу розвитку суспільства, і тією системною характеристикою, яка визначає спроможність людини до творчої праці з метою створення товарів, послуг, доданої вартості.

Досконалість людського капіталу виражена рівнем освіти, кваліфікації, знань, досвіду, надає людині більші можливості до продуктивної та високоякісної праці в інформаційному суспільстві 21 століття. Тим самим знання стають складовою людського капіталу, його провідною характеристикою і потужним підґрунтям розвитку інформаційного суспільства XXI століття, основою трансформації людства у суспільство, що навчається впродовж життя.

Входження України у світове співтовариство, у міжнародний освітній простір актуалізували проблему неперервної освіти – навчання протягом усього життя. Зміна парадигми «від навчання на все життя» до «неперервного навчання впродовж життя» вже є основним меседжем сучасної освіти дорослих і найбільш повно відображає її напрями і задачі. Це підтверджується загальними процесами модернізації, які відбуваються в освітній системі України, і які вимагають суттєвого перегляду традиційних освітніх парадигм, і актуалізують проблему пошуку нових теоретико-методологічних і методичних основ навчання дорослих, у тому числі і в неформальному освітньому просторі.

Аналіз досліджень і публікацій. Основи теорії розвитку освіти дорослих в Україні було закладено у працях видатних радянських діячів науки, керівників освітянської ниви, представників суспільної і педагогічної думки тих часів. У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу праці з філософії освіти І. Зязюна, В. Кременя, В. Кудіна, Л. Лук'янової, В. Лутая, Н. Ничкало та ін.

Тристороння категоризація освіти, як формальна, неформальна, інформальна, була запропонована і обґрунтована в різні роки 20 століття (М. Ахмед, Т. Джеффс, П. Кумбс, А. Роджерс, М. Сміт, Т. Сімкінс, М. Тайт, П. Фордхем та ін.). Підтримана й деталізована така категоризація сучасними науковцями й практиками (О. Аніщенко, К. Бугайчук, Т. Мухлаєва, Е.°Гусейнова, Л. Лук'янова, А. Макареня, О. Ройтблат, Т. Сорочан, Н. Суртаєва та ін.).

Аналіз джерельної бази показав, що впродовж останніх десятиліть вітчизняними і зарубіжними науковцями, громадськими діячами, психолого-педагогічною спільнотою активно здійснювалися дослідження проблем і перспектив розвитку неформальної освіти:

- неформальна освіта як одна зі складових освіти впродовж життя (Н. Горук, Е.°Гусейнова, Ю. Деркач, Ю.°Лук'янова, Л. Лук'янова, Н. Терьохіна та ін.);
- феномен, особливості та значення розвитку неформальної освіти в Україні та зарубіжних країнах: (Н.°Букина, С.°Закревська, Т. Мухлаєва, А.°Солнишкіна, Н. Терьохіна та ін.);
- історія розвитку неформальної освіти, починаючи з ХХ століття, (Т. Мухлаєва та ін.);
- філософія неформальної освіти, стандарти, визначення, проблеми та перспективи її розвитку (В. Андрущенко, Х. Бхола, В. Мацкевич, С. Мацкевич, Т. Водолажська та ін.);
- неформальна освіта як умова соціальної взаємодії в процесі підвищення кваліфікації, формування інноваційного потенціалу педагога (А. Макареня, О. Ройтблат, Н. Суртаєва, В.°Чибаник та ін.);
- розвиток неформальної освіти в контексті соціокультурної модернізації суспільства (О.°Дубиненкова, І. Ковальов, О.°Ройтблат та ін.);
- способи, форми, методи, технології організації неформальної освіти для різновікових спільнот (М.°Якушкіна та ін.);
- особливості очної, дистанційної, он-лайн організації неформальної освіти (К.°Бугайчук та ін.)

Отже, сьогодні склалися передумови для системного вивчення проблеми розвитку неформальної освіти, як складової системи неперервної освіти дорослих. Проведено ряд наукових досліджень, які розкривають окремі напрями неформальної освіти дорослих, що значно збагачує психолого-педагогічну науку в таких аспектах: виявлення ролі і місця неформальної освіти в системі неперервної

освіти дорослих; розуміння неформальної освіти в контексті порівняльного підходу дозволяє бачити її відмінність від формальної освіти; позначення взаємозв'язку формальної, неформальної та інформальної освіти в системі неперервної освіти; уявлення концепції неформальної освіти в контексті вирішення завдань швидкозмінного інформаційного суспільства.

Метою статті є визначити основні виклики й суперечності організації неформальної освіти дорослих сьогодення. Аналіз, порівняння, узагальнення, систематизацію теоретичної інформації й практичного досвіду є пріоритетними методами дослідження.

Результати дослідження. Важливе значення для розвитку неформальної освіти дорослих в Україні мають дисертаційні дослідження неформальної освіти різних спільнот і категорій дорослого населення в зарубіжних країнах вчених Н.°Бідюк («Теорія і практика професійного навчання безробітних у США»), Е.°Богів («Становлення і розвиток народних університетів у Німеччині (друга половина XX – початок XXI ст.)»), В. Давидова («Неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції»), Т. Десятова («Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX століття»)), О.°Зюнькіної («Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів у Німеччині»), О. Жижко («Становлення та розвиток професійної освіти маргінальних груп населення Мексики і Венесуели»), А. Каплуна («Розвиток систем підготовки кваліфікованих робітників у Болгарії і Польщі (кінець XIX – XX ст.)»), С. Коваленко («Тенденції розвитку освіти дорослих в Англії (остання чверть XX – початок XXI ст.)»), О. Огієнко («Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина XX століття»)), Н. Пазюри («Теорія і практика внутрішньофірмової підготовки виробничого персоналу в Японії та Південній Кореї»), І. Сагун («Розвиток освіти людей третього віку в Німеччині (друга половина XX століття – початок XXI століття»)), М. Сісей («Тенденції розвитку неформальної освіти дорослих у Великій Британії»), С. Синенко («Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина»)), І.°Фольварочного («Тенденції розвитку педагогічної теорії і практики в діяльності Європейської асоціації освіти дорослих»), Ю.°Шустак («Тенденції розвитку неформальної освіти дорослих у Канаді») та ін.

Тема неформальної освіти дорослих в Україні порушена також у працях Л. Вовк («Генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (друга половина XIX ст. – 20-ті рр. XX ст.)»), О. Друганової («Розвиток приватної ініціативи в освіті України (кінець XVIII – поч. XX ст.)»), Н. Протасової («Теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти в Україні»), Л. Сігаєвої («Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (друга половина XX – початок

XXI століття»)), Н. Сулаєвої («Неформальна мистецька освіта майбутніх учителів у художньо-творчих колективах»), Л.°Шинкаренко («Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (1946-2007 рр.)») та ін.

Як психолого-педагогічна проблема у полі зору білоруських і російських вчених останніми десятиліттями перебуває додаткова професійна освіта: становлення та розвиток системи додаткової освіти у різних країнах (Е.°Нікітін, Л.°Тарасенко, І.°Тікушина, В.°Тіхаєва, О.°Топоркова, Г.°Трубін, В.°Хозов та ін.); формування особистісних і професійних компетенцій дорослих людей у додатковій професійній та післядипломній освіті (І.°Агафонова, В.°Беляков, О.°Іонова, В.°Лободін, І.°Тарханова та ін.); особливості професійної діяльності фахівців, які навчають дорослих (андрагогів), (Л.°Бендова, Т.°Галкіна, С.°Невдах, О.°Соколова, І.°Тікушина, Л.°Устич та ін.); організаційно-педагогічні умови та особливості управління якістю реалізації програм додаткової освіти дорослих в різних галузях і регіонах (Є.°Дорожкин, О.°Жданов, Т.°Зайцева, С.°Земелев, А.°Казакова, К.°Комарова, Н.°Колосова, В.°Кулініченко, В.°Нестерова, А.°Факторович).

У контексті наукового пошуку важливими для нас є дослідження розвитку неформальної освіти російськими науковцями: Н.°Бичкова («Соціальне навчання дорослих в умовах неформального освіти»), Н.°Букіна («Неформальна освіта батьків в умовах сучасної школи»), Л.°Жукова («Неформальна освіта: соціально-філософський аналіз (на прикладі США)»), І.°Скриннік («Неформальна освіта як засіб підвищення ефективності діяльності некомерційних організацій»), О.°Ройтблат («Розвиток теорії неформальної освіти в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників»), В.°Яриш («Навчання дорослих традиційним народним ремеслам у неформальній освіті»).

Значний науковий інтерес для практиків сфери неформальної освіти в Україні являють сучасні українські видання «Концепція освіти дорослих в Україні» [3], «Освіта дорослих: Бібліографічний покажчик» [4], «Освіта дорослих: короткий термінологічний словник» [2], «Каталог провайдерів освітніх послуг в сфері формальної та неформальної освіти дорослих Запорізького регіону» [1] тощо.

Аналіз педагогічної літератури й дисертаційних досліджень дає можливість стверджувати, що проблема розвитку неформальної освіти в Україні не була предметом системного вивчення й спеціального аналізу, у тому числі й стосовно концептуальних теоретичних і методологічних положень. Слід також констатувати недостатність уваги дослідників неформальної освіти як домінуючого фактору в розвитку людського капіталу. У зв'язку з цим праці прихильників теорії людського капіталу Г.°Беккер, Х.°Зіберт, В.°Мау, Т.°Шульц послуговували суттєвим джерельним підґрунтям. Однак у роботах зазначених авторів досліджуються і піддаються аналізу лише окремі сторони

неформальної освіти. З цієї позиції виникає додаткова зацікавленість до розробки стратегій подальшого розвитку інституцій неформальної освіти дорослих в Україні.

Теоретичні дослідження в області освіти дорослих і організації міжнародної взаємодії у цій сфері сьогодні здійснює велика кількість освітніх центрів: Інститут освіти ЮНЕСКО (Гамбург), Міжнародний інститут планування освіти (Париж). Значущими дослідними центрами в цій області виступають: Міжнародний інститут освіти (США); Міжнародний інститут педагогічних досліджень (Німеччина), Швейцарська організація освіти дорослих; Міжнародний педагогічний центр (Франція); Національний інститут освіти дорослих (Великобританія); Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (Україна), ФГБНУ «Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих РАО» (Росія), ФГБОУ ДПО «Інститут безперервної освіти дорослих» (Росія) та ін.

Інтерес до обґрунтування й визначення перспектив діяльності неформальної освіти підтверджується і рядом освітніх заходів світового і регіонального рівнів, які відбулися за останні десятиліття.

Суттєве значення для просування ідей неперервної освіти, що включає проблеми і тенденції розвитку неформальної освіти, мала п'ята Всесвітня конференція ЮНЕСКО (липень 1997 р., Гамбург), учасниками якої стали делегати з 140 країн світу, в тому числі представники Організації Об'єднаних Націй, ЮНЕСКО, міністри освіти, культури та інформації. На конференції підкреслювалося, що освіта дорослих є одним з унікальних способів стійкого розвитку співтовариств різної орієнтації. Держава має гарантувати кожній дорослій людині право на навчання, а форму навчання вона обирає сама. Результатами гамбурзької конференції можна вважати те, що в багатьох країнах світу розроблені й здійснюються соціальні програми підтримки освіти зацікавленого у навчанні дорослого населення. Важливу роль у цьому процесі відіграє неформальна освіта.

Питання неформальної освіти дорослих останнім часом привертають увагу громадськості, підтвердженням цього є конференції, фестивалі, форуми, що проводяться як в столиці України, так і в її регіонах, а також у різних країнах світу. Результатом обговорення значущих питань неформальної освіти дорослих на конференціях, фестивалях, форумах усіх рівнів є загальний перелік невизначених проблем, які потребують розв'язання: недостатнє визнання ролі неформальної освіти, відсутність системного підходу до її організації та єдиних вимог до фахового рівня спеціалістів з освіти дорослих, ситуативна керованість процесом організації неформальної освіти.

Вагомим кроком розуміння значущості усіх видів освіти, у тому числі і неформальної, є прийнятий Верховною Радою України 5 вересня 2017 р., і підписаний Президентом України П. Порошенком

26 вересня 2017 р. Закон України «Про освіту» [5]. У статті 18 закону зазначено, що кожна повнолітня особа має право на реалізацію безперервного навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки. Статтею 8 зазначеного державного документу держава визнає неформальну освіту одним із видів освіти, створює умови для розвитку суб'єктів освітньої діяльності, що надають такі освітні послуги, і заохочує до здобуття освіти всіх видів – формальної, неформальної, інформальної. Результати навчання, здобуті шляхом неформальної освіти, також визнаються в системі формальної освіти в порядку, визначеному законодавством [5]. Водночас цілісна змістовна картина організації неформальної освіти дорослих поки що відсутня як в Україні, так і за кордоном, відсутнє і спільне бачення концептуальних основ її реалізації, яке б узгоджувалося з державною політикою «освіти впродовж життя».

Аналіз розмаїття практичних заходів з неформальної освіти дорослих свідчить, що розвиток цієї галузі має ряд невизначеностей – здійснюється значними темпами і, водночас, має доволі стихійний характер, відсутня нормативно-правова база її організації, не врегульованим залишається питання підготовки фахівців освіти дорослих (андрагогів), у тому числі і для неформальної освітньої платформи, не узагальнені нормативні андрагогічні засади навчання дорослої людини, можливості соціального партнерства використовуються частково, залишається не визначеним перелік провідних актуальних тематик і програм неформальної освіти, не визнаним залишається значення роботи інституцій і організацій неформальної освіти дорослих, не виявлені провідні тенденції прогностичного розвитку неформальної освіти дорослих в Україні, відсутнє системне бачення перспектив і тенденцій її розвитку.

Результати проведеного аналізу свідчать про те, що в наш час існує необхідність і потреба в розгляді проблеми розвитку неформальної освіти дорослих з врахуванням контексту неперервності. Все це актуалізує, з одного боку, необхідність дослідження теоретичних і практичних аспектів неформальної освіти дорослих, з іншої сторони, підкреслює практичну затребуваність таких розробок. Це підтверджують виявлені об'єктивні протиріччя, пов'язані з розвитком та організацією неформальної освіти дорослих, в тому числі з розробкою відповідної нормативно-правової бази і введенням відповідних поправок до законодавчих актів України.

На науково-теоретичному рівні існують суперечності між:

- відсутністю стратегічних орієнтирів, методологічної основи розвитку неформальної освіти дорослих в сучасних умовах і нереалізованістю можливостей в цьому плані неформальної освіти, що має великий освітній резерв;

- визнанням значущості принципу «навчання впродовж життя» і відсутністю належних дидактичних розробок з неформальної освіти, здатної надавати істотну допомогу в реалізації названого принципу;

- відсутністю концептуально-теоретичних напрацювань з неформальної освіти дорослих як складової неперервної освіти, що дозволяє швидко реагувати на зміни в професійному світі, і нагальною потребою в теоретико-методологічному забезпеченні підвищення професійної кваліфікації працівників в умовах неформальної освіти;

- широким спектром практичної організації і проведення заходів неформальної освіти соціально-культурного і професійного спрямування і відсутністю концептуального обґрунтування методів, форм, технологій організації такого виду навчання в рамках неперервної освіти.

На *соціально-практичному рівні* існують суперечності між:

- трансформацією виробничих, економічних, соціально-культурних функцій освіти дорослих та неготовністю суб'єктів освіти до їх продуктивного здійснення;

- потребою сучасного суспільства у неформальній освіті дорослих для їх успішної мобільної професійної і особистісної діяльності та неготовністю системи освіти дорослих забезпечити це у відповідному фаховому і системному контексті;

- потребою суспільства у компетентних педагогічних працівниках з навчання дорослих, здатних здійснювати діяльність в мінливих умовах фахово, зі збереженням професійних освітніх стандартів до діяльності педагогів, і недостатньою готовністю до цього фахівців з освіти дорослих.

Стратегічними завданнями розвитку неформальної освіти дорослих вважаємо:

- створення максимально сприятливих і комфортних умов для особистісного і професійного розвитку дорослої людини згідно її інтересів та потреб;

- всебічне сприяння соціально активним громадянам у задоволенні ними поточних та перспективних потреб, пов'язаних із провідними характеристиками людського капіталу інноваційного інформаційного суспільства – здоров'ям, знаннями, навичками, здібностями, мотивацією;

- залучення дорослих, здатних брати участь в управлінні суспільством, до збагачення системи загальнолюдських і національних цінностей, через вдосконалення громадянської відповідальності за свою життєдіяльність і життя своєї сім'ї, за збереження природи, за долю своєї країни та світу;

- адаптація та соціалізація економічно і соціально маргінальних верств населення до сприятливого їхнім потребам соціально-економічного життя;

- задоволення поточних і перспективних потреб виробництва, економічної, соціальної, культурної сфери у кваліфікованих фахівцях, яким притаманний професійний світогляд, мобільність, адекватність сучасним вимогам.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Наведеними вище протиріччями обумовлена наукова проблема, яка полягає в необхідності ґрунтовного дослідження теорії і практики розвитку і організації неформальної освіти дорослих, розробки відповідного науково-методологічного, дидактичного та методичного забезпечення.

Дослідження процесів розвитку і організації неформальної освіти дорослих у системі неперервної освіти показує, що це не просто наукова ініціатива, а нагальна потреба, яка пояснюється певним комплексом тенденцій, що проявляються в життєдіяльності сучасної людини в умовах інформаційного суспільства.

Література

1. Каталог провайдерів освітніх послуг в сфері формальної та неформальної освіти дорослих Запорізького регіону / За заг. ред. С. Прийми. – Мелітополь: Вид. МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2016. – 58 с.
2. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Л.Б. Лук'янова, О.В. Аніщенко. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. – 108 с.
3. Лук'янова Л.Б. Концепція освіти дорослих в Україні / Л.Б. Лук'янова; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Ніжин: Лисенко М. М., 2011. – 24 с.
4. Освіта дорослих: бібліографічний покажчик: наукове видання / упоряд. Л.Б. Лук'янова; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2016. – 144 с.
5. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. – URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>

Bibliography

1. Katalog provajderiv osvithnih poslug v sferi formalnoyi ta neformalnoyi osvity doroslykh Zaporizkogo regionu [Catalogue of educational services providers in formal and non-formal adult education field in Zaporizhia region] / Za zag. red. S. Priymi. – Melitopol : Vid. MDPU Imeni Bogdana Hmel'nitskogo, 2016. – 58 s. (in Ukrainian)
2. Lukyanova L.B., Anishhenko O.V. Osvita doroslykh [Adult education]: : korotkyj terminologichnyj slovnyk / L.B. Luk'yanova, O.V. Anishhenko. – K.; Nizhyn : Vydavets PP Lysenko M.M., 2014. –108 s. (in Ukrainian)
3. Luk'yanova L.B. Konceptiya osvity doroslykh v Ukraini [The concept of adult education in Ukraine] / L.B. Luk'yanova ; In-t ped. osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrayiny. Nizhyn : Lysenko M. M., 2011. (in Ukrainian)
4. Osvita doroslykh [Adult education]: bibliografichnyj pokazhchik: naukove vydannya / uporyad. L.B. Luk'yanova; Instytut pedagogichnoyi osvity i osvity doroslykh. Kyiv : TOV «DKS-Centr», 2016. – 144 s. (in Ukrainian)
5. Pro osvitu [On Education] : Zakon Ukrayin vid 05.09.2017 № 2145-VIII . URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> (in Ukrainian)

УДК 069.12[373.5+337.3+378:005.6]

Сліпчишин Лідія Василівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент Відокремленого структурного підрозділу «Львівський навчально-науковий центр професійної освіти» Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

E-mail: lida.slipchyshyn@gmail.com

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОЇ ФУНКЦІЇ МУЗЕЮ НА ПРИКЛАДІ STEM-ОСВІТИ

Анотація. У статті розглянуто досвід провідного музею США з реалізації освітньої функції на прикладі STEM-освіти. Проаналізовано вплив розвитку технологій на стан економіки у контексті теорії складності. Показано, що техноеволюція сприяла появі нової методології інженерної діяльності, що актуалізує зростання вимог до фахівців, зокрема до їх техніко-технологічних знань. Висвітлено досвід Бостонського Музею науки та інновацій щодо залучення молоді, освітян та дорослого населення до ознайомлення з культурною та професійною спадщиною й сучасними досягненнями в сферах науки, техніки та технології.

Ключові слова: музейна педагогіка; технологія; STEM-освіта; техніко-технологічна культура; Бостонський музей науки та інновацій.

Slipchyshyn Lidia – Ph.D. in Pedagogy, Senior Research Fellow, Associate Professor of the Separate Structural Subdivision «Lviv Educational and Scientific Center of Vocational Education» M. Drahomanov National Pedagogical University

E-mail: lida.slipchyshyn@gmail.com

IMPLEMENTATION OF MUSEUM EDUCATIONAL FUNCTION AT STEM-EDUCATION EXAMPLE

Summary. The article examines the experience of the leading US museum on the implementation of educational function on the example of STEM-education. The influence of technology development on the state of the economy in the context of complexity theory is analyzed. It has been shown that technical evolution has promoted the emergence of a new methodology of engineering activity, which actualizes the growth of requirements for specialists, in particular their technical and technological knowledge. The transition to an innovative economy is associated with the realization of STEM-education and the improvement of the technical and technological culture of society. In this context a role changes not only educational establishments, but also cultural centers. The experience of the Boston Museum of Science and Innovation in attracting young people, educators and adults to the cultural and professional heritage and the latest achievements in the fields of science, engineering and technology is highlighted.

Key words: *museum pedagogy; technology; STEM-education; engineering and technology culture; Boston Museum of Science and Innovation.*

Слипчишин Лидия Васильевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, доцент Обособленного структурного подразделения «Львовский учебно-научный центр профессионального образования» Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова
E-mail: lida.slipchyshyn@gmail.com

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ МУЗЕЯ НА ПРИМЕРЕ STEM-ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается опыт ведущего музея США касательно реализации образовательной функции на примере STEM-образования. Анализируется влияние развития технологий на состояние экономики в контексте теории сложности. Показано, что техноэволюция содействовала появлению новой методологии инженерной деятельности, актуализируя повышение требований к специалистам, в частности к технико-технологическим знаниям. Освещён опыт Бостонского Музея науки и инноваций касательно привлечения молодёжи, работников образования и взрослого населения к ознакомлению с культурным и профессиональным наследием, а также современными достижениями в науке, технике и технологии.

Ключевые слова: музейная педагогика; технология; STEM-образование; технико-технологическая культура; Бостонский музей науки и инноваций.

Вступ. Соціальний розвиток та особистісне зростання кожної людини є фундаментальною засадою продуктивного функціонування суспільства, в якому успіх кожної особистості та реалізація її потенціалів залежить від сформованості тих якостей, що дають їй можливість проявити себе у будь-якій сфері. Сьогодні творчі особистості визначають розвиток, ринкову стійкість підприємств, галузей, але й держав, які доклали зусиль, щоб з'явився новий креативний клас. Як показує ретроспективний аналіз взаємозв'язків і взаємовпливів виробництва, освіти та культурних інституцій у різних країнах, швидше склались умови для інноваційного розвитку суспільства у тих державах, де влада, промисловці та освітяни зрозуміли важливість створення умов для поширення сучасних знань серед якнайширших верств населення.

Аналіз досліджень і публікацій. У контексті порушеної проблеми досліджувались праці, в яких розглядались економічні аспекти технологічного розвитку (Б. Артур, В. Гнатюк, М. Кондратьєв,

В. Петрушенко, Й. Шумпетер), основні засади технологічної та STEM-освіти (П. Атутов, О. Коберник, Н. Матяш, В. Сидоренко, В. Симоненко, А. Терещук, Д. Чернілевський), а також музейної педагогіки (В. Аксьонов, Л. Гріффен, О. Караманов, Б. Столяров, І. Шевцов). Проте, як показало вивчення цих праць, практично відсутній аналіз складових успіху STEM-освіти в США та ролі музеїв у цьому процесі, що становить інтерес не лише для освітян у продуктивному впровадженні її в Україні, але й для представників науки й виробництва, які працюють на розвиток сучасної матеріальної бази.

Мета статті: розглянути реалізацію освітньої функції музею на прикладі STEM-освіти в США. Для досягнення мети були поставлені *завдання:* проаналізувати вплив розвитку технологій на стан економіки та її вимоги до підготовки фахівців; висвітлити досвід музею у впровадженні сучасної освіти та розглянути складові успіху цього процесу.

Результати дослідження. Ще в 1917 р. професор Львівської політехніки Е. Хаусвальд, який взяв участь у Другому Галицькому промисловому з'їзді, наголосив, що промислова атмосфера «діє сильніше на навчання і здобуття нових талантів для виробництва, спонукаючи вже дітей цікавитись промисловим життям, надаючи досить швидко відповідний напрям розвитку розуму і волі. Безпосередній показ звичайних методів і засобів промислової праці є поштовхом для пробудження прихованих здібностей і уподобань» [5, с. 87]. Тому, на його думку, треба створювати загальнодоступні бібліотеки при Технологічних інститутах та інших закладах (музеях), адже вони повинні: «... поширювати світло знань і промислового прогресу за допомогою найсучасніших допоміжних методів, які сьогодні найкраще розвинені в бібліотеках Північної Америки» [5, с. 89-90]. Провідні вчені та промисловці, що представляли всі галузі виробництва того часу в Галичині, дійшли спільного висновку щодо необхідності створення у Львові Музею винаходів і торгівлі для представлення власних технологічних досягнень – моделей, зразків, креслень, фотографій тощо, та посилення уваги урядовців, влади і керівництва до цього питання.

Минуло століття і проблема підготовки суспільства до кардинальних змін в техніко-технологічній сфері не втратила своєї актуальності, лише загострилася, поставивши нові завдання перед освітою. Завдяки узгодженим діям урядовців, влади і керівництва освітніх і культурних закладів в США було вироблено стратегію формування техніко-технологічної культури населення за активної участі музеїв. Такий підхід був обумовлений розумінням, що: «якість життя суспільства як гуманітарна цінність залежить від рівня техніко-технологічної культури населення, яка спирається на нову методологію

інженерної діяльності. Саме інженерне мистецтво здатне об'єктивувати фундаментальні рушійні сили техноєволюції, застосовуючи для цього найсучаснішу інформацію з провідних галузей знань» [3, с. 122].

Залучення різних категорій населення в процес формування техніко-технологічної культури відбувається за допомогою різних інструментів, серед яких за важливістю вирізняються стратегічний план розвитку STEM-освіти (STEAM) та різноманітні програми, що об'єднують зусилля науки, виробництва, освіти та культурної сфери.

У 50-60-х роках ХХ ст. у світовому масштабі зросла зацікавленість молоді науковими досягненнями, адже почало якісно змінюватись життя людей завдяки їх впровадженням. У різних країнах з'являлись книги, що в пізнавальній формі розповідали про різні фізичні та хімічні явища, з якими людина щоденно зустрічалась у житті чи професійній діяльності: І. Воротніков («Конструкторская смекалка», 1957), Г. Низе («Игры и научные развлечения», 1955), серія книг Я. Перельмана, Б. Смагін («Атом работает», 1957) та ін. У цих книгах описувались досліди, що ілюстрували важливі розділи багатьох природничих наук. Основне призначення цих книг було пробудити в учнів пізнавальний інтерес до науки у такій послідовності: від уміння перейти до розуміння і бажання вияснити «чому?». Стримуючими чинниками були: відсутність доступу до такої літератури (різний доступ у містах і селах), вміння викладача системно використовувати таку інформацію в практичній роботі, проблеми з матеріальним оснащенням дослідів і організацією в школі науково-дослідної роботи учнів. У ті ж роки Бостонський дитячий музей вперше в світі започаткував реалізацію 10-річних програм і створення інноваційних креативних виставок, тематика яких відповідала тенденціям в науці та зацікавленням молоді. Першою виставкою була «Що всередині»[7].

Відповідно до концептуальних наукових поглядів економістів Й. Шумпетера та М. Кондратьєва, рушійною силою технологічного та соціального прогресу є зміна технологічних устроїв, ядро яких становлять галузі, здатні реалізувати важливі для розвитку інновації. У зв'язку з цим набувають важливості вміння довгострокового прогнозування та підготовка кадрів, здатних працювати на високотехнологічному виробництві, виявляти творчі здібності. Багато країн потрапило в біфуркацію технологічного простору і намагаються перейти до інноваційної економіки, де важливе місце посідають творчі фахівці, що працюють у креативних галузях. У перспективі до 2040-2050 рр. промисловий розвиток країн визначають нововведення, які сьогодні є інноваціями і знаходяться в стані апробації [2].

Біфуркації в технологічному просторі призводять до того, що в економіці з'являються нові стимули, виникають нові механізми та види діяльності. Як констатує У.Б. Артур (професор Інституту в Санта-Фе,

США) у контексті теорії складності, як тільки впроваджуються «нові фізичні технології, виникають відповідні потреби, і з'являються нові форми організації та нові інститути, а це, у свою чергу, потребує наступних нових технологій – наступних методів, організацій та інститутів, виникає структура. У тривалішому часовому масштабі великі масиви технологій визначають основотвірний спосіб, за допомогою якого здійснюються операції в економіці, отже, у нас є епоха пари, ера залізниць, цифрова ера» [1, с. 30]. Все це збудує економіку, сприяє виникненню нових галузей, професій і спеціальностей, поглиблює технологічні знання, змінює вміння, потребує адаптації людини до нових технологій.

Інформаційне суспільство знімає багато бар'єрів, що утруднювали доступ до джерел найновішої інформації. У цьому контексті стає зрозумілою вагомість внеску США у розвиток освіти і STEM-освіти зокрема, а також Гарвардського і Массачусетського університетів до створення якісної освіти, другий з них – до розвитку науково-прикладної діяльності. Зміни програми навчання в Массачусетському технологічному інституті в 1930 р. сприяли закріпленню лідерства в галузі природничих та інженерних наук. Постійне відстеження інновацій у науках, співпраця з державою і виробниками дозволяє і сьогодні цьому навчальному закладу залишатись у лідерах та сприяти піднесенню технологічної культури суспільства і популярності інженерних професій.

Бостонський Музей науки та інновацій, який тісно співпрацює з Массачусетським технологічним інститутом, є одним із найбільших у світі наукових центрів і культурних інституцій Нової Англії, що сприяє утриманню світового лідерства і впровадженню політики нової освіти. Про його важливу для освіти роль свідчить той факт, що щороку його відвідують і проходять через різні програми, понад 1,5 млн. відвідувачів [6]. На його базі створено Національний центр технологічної літератури, який з 2004 р. допомагає навчанню дітей і дорослих у різних освітніх напрямках. Складовими успіху функціонування цього закладу є:

1. Разом із владою та важливими організаціями (NAE – National Academy of Engineering; NRC – National Research Council; університетами-лідерами) Музей є співрозробником державної освітньої політики з розвитку техніко-технологічної культури, перш за все, молоді та активно її впроваджує в життя.

2. Музей активно розвиває музейну педагогіку, запроваджуючи інноваційні форми роботи, створює політику сучасної музейної роботи.

3. Музей є містком між наукою, освітою та виробництвом, тому при ньому створений науковий центр (The Gordon Current Science and

Technology Center при визнаній підтримці Софії та Бернарда Гордонів, 2006 р.), який має спонсорів–засновників (різні наукові центри, корпорації) та жертводавців.

4. Музей тісно співпрацює з вищими навчальними закладами і науковцями, пропагуючи їх відкриття і досягнення: Ерік Бейлі – комп'ютерний томограф-сканер, який допомагає багатьом лікарям діагностувати різні проблеми; Стефанія Кволек – за завданням компанії «ДюПон» створила в 1965 р. новий матеріал «кевлар», що відкрив еру композитних матеріалів.

5. Музей формує важливі для життя людини вміння та дає знання на основі науково-технологічного і креативного підходів. До соціально важливих виставок можна віднести «Домашній аудит», «Наука життя людини» з відповідною лабораторією, «Хто живе в каналізації» та ін.

6. Музей впливає на мотивацію особистості (незалежно від віку) вчитися, відкриваючи доступ відвідувачів до експонатів, тому його основною особливістю є високий ступінь інтерактивності. Щоб зрозуміти дію закону, принцип чи механізм роботи, відвідувач сам проводить дослід.

7. Музей запровадив інновацію: статистичну обробку результативності експериментів. Наприклад, визначення схильності до алергії, витрат енергії при ходінні, споживання з їжею калорій тощо. У кінці на моніторі демонструється статистична картина і показується твоє місце в ній. Одночасно відбувається пояснення і пропонуються рекомендації.

8. Музей працює в мережі з іншими спорідненими музеями, зокрема галузевими.

9. На базі музею створено спільноту, члени якої мають різні пільги протягом року як в самому музеї, так і тих музеїв, що є в мережі. Такий маркетинговий підхід не лише підвищує мотивацію відвідувати музей сім'ями, класами, групами, а й робить цей процес фінансово привабливим.

10. Музей пропагує дистанційне навчання, пропонує on-line курси.

Як показує аналіз роботи музеїв у мережі (Музей інновацій та науки в Скенектеді, Музей колісного міського транспорту та інших), їх розбудові та утриманню на передових позиціях допомагають відомі компанії, які разом із благодійними діями популяризують свою продукцію і професії – General Electric (електромобілі, електричні трактори), Keva (креативне будівництво), Price Chopper (продуктовий супермаркет) та ін. Крім постійних виставок Музеї проводять широкую просвітницько-освітню роботу: організовують періодичні виставки, присвячені революційним подіям в науці, які втілені у практику, наприклад, застосування 3D – принтера для самостійно розробленого

об'єкту; день науки для дорослих; літні тижневі школи, в яких через ручні роботи діти опановують STEM-освіту; довготривалі програми для дорослих, що вивчають космос у різних напрямках; щомісячний лекторій на актуальні теми та інші.

Якщо звернутися до українського досвіду, то в нас теж є зрушення в запровадженні STEM-освіти. За ініціатииви МОН та Інституту модернізації змісту освіти фахівців у 2015 р. відбувся Всеукраїнський круглий стіл «STEM-освіта в Україні: від дошкільника до компетентного випускника», завданнями якого були: визначення чинників, що обумовлюють розвиток національної освіти у напрямі формування творчої особистості в умовах становлення інформаційного суспільства й економіки знань; визначення умов формування науково-орієнтованої освіти; ознайомлення з досвідом педагогів щодо реалізації основних засад STEM-освіти. Було зазначено, що важливою передумовою успішного впровадження в державі STEM-освіти є, крім інтеграції зусиль науки, виробництва, освіти та культурної сфери, ще й тісний взаємозв'язок шкільних і позашкільних інституцій та форм навчання, що спрямовані на формування творчої особистості з критичним мисленням та готовою до сприйняття сучасних змін [4]. Однією з можливостей позашкільної освіти є музейна педагогіка, але, на жаль, у нас відсутній музей, здатний взяти на себе впровадження державної політики щодо системного залучення широких верств населення до досягнень науки, техніки й технологій.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, у сучасному світі наступив момент, коли завдяки взаємодії науки, техніки і технології у контексті теорії складності економіка стала сама себе творити, вимагаючи для досягнення своєї стабільності все більше творчих фахівців із критичним мисленням. Коливний характер інженерної діяльності та зміна її методології ставлять на порядок денний підготовку фахівців на нових засадах, а саме засадах STEM-освіти (останнім часом STEAM-освіти). Однією з культурних інституцій, яка зберігає культурну спадщину і пропагує актуальний культурний досвід, є музей. З досвіду США видно, що ініціаторами створення музеїв часто є компанії, які самі ведуть розробки інноваційних продуктів і зацікавлені в їх широкому просуванні. Україна, яка є колыскою багатьох відкриттів та інновацій, батьківщиною багатьох успішних винахідників, потребує створення Музею, який би задавав єдину політику музейної роботи щодо впливу на рівень техніко-технологічний культури населення, зберігав культурну спадщину, дотичну до науки і галузей, відкривав доступ до ознайомлення з сучасними інноваціями. До подальших досліджень відносимо детальне ознайомлення з роботою професійних музеїв та виявлення їх потенціалу у профорієнтаційній роботі.

Література

1. Артур У.Б. Теория сложности в экономической науке: иные основы экономического мышления / У.Б. Артур // *Terra economicus*. – 2015. – Том 13. – № 2. – С. 15-37.
2. Воинов А.И. Роль технологического прогнозирования в смене технологических укладов экономики / А.И. Воинов // *Экономика и управление народным хозяйством*. – 2016. – № 2 (135). – С. 35-38.
3. Сліпчишин Л.В. Підвищення технологічної культури суспільства як завдання держави: освітній аспект / Л.В. Сліпчишин // *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи* : зб. наук. праць. – Київ ; Львів : [ЛДУ БЖ], 2015. – С. 121–124.
4. Шулікін Д. STEM-освіта [Електронний ресурс] / Д. Шулікін // *Освіта України*. – 2015. – 17.07. – URL: <<http://iteach.com.ua/news/mass-media/?pid=2621>>. – Назва з екрану. – Мова укр.
5. Hauswald E. Wykształcenie przemysłowe w Galicyi // *Pamiętnik II Galicyjskiego zjazdu przemysłowego odbytego w Krakowie w dniach 28-30 września 1917* / Wydany pod redakcją d-ra Aleksandra Szczepańskiego. – Kraków : Drukarnia narodowa w Krakowie, 1919. – S. 71–96.
6. About the National Center for Technological Literacy. – URL: <<http://legacy.mos.org/NCTL/about.php>> (in English)
7. Boston Children's Museum. Exhibits and Programs. – URL: <<http://http://www.bostonchildrensmuseum.org/exhibits-programs>> (in English)

Bibliography

1. Arthur U.B. The theory of complexity in economic science: other bases of economic thinking / U.B. Arthur // *Terra economicus*. – 2015. – Tom 13. – № 2. – S. 15-37. (in Russian)
2. Voinov A.I. The role of technological forecasting in changing the economic structure of the economy / A.I. Voinov // *Ekonomika i upravleniye narodnym khozyaystvom*. – 2016. – № 2 (135). – S. 35-38.
3. Slipchyshyn L.V. The enhancement of the society's technological culture as a state task: educational aspect / L.V. Slipchyshyn // *Informacijno-komunikacijni tehnologiyi v suchasnij osviti: dosvid, problemy, perspektyvy* : zb. nauk. pracz` . – Kyiv ; L'viv: [LDU BZh], 2015. – S. 121–124. (in Ukrainian)
4. Shulikin D. STEM-education [Electronic resource] / D. Shulikin // *Osvita Ukrainy*` . – 2015. – 17.07. – URL: <<http://iteach.com.ua/news/mass-media/?pid=2621>>. – Nazva z ekranu. (in Ukrainian)
5. Hauswald E. Industrial education in Galicia // *Diary II Galician industrial convention held in Cracow from 28-30 September 1917* / Vydany pod redakcyu d-ra Aleksandra Shchepanskiego. – Cracow : Drukarnya narodova v Cracow, 1919. – S. 71–96.
6. About the National Center for Technological Literacy. – URL: <<http://legacy.mos.org/NCTL/about.php>>. (in English)
7. Boston Children's Museum. Exhibits and Programs. – URL: <<http://http://www.bostonchildrensmuseum.org/exhibits-programs>>. (in English)

УДК [37.015:37.013]:33.107.5

Хомич Лідія Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: ukrlida@ukr.net

ПАРТНЕРСТВО ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ: НОВІ ВИМІРИ

Анотація. Проаналізовано досвід партнерської взаємодії навчального закладу і родини через організацію відкритого конкурсу. Зазначається про необхідність інтеграції педагогічної теорії в практичні технології. У статті розкривається організаційно-педагогічні засади проведення відкритого конкурсу «Разом! Партнерство навчальних закладів і родини», визначені його мета і завдання. Проаналізовані результати конкурсу, який проводився у подовж 2014-2016 років. За результатами експерименту обґрунтовано тези щодо проблем родинного виховання, які зорієнтовані на партнерство педагогічної науки і практики у процесі професійної підготовки вчителя, педагогічної освіти батьків і представників старших поколінь щодо створення цілісного виховного простору.

Ключові слова: партнерство, родина, педагогічна наука і практика, родинне виховання, професійна підготовка вчителя, цілісний виховний простір.

Khomych Lidiia – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director on Scientific Work of the Institute of Pedagogical Education and Adult Education of NAPN of Ukraine

E-mail: ukrlida@ukr.net

THE PARTNERSHIP FOR PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE: NEW ASPECTS

Summary. The experience of partnership interaction between the educational institution and the family through the organization of an open competition have been analyzed. The competition is based on the idea that the research of pedagogical science should begin with scientific and cognitive activity, on the basis of which pedagogical art should be developed as an indispensable element of pedagogical practice. Therefore, it is necessary to integrate pedagogical theory into practical technologies. For the time being the convergence of science and practice is not fast enough: according to experts, the gap between theory and practice totals years. That is why the article reveals the organizational and pedagogical foundations of an open competition «Together! Partnership of educational institutions and families», its goals and objectives have been defined. The results of the pilot and the first stage of the contest, held in the 2014-2016 period, have been analyzed. Based on the results of the experiment we have substantiated the theses on the issues of

family upbringing oriented towards the partnership of pedagogical science and practice in the process of teacher training, pedagogical education of parents and representatives of older generations concerning creation of holistic educational space.

Key words: *partnership, family, pedagogical science and practice, family upbringing, teacher training, holistic educational space.*

Хомич Лидия Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по научной работе Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины
E-mail: ukrlida@ukr.net

ПАРТНЕРСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ: НОВЫЕ ИЗМЕРЕНИЯ

Аннотация. Проанализирован опыт партнерского взаимодействия учебного заведения и семьи через организацию открытого конкурса. Акцентируется на необходимости интеграции педагогической теории в практические технологии. В статье раскрываются организационно-педагогические основы проведения открытого конкурса «Вместе! Партнерство учебных заведений и семьи», определены его цели и задачи. Проанализированы результаты конкурса, который проводился в 2014-2016 годах. По результатам эксперимента обоснованы тезисы по проблемам семейного воспитания, ориентированные на партнерство педагогической науки и практики в процессе профессиональной подготовки учителя, педагогического просвещения родителей и представителей старших поколений по созданию целостной воспитательной среды.

Ключевые слова: партнерство, семья, педагогическая наука и практика, семейное воспитание, профессиональная подготовка учителя, целостная воспитательная среда.

Вступ. В умовах інтеграції системи освіти України до європейського освітнього простору все більшої актуальності набуває проблема підвищення якості підготовки майбутніх фахівців. Одним із завдань вищої школи є формування висококваліфікованих педагогів, компетентних у своїй професійній діяльності, здатних творчо вирішувати педагогічні проблеми. Згідно компетентнісного підходу метою професійної підготовки вчителя у вищому навчальному закладі є не лише засвоєння певного обсягу знань, вироблення відповідних умінь і навичок, а й здатність їх застосовувати в нестандартних умовах, вміння швидко орієнтуватися в умовах безпосередньої професійної діяльності, тобто набуття досвіду педагогічної діяльності.

Результати дослідження. За академіком І.А. Зязюном, педагогічна діяльність є трансформацією досвіду, Я-концепції педагога

у досвід і Я-концепцію вихованця, оскільки у кожному вихованцеві є частка педагога, якого він вважає своїм вчителем [2]. Отже, вчитель – це не тільки професія, покликання якої трансформувати знання, це висока місія творити особистість, утверджувати людину в людині. У наш час потрібна яскрава творча особистість вчителя, який опанував досягнення педагогічної науки про людину і закономірності її розвитку, нові педагогічні технології й мистецтво спілкування.

Історія становлення і розвитку педагогіки як науки свідчить, що педагогічна наука – це поєднання тривалої практики навчання і виховання особистості на тлі розвитку суспільства і соціуму, що знаходяться під впливом історичних систем. Педагогічна наука – це результат тривалого і послідовного дослідження принципу розвитку особистості. У педагогіці триває давня дискусія про те, що таке педагогіка: наука чи мистецтво. У передмові до своєї книги «Людина як предмет виховання» К.Д.Ушинський наголошував на тому, що «Педагогіка – не наука, а мистецтво: саме велике, складне, найвище і найнеобхідніше з усіх мистецтв. Мистецтво виховання спирається на науку. Як мистецтво воно спирається на безліч великих і складних наук; як мистецтво, воно, крім знань, вимагає здібностей та нахилів, і, як мистецтво воно прагне до ідеалу, що вічно досягається і ніколи цілком не досяжне: до ідеалу досконалості» [10].

Антон Макаренко вважав виховання самостійною функцією вчителя. Він зазначав, що в нього немає наукових праць з педагогіки, але є свій педагогічний досвід, на основі якого сформувалася певна система поглядів, котрі завжди зорієнтовані на головні практичні проблеми суспільного буття. У статті «Деякі міркування про наших дітей» він пише про необхідність організації підготовки вчителів у педагогічних закладах у таких напрямках: а) забезпечити майбутнім спеціалістам широку освіту незалежно від профілю; б) студентам потрібно давати не тільки спеціальну освіту, а й спеціальне виховання; в) особливо увагу слід приділяти проблемам сімейного виховання. Цінними є думки А. Макаренка про самовиховання і самоосвіту. Він радив вихователям ознайомлюватися з досягненнями сучасної науки, систематично працювати над собою, постійно вдосконалювати свою майстерність. У статті «Деякі висновки з мого педагогічного досвіду» [7, с. 18-35] він підкреслював, що навіть не маючи таланту, можна досягти професійної майстерності працюючи над собою. Видатний педагог виходив із відомого положення про те, що людина досконало володіє передусім тими знаннями, під час опанування яких виявляла самостійність, творче мислення; на основі фактів, їх порівняння, аналізу й синтезу робила узагальнення, висновки, застосовувала набуті знання на практиці.

Отже, практична діяльність дозволяє вирішити давню дискусію і підтверджує, що без фундаментального знання науки виховання не

може розвиватися мистецтво виховувати. Знання філософських понять, закономірностей навчання і виховання, оволодіння формами, методами і засобами педагогічної дії становлять основу педагогічної майстерності. Педагогічна майстерність розглядається також як динамічний процес розвитку сукупності професійно-особових якостей педагога, його умінь і здібностей, що дозволяють вчителю здійснювати ефективно професійну діяльність.

Дослідження педагогічної науки слід починати з науково-пізнавальної діяльності, на основі якої може і має розвиватися педагогічне мистецтво як обов'язкова константа педагогічної практики. Сьогодні вже ніхто не піддає сумніву науковий статус педагогіки. Дискусія перейшла в площину співвідношення науки та педагогічної практики. Занадто неоднозначними виявляються реальні досягнення вихователів: в одному випадку вони зумовлені глибокими знаннями і вмінням застосування педагогічної теорії, в іншому – успіх приносить висока особиста майстерність вчителя, мистецтво педагогічного впливу, чуття та інтуїція.

Свідченням цього є структурні елементи змісту професійної діяльності педагога-майстра, які визначив І.А. Зязюн у статті «Система сукупних компетенцій і компетентностей у структурі педагогічної діяльності й дії вчителя», серед них: 1) професійно-педагогічні знання; 2) досвід здійснення професійно-педагогічної діяльності; 3) досвід творчої педагогічної дії; 4) досвід виявлення особистісних якостей і професійно-педагогічної спрямованості; 5) досвід спілкування з виконанням професійних функцій.

Таким чином, досвід – це єдність знань і умінь. Одне з основних понять теорії пізнання – емпіричне пізнання дійсності, що є результатом взаємодії людини і світу і передається від покоління до покоління [8, с. 111]. Це відображення у людській свідомості законів об'єктивного світу й суспільної практики, одержане в результаті активного практичного пізнання. Головною ознакою досвіду є те, що він набувається лише власними зусиллями людини.

Важливого значення набуває вивчення педагогічного досвіду, в якому приховані відповіді на актуальні практичні завдання, ще не вирішені засобами психолого-педагогічної науки. Одна з функцій узагальнення педагогічного досвіду, в якому знаходяться відповіді на ці актуальні питання – перевірка методичних концепцій і розроблення на їхній основі навчальних матеріалів – програм, навчального обладнання, методичних рекомендацій [1]. Педагогічний досвід в основі має педагогічну майстерність – комплекс властивостей особистості вчителя, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [9, с. 30].

Нуковці виокремлюють такі властивості педагогічної майстерності: гуманістична спрямованість діяльності вчителя,

професійні знання, вміння та навички, педагогічні здібності, які забезпечують темпи самовдосконалення, педагогічна техніка, яка визначає особистісну структуру педагогічної діяльності (І.А. Зязюн, В.Г. Кузь, В.В. Федорчук, В.В. Ягупов). Отже, необхідно, щоб педагогічна теорія інтегрувалася в практичні технології. Поки ж зближення науки і практики йде недостатньо швидко: за оцінками фахівців, розрив між теорією і практикою становить роки.

У цьому контексті А.С. Макаренко акцентував увагу на важливості цілеспрямованої, узгодженої діяльності вчителів в організації навчально-виховної роботи з учнями. Він стверджував, що тільки єдність педагогічних вимог, що повинна проймає всі ланки навчально-виховного процесу, форми діяльності учнівського і педагогічного колективів, сім'ї і громадськості, котрі ґрунтуються на принципі високої вимогливості до учнів і поваги до них, – тільки така єдність забезпечує успіх формування творчої особистості. Ця єдність особливо актуальна у процесі виховання особистості дитини від народження, спочатку у сім'ї, родині, з часом долучаються соціальні інститути (дошкільний заклад, школа, позашкільні установи тощо), громадські організації.

У соціальній політиці, як доводить міжнародний і національний досвід, пріоритетом має бути курс на підвищення сімейного благополуччя, створення можливостей для виконання сім'єю своїх виховних функцій шляхом розвитку та урізноманітнення сервісних послуг для різних категорій сімей, заохочення до самоосвіти і самовдосконалення, забезпечення батькам і членам родин підтримки у освіті та просвіті впродовж життя, зокрема за допомогою інформаційних ресурсів, теле- і радіопрограм, удосконалення системи підготовки та перепідготовки фахівців, які працюють з сім'єю [3]. У сучасних умовах необхідно забезпечувати створення цілісного виховного простору «навчальний заклад – родина». Педагог має розуміти, що різним типам сімей притаманні певні особливості, які необхідно враховувати при встановленні й побудові стосунків. Іншими словами, індивідуальний підхід повинен бути не тільки у навчанні, а й у процесі взаємодії з родинами [4]. Саме тому у 2013 р. ІПООД НАПН України ініціював проведення відкритого конкурсу науково-методичних розробок, програм, проектів, есе «Разом! Партнерство навчальних закладів і родини», який ініціювався задля створення цілісного освітньо-виховного простору, у якому є можливості для розвитку дітей і підлітків, шляхом об'єднання зусиль навчальних закладів і родин, а також культурно-освітніх закладів, соціальних служб, громадських організацій на основі єднання педагогічної теорії і практики.

Професор Г. М. Лактіонова стверджувала, що системі освіти варто відмовитися від патерналістського ставлення до родини, яке є спадщиною авторитарної держави. Освітяни мають усвідомити, що

родини спільно з державою є замовниками освіти, а отже, мають усвідомлювати себе й ставати учасниками навчально-виховного процесу. Дійсне, а не деклароване партнерство з родинами вимагає поваги, відповідальності і здатності освітян до залучення батьків, членів родин до дієвої участі не тільки у покращенні матеріальної бази, але у створенні цілісного виховного простору [6]. Відповідно, була сформульована така мета конкурсу: виявлення, узагальнення та поширення інноваційного досвіду партнерства навчальних закладів та родин, спрямованого на консолідацію зусиль педагогічних колективів, батьківських громад та громадських організацій на створення єдиного освітньо-виховного простору, що забезпечує повноцінний розвиток дітей і підлітків, доброзичливого до дитини. У Положенні про відкритий конкурс визначено такі завдання:

1. Створити банк даних інноваційного досвіду партнерства навчальних закладів та родин щодо успішного вирішення актуальних проблем розвитку і виховання дитини у сучасних умовах.

2. Сприяти поширенню кращого зарубіжного та вітчизняного досвіду залучення батьків, членів родини до активної участі у навчально-виховному процесі, а також впровадженню батьківських ініціатив, спрямованих на розвиток дітей і дитячих колективів, гармонізацію відносин між поколіннями, розвиток взаємодії навчальних закладів та громади.

3. Ініціювати створення творчих груп і об'єднань педагогів з іншими фахівцями, які працюють в сфері дитинства, з родиною/родинами з метою вироблення ними спільних підходів до виховання дітей, обміну кращим досвідом, збагачення творчими ідеями.

4. Актуалізувати проблеми педагогічної компетентності фахівців і батьків як вирішального фактору вирішення освітньо-виховних завдань.

5. Удосконалювати науково-методичне забезпечення пріоритетних напрямів співпраці педагогічних колективів з родиною.

6. Заохочувати фахівців-практиків, батьків, членів родин, представників громадських організацій до наукової діяльності.

Положенням передбачено отримання таких результатів: виявлення та поширення кращого досвіду партнерства навчальних закладів з родинами, батьківськими громадами; активізація участі батьків, родин у навчально-виховному процесі; створення представниками освітян і батьківської громади спільних творчих колективів, об'єднань, громадських організацій з метою подальшого поліпшення умов для розвитку та виховання дітей; визначення пріоритетних напрямів, а також ресурсів для подолання недоліків, труднощів у партнерстві навчальних закладів і родини; удосконалення науково-методичного супроводу впровадження апробованих

технологій взаємодії навчальних, культурно-освітніх закладів, соціальних служб і родини; удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогів, фахівців, які працюють у сфері дитинства, до співпраці з різними категоріями сімей; утвердження сімейних цінностей і поширення засад усвідомленого, відповідального, батьківства.

До участі в конкурсі були запрошені: керівники навчальних, наукових, науково-методичних закладів та установ; педагогічні працівники усіх типів навчальних закладів; представники соціальних служб для молоді, служб у справах дітей та інших установ, що опікуються проблемами дітей та родин; представники культурно-освітніх установ, які працюють із родиною; докторанти, аспіранти, викладачі вищих навчальних закладів, працівники наукових установ, закладів післядипломної освіти; студенти старших курсів психолого-педагогічного спрямування вищих навчальних закладів; батьки, члени родин, які є авторами/співавторами або активними учасниками ініціатив, спрямованих на покращення середовища для навчання та виховання дітей; авторські колективи у складі педагогів і членів родин.

Робочу групу Конкурсу очолила доктор педагогічних наук, професор Галина Михайлівна Лактіонова. Важливим було те, що від самого початку конкурс проводився на засадах партнерства з іншими структурними підрозділами НАПН України (Інститут проблем виховання, Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи), вищими навчальними закладами (Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка, Луганський обласний ІППО), регіональними органами державного управління (Департамент освіти і науки Луганської ОДА), а також за підтримки засобів масової інформації («Педагогічна газета», газета «Соціальний педагог», радіопередача «Батьківські збори», інші).

Оргкомітетом було розроблено методичні поради щодо організації та проведення конкурсу, процедури оцінки конкурсних робіт, підготовлено прес-релізи для фахових видань та веб-сайтів.

Проведено два етапи відкритого конкурсу «Разом! Партнерство навчальних закладів і родини». На пілотному етапі конкурсу члени оргкомітету провели оцінку 22 конкурсних робіт за визначеними номінаціями («Зміцнюємо, розвиваємо взаємодію навчального закладу, родини, громади», «Утверджуємо сімейні цінності, традиції», «Готуємо дитину до самостійного життя», «Розкриваємо виховний потенціал родини»), що надійшли від авторських колективів з навчальних закладів Києва, Луганської області, м. Енергодар, м. Ніжин (Чернігівська обл.), м. Тернопіль, Черкаської області. Лауреатами конкурсу стали не тільки освітяни з дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних закладів, але й представники батьківської громади. Висвітлення питань щодо завдань, змісту, організаційних принципів, результатів конкурсу відбувалося на науково-практичних

конференціях, круглих столах, робочих зустрічах, презентаціях у рамках проведення освітніх виставок, інших наукових масових заходів.

Старт другого етапу конкурсу «Разом! Партнерство навчальних закладів і родини» відбувся на Всеукраїнській конференції з міжнародною участю «Партнерство навчальних, культурно-освітніх закладів і родин: стан, проблеми, перспективи розвитку», що відбулася у Тернополі (березень 2015 р.), в якій брали участь представники 17 регіонів України, а також Республіки Польща. Саме тут відбулася апробація відкритих родинних студій – експериментальної моделі неформальної педагогічної освіти і просвіти дорослих, спрямована на розвиток педагогічної культури дорослих й базується на принципах відкритості, демократизму, толерантності. На завершальному етапі конкурсу члени оргкомітету провели оцінку 39 конкурсних робіт з різних регіонів України. За результатами Конкурсу Г.М. Лактіоною було обгрунтовано сім тез з проблем родинного виховання, які сьогодні набувають особливої актуальності [5]:

- наразі суб'єктами педагогічної освіти і просвіти, включаючи самоосвіту, впродовж життя є не тільки батьки, але й представники старших поколінь, а також дорослі, які замінюють дітям біологічних батьків;

- дійсне, а не деклароване партнерство з родинами вимагає поваги, відповідальності і здатності освітян до залучення батьків, членів родин до дієвої участі не тільки у покращенні матеріальної бази, але у створенні цілісного виховного простору;

- сучасні сім'ї урізноманітнюються, що означає для практиків необхідність володіння знаннями про тенденції у розвитку сучасної сім'ї і сімейних відносин, особливості окремих категорій сімей і врахування цих відмінностей у роботі;

- нагальною потребою є також надання підтримки сім'ям, в яких дитина виховується одним з батьків, поглиблення досліджень, що зорієнтовані на вирішення проблем цих сімей;

- система освіти має посилити свій внесок у вирішення педагогічного завдання, яким є навчання кандидатів у прийомні батьки, батьки-вихователі дитячих будинків сімейного типу, опікунів і піклувальників, а також забезпечення розвитку виховного потенціалу цієї особливої категорії сімей, які згідно з чинним законодавством обов'язково проходять навчання і перенавчання;

- у соціальній політиці пріоритетом має бути курс на підвищення сімейного благополуччя, створення можливостей для виконання сім'єю своїх виховних функцій шляхом розвитку та урізноманітнення сервісних послуг для різних категорій сімей, заохочення до самоосвіти і самовдосконалення, забезпечення батькам і членам родин підтримки у освіті та просвіті впродовж життя, зокрема

за допомогою інформаційних ресурсів, теле- і радіопрограм, удосконалення системи підготовки та перепідготовки фахівців, які працюють з сім'єю;

- педагогічній спільноті варто спільними зусиллями підняти питання щодо підвищення відповідальності батьків за виховання дітей, що передбачено одним з положень Конституції України. Сильна держава – це міцна родина, це усвідомлені, відповідальні батьки, це діти, які зростають щасливими.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Це зумовлює на перспективу вирішення таких проблем: забезпечення педагогічної освіти не тільки батьків, але й представників старших поколінь, а також дорослих, які замінюють дітям біологічних батьків; партнерства з родинами: здатність освітян до залучення батьків, членів родин до дієвої участі у створенні цілісного виховного простору; формування знань про тенденції у розвитку сучасної сім'ї і сімейних відносин, особливості окремих категорій сімей; дослідження і надання підтримки сім'ям, в яких дитина виховується одним із батьків; розвитку виховного потенціалу, організації навчання кандидатів у прийомні батьки, батьки-вихователі дитячих будинків сімейного типу, опікунів і піклувальників; підвищення відповідальності батьків за виховання дітей.

Таким чином, справжнім педагогом може бути людина, що має, по-перше, покликання, внутрішнє усвідомлення того, що це саме її шлях, а, по-друге, багаж наукових знань і досвіду, що дозволяють постійно перебувати на шляху пошуку, розвитку, самовдосконалення.

Література

1. Зязюн І. А. Психологічний досвід – домінанта, детермінанта, уособлення й практичний вияв усіх різновидів досвіду педагогічних технологіях / Іван Зязюн / І.А. Зязюн // Сучасні заклади освіти – 2014: офіційний каталог міжнар. виставки, 18 – 20 берез. 2014 р. / МОН України, НАПН України, компанія «Виставковий світ». – К., 2014. – С. 21-23.
2. Зязюн І. А. «Я – концепція» у вимірі психологічної педагогіки / Зязюн І. А. // Управлінські компетенції викладача вищої школи: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 28 лют. 2014 р., м. Київ / Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – К.: Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова, 2014. – С. 23–29.
3. Лактіонова Г. М. Навчальний заклад і родина в сучасних умовах: нові запити–нові стратегії– нові практики / Г.М. Лактіонова // Соціальний педагог. – 2015. – №2. – С. 11-15.
4. Лактіонова Г. Навчальний заклад і родина у сучасних умовах: нові демографічні тенденції – нова парадигма стосунків – нові складові у підготовці педагогів / Галина Лактіонова // Edukacja zawodowa i ustawiczna – Redakcja naukowa Nella Nyczko, Adam Solak. – Warszawa, 2016. – С. 107-114.
5. Лактіонова Г. Партнерство навчальних закладів і родин: нові реалії і

- досвід / Галина Лактіонова, Світлана Машкіна // Рідна школа. – 2016. – №7 (липень) – С. 13-18.
6. Лактіонова Г. Сучасна сім'я і систем а освіти: тези до роздумів / Г. Лактіонова // Педагогічна газета. – 2014. – № 9 (241), вересень. – С. 3.
 7. Макаренко А. С. О воспитании молодежи: Сборник избранных педагогических произведений / Под общ. ред. Г.С. Макаренко. – М. : ТРУДРЕЗЕРВИЗДАТ, 1951. – 396 с.
 8. Освіта дорослих : енциклопедичний словник / за ред.В.Г. Кременя, Ю.В. Ковбасюка. – К. : Основа, 2014. – 496 с.
 9. Педагогічна майстерність : Підручник / І.А. Зязюн, Я.В. Крамущенко та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
 10. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Т. 2 / [Соч.] К.Д. Ушинского. – Изд. 11-е. / Ушинский К.Д. – СПб. : Тип. М. Меркушева, 1905. – 444 с.

Bibliography

1. Zyazyun I. A. Psychologichnyy dosvid – dominanta, determinanta, uosoblennyya i praktichnyy vyvay usih riznovydiv dosvidu pedagogichnyh tehnologiyah / Ivan Zyazyun // Suchasni zaklady osvity – 2014: oficijnyy katalog mizhnar. vystavky, 18 – 20 berez. 2014 r. / MON Ukrayiny, NAPN Ukrayiny, kompaniya «Vystavkovy svit». – K., 2014. – S. 21-23. (in Ukrainian)
2. Zyazyun I. A. «Ya – koncepciya» u vymiri psychologichnoyi pedagogiky / I.A. Zyazyun // Upravlinski kompetencyi vykladacha vyshhoyi shkoly: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf., 28 lyut. 2014 r., m. Kyiv / Nacz. ped. un-t imeni M.P. Dragomanova. – K. : Nacz. ped. un-t imeni M.P. Dragomanova, 2014. – S. 23–29. (in Ukrainian)
3. Laktionova G. M. Navchalnyy zaklad i rodyna v suchasnyh umovah: novi zapyty – novi strategiyi– novi praktyky // Socialnyy pedagog. – 2015. – №2. – S. 11-15. (in Ukrainian)
4. Laktionova Galyna. Navchalnyy zaklad i rodyna u suchasnyh umovah: novi demografichni tendencyi – nova paradygma stosunkiv – novi skladovi u pidgotovci pedagogiv // Edukacja zawodowa i ustawiczna – Redakcja naukowa Nella Nyczkało, Adam Solak. – Warszawa – 2016. – S. 107-114. (in Ukrainian)
5. Laktionova Galyna. Partnerstvo navchalnyh zakladiv i rody'n: novi realiyi i dosvid / Galyna Laktionova, Svitlana Mashkina // Ridna shkola. – 2016. – №7 (lypen) – S. 13-18. (in Ukrainian)
6. Laktionova G. Suchasna simya i systema osvity: tezy do rozдумiv // Pedagogichna gazeta. – 2014. № 9 (241), veresen. – S. 3. (in Ukrainian)
7. Makarenko A. S. O vospytany molodezhy: Sbornyk yzbrannyh pedagogicheskyyh proyzvedeniy / Pod obshh. red. G.S. Makarenko. – M.: TRUDREZERVYSDAT, 1951. – 396 s. (in Russian)
8. Osvita doroslyh : encyklopedychnyy slovnyk / za red.V.G. Kremanya, Yu.V. Kovbasyuka. – K. : Osнова, 2014. – 496 s.(in Ukrainian)
9. Pedagogichna majsternist: Pidruchnyk / І.А. Zyazyuna, Ya.V. Kramushhenko та ін.; За ред. І.А. Zyazyuna. – К.: Vy'shsha shkola, 2004. – 422 s. (in Ukrainian)
10. Ushynskyy K.D. Chelovek kak predmet vosp'y'tany'ya. Opyt pedagogy'cheskoj antropology'y. – SPb, 1905. – 444 s. (in Russian)

РОЗДІЛ II

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

УДК 658 331 378.3

Banit Olga – *dr filozofii, habilitantka Instytutu Oświaty Pedagogicznej i Oświaty Dorosłych Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych*
E-mail: olgabanit@ukr.net

SYSTEM SZKOLENIA PRACOWNIKÓW W TRANSNARODOWEJ KORPORACJI VOLKSWAGEN GROUP POLSKA

Streszczenie. W niniejszym artykule dokonano analizy metod kształcenia systemowego podejścia do szkoleń pracowników w korporacji Volkswagen Group Polska. Wymieniono szereg szkoleń, dzięki którym pracownicy mają szansę rozwijać równolegle z doświadczeniem zawodowym również swoją wiedzę teoretyczną. W rezultacie analizy stwierdzono, że w szkoleniach zauważa się wykorzystanie metod podających, głównie wykładu, pogadanki, opisu, oraz – w przeważającej części – metod praktycznych (laboratoryjnych, ćwiczebnych i realizacji zadań twórczych). W szkolenia wkomponowane są także metody problemowe, zwłaszcza gry dydaktyczne (metoda symulacji). Tak znaczna różnorodność szkoleń z pewnością przyczynia się do budowania prestiżu firmy oraz wysokiej i ciągle wzrastającej rangi VGP na rynku korporacji transnarodowych.

Słowa kluczowe: metody kształcenia, podejście systemowe, szkolenia pracowników, korporacja, Volkswagen Group Polska.

Banit Olga – *Candidate of Pedagogical Sciences, Doctoral Post-Graduate of the Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine*

E-mail: olgabanit@ukr.net

SYSTEM OF TRAINING FOR PERSONNEL IN THE TRANSNATIONAL CORPORATION VOLKSWAGEN GROUP POLAND

Summary. The system training employees at Volkswagen Group Corporation in Poland is analyzed. Several courses and trainings are presented, which help employees to develop their theoretical knowledge in parallel with their professional experience. As a result of the analysis, the use of such teaching methods as lectures, stories and mostly practical methods: practical exercises («Quality Module», «NLK» New Logistic Concept) and creative tasks: («5S method», «Ergonomics implementation training») has been recorded. Staff training also covers the problem teaching methods: didactic games («SMED»

(Single Minute Exchange of Die), imitation method («Factory simulation module»). For newly hired staff, implementation training will be provided to obtain the main information about the corporation and the processes of the Corporation. VGP is also well cooperated with the Adam Mickiewicz University, University of Economics, Academy of Physical Education, Academy of Management and Academy of Video Surveillance. In addition to improving the competence of employees, VWP also takes care of the conditions and comfort of work, including their health. VGP has opened a rehabilitation and sports center in order to improve the health of the staff.

Key words: training methods, system approach, training of personnel, transnational corporation, Volkswagen Group Poland.

Баніт Ольга Василівна – кандидат педагогічних наук, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: olgabanit@ukr.net

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ПЕРСОНАЛУ У ТРАНСНАЦІОНАЛЬНІЙ КОРПОРАЦІЇ ФОЛЬКСВАГЕН ГРУП ПОЛЬЩА

Анотація. Проаналізовано систему підготовки працівників у транснаціональній корпорації Фольксваген Груп Польща. Представлено кілька курсів і тренінгів, що допомагають працівникам розвивати теоретичні знання паралельно з їх професійним досвідом. У результаті аналізу зафіксовано використання таких методів навчання, як лекції, розповіді та, здебільшого, практичні методи: практичні вправи («Модуль якості», «НЛК (Нова логістична концепція)») та творчі завдання («Метод 5S», «Моделювання місця праці»). Підготовка персоналу також охоплює проблемні методи: дидактичні ігри («SMED»), метод імітації («Симуляція фабрики»). Така різноманітність тренінгів сприяє престижу компанії та високій і постійно зростаючій конкурентоспроможності VGP на ринку транснаціональних корпорацій.

Ключові слова: методи навчання, системний підхід, підготовка персоналу, транснаціональна корпорація, Фольксваген Груп Польща.

Wprowadzenie. Organizacja jest podstawowym założeniem, na którym opiera się metodologia systemowej teorii organizacji. «W kierunku systemowym traktuje się ją jako jednolity, celowy system, złożony ze wzajemnie powiązanych części. Z teorii systemów wynika, że działalność dowolnego segmentu w mniejszym czy w większym stopniu wpływa na działalność każdego innego segmentu» [5].

Obiektem zainteresowań podejścia systemowego są zmienne – całość i część oraz relacje, które się tworzą między nimi. Podejście to wymaga zatem myślenia całościowego, ze względu na powiązania i zależności. Koncepcja ta opiera się na założeniu, że wszystkie działania w

przedsiębiorstwie, w tym szkolenie i rozwój pracowników, powinny być traktowane jako całość, a nie jako indywidualne części. Umiejętność uczenia się szybciej niż konkurenci może być jedyną trwałą przewagą przedsiębiorstwa. Dlatego systemowe podejście do zarządzania wiedzą w organizacji jest w ostatnich latach dominującym trendem w zarządzaniu.

Zarówno w czasach prosperity, jak i podczas recesji, praktycznie każda firma musi znaleźć sposób na to, aby przełożyć swoją strategię i cele biznesowe na taki poziom efektywności pracowników, by zapewnić jej to sprawne funkcjonowanie. Idee systemowego szkolenia i rozwoju pracowników pozwalają zdiagnozować i rozwinąć drzemący w nich potencjał zgodnie z ich umiejscowieniem w strukturze systemu i celami strategicznymi organizacji.

Cele. Analiza systemowego podejścia do szkoleń pracowników w korporacji Volkswagen Group Polska.

Metody. W niniejszym artykule zastosowano metody analizy, porównania i uogólnienia szkoleń pracowników.

Materiał główny. Według informacji z oficjalnej strony internetowej Spółka Volkswagen Group Polska (dalej VGP) należy do niemieckiej transnarodowej korporacji (dalej TNK) motoryzacyjnej Volkswagen AG (dalej VW AG), którego siedziba mieści się w Wolfsburgu. W skład grupy wchodzi 12 marek. VW AG jest jednym z największych producentów samochodów na świecie operującym aż w 153 krajach. Spółka Volkswagen Group Polska powstała 1 czerwca 2012 roku w wyniku połączenia spółek KPI Polska, KPI BS, KPI Sports Cars, Kulczyk Tradex i Skoda Auto Polska SA. Od tego czasu VGP jest wyłącznym dystrybutorem nowych samochodów marek Volkswagen Samochody Osobowe, Audi, SEAT, ŠKODA, Porsche i Volkswagen Samochody Użytkowe oraz oryginalnych części zamiennych i akcesoriów. Siedziba Volkswagen Group Polska znajduje się przy ulicy Krańcowej 44 w Poznaniu. W jej skład wchodzi budynek biurowy oraz Techniczne Centrum Szkoleniowo-Serwisowe [9]. Aktualnie Volkswagen AG zatrudnia 218.000 pracowników na całym świecie. Marka posiada także ponad 7.700 punktów dealerskich, w których pracuje 74.000 osób. Spółka Volkswagen Group Polska zatrudnia obecnie ponad 7000 pracowników w trzech zakładach produkcyjnych, będąc tym samym największym pracodawcą w Wielkopolsce [8].

Rok 2016 był dla Volkswagen Group Polska bardzo udany. Odnotowano rekordową liczbę 185 tysięcy samochodów wyprodukowanych w fabryce w Poznaniu, wzrost zatrudnienia do ponad 9 tysięcy osób oraz otwarcie nowej fabryki we Wrześni i uruchomienie produkcji modelu Crafter. «Osiągnięcie takiej liczby wyprodukowanych samochodów wymagało od nas dużej dyscypliny i ogromnego zaangażowania naszych pracowników» – tłumaczy Dietmar Mních, Dyrektor Zakładu w Poznaniu.

Na sukces VGP składały się starania wszystkich pracowników. Dzięki ich fachowości, zaangażowaniu, umiejętności współpracy z

zespółem można osiągnąć zamierzone cele. Jednym z głównych celów TNK jest stworzenie optymalnych warunków pracy, w których potencjał każdego pracownika będzie najlepiej wykorzystany. Zgodnie z przyjętą przez VGP filozofią, to właśnie potencjał ludzki stanowi podstawę sukcesu korporacji, ponieważ każdy człowiek wnosi coś nowego: wiedzę, doświadczenie, nowe pomysły. Dlatego VGP przywiązuje tak wielką wagę do właściwego doboru kandydatów i oferuje wiele możliwości rozwoju kariery zawodowej zarówno dla doświadczonych specjalistów, jak i dla ambitnych osób szukających pracy już podczas studiów. Ze swojej strony VGP gwarantuje konkurencyjne warunki zatrudnienia, atrakcyjny system premii, opiekę medyczną na terenie zakładu, pracę w młodym i dynamicznym zespole, możliwość rozwoju w międzynarodowym środowisku, szkolenia

System szkoleń pracowników w Volkswagen Group Polska. Volkswagen Group Polska daje wiele możliwości rozwoju pracownikom, każdy z nich ma szansę rozwijać równolegle z doświadczeniem zawodowym również swoją wiedzę teoretyczną korzystając z ofert szkolnictwa zaocznego. Korporacja oferuje swoim pracownikom szereg szkoleń, a także możliwość skorzystania z opcji dofinansowania studiów. Szkolenia dla pracowników VGP prowadzone są przez Akademię VWP – Centrum Treningowe. Oferta szkoleń Akademii VWP jest urozmaicona (do dyspozycji pracowników VGP jest obecnie 10 modułów szkoleniowych) i wysoce specjalistyczna (szkolenia z zakresu szczupłego wytwarzania, eliminowania wszelkiego rodzaju marnotrawstw na stanowiskach pracy, poprawy ergonomii, standaryzacji miejsca pracy, doskonalenia czynności procesowych). Od początku istnienia Akademii VWP (lipiec 2009 r.) do czasu obecnego zostało przeprowadzonych ponad 1300 szkoleń, w których wzięło udział w sumie ponad 11000 osób. Warto podkreślić, że znaczną ilość szkoleń realizuje się także w Niemczech. Częstokroć szkolenia te trwają nawet 18 miesięcy (część odbywa się w Polsce, część w Niemczech) [2]. Przeanalizujemy dokładniej niektóre z tych szkoleń.

5S jest metodą wywodzącą się z Japonii i składającą się z pięciu kroków (selekcja, systematyka, sprzątnięcie, standaryzacja i samodyscyplina). Jej celem jest ukształtowanie miejsca pracy i procesów z nią związanych w sposób, który zapewnia podniesienie wydajności przez wyeliminowanie strat, poprawę procesów oraz redukcję zbędnych procesów. Ta metoda sprzyja działaniom pro jakościowym, harmonijnej pracy, bezpieczeństwu na stanowisku oraz ciągłemu doskonaleniu. Podczas części teoretycznej uczestnicy zapoznają się z poszczególnymi krokami metody 5S, a także z konsekwencjami wynikającymi z braku lub nieprzestrzegania poszczególnych kroków metody. Podczas drugiej części szkolenia uczestnicy w praktyce wykorzystują zdobytą wiedzę na przygotowanych stanowiskach pracy. Szkolenie wskazuje na bezpośrednie powiązanie między organizacją stanowiska, a jakością produkowanych

wyrobów. Pomaga również poprawić bezpieczeństwo pracy oraz zredukować koszty i marnotrawstwo.

Moduł jakościowy to metoda szkolenia wyjątkowo cenna, a przede wszystkim aktualna, ponieważ w chwili obecnej walka o klienta na rynku odbywa się w trzech aspektach: ceny, jakości i obsługi. Dwa pierwsze stanowią niezbędny warunek zdobycia przewagi nad konkurencją, trzeci decyduje o sukcesie lub porażce rynkowej. Jakość jest zatem jednym z podstawowych elementów budujących bazę sukcesu, na którą każdy z nas ma wpływ. Volkswagen Group Polska w szczególny sposób dba o ten aspekt. Dzięki temu osiąga się m.in. lepszą reputację, poprawę wyników sprzedaży, długoterminową zyskowność, mniejsze niebezpieczeństwo reklamacji oraz niższe koszty wytwarzania. Podczas części teoretycznej uczestnicy zapoznają się z wpływem, jaki sami mają na jakość produktu. Uczestnicy poznają zewnętrzne i wewnętrzne narzędzia weryfikujące jakość oraz sposób oceniania i obliczania noty przez audytorów. Szkolenie obejmuje również tematy związane z: prawidłowym rozpoznawaniem błędów, sposobem przypisywania odpowiedniej kategorii błędów wg wytycznych auditowych, a także konsekwencje wynikające z ich popełniania. Podczas drugiej części szkolenia uczestnicy w praktyce wykorzystują zdobytą wiedzę na przygotowanych rekwizytach. Jej celem jest uświadamianie pracownikom, że jakość jest największym atrybutem Volkswagena w walce o klienta na coraz bardziej konkurencyjnym i wymagającym rynku samochodowym.

Moduł «Symulacja fabryki» ma na celu przybliżenie uczestnikom szkolenia wszelkich aspektów związanych ze szczupłym wytwarzaniem (Lean Manufacturing) wynikającym z ogólnokorporacyjnej wizji Volkswagena. Szczupłe wytwarzanie jest sposobem zarządzania polegającym na nieustannym eliminowaniu marnotrawstw (wszystkie czynności nie dodające wartości do produktu) przy jednoczesnym podnoszeniu wartości dodanej, ciągłym doskonaleniu oraz pracy zespołowej. Moduł prezentuje również narzędzia i metody wykorzystywane podczas warsztatów PCU wraz z przykładami praktycznego zastosowania ich na liniach produkcyjnych. Podczas części teoretycznej uczestnicy zapoznają się z założeniami «Drogi Volkswagena» i celem wyznaczonym na 2018 rok. Ponadto omawiane są metody i narzędzia stosowane podczas warsztatów PCU odbywających się na obszarach produkcyjnych. Podczas drugiej części szkolenia uczestnicy w praktyce wykorzystują zdobytą wiedzę na przygotowanej linii produkcyjnej. Dzięki praktycznym ćwiczeniom uczestnicy uczą się, jak optymalizować stanowiska pracy, dostrzegać i rozróżniać marnotrawstwo oraz starać się je eliminować.

NLK (Nowa Logistyczna Koncepcja) powstała, by zoptymalizować procesy logistyczne od miejsca zabudowy aż po dostawców tak, aby zagwarantować możliwie najlepszy i najszybszy przepływ materiału. NLK stawia na pierwszym miejscu pracownika i jest ukierunkowana na tworzenie

wartości dodanej oraz takt klienta. Podczas części teoretycznej uczestnicy poznają różnice między stanem przed NLK, jak i po wdrożeniu NLK, a także główne założenia, zalety i narzędzia, które są wykorzystywane podczas wdrażania tej metody w Volkswagen Group Polska. Podczas drugiej części szkolenia uczestnicy w praktyce analizują przepływ towaru i pojemników w łańcuchu dostaw, poczynając od dostawcy, aż do punktu zabudowy na linii produkcyjnej.

W obecnej chwili walka o klienta na rynku wymusza na producentach zwiększenie produktywności przy jednoczesnej dywersyfikacji wytwarzanych produktów i elastyczności systemu produkcyjnego. Przekłada się to na konieczność częstego przezbierania maszyn, by produkować szeroką gamę wyrobów. Każde przebrojenie zajmuje czas, przez co wydłuża proces produkcyjny i obniża wydajność. Czas przebrojenia decyduje więc o elastyczności systemu produkcyjnego. Im krótszy, tym mniejsze straty w oczekiwaniu na przebrojenie i ustawienie maszyn (maszyny), a więc tym mniejsze partie produktów można produkować opłacalnie. Aby to osiągnąć stosuje się metodę SMED (z ang. *Single Minute Exchange of Die*) – przebrojenie w pojedynczych minutach. Podczas części teoretycznej szkolenia poznają narzędzia wykorzystywane w metodzie SMED oraz zalety i sposoby szybkiego przebrojenia maszyn. Podczas drugiej części szkolenia uczestnicy poznają metodę, która wykorzystywana jest w celu optymalizacji czasu przebrojenia urządzenia lub maszyny, uczą się zasad i poszczególnych kroków, jakie trzeba zastosować, żeby osiągnąć jak najlepszy rezultat. Na przygotowanym przyrządzie w oparciu o pracę zespołową opracowują nowe pomysły, a następnie wdrażają je poszukując najlepszego sposobu przebrojenia.

Jednym z głównych czynników mających wpływ na wybór danego pojazdu przez klienta jest jakość produktu. Jest to czynnik, na który każdy z nas ma wymierny wpływ. Volkswagen Group Polska w szczególny sposób dba o ten aspekt. Dzięki temu VGP m.in.: osiąga lepszą reputację, poprawia wyniki sprzedaży, zwiększa długoterminową zyskowność. Chcąc zaspokoić oczekiwania klientów marki, w lutym 2012 r. zostało utworzone nowoczesne Centrum Treningowe Lakierni, gdzie pracownicy mogą doskonalić swoje umiejętności. Podczas jednodniowej części teoretycznej pracownicy dowiadują się jaki wpływ mają na jakość oraz jakie zasady zachowania należy przestrzegać na Lakierni. Poznają również takie metody jak: 9 rodzajów marnotrawstwa, 5S, standaryzacja, zasady ergonomii. Podczas części praktycznej odbywa się trzydniowy trening w podziale na moduły: nakładanie masy PVC, lakierowanie oraz szlifowanie i polerowanie. Podczas treningów pracownicy pogłębiają swoje umiejętności praktyczne, a także zapoznają się z całym procesem produkcyjnym lakierni. Każdy moduł składa się z trzech elementów: czynności bazowe, praca na elemencie oraz czynności procesowe. Mając na względzie rosnącą średnią wieku załogi,

dużą uwagę podczas szkolenia przykładą się do ćwiczeń z wykorzystaniem zasad ergonomii. Centrum Szkoleniowe Lakierni, podczas pracy, zapewnia pracownikom wsparcie doświadczonych trenerów oraz pracę w przyjemnej atmosferze.

Standardem pracy można określić przeprowadzanie każdego z procesów w identyczny sposób przez wszystkich pracowników (w tej samej kolejności, tymi samymi narzędziami oraz w tym samym miejscu). Praca standaryzowana to najlepsza obecnie metoda wykonywania zadania. Dzięki standardom szybko można zauważyć wszelkie odchylenia, a także uniknąć popełnienia błędów. Szkolenie pokazuje również zagrożenia i konsekwencje w przypadku braku lub nieprzestrzegania standardu. Proces standaryzacji jest ciągły i polega na tworzeniu, utrzymaniu oraz doskonaleniu standardów. Podczas części teoretycznej uczestnicy poznają zalety pracy zgodnej ze standardem, znaczenie aktualizowania kart standaryzacji, a także narzędzia i metody, za pomocą których karty są tworzone i ulepszane. Podczas drugiej części szkolenia uczestnicy w praktyce wykorzystują zdobytą wiedzę tworząc standard dla przygotowanych stanowisk pracy. Część praktyczna każdego szkolenia obejmuje 75 % całkowitego czasu.

Dla nowo zatrudnionego pracownika przewidziane jest szkolenie wdrożeniowe pozwalające zdobyć główne informacje o korporacji i przebiegu procesów w VWP. Nowy pracownik biurowy ma praktyczną okazję doświadczenia specyfiki pracy na montażu lub lakierni oraz poznania oczekiwań naszych klientów poprzez wizytę u dealera VW. Nowy pracownik bezpośredniej produkcji ma możliwość wzięcia udziału w praktycznych szkoleniach pozwalających zdobyć podstawowe umiejętności niezbędne do wykonywania codziennych zadań, poznaje również zasady funkcjonowania systemu produkcyjnego poprzez udział w szkoleniach organizowanych przez Akademię VWP.

Poza podwyższaniem kompetencji pracowników VWP dba także o warunki i komfort pracy. Ukształtowanie stanowisk pracy i jej przebiegów jest głównym zadaniem osoby zajmującej się tworzeniem danego stanowiska pracy. Konstruktor biorąc pod uwagę zarówno kryteria ekonomiczne i humanizacji pracy tworzy stanowisko pracy zapewniające: organizację pracy pod względem podziału czynności, czasu, rozplanowania przestrzennego stanowiska, dużą wydajność jednostkową, wystarczającą jakość, niewielkie koszty zależne od czasu, odpowiednie obciążenia pracy oraz wymagane bezpieczeństwo pracy. Podczas projektowania stanowiska pracy konstruktor musi w sposób szczególny uwzględnić rolę pracownika. Dopasowanie stanowiska pracy nie służy tylko wygodzie. Praca w warunkach komfortu lub dyskomfortu ma bezpośredni wpływ na samopoczucie oraz zdrowie pracownika, a w konsekwencji na jego wydajność, bezpieczeństwo pracy i ilość popełnianych błędów. W części teoretycznej szkolenia podejmowana jest tematyka procesu planowania

przyszłego produktu oraz procesu z optymalnym wykorzystaniem zasobów przy uwzględnieniu pracowników, techniki, powierzchni i nakładu logistycznego. Podczas drugiej części szkolenia uczestnicy w praktyce mają możliwość – przy pomocy kartonu, styropianu, desek oraz pojemników – utworzenia planowanych stanowisk pracy pod względem rozplanowania, ergonomii, rodzaju dostawy materiału oraz ukształtowania samego produktu.

Szkolenia realizowane przez VWP – można powiedzieć – stanowią o przewadze konkurencyjnej VWP nad innymi firmami. Właśnie dzięki m.in. szkoleniom została zbudowana marka – Volkswagen Group Polska; marka, która jest doceniana nie tylko w kraju, ale także w centrali, w Niemczech. Nadto, tym sposobem VWP zbudowała i buduje know-how. Tworzenie własnego know-how (przyciąganie wiedzy, budowanie jej, tworzenie centrów konstrukcyjnych, finansowych) jest przyszłością wielu przedsiębiorstw. Natomiast w szkoleniach nie zauważa się stosowania żadnych z metod waloryzujących (eksponujących). Być może konkurencyjność VGP jeszcze by wzrosła, gdyby metody kształcenia wzbogacić o metody problem finding [1; 4].

Konkurencyjność firmy zapewnia także wprowadzenie przez TNK nowych technologii (m.in. robotyzacji, najnowszych technologii pomiarowych w dziale jakości). Działania te mają miejsce zarówno w fabryce samochodów w Antoninku, jak i w nowym zakładzie pod Wrześnią, gdzie powstał crafter. Skok technologiczny jest nieporównywalny do tego sprzed kilkunastu lat. To także spore wyzwanie dla VGP – osób zarządzających personelem, ponieważ trzeba organizować pracownikom dodatkowe szkolenia.

Współpraca z uczelniami. VGP duży nacisk kładzie także na współpracę z uczelniami. «O Volkswagencie rozmawiamy w kontekście najnowocześniejszego przykładu współpracy z Ministerstwem Edukacji a lokalnymi władzami. Razem z nami wybuduje najnowocześniejsze centrum edukacji zawodowej pod Wrześnią» – zapowiedziała Ilona Antoniszyn-Klik, podsekretarz stanu w Ministerstwie Gospodarki [6].

Od 10 lat VGP współpracuje z największymi szkołami wyższymi w Poznaniu. Z racji profilu kształcenia najdłużej kooperuje z Politechniką Poznańską. Oba podmioty wspólnie rozpoczęły projekt praktyk studenckich i wdrożyły program inżynierski, który z roku na rok rozwija się i rozszerza. Wybrani przez VGP studenci mają szansę zrealizowania stażu w tym zakładzie, a także szansę na określony program kształcenia w Niemczech. Inżynierowie, kształceni pod okiem VGP, odbywają półroczne studia u zachodnich sąsiadów. Swego rodzaju novum są studia dualne, które zgromadziły prawie 30 studentów, z czego 4 to kobiety. Studenci kształcą się na kierunkach mechatronicznych [3]. Korporacja VGP rozpoczyna kolejną edycję programu stypendialnego Engineer Development Programme, który już od 10 lat realizuje wspólnie z Politechniką

Poznańską. Program skierowany jest do studentów III roku Politechniki Poznańskiej. Biorący udział w programie studenci zachęceni są także do uczestnictwa w III edycji konkursu Be The Best.

VGP również dobrze współpracuje z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza, Uniwersytetem Ekonomicznym, Akademią Wychowania Fizycznego, Akademią Menedżera czy Akademią Monitoringu Wizyjnego. VGP powierzył Akademii Monitoringu Wizyjnego przeprowadzenie szkoleń dla dyspozytorów z nowo tworzonego Centrum Alarmowego i Monitoringu. Program szkolenia «Profesjonalny dyspozytor» został opracowany specjalnie na potrzeby VGP. W ramach przygotowań do szkolenia, trenerzy Akademii przeprowadzili w zakładach wizytę studyjną, której celem było ustalenie rzeczywistych potrzeb szkoleniowych, środowiska pracy i wymagań stawianych przed dyspozytorami. Wśród omawianych z uczestnikami szkolenia tematów znalazły się:

- podstawy organizacji służb dyspozytorskich / dyżurnych w podmiotach odpowiedzialnych za bezpieczeństwo publiczne, współpracujących z dyspozytorami VGP (Państwowa Straż Pożarna, Pogotowie Ratunkowe, Policja);
- zasady gromadzenia i sposoby przetwarzania informacji przez dyspozytorów, ze szczególnym uwzględnieniem zadań wykonywanych przez pracowników VGP:
- organizacja pracy na stanowisku dyspozytorskim,
- podstawy komunikacji interpersonalnej, ze szczególnym naciskiem na skuteczne przekazywanie i odbieranie komunikatów,
- asertywność, kontrolowanie tempa rozmowy i budowanie zaufania w kontakcie z rozmówcą,
- przekazywanie informacji przy zmieniających się warunkach, presji czasu i presji wynikającej z wysokości potencjalnych strat,
- ćwiczenia scenariuszowe mające na celu wypracowanie schematów obsługi zdarzeń, które mogą zaistnieć na terenie zakładów VGP.

Łącznie przeszkolonych zostało 9 dyspozytorów VGP. Szkolenia odbyły się w sierpniu 2016 r., w Poznaniu. Uczestnicy wysoko ocenili pracę trenerów i program szkolenia [7].

VGP i Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu zadeklarowały współpracę dotyczącą wymiany narzędzi, informacji i wiedzy oraz podejmowanie wspólnych działań naukowych i dydaktycznych, których celem będzie podnoszenie poziomu wiedzy pracowników, w tym kadry kierowniczej. Szczególnie ważnym elementem współpracy ma być rozwijanie przedsięwzięć o charakterze naukowo-badawczym i doradczym w zakresie szeroko pojętych działań mających na celu zdrowie człowieka. Podczas wspólnego spotkania obie strony podkreśliły ważność przyszłej współpracy w zakresie organizacji sympozjów naukowych, konferencji, seminariów, konkursów, wspólnych

badai i prac naukowo-badawczych czy inicjatyw wydawniczych [11].

W celu poprawienia stanu zdrowia załogi Volkswagen Group Polska na terenie zakładu uruchomiła Centrum Rehabilitacyjno-Sportowe VWP. Oferuje ono doraźną pomoc rehabilitacyjną, fachową pomoc ergonomisty oraz fizjoterapeuty na stanowisku pracy, zajęcia grupowe dla różnych zespołów (pracownicy bezpośrednio produkcyjni, biurowi, kobiety, management itp.), ćwiczenia indywidualne w ramach konsultacji rehabilitacyjnej, zestaw ćwiczeń przygotowany z myślą o konkretnych dolegliwościach związanych ze stanowiskiem pracy. W 2013 roku ergonomista oraz fizjoterapeuta udzielili łącznie 1607 godzin konsultacji.

Od 2005 roku VGP współpracuje z Zespołem Szkół nr 1 w Swarzędzu, a od 2016 roku z Zespołem Szkół Politechnicznych we Wrześni. W Swarzędzu korporacja prowadzi klasy patronackie w zawodach: monter mechatronik, elektromechanik pojazdów samochodowych, operator maszyn i urządzeń odlewniczych oraz mechanik automatyki przemysłowej i urządzeń precyzyjnych. We Wrześni natomiast uruchomiona została klasa w zawodzie mechanik precyzyjny. «My nie tylko szkolimy uczniów, ale również wypłacamy wynagrodzenie za pracę w ramach zajęć praktycznych. Poza tym, uczniowie biorą udział w różnego typu szkoleniach korporacyjnych, na przykład wyjeżdżają na wymiany uczniowskie do Niemiec. Najlepsi uczniowie w ramach nagrody mogą wygrać staż w niemieckiej fabryce. Dzięki temu skupiamy się nie tylko na fachowym przygotowaniu uczniów, ale również na rozwoju interkulturowym» – podkreśla Jolanta Musielak, Członek Zarządu ds. Personalnych i Organizacji VGP [10].

Uczniowie VGP oprócz praktycznej nauki zawodu mają również rozszerzony program nauki języka niemieckiego. Kończąc szkołę mają nie tylko wszystkie stosowne do kierunku nauki polskie egzaminy, ale również możliwość uzyskania niemieckiego certyfikatu AHK, który potwierdza wykształcenie i umożliwia pracę w wielu krajach Unii Europejskiej. Wszyscy absolwenci, którzy spełnili kryteria przyjęć, po zakończeniu kształcenia zasilili szeregi załogi VGP (86 procent absolwentów).

VGP jest otwarty na ludzi młodych, ich pomysły i świeżość spojrzeń. Od dziesięciu lat odnotowuje także same korzyści ze współpracy ze szkołami wyższymi. Jednocześnie zarząd VGP zauważa, że: «(...) dużym wyzwaniem (...) jest też demografia i dostosowanie rynku pracy do coraz starszego społeczeństwa – mówi Jolanta Musielak. – Dlatego już teraz wprowadzamy w VGP wiele rozwiązań ergonomicznych, prozdrowotnych. Mamy świadomość, że rynek pracy w ciągu najbliższych dziesięciu lat zdecydowanie się zmieni. A my jako najlepszy i największy pracodawca w regionie musimy być na te zmiany gotowi» [3].

Wnioski. Szkolenia realizowane przez VGP są różnorodne pod względem: odbiorców (przyszli pracownicy – uczniowie, pracownicy nowo przyjmowani i z dłuższym stażem pracy, pracownicy umiejscowieni na

różnych szczeblach organizacyjnych i zajmujący różne stanowiska pracy), miejsca ich przeprowadzania (Polska, Niemcy), podejmowanej tematyki, metod kształcenia.

W szkoleniach zauważa się wykorzystanie metod podających, głównie wykładu, pogadanki, opisu, oraz – w przeważającej części – metod praktycznych (laboratoryjnych, ćwiczebnych i realizacji zadań twórczych). W szkolenia wkomponowane są także metody problemowe, zwłaszcza gry dydaktyczne (metoda symulacji). Tak znaczna różnorodność szkoleń z pewnością przyczynia się do budowania prestiżu firmy oraz wysokiej i ciągle wzrastającej rangi VGP na rynku korporacji transnarodowych, zwłaszcza samochodowych.

Literatura

1. Франц М. Техника для восприятия проблем ТЗ / ZOOM. Образовательный контекст / М. Франц. – Saarbrücken : Academic Publishing RU, 2016. – 68 с.
2. Akademia VWP [Electronic resource]. – URL: <http://www.volkswagen-poznan.pl/pl/akademia-vwp>
3. Jolanta Musielak: VW Poznań to najlepszy pracodawca [Electronic resource]. – URL: <http://www.gloswielkopolski.pl/strefa-biznesu/firma/a/jolanta-musielak-vw-poznan-to-najlepszy-pracodawca,10375988/>
4. Franc M. Dostrzeganie problemu. Rozwiązywanie problemu / M. Franc. – Saarbrücken : Wydawnictwo Bezkręsy Wiedzy, 2016. – 145 s.
5. Podejście systemowe w teorii organizacji i zarządzania [Electronic resource]. – URL: <http://www.akademiacontrollingu.pl/article/podejscie-systemowe-w-teorii-organizacji-i-zarzadzania/>
6. Przy fabryce VW we Wrześni powstanie nowoczesne centrum kształcenia zawodowego [Electronic resource]. – URL: <http://www.gloswielkopolski.pl/artukul/3618812,przy-fabryce-vw-we-wrzesni-powstanie-nowoczesne-centrum-ksztalcenia-zawodowego,id,t.html>
7. Szkolenia dyspozytorów nowego Centrum Alarmowego Volkswagen Poznań [Electronic resource]. – URL: <http://www.cctv.org.pl/o-akademii/aktualnosci-akademii-monitoringu-wizyjnego/409-szkolenia-dyspozytorow-nowego-centrum-alarmowego-volkswagen-pozna>
8. TPM reaktywacja na przykładzie Spawalni Volkswagen Poznań Sp. z o.o. [Electronic resource]. – URL: <http://lean.org.pl/tpm-reaktywacja-przykladzie-spawalni-volkswagen-poznan-sp-o-o/>
9. Volkswagen Group Polska [Electronic resource]. – URL: <https://pracodawcy.pracuj.pl/volkswagen-group-polska,877>
10. Volkswagen Poznań rozwija szkolnictwo zawodowe [Electronic resource]. – URL: <http://www.volkswagen-poznan.pl/pl/news/volkswagen-poznan-rozwija-szkolnictwo-zawodowe>
11. Współpraca z Volkswagen Poznań [Electronic resource]. – URL: <https://www.ump.edu.pl/aktualnosci/wspolpraca-z-volkswagen-poznan>

УДК 027.7.477.374.7

Ващенко Любов Іванівна – аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: banit22@ukr.net

КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ КИЇВСЬКОГО ТОВАРИСТВА ГРАМОТНОСТІ СЕРЕД ДОРОСЛОГО НАСЕЛЕННЯ

Анотація. У статті висвітлено напрями, види та форми культурно-освітньої діяльності Київського товариства грамотності серед дорослих, головними серед яких є: відкриття недільних шкіл; розробка методичного забезпечення; проведення педагогічних курсів для вчителів, бесід, читання доповідей і рефератів; створення безкоштовних бібліотек, книжкових складів і крамниць. За сприяння Бібліотечної комісії Київського товариства грамотності проводилася безкоштовна розсилка книг сільським школам, бібліотекам та іншим установам і особам. У результаті такої діяльності Київське товариство грамотності сформувало більше тисячі різних бібліотек, відкрито книжкові склади («лавки») в Київській, Волинській і Подільській губерніях.

Ключові слова: Київське товариство грамотності, доросле населення, культурно-просвітницька діяльність.

Vashchenko Lyubov – Postgraduate Student of the Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine

E-mail: banit22@ukr.net

CULTURAL AND EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE KYIV LITERACY SOCIETY AMONG THE ADULTS

Summary. The article describes the directions, types and forms of cultural and educational activities of the Kyiv Literacy Society among adults: the opening of Sunday schools (in 1900 two men's, two women's, one with two divisions – male and female, visited by 750 students, 518 men and 232 women, with 96 teachers), the development of methodological support (the teachers have developed the program for the course «Nature Studies» and «Grammar», concluded by V. Naumenko program for classes with adults in Sunday school) the activities of the Teachers' Pedagogical Help Desk to provide teachers with information on pedagogy and school affairs, as well as assistance in job search, creation of a collection of manuals in the field of public education and a mobile museum of teaching guides; conducting pedagogical courses for teachers, conversations, reading reports and abstracts; the creation of free libraries, bookstores and stores. With the assistance of the Library Commission of the Kiev Literacy Society provided free distribution of books to rural schools, village libraries and other institutions and individuals. As a result of this activity, the Kyiv Literacy Society formed more than a thousand different libraries, and

opened bookshops «benches» where Ukrainian books were sold in the Kyiv, Volyn and Podillya provinces.

Key words: Kiev Literacy Society, adults, cultural and educational activities.

Вашенко Любовь Ивановна – аспирант Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины
E-mail:banit22@ukr.net

КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КИЕВСКОГО ОБЩЕСТВА ГРАМОТНОСТИ СРЕДИ ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ

Аннотация. В статье освещены направления, виды и формы культурно-просветительной деятельности Киевского общества грамотности среди взрослых, среди которых главными являются: открытие воскресных школ; разработка методического обеспечения; проведение педагогических курсов для учителей, бесед, чтения докладов и рефератов; создание бесплатных библиотек, книжных слогов и магазинов. При содействии Библиотечной комиссии Киевского общества грамотности проводилась бесплатная рассылка книг сельским школам, библиотекам и другим учреждениям и лицам. В результате такой деятельности Киевское общество грамотности основало более тысячи разных библиотек, открыло книжные «лавки» в Киевской, Волынской и Подольской губерниях.

Ключевые слова: Киевское общество грамотности, взрослое население, культурно-просветительская деятельность.

Вступ. Нині в житті українського суспільства беруть активну участь різні громадські об'єднання. Громадська та приватна ініціатива в галузі освіти в Україні завжди забезпечувала великий простір для педагогічного пошуку, – зокрема і в справі освіти дорослих. Порівняння минулого досвіду вітчизняної освіти з сучасними реаліями та освітніми тенденціями, як справедливо зауважують дослідники, становить значний теоретичний і практичний інтерес, оскільки історико-педагогічний аспект є необхідною складовою частиною осмислення актуальної проблеми додаткової освіти дорослих, як форми реалізації ідеї неперервної освіти, – ідеї, що реалізується нині в усіх цивілізованих, індустріально розвинених країнах [2]. Період кінця XIX – початку XX ст. чимало вітчизняних вчених-педагогів називають розквітом освіти дорослих в історії української педагогіки.

Аналіз досліджень. Історіографічний огляд показав, що українські вчені досліджували різні аспекти діяльності громадсько-педагогічних інституцій цього періоду в Україні. Зокрема, діяльність інтелігенції Харківського товариства грамотності висвітлювали

Т. Коломієць, В. Пальченкова, Т. Поволоцька, В. Селегей, А. Степаненко, Н. Фрадкіна; діяльність культурно-освітніх товариств Галичини була предметом дослідження Д. Герцюка, М. Дорожинської, Л. Зашкільняка, М. Кріль, Н. Лешкович; Л. Левандовської, О. Мазур; товариство «Руська бесіда» на Буковині – В. Ботушанського, М. Головатого, С. Добржанського, Н. Козак, І. Мельник, Р. Пилипчук; роль товариства «Просвіта» в громадсько-політичному та культурному житті Закарпаття розкривали Т. Андрусяк, Н. Біла, С. Волковецький, Р. Гарат, М. Люзняк, Ю. Ольховська, І. Стряпко, В. Чуприна.

Низка дослідників розглядали також різні напрями діяльності Київського товариства грамотності. Серед них варто виділити В. Волошенко (поширення «корисних книг» серед селянства Правобережжя), Є. Ківлицького, О. Новікову (про роботу Володимира Науменка в Київському товаристві грамотності), О. Гордійчук, А. Калиниченко, Н. Калиниченко (становлення та діяльність Київського товариства грамотності). Діяльність недільних шкіл Київського товариства грамотності розкривається в навчальному посібнику Н. Коляди. Питання побудови Народного дому в м. Києві висвітлюється в монографії О. Донік. Деякі аспекти видавничої діяльності досліджує у своїй монографії Л. Вовк. У публікації Л. Березівської розкривається діяльність довідкового бюро Київського товариства грамотності. Загалом історія становлення та діяльності Київського товариства грамотності достатньо висвітлена. Проте питання культурно-просвітницької діяльності Київського товариства грамотності серед дорослого населення розкрито недостатньо.

Мета статті: розкрити напрями, види та форми культурно-освітньої діяльності Київського товариства грамотності серед дорослих на основі використання *методів* систематизації, узагальнення та аналізу архівних та науково-педагогічних джерел.

Результати дослідження. Громадська культурно-освітня організація «Київське товариство грамотності» була заснована інтелігенцією міста Києва з метою поширення грамотності і початкових корисних знань серед найбідніших прошарків населення. Аналіз науково-педагогічних та архівних джерел дозволив нам виділити напрями його діяльності. Вони, передусім, були передбачені Статутом, а саме: матеріальна підтримка існуючих та відкриття нових народних училищ; створення класів для дорослих; нагородження учителів та грошова допомога бідним учням, призначення премій за кращий твір, спрямований на просвіту народу; видавництво підручників і книг для народного читання; розповсюдження книг і періодичних видань для народних читань; заснування при школах книжкових складів; посередництво при забезпеченні шкіл книгами; формування сільських бібліотек [9, с. 24].

Серед основних видів і форм діяльності серед дорослих можна виділити відкриття недільних шкіл і безкоштовних бібліотек, книжкових складів і крамниць, розробка методичного забезпечення й проведення педагогічних курсів для вчителів, народних читань та лекцій. Отже, розкриємо більш детально основні напрями, види і форми роботи Київського товариства грамотності з дорослими.

Відкриття недільних шкіл. Як засвідчують архівні джерела, у 1900 р. Київським товариством грамотності було засновано п'ять шкіл: дві чоловічих, дві жіночих, одна з двома відділеннями – чоловічим і жіночим. У чотирьох із зазначених шкіл заняття відбувались у неділю, а в одній, жіночій тюремній, – у будні дні. У цьому ж році школи відвідувало 750 учнів: 518 осіб чоловічої статі та 232 жінки, навчання з якими проводили 96 учителів. Зазначимо, що усе необхідне навчальне приладдя – книги, зошити, олівці, пера – давалися учням безкоштовно [5, с. 79]. Загалом, за підрахунками Л. Березівської, діячами Київського товариства грамотності було відкрито 20 недільних шкіл [1, с. 123].

Розробка методичного забезпечення. Відкриття недільних шкіл спонукало діячів Київського товариства грамотності до покращення управління навчальними закладами, а також до вирішення методичних та організаційних питань. Для цього на засіданні Ради 3 квітня 1897 року було засновано шкільну комісію. Вона була створена з метою вироблення теоретичних і практичних питань, пов'язаних із шкільною справою. На новостворену комісію покладалися такі завдання: 1) відкриття нових народних училищ; 2) започаткування класів для дорослих при народних училищах; 3) матеріальна допомога учителям; 4) ознайомлення з досвідом роботи провінційних навчальних закладів; 5) підтримка діючих шкіл Товариства грамотності [10, с. 25].

Відповідно інструкції, комісія мала складатися з трьох членів Ради та необмеженої кількості членів Товариства. Крім того, з розширенням мережі недільних шкіл до комісії обов'язково мали входити і завідувачі цих навчальних закладів, а також учителі. Першим Головою комісії було обрано Д. Ізвекова. Пізніше, до 1903 р., комісію очолювала завідувача Звіринецької недільної школи О. Щербина, а з 1903 р. головував В. Науменко. Під його керівництвом учителі недільних шкіл удосконалили свою педагогічну майстерність, а його поради педагоги використовували на своїх заняттях. Також за його порадою вчителі Новостроецької і Звіринецької недільних шкіл підготували програму з курсу «Світознавство», а Павлівської – з граматики [1, с. 54]. У 1901 р. три засідання шкільної комісії були присвячені обговоренню укладеної В. Науменком програми для занять з дорослими у недільній школі. Як значиться у звіті [5, с. 78], ці засідання були найбільш масовими, а програма викликала жвавий обмін думками.

Важливими для діячів Київського товариства грамотності були питання, пов'язані з навчанням населення рідною українською мовою. Так, зокрема, В. Науменко на засіданні Ради товариства 27 жовтня 1897 р. прочитав доповідь: «Книжкова мова в народній школі і роль в цьому питанні учителя» [6, с. 146-147]. Доповідач звернув увагу на те, що зазвичай учні народних шкіл розмовляють українською мовою, а книги для навчання – на російській. В. Науменко дійшов висновку, що необхідно приступити до створення абетки, яка б відповідала етнографічним особливостям українського народу, також підготувати хрестоматії для розширення знань і розуміння книжної мови, скласти письмові завдання, які б дали можливість учням розуміти зміст книг. Проте, не тільки В. Науменко приділяв увагу розробці методичних питань процесу навчання. Так, на засіданні Ради 26 березня 1897 р. Д. Ізвеким був прочитаний реферат «Гігієнічні умови в народних школах Кам'янець-Подільської губернії». Підготовкою рефератів також займалися й вчителі недільних шкіл. Зокрема, на одному з засідань шкільної комісії учителем Першої недільної школи Ю. Термен було зачитано реферат про діяльність Тифліської недільної школи.

Діячі Товариства та шкільної комісії не обмежувались лише підготовкою рефератів та доповідей, а значну увагу приділяли й практичній діяльності. З цією метою на загальному зібранні членів Товариства 2 березня 1897 р. було зачитано проект бюро для учителів та учительок. Одна частина членів Товариства (П. Ізвольський, В. Скворцов, С. Кульженко) вважали, що необхідності в такому бюро немає, адже в Товариство грамотності дуже рідко звертаються учителі за допомогою. Інша частина, зокрема М. Требінська, В. Суровцев, Л. Струніна, висловлювались за утворення такого бюро, вказуючи, що в Раду товариства учителі не звертаються, бо не має спеціальної організації для завідування цією справою. Крім того, В. Суровцев звернув увагу на те, що в місцевих газетах досить часто поміщаються оголошення про вакансії учителів та пошук ними роботи, а бюро могло б централізувати такі дані. Л. Струніна, доводячи необхідність створення бюро, пояснювала це тим, що за його допомогою буде встановлено зв'язок між Товариством та учителями. Це значно покращить зібрання відомостей про становище освіти в Південно-Західному краї. Після деяких переговорів було вирішено прийняти проект Довідкового бюро учителів.

Основною метою діяльності Довідкового бюро учителів було надання інформації з питань педагогіки та шкільної справи, а також сприяння учителям у пошуках роботи. З цією метою, членами Педагогічного довідкового бюро створювались спеціальні списки вакансій для учителів, а також тих, кому необхідна робота. Крім того, планувалось, що бюро буде надавати також і довідки для тих, хто бажає отримати освіту педагога. Для управління цією структурною

одиницею Товариства створювалась комісія із п'яти членів Ради товариства [10, с. 37].

Поряд з Педагогічним бюро при Київському товаристві грамотності були створені зібрання посібників у справі народної освіти та пересувний музей учбових посібників [10, с. 28-31]. Зібрання посібників створювалось з метою концентрації в Київському товаристві грамотності матеріалів, які мають відношення до процесу освіти взагалі та Південно-Західного краю зокрема й можливості користуватися ними для всіх, кому це необхідно. За положенням, затвердженим 6 грудня 1897 р., передбачалось комплектувати «Зібрання» періодичними виданнями, брошурами, підручниками, різноманітними збірками законів і постанов у справі народної освіти. Для управління створювався комітет у складі двох представників Ради товариства, а також по одному представникові від шкільної, бібліотечної та видавничої комісії.

Як повідомляв керівник комітету з управління зібранням посібників Д. Ізвеків, станом на 1 січня 1897 р. колекція складалась із 439 різноманітних книг і брошур на суму близько 150 крб. Протягом 1897 р. надійшла ще ціла низка посібників, серед яких були сюжети з Біблії, різноманітні малюнки з анатомії та зоології, фізичної географії. У 1900 р. фонд посібників почав комплектуватися виданнями, які давали відомості про книги, що видавались: Журнал Міністерства Народної Освіти, Книжкові Новини, Урядовий Вісник, Вказівник книжкового магазину Вольфа. Також всі книги бібліотеки були переплетені, після чого з них створили сімнадцять відділів відповідно до змісту. А в квітні того ж року зібрання посібників були об'єднані з музеєм учбових посібників для народної освіти [4, с. 97].

Разом з тим, для покращення організації процесу освіти на засіданні Ради товариства 4 березня 1899 р. було прийнято положення про пересувний музей учбових посібників Київського товариства грамотності. Основною метою діяльності музею було забезпечення сільських та міських шкіл, а також приватних осіб умовами для тимчасового користування наочними учбовими посібниками, історичними та природно-історичними колекціями і картинами для проекційного ліхтаря. Для управління музеєм створювалась комісія у складі трьох представників Ради товариства та необхідної кількості рядових членів організації [10, с. 40].

Упродовж 1899-1900 рр. комісія, що завідувала музеєм, провела велику роботу з систематизації каталогів [4, с. 91]. Зокрема, були приведені в порядок наступні відділи музею: ботаніки, мінералогії, географії, анатомії і фізіології, історії і археології, технології. Крім того, на кінець 1900 р. члени комісії завершили роботу зв складання систематичних каталогів у відділах зоології, фізики і математики. Найбільш активно предмети музею використовували в недільних та приватних школах, гімназіях і міських училищах. Інколи матеріали

використовували і окремі особи. Найбільшою популярністю користувались матеріали з географічного відділу – 109 замовлень, зоології – 47, анатомії і фізіології – 33, технічного виробництва – 29.

Незважаючи на труднощі, комісія зуміла розширити кількість відділів музею, заснувавши нові – сільськогосподарський та світлових картин. У результаті такої діяльності на кінець 1902 р. музей складався з наступних підрозділів: фізика, хімія, кристалографія, мінералогія, ботаніка, зоологія, анатомія і гістологія, археологія, географія, технологія, математика, світлові картини [7, с. 76-78].

У 1903 р. пересувний музей переїхав у Народний будинок Київського товариства грамотності, що значно покращило його функціонування. Адже за проектом Народного будинку в ньому відводились спеціально збудовані приміщення, в яких розмістились експонати музею. Тому майже увесь рік члени комісії та і всього Товариства присвятили упорядкуванню фондів каталогів цього структурного підрозділу. Крім того, ще одним напрямом діяльності комісії було виготовлення світлових картин під керівництвом В. Хитрого та Н. Коніської. У подальшому кількість членів комісії зростає і на 1 січня 1905 року їх число досягло 55 осіб. Основну увагу члени музейної комісії у 1904 р. приділяли виданню каталогу по всіх відділах музею; проведення екскурсій з ботаніки, біології, сільського господарства та геології; створення нового відділу «Зібрання посібників для наочного навчання»; запрошення майстра (за кошти) виконувати замовлення на діапозитиви [8, с. 124].

Проведення педагогічних курсів для вчителів. Ще одним з напрямів діяльності Товариства була підготовка та проведення курсів, бесід, прочитання різноманітних доповідей і рефератів. Зокрема, протягом 1897 р. В. Науменко проводив бесіди з учителями недільних шкіл на предмет початкового викладання у школі російської граматики. Крім того, він неодноразово виступав на засіданнях Ради товариства з рефератами. Так, 18 вересня 1897 р. виступив з доповіддю на тему: «Значення учительських курсів в житті народних училищ». У рефераті автор звернув увагу на становище народного учителя в школі, а також порівняв організацію системи початкової освіти в Росії та в країнах Західної Європи і США. Відзначив важливість курсів для учителів в Сполучених Штатах, зазначивши, що вони розпочали своє існування ще з кінця 1830-х рр. На його думку, вони відіграють важливу роль у духовному розвитку учителів. Що стосується Росії, то курси розпочали своє існування лише наприкінці 1860-х – поч. 1870-х рр. Автор поділився своїм досвідом проведення курсів в Пирятині та Борозні, де він був їх керівником. В. Науменко, зазначав, що учительські курси мають важливе значення, вони дають можливість учителям, перебуваючи в колективі, перейняти енергією, а також любов'ю до своєї справи, що позитивно впливає на життя школи. Крім того, вони

дають можливість учителям набути нових навиків і ознайомитись з новими методами навчання [6, с. 137-138].

Створення безкоштовних бібліотек, книжкових складів і крамниць. Значну роботу зі створення шкільних бібліотек та забезпечення книгами населення розгорнула Бібліотечна комісія Київського товариства грамотності. Одним із завдань діяльності цієї комісії було «... безкоштовна розсилка книг сільським школам, сільським бібліотекам та іншим установам і особам» [9, с. 31]. Її члени збирали інформацію про ті села, в яких була можливість влаштувати бібліотеку, шукали приміщення для неї, «... після чого з усіма необхідними документами відправляли статут бібліотеки на затвердження губернатору» [3, с. 71]. Такі бібліотеки створювалися не тільки в сільській місцевості, а й у містах. Так, бібліотека-читальня була відкрита у 1899 р. і в м. Києві з метою «... надання усім без винятку жителям міста безкоштовного користування книгами і періодичними виданнями для читання вдома, а також у приміщенні читальні» [9, с. 29]. У результаті такої діяльності Київське товариство грамотності сформувало більше тисячі різних бібліотек і за особистою ініціативою, і за дорученням різних установ. Народні бібліотеки користувались великим попитом серед населення. Так, середній показник щоденних відвідувань 1-ої Київської бібліотеки-читальні у 1897 р. становив 36,4, у 1898 р. – 38,4, 1899 р. – 45,3, 1900 р. – 69,3, 1901 р. – 140,5 [5, с. 83].

У процесі роботи бібліотечної комісії під керівництвом В. Науменка було створено книжкові склади, або, як сказано у статуті «книжні лавки», де продавалися українські книжки. Такі склади було відкрито в Київській, Волинській і Подільській губерніях «...з метою сприяння розповсюдженню в народі кращих творів художньої і популярно-наукової літератури, доступної йому як за змістом, так і за ціною» [9, с. 33].

Ще однією з важливих форм удосконалення просвітницької діяльності серед дорослих, а також важливою умовою для об'єднання розрізнених просвітницьких установ було відкриття Народного дому в Києві. Перша спроба його побудови в середині 80-х рр. XIX ст. закінчилася невдачею. Проте організація на цьому не зупинилась і в 1903 р. Народний дім був відкритий. Він став справжнім культурно-освітнім центром м. Києва. З його побудовою діяльність організації стала більш різноплановою. В його приміщенні розмістилися недільна школа, безкоштовна бібліотека-читальня, Музей наочних посібників, а також театр. Важливим досягненням стала постановка українських драматичних творів. Слід зазначити, що театр користувався особливою популярністю серед міського населення. В подальшому в приміщенні Народного дому розміщувалося правління товариства «Просвіта», а також перший український стаціонарний театр М. Садовського. Поряд із театром, діячами Київського товариства грамотності було відкрито при Народному домі й чайну.

Передбачалося, що головними її відвідувачами стануть робітники, а сама чайна буде слугувати їм місцем культурного проведення дозвілля. Адже в ній робітники могли почитати газети, поспілкуватися або пограти у більярд.

Висновки. Таким чином, культурно-просвітницька діяльність Київського товариства грамотності серед дорослих була досить продуктивною. Значення цієї діяльності у справі просвіти українського народу важко переоцінити. Члени просвітницької організації зуміли досягти значних результатів, про що, зокрема, зазначалося в одному з останніх звітів: «... організовано цілий ряд бібліотек, підібрані й вислані у них книги, прочитана маса народної літератури, організовано склад, влаштовано музей, успішно функціонують недільні школи...» [5, с. 49]. Крім того, робота Київського товариства грамотності була спрямована на боротьбу за існування та розвиток української національної школи, відкриття народних шкіл та училищ, підготовку вчительських кадрів до роботи в народних школах, проведення курсів для учителів, активну просвіту дорослого населення, проведення культурно-освітніх заходів, створення національно-просвітницьких осередків. У зв'язку з цим важливим напрямом подальших досліджень є аналіз діяльності цих осередків щодо роботи з дорослим населенням.

Література

1. Березівська Л.Д. Освітньо-виховна діяльність київських просвітницьких товариств (друга половина XIX – поч. XX ст.) / Лариса Дмитрівна Березівська. – К. : Молодь, 1999. – 191 с.
2. Громадська та приватна ініціатива в освіті дорослих: історико-педагогічний аспект [Електронний ресурс] // URL: http://my-psy.ucoz.ua/publ/gromadska_ta_privatna_iniciativa_v_osviti_doroslikh_isto_riko_pedagogichnij_aspekt/1-1-0-39
3. Дело о закрытии Киевского общества грамотности, распространявшего в Юго-Западном крае нелегальную литературу // ЦДІАУК. – Ф. 442, оп. 857, спр. 146, арк. 1–91.
4. Отчет о деятельности Киевского общества грамотности за 1900 г. – К. : Тип. М. Ивановой, 1901. – 124 с.
5. Отчет о деятельности Киевского общества грамотности (1901) // ЦДІАУК. – Ф. 442, оп. 655, спр. 35, арк. 19–85.
6. Отчет о деятельности Киевского общества грамотности за 1897 г. – К. : Тип. С.В. Кульженко, 1898. – 96 с.
7. Отчет о деятельности Киевского общества грамотности за 1902 г. – К. : Тип. Н.А. Гирич, 1903. – 108 с.
8. Отчет о деятельности Киевского общества грамотности за 1904 г. – К. : Тип. Императорского университета Св. Владимира. Акц. О-ва печатного и изд. дела Н.Т. Корчак-Новицкого, 1905. – Разд. Паг.
9. Устав, инструкции и положения Киевского общества грамотности (1899) // ЦДІАУК. – Ф. 318, оп. I, спр. 1532, арк. 22–44.
10. Устав, положения и инструкции Киевского общества грамотности. – К. : тип. Т.Г. Мейнандера, 1899. – 42 с.

Bibliography

1. Berezivska L.D. Educational and educational activities of Kyiv educational societies (second half of the XIX - early XX centuries) / Larysa Dmytrivna Berezivska. – K. : Molod', 1999. – 191 s. (in Ukrainian)
2. Public and Private Initiative in Adult Education: Historical and Pedagogical Aspect [Elektronnyy resurs]. – URL: http://my-psy.ucoz.ua/publ/gromadska_ta_privatna_iniciativa_v_osviti_doroslikh_istoriko_pedagogichnij_aspekt/1-1-0-39 (in Ukrainian)
3. The case of the closure of the Kiev Literacy Society, which distributed in the Southwest Territory illegal literature // CDIAUK. – F. 442, op. 857, spr. 146, ark. 1–91. (in Russian)
4. Report on the activities of the Kiev Literacy Society for 1900. – K. : Tip. M. Ivanovoj, 1901. – 124 s. (in Russian)
5. Report on the activities of the Kiev Literacy Society (1901) // CDIAUK. – F. 442, op. 655, spr. 35, ark. 19–85. (in Russian)
6. Report on the activities of the Kiev Literacy Society for 1897. – K. : Tip. S.V. Kul'zhenko, 1898. – 96 s. (in Russian)
7. Report on the activities of the Kiev Literacy Society for 1902. – K. : Tip. N.A. Girich, 1903. – 108 s. (in Russian)
8. Report on the activities of the Kiev Literacy Society for 1904. – K. : Tip. Imperatorskogo universiteta Sv. Vladimera. Akc. O-va pechatnogo i izd. dela N.T. Korchak-Novickogo, 1905. – Razd. Pag. (in Russian)
9. Charter, instructions and regulations of the Kiev Literacy Society (1899) // CDIAUK. – F. 318, op. I, spr. 1532, ark. 22–44. (in Russian)
10. Charter, regulations and instructions of the Kiev Literacy Society. – K. : Tip. T.G. Mejnandera, 1899. – 42 s. (in Russian)

УДК 378.1: 312.330(477+438)

Загородня Алла Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри професійної освіти та управління навчальним закладом Міжрегіональної академії управління персоналом
E-mail: z_alla@i.ua

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ

Анотація. У статті розкрито сутність терміну «модернізація». Визначено складові компоненти професійної підготовки фахівців економічної галузі у вищих навчальних закладах України та Республіки Польща. Наведено спільні та відмінні ознаки у професійній підготовці фахівців. Проаналізовано перспективні напрями використання досвіду професійної підготовки фахівців економічної галузі вищих навчальних закладів Республіки Польщі в Україні. Розглянуто концепцію індивідуалізації, традиційну концепцію, структурну та мотиваційну теорії професійної підготовки фахівців. Представлено перелік освітньо-нормативних документів на яких ґрунтується модернізація професійної підготовки фахівців економічної галузі в Україні та Республіці Польща.

Ключові слова: професійна підготовка; модернізація; фахівці економічної галузі; інтеграція; інновації; Україна; Республіка Польща.

Zagorodnya Alla – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Professional Education and Educational Institution Management Department of the Interregional Academy of Personnel Management

E-mail: z_alla@i.ua

MODERNIZATION OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF ECONOMIC SECTOR SPECIALISTS IN UKRAINE AND POLAND

Summary. The study reveals the essence of the term «modernization». The composite components of the professional training of the economic field specialists in the higher educational institutions of Ukraine and Polish Republic are defined. The common and distinctive features in the specialists' professional training are presented. The perspective directions of using experience of professional training of the economic branch specialists of higher educational institutions of the Polish Republic and Ukraine are analyzed. The concept of individualization, the traditional concept, structural and motivational theory of professional training specialists are reviewed. The list of educational and normative documents which is based on the modernization of professional training of the economic branch specialists in Ukraine and the Polish Republic are presented.

Key words: professional training, modernization, specialists of economic branch, integration, innovation, Ukraine, Polish Republic.

Загородняя Алла Анатольевна – кандидат педагогических наук, профессор, профессор кафедры профессионального образования и управления учебным заведением Межрегиональной академии управления персоналом

E-mail: z_alla@i.ua

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ В УКРАИНЕ И ПОЛЬШЕ

Аннотация. В статье раскрыта сущность термина «модернизация». Определены компоненты профессиональной подготовки специалистов экономической отрасли в высших учебных заведениях Украины и Республики Польша. Приведены общие и отличительные признаки в профессиональной подготовке специалистов. Проанализированы перспективные направления использования опыта профессиональной подготовки специалистов экономической отрасли высших учебных заведений Республики Польша в Украине. Рассмотрена концепция индивидуализации, традиционная концепция, структурная и мотивационная теории профессиональной подготовки специалистов. Представлен перечень образовательно-нормативных документов на которых основывается модернизация

професійної підготовки фахівців економічної галузі в Україні та Республіці Польща.

Ключевые слова: професійна підготовка; модернізація; фахівці економічної галузі; інтеграція; інновації; Україна; Республіка Польща.

Вступ. Світова економіка, вступаючи в постіндустріальну епоху, активно перетворює звичні форми економічних відносин, формує нові механізми підприємницької діяльності, трансформує стиль і спосіб життя. Епоха глобалізації відрізняється наявністю загальносвітової конкуренції в галузі високих технологій, переходом від «закритих» до «відкритих» інновацій та створенням можливостей їх швидкого поширення. Інновації стають визначальним чинником розвитку і трансформації економіки, виступаючи в ролі каталізатора при адаптації економіки окремих країн до стрімко мінливих умов загальносвітового функціонування. При цьому основним інструментом інноваційних перетворень стає інтелектуальна власність. Саме новітні розробки, захищені сильними патентами, що утворюють патентні сім'ї, можуть сприяти ефективному інноваційному розвитку. Промислово розвинені країни – світові технологічні лідери, формують високу частку доданої вартості за рахунок використання результатів інтелектуальної діяльності, при цьому міжнародний поділ праці відбувається не під дією природних відмінностей у сировинних ресурсах, а на базі використання інтелектуального потенціалу, людського капіталу та високого технологічного рівня виробництва.

Постановка проблеми. Розвиток економіки будь-якої держави, усіх її ланок, ефективність виробництва залежать від багатьох чинників. Важливе місце серед них посідає професійний рівень фахівців різних галузей, зокрема й економічної. Поліпшити цю ситуацію можна, перш за все, шляхом підвищення професійно-кваліфікаційного рівня працюючих, через розвиток системи професійної освіти; обґрунтування шляхів подальшої модернізації розвитку системи професійної освіти у контексті забезпечення економічного зростання в цілому і промислового виробництва зокрема.

Зважаючи на означене, постає питання визначення основних напрямів впровадження досвіду Республіки Польщі в професійну підготовку фахівців економічної галузі в Україні та уточнення сутності терміну «модернізація».

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемою визначення основних напрямів модернізації професійної підготовки фахівців економічної галузі у вищих навчальних закладах України та Республіки Польща опікуються ряд науковців, зокрема М. Долішній, Л. Заглинська, І. Козловська, В. Куценко, О. Пашенко, Є. Пінчук, Ю. Шабанова, М. Jakowicka та ін.

З огляду на усе вищесказане, *метою статті* є визначення основних напрямів впровадження досвіду Республіки Польщі в професійну підготовку фахівців економічної галузі в Україні. Для досягнення поставленої мети необхідно виконати такі завдання: розкрити сутність терміну «модернізація» з огляду на науково-педагогічні джерела; визначити складові компоненти професійної підготовки фахівців економічної галузі у вищих навчальних закладах України та Республіки Польща; навести спільні та відмінні ознаки у професійній підготовці фахівців у вищих навчальних закладах України та Республіки Польща; проаналізувати перспективні напрями використання досвіду професійної підготовки фахівців економічної галузі у вищих навчальних закладах Республіки Польщі в Україні. Для вирішення поставлених завдань і досягнення мети було використано такі загальнонаукові *методи*: аналіз, порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація різних поглядів на досліджувану проблему з метою характеристики понятійно-категоріального апарату дослідження та визначення складових компонентів професійної підготовки фахівців економічної галузі у вищих навчальних закладах України та Республіки Польща.

Результати дослідження. У працях багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців, які присвячені означеній проблемі, сутність модернізації професійної підготовки фахівців трактується по-різному. Зокрема, її розглядають як комплексне, всебічне оновлення всіх ланок освітньої системи й усіх сфер освітньої діяльності відповідно до вимог сучасного ринку праці [4, с. 3]. Водночас поняття «модернізація» розглядається й з точки зору змін у системі освіти з метою досягнення її відповідності сучасним вимогам суспільства та ринку праці [3, с. 44]. Модернізацію також доцільно розглядати як нескінченний процес, адже вирішення одних завдань спонукає до появи інших, які потребують, інколи, термінового розв'язання. Отже, спираючись на варіативність розуміння поняття «модернізація», зазначимо, що модернізація – це явище, яке притаманне будь-якому суспільству, що розвивається, його структурним складовим, а також форма існування, спосіб реакції на швидкоплинність і мінливість соціально-економічних ситуацій.

Смірнова Є., розглядаючи концепції професійної підготовки фахівців, виокремлює деякі з них, зокрема: традиційна концепція Т. Парсонса та Д. Дейвіса стверджує, що людина є професійно зорієнтованою з моменту народження, і щоб знайти професійну діяльність для кожної конкретної людини, досить лише вивчити її індивідуальні здібності; структурна теорія, або теорія образів, запропонована М. Міллером та Е. Фроммом, пов'язана з пошуком схематичного опису людей і їх роботи; мотиваційна теорія А. Маслоу вивчає чинники, що впливають на успішність діяльності і ступінь задоволеності нею; концепція індивідуалізації Д. Сьюперта й

Р.Тідемана розглядає процес формування професійної зрілості особистості, індивідуальних особливостей людини і представляє ідею розвитку [5].

Модернізація професійної підготовки фахівців економічної галузі в Україні в контексті Болонського процесу ґрунтується на положеннях таких освітньо-нормативних документів: наказі МОН України від 30.12.2005 за №774 «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу» з урахуванням рішення Колегії Міністерства освіти і науки України від 28.02.2003 (протокол № 2/3-4) та від 24.04.2003 (протокол №5/5-4); наказі МОН України від 23.01.2004 за №48 «Про проведення педагогічного експерименту з упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу»; наказі МОН України від 23.01.2004 за №49 «Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації у системі вищої освіти і науки України на 2004-2005 роки»; наказі МОН України від 20.10.2004 за № 812 «Про особливості впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу»; наказі МОН України від 04.12.2003 № 12/7-4 «Про затвердження Концепції розвитку економічної освіти»; наказі МОН України від 30.12.2005 за №774 «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу»; постанові Кабінету Міністрів України Про затвердження Національної рамки кваліфікацій (№ 1341, від 23 листопада 2011 р.); Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013).

Оновлення та реформування професійної підготовки фахівців економічної галузі у Республіці Польща базується на змісті освітньо-нормативних документів, які видаються Міністерством науки та вищої освіти Польщі – Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego Rzeczypospolitej Polskiej, Міністерством національної освіти – Ministerstwo Edukacji Narodowej – та відображають освітні реформи Євросоюзу.

Професійна підготовка майбутніх фахівців економічної галузі у вищих навчальних закладах базується на ефективній побудові освітнього процесу, забезпечуючи поступову трансформацію пізнавальної діяльності у професійно зорієнтовану. Готовність майбутнього фахівця економічної галузі до професійної діяльності оцінюється не лише результативністю фахового становлення, але й ефективністю особистісного зростання. Підготовка майбутнього фахівця в умовах вищого навчального закладу реалізується у педагогічному процесі. Педагогічний процес – складна, динамічна, цілісно-структурована система, що включає в себе такі складові компоненти: зміст підготовки майбутніх фахівців здійснюється

відповідно до мети та конкретних завдань професійної кваліфікації такої підготовки (зміст підготовки – це мета та результат фахової підготовки, що відображено в освітньо-професійній програмі, галузевих стандартах підготовки фахівців та у відповідності до освітньо-кваліфікаційного рівня); педагог виконує роль організатора та ідейного натхненника процесу навчання, що забезпечує розвиток і виховання майбутнього фахівця; педагогічний інструментарій – освітня технологія (методика навчання), що передбачає раціональний добір методів, прийомів, засобів навчальної (педагогічної) взаємодії, а також організаційні форми навчання; студент, майбутній фахівець – це активний учасник навчальної діяльності, педагогічної взаємодії; це – про суб'єкт навчання, результатом якої є особистісне оволодіння професійним досвідом та вміння його творчо застосовувати у майбутній професійній діяльності [6, с. 71-72].

Основні напрями професійної підготовки фахівців економічної галузі в Україні зумовлені реальними соціально-економічними процесами, а саме: низькими прямими показниками економічного зростання населення України; диспропорціями у системі підготовки та використання фахівців економічної галузі; недостатнім упровадженням сучасних ефективних систем професійної підготовки фахівців економічної галузі на різних етапах професійної підготовки, інтеграцією України у світове співтовариство.

Отже, основні шляхи модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців економічної галузі у вищих навчальних закладах України та Республіки Польща на сучасному етапі зорієнтовані на реалізацію цілей Болонського процесу, на пошук варіативних освітніх структур, що могли б забезпечити мобільність майбутнього фахівця в сучасних умовах розвитку системи вітчизняної освіти. Водночас модернізація системи професійної підготовки фахівців економічної галузі в Республіці Польща відображає розв'язання існуючих проблем, зокрема: впровадження в польські вищі навчальні заклади нових стандартів економічної освіти і методик навчання з метою формування практичного досвіду майбутніх фахівців ще в умовах вишу, що повинно забезпечити відповідність отриманої освіти потребам європейського Ринку праці; необхідність розробки широкої мережі Програм навчання студентів польською та англійською мовами, незалежно від типу освітньої установи, що передбачено вимогами Міжнародних норм (ISCED), які висувуються до мережі вищих навчальних закладів країн Євросоюзу; поширення мережі приватних освітніх інституцій, що зумовило появу альтернативної освіти, яка відстоює незаперечне право людини на збереження особистості, аутентичності, індивідуальності, прагнення до повернення традиційній школі ознак всевладної та авторитетної інституції.

Польські дослідники вбачають процес інноваційних змін не тільки в його технологічності та електронній насиченості інформації, але в оновленій ролі викладача, який виступає вже не єдиним джерелом інформації, фактів та ідей, й тому нову роль в освітньому процесі вони визначають як наставництво. Саме викладач-наставник спрямовує свою діяльність на розв'язання таких освітніх завдань: розвиток глобального і критичного мислення студентів, забезпечення ефективної комунікації при усному та письмовому спілкуванні, розвиток умінь працювати в групі, швидко адаптуватися до змін у інформаційних комп'ютерних технологіях, формування інтелектуальних навичок для постановки проблемного питання, здійснення пошуку та систематизації отриманих результатів тощо [7].

Одним із ефективних засобів модернізації вищої економічної освіти можна вважати інтеграцію. Важливим компонентом інтегрування знань для їх систематизації є виділення у змісті освіти фундаментальних, генералізуючих понять, теорій та законів, за допомогою яких виявляються існуючі у системі причинно-наслідкові та корелятивні зв'язки. Генералізація навчального матеріалу дає змогу виділити в ньому головне і другорядне, встановити оптимальну для вивчення послідовність викладу навчальної інформації. Ідея генералізації пов'язана з тим, що в період реформування та реорганізації суспільства загалом, та системи освіти зокрема, треба оволодіти загальними ідеями, принципами і методами науки, які дають можливість забезпечити ґрунтовні знання не перевантажуючи пам'яті великою кількістю часткових і вторинних факторів. У зв'язку з цим виникає необхідність переструктурування змісту дисциплін освітніх програм вищого навчального закладу з позицій інтегративного підходу з метою усунення другорядного та застарілого матеріалу та систематизації знань. Як підкреслює К. Колін, «мова йде не про просте підвищення якості навчальних дисциплін, а про формування принципів нових фундаментальних навчальних курсів для системи освіти, орієнтованих на формування цілісних сучасних уявлень про наукову картину світу і здатності виходити на системний рівень його пізнання» [2, с. 12]. Інтеграція може виступати як генералізація та універсалізація навчального знання, оскільки саме інтеграційні процеси здатні одночасно враховувати запити всіх навчальних дисциплін.

Важливим наслідком модернізації є те, що вона сприяє узагальненню, ущільненню та зростанню інформаційної ємності наукового знання, тобто окремі поняття, закони і теорії переходять у ранг загальних і дозволяють пояснити більше число конкретних властивостей і зв'язків. З більш загальних принципів і теорій дедукується більше число наслідків. Скорочуються зайві гіпотези, припущення та побудови. Раніше здобуті знання, окремі закони виступають у ролі наслідків і граничних випадків. Старе знання

включається в нове у стиснутому, підпорядкованому вигляді [1, с. 211].

На основі теоретичного аналізу нами визначено основні напрями модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців економічної галузі у вищих навчальних закладах України, а саме: створення інформаційно-освітніх і науково-практичних центрів для проведення наукових досліджень, комплексного науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх фахівців.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Спираючись на результати теоретико-практичних досліджень, ми зазначаємо, що модернізація професійної підготовки фахівців економічної галузі значною мірою зумовлена і залежить від модернізації економічної освіти загалом. Ми акцентуємо увагу на тому, що напрями модернізації професійної підготовки фахівців економічної галузі в Україні та Республіці Польща є спільними.

Основними пріоритетами модернізації економічної освіти, на нашу думку, має стати комплекс заходів: у сфері власності – чітка конкретизація прав власності вищих навчальних закладів, їх поділ на матеріальні та нематеріальні об'єкти, самостійне планування бюджету і витрат із нього, незважаючи на повну (навчальні заклади, які мають статус національного) чи часткову автономність вишів; у сфері конкуренції – диверсифікація вищої освіти як основа пропозиції різноманітних послуг; інтегрованість форм та методів становлення індивідуального комплексу знань, спрямованого на створення особистих конкурентних переваг фахівця економічної галузі на ринку праці; у сфері управління і регулювання вищої освіти – розробка, удосконалення гнучких стандартів вищої освіти, спрямованих на єдність освітнього процесу; добір критеріїв оцінювання якості професійної підготовки фахівців; вироблення цілісного знання і забезпечення сумісно-роздільного користування знаннями.

Література

1. Козловська І. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи : дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / І. Козловська. – К., 2001. – 464 с.
2. Колин К. На пути к новой системе образования / К. Колин. – М., 1997. – 110 с.
3. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. Загвязинского, А. Закировой. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
4. Пінчук Є. Модернізація української системи освіти як теоретико-філософська і практична проблема : автореф. дис. д-ра філос. наук : 09.00.10 / Є. Пінчук – К. : НАПН України; Ін-т вищої освіти, 2010. – 25 с.
5. Смирнова Е. Становление специалиста / Е. Смирнова. – Л. : ЛГУ, 1989. – 136 с.
6. Шабанова Ю. Системний підхід у вищій школі: підручник для студентів

- магістратури за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» / Ю. Шабанова. – Д. : НГУ, 2014. – 120 с.
7. Jakowicka M. Nauczyciel w kształceniu i doskonaleniu w kontekście reformy edukacji / M. Jakowicka; red. W. Koziol, E. Kobylecka. – Warszawa : Wyd. Eurydice, 2008. – 219 s.

Bibliography

1. Kozlovskaya I. Theoretical and methodological basis of integration of knowledge of students of vocational and technical school : dys. dok. ped. nauk: 13.00.04 / I. Kozlovskaya. – K., 2001. – 464 s. (in Ukrainian).
2. Kolin K. Towards a new education system / K. Kolin. – M., 1997. – 110 s. (in Russian).
3. Pedagogical dictionary: Textbook. allowance for students of higher educational institutions / pod red. V. Zagvazinskogo, A. Zakirovoj. – M. : Izdatelskij centr «Akademija», 2008. – 352 s. (in Russian).
4. Pinchuk E. Modernization of the Ukrainian education system as a theoretical-philosophical and practical problem : avtoref. dys. dokt. filos. nauk : 09.00.10 / E. Pinchuk. – K. : NAPN Ukrainy; In-t vyshchoi osvity, 2010. – 25 s. (in Ukrainian).
5. Smirnova E. Becoming a specialist / E. Smirnova. – L. : LGU, 1989. – 136 s. (in Russian).
6. Shabanova J. The systems approach in high school: a textbook for students of Master specialty «Pedagogy of higher school» / J. Shabanova – D. : NHU, 2014. – 120 s. (in Ukrainian).
7. Jakowicka M. Nauczyciel w kształceniu i doskonaleniu w kontekście reformy edukacji / M. Jakowicka; red. W. Koziol, E. Kobylecka. – Warszawa : Wyd. Eurydice, 2008. – 219 s. (in Polish).

УДК 378.016.09 (477)

Клунко Роксолана Юрієна – аспірант кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
E-mail: roksolana-mukutyxa@ukr.net

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ (НА НОРМАТИВНО-ПРАВОВИХ ДЖЕРЕЛАХ ПЕРІОДУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ)

Анотація. У статті висвітлюється рівень нормативно-правового забезпечення процесу підготовки майбутніх вчителів до формування правової культури учнів загальноосвітніх шкіл України в роки незалежності. Після здобуття незалежності для України розпочався період формування власної законодавчої бази у галузі освіти. Законодавча база з питань підготовки майбутніх вчителів до формування правової культури учнів регулює далеко не всі аспекти даної проблеми. Стаття присвячена аналізу тих нормативно-правових актів у галузі освіти, які хоча б частково регламентують процес підготовки майбутніх вчителів до формування правової культури учнів загальноосвітніх шкіл України в роки незалежності.

Ключові слова: нормативно-правовий акт, підготовка майбутніх вчителів, правове виховання, правова культура.

Klunko Roksolana – Postgraduate Student of the Pedagogy Department of the Nizhyn Mykola Gogol State University.

E-mail: roksolana-mukutyxa@ukr.net

REGULATORY PRINCIPLES OF FUTURE TEACHERS' TRAINING TO FORMATION OF PUPILS' LEGAL CULTURE (ON NORMATIVE-LEGAL RESOURCES OF UKRAINIAN INDEPENDENCE PERIOD)

Summary. *The level of the regulatory support of the future teachers' training process to the formation of the legal culture of pupils in the Ukrainian comprehensive schools in the period of Independence is traversed in the article. The period of own legislative framework has begun in the branch of education after the obtained Independence for Ukraine. The new-built country aimed to create a new seeing of the future teachers' training. However, the legislative framework regulates not all the aspects of this problem in the matter of the future teachers' training for the formation of the legal culture of pupils. The article is devoted to the analysis of those regulatory acts in the branch of education, that just partially govern the process of the future teachers' training for the formation of the legal culture of pupils in the Ukrainian comprehensive schools in the period of Independence.*

Key words: regulatory act, the future teachers' training, legal education, legal culture.

Клунко Роксолана Юрьевна – аспирант кафедры педагогики Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

E-mail: roksolana-mukutyxa@ukr.net

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ УКРАИНЫ В ГОДЫ НЕЗАВИСИМОСТИ

Аннотация. *В статье освещается уровень нормативно-правового обеспечения процесса подготовки будущих учителей к формированию правовой культуры учащихся общеобразовательных школ Украины в годы независимости. После обретения независимости для Украины начался период формирования собственной законодательной базы в области образования. Законодательная база по вопросам подготовки будущих учителей к формированию правовой культуры учащихся регулирует далеко не все аспекты данной проблемы. Статья посвящена анализу тех нормативно-правовых актов в области образования, которые хотя бы частично регламентируют процесс подготовки будущих учителей к формированию правовой культуры учащихся общеобразовательных школ Украины в годы независимости.*

Ключевые слова: *нормативно-правовой акт, подготовка будущих учителей, правовое воспитание, правовая культура.*

Вступ. Однією з передумов входження України до єдиного Європейського освітнього простору є впровадження європейських норм в освіті й науці. Необхідність удосконалення української системи освіти, підвищення рівня її якості є важливим завданням, що зумовлено потребами формування позитивних умов для становлення й реалізації студента як майбутнього професіонала та його особистісної самореалізації. Вирішення цієї проблеми можливе за умови створення дієвої нормативно-правової бази з питань підготовки майбутнього педагога, який володіє ґрунтовними знаннями, має розвинені педагогічні здібності, досконалі професійні уміння, професійну самосвідомість, педагогічне мислення, володіє навичками самонавчання, самовдосконалення. Тому законодавчий аспект формування готовності майбутнього педагога до правовиховної діяльності в сучасних умовах набуває особливої значущості.

Постановка проблеми. Після здобуття незалежності для України відкрилися можливості розвитку власної нормативно-правової бази у галузі освіти. Утвердження й забезпечення права людини на освіту, забезпечення доступності, рівності умов кожної людини для цілковитої реалізації її здібностей і всебічного розвитку стало одним із найважливіших обов'язків держави. Сучасні процеси демократизації суспільного розвитку вимагали іншого, зваженого й абсолютно реального погляду на основні напрями та складові навчально-виховної діяльності. На одне з перших місць виходить проблема правової освіти молоді. У незалежній Україні суттєво змінився підхід до правового виховання населення взагалі, і підготовки вчителів до формування правової культури учнів зокрема. На законодавчому рівні мають бути відображені заходи, що підтверджують статус України як правової держави. І підтвердити це може саме молоде покоління з високим рівнем правової культури.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні основи підготовки вчителя ми знаходимо в працях педагогів минулого (А. Дістервега, Я.А. Коменського, К.Д. Ушинського) та їх послідовників (А.С. Макаренка, В.А. Сухомлинського та ін.). Аналіз робіт з педагогіки вищої школи (О.А. Абдулліної, Б.Н. Богданова, І.А. Зязюна І.А. Колеснікової, Н.Ф. Маслова, М.М. Стефановської та ін.) показав, що автори визначають нові підходи підготовки фахівців, виробляють моделі особистості педагога, формуючи професійні якості, що відповідають парадигмі сучасної освіти.

Ряд досліджень присвячені підготовці майбутнього вчителя до професійної творчості (В.І. Загвязинський, І.Г. Кантієва, Ю.Н. Кулюткін,

Н.Д. Нікандров, С.А. Івкін, М.В. Мотехіна, А.К. Хамроєв, Ш.С. Хамроєв, С.В. Шевченко, Н.М. Шибанова та ін.), проблемам безперервної освіти, професійної підготовки та професійного розвитку фахівців у галузі соціальної педагогіки (В.Г. Бочарова, Ю.Н. Галагузова, М.П. Гурьянова, Н.В. Карташов, В.Ш. Масленнікова, Н.С. Морова, Л.Е. Нікітіна та ін.).

Проте підготовка майбутнього вчителя до правовиховної роботи в школі недостатньо досліджена. Лише окремі праці В.І. Владимірової, М.К. Подберезького та О.М. Іваній висвітлюють проблеми формування правової культури та правової компетентності майбутнього вчителя. Питання ж нормативно-правових основ підготовки майбутніх учителів до формування правової культури учнів загальноосвітніх шкіл України в роки незалежності залишалося поза увагою дослідників та науковців.

З огляду на сказане, *мета статті* – проаналізувати нормативно-правові засади підготовки майбутніх учителів до формування правової культури учнів загальноосвітніх шкіл.

Методи дослідження. Для досягнення мети основними методами дослідження були загальнонаукові: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення. Також використовувалися історико-педагогічний та компонентно-структурний методи для систематизації й узагальнення комплексу законодавчих актів, що регламентують процес підготовки майбутніх вчителів до формування правової культури учнів.

Результати дослідження. До проголошення України незалежною державою ставлення до правового виховання було досить заідеологізованим, що відповідно впливало на визначення мети, форм, методів і прийомів правовиховної діяльності. Головним завданням було підготувати спеціалістів, які б мислили, жили за зразками, вартостями тоталітарного, командно-бюрократичного суспільства. Однак побудова незалежної правової держави України вимагала забезпечити пріоритет права і свобод громадянина. Саме законодавча база молодій державі була покликана внести зміни до соціальних цілей вищої освіти в цілому і правової культури зокрема.

Таким чином, ставлення незалежної України до правового виховання відображено у наступних нормативно-правових актах: Конституція України, закони України «Про освіту» (1996), «Про загальну середню освіту» (1999), «Про вищу освіту» (2002, 2014, 2017), Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття») (1993), концепція загальної середньої освіти (2001), Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті (2002), Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні (2004), концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004), основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів (2011), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021

роки (2013), наказ про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів (2013), Державна програма «Вчитель» (2003-2012) та інші нормативні акти.

Проте, прагнучи проаналізувати вище перелічені нормативно-правові акти, крізь призму підготовки майбутніх вчителів до правового виховання учнів, ми можемо поділити їх на три групи. У першу чергу, це документи, що визначають ставлення держави до правового виховання та освіти населення загалом. До іншої групи входять законодавчі акти в галузі загальної середньої освіти. І до третьої групи слід віднести нормативно-правові акти що визначають вимоги до підготовки саме педагогічних працівників.

Таким чином, у першу чергу, варто розглянути постанову Кабінету Міністрів України «Про програму правової освіти населення України» 1995 р., де ставиться завдання дальшого розвитку правової освіти та виховання громадян на основі поваги до закону та прав людини. У документі вказується, що саме демократична правова державність України вимагає підвищення правосвідомості громадян, їх правової культури, неухильного дотримання ними вимог законодавства, кваліфікованого його застосування. І особливо варто відмітити, що програма відносить правознавство до обов'язкових галузей знань загальноосвітніх шкіл, професійних навчально-виховних і вищих навчальних закладів, навчальних закладів підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів [4].

Продовжуючи попереднє ставлення держави до правової освіти населення, 2001 р. Указом Президента України було затверджено національну програму правової освіти населення. Програма передбачає дальше створення необхідних умов для набуття широкими верствами населення правових знань та навичок у їх застосуванні, забезпечення доступу громадян до джерел правової інформації, а також визначає основні напрями правоосвітньої діяльності та першочергові заходи щодо їх реалізації. Ми можемо розглядати даний документ лише в контексті підвищення загального рівня правової культури та вдосконалення системи правової освіти населення. Проте, визначаючи необхідний рівень правових знань громадян України, він звичайно передбачає вимоги до правоосвітньої діяльності педагогічних працівників.

До другої групи нормативно-правових актів, у першу чергу, відносимо постанову кабінету міністрів України від 3 листопада 1993 р., що затвердила Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття»). Цей документ можемо вважати основоположним у галузі освіти, проте правове виховання у програмі, як окремий компонент освіти, не розглядається. Лише окремим розділом йде «Національне виховання», яке, згідно з цим нормативно-правовим актом, охоплює всі

складові системи освіти, і правове виховання також [6].

Окрім того, Державна національна програма «Освіта» визначила пріоритетні напрями реформування виховання, які значною мірою коригують підходи до правового виховання загалом. Це виховання поваги до Конституції, законодавства України, державної символіки та формування глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини та її громадянською відповідальністю.

Також варто згадати про Національну доктрину розвитку освіти (17 квітня 2002 р.). У ній йдеться про те, що за роки незалежності на основі Конституції України визначено пріоритети розвитку освіти, створено відповідну правову базу, здійснюється практичне реформування галузі згідно з Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття») [5]. Мета державної політики щодо розвитку освіти, відповідно до Національної доктрини розвитку освіти, полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти. А отже, нормативно-правовий акт заклав підґрунтя до правового виховання загалом, і хоча досить опосередковано, але визначив вимоги до правової культури учнів, студентів, майбутніх фахівців. Крім того, доктрина визначає обов'язки держави по відношенню до учасників освітнього процесу. Так, держава має забезпечити виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу; має екологічну, правову, економічну освіту.

Заслугує на увагу Концепція загальної середньої освіти 2001 р., у якій зазначено, що вихідними положеннями концепції середньої загальноосвітньої школи в Україні є відмова від політизації навчально-виховного процесу, нав'язування школі ідеологічних догм і доктрин окремих партій, організацій, рухів, церкви тощо. Безпосередньо про підготовку вчителів до правового виховання учнів не вказано, проте визначено, що вчитель має бути широко освіченою, глибоко ерудованою людиною високої моральної, інтелектуальної, фізичної і естетичної культури. І відповідно до цього педагог повинен бути глибоко обізнаним в своїй спеціальності і методично озброєним, таким, що розуміє особливості розвитку дітей різного віку, їхнього внутрішнього світу, мотивів поведінки [3].

Важливою і дієвою науковою основою реалізації державної політики у сфері освіти є розробка й прийняття Національної програми

виховання дітей та учнівської молоді в Україні. Вона визначає стратегію виховання підрастаючого покоління в умовах становлення громадянського суспільства у незалежній Україні. Варто зазначити, що головним завданням програми є підвищення статусу виховання в системі освіти загалом. Водночас у програмі підкреслено необхідність підвищення професійної компетентності педагогів у здійсненні процесу виховання. Звичайно, це стосується і підготовки майбутніх учителів до правового виховання. Крім того, одним із виховних завдань програма визначає виховання правової культури, поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки [1].

У контексті досліджуваної проблеми, заслуговують на увагу основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Згідно з цим документом, виховання учнів у сучасній школі здійснюється в контексті громадянської і загальнолюдської культури, охоплює весь навчально-виховний процес, ґрунтується на свободі вибору мети життєдіяльності та поєднує інтереси особистості, суспільства і держави. Отже, зазначені положення закладають основи виховання учнів загальноосвітніх шкіл, становлять підґрунтя формування правової культури учня [2].

Особливо важливе значення у формуванні поняття «правове виховання учнів» має закон України Про Загальнодержавну програму «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2016 р. Ця Програма має на меті об'єднати в єдину систему зусилля держави щодо захисту прав дітей і тим самим регламентує вимоги до формування правової культури учнів [9].

Варто відмітити Указ Президента України від 25 червня 2013 р. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. Документ наголошує, що зусилля органів управління освітою, науково-методичних служб за підтримки всього суспільства та держави мають бути зосереджені на реалізації стратегічних напрямів розвитку освіти, подоланні наявних проблем, виконанні перспективних завдань. Слід зазначити, що серед них виділили посилення мовної, інформаційної, екологічної та правової підготовки учнів та студентів [10].

І, нарешті, до третьої групи можна віднести наказ Міністерства освіти та науки, згідно з яким затверджено концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір 2004 р. Згідно з цим документом, зміст соціально-гуманітарної підготовки вчителя передбачає поглиблення та професіоналізацію мовної, філософської, політологічної, культурологічної, соціологічної, правознавчої, економічної, фізкультурно-оздоровчої освіти та її професійно-педагогічне спрямування. Отже, правознавча підготовка майбутніх учителів у нормативно-правовому акті визначена однією зі складових загальної професійної підготовки педагогічних кадрів [7].

1 червня 2013 р. МОН України затвердило наказ про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних і науково-педагогічних працівників навчальних закладів. У ньому стверджується, що правова компетентність – це якість дії працівника, що забезпечує ефективне використання у професійній діяльності законодавчих та інших нормативних документів органів державної влади для вирішення відповідних професійних завдань. Майбутній вчитель повинен знати: Конституцію України; Закони України; акти Президента України; Верховної Ради України, Кабінету Міністрів України щодо освітньої галузі; накази та розпорядження Міністерства освіти і науки України. Таким чином, даний документ дає визначення поняттю правова компетентність і частково визначає умови ефективного її формування. І відповідно, вказує на необхідність знання вчителями головних нормативно-правових актів держави, на яких і ґрунтується подальше формування правової культури учнів [8].

Отже, більшість перелічених нормативно-правових актів розглядають правову освіту і виховання як процес засвоєння знань про основи держави і права, можливість гармонійного узгодження загальнодержавних, міжнародних та індивідуально-особистісних інтересів, що є реальними тільки за умови дотримання конституційних норм усіма громадянами. Крім того, дані законодавчі акти окреслюють вимоги до педагогічних кадрів. Адже компетентність, професіоналізм та культура вчителя значною мірою визначають і рівень освіченості й особистісні якості учнів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, у вищезазначених документах в основному йдеться про загальні напрями розвитку освіти в незалежній Україні. Лише частково зачіпається питання правового виховання учнів загальноосвітніх шкіл, а підготовка майбутнього вчителя розглядається як загально професійна підготовка до навчального та виховного процесу. Протягом 1990-х років підготовка майбутніх учителів до формування правової культури учнів у законодавчому процесі як проблема майже не піднімалася. Основною метою підготовки майбутнього фахівця-педагога вважалося формування широко освіченої, глибоко ерудованої людини з високою моральною, інтелектуальною, фізичною і естетичною культурою, яка глибоко обізнана в своїй спеціальності і методично озброєна.

Зазначимо, що зі здобуттям незалежності підготовка майбутніх учителів до формування правової культури учнів розглядалася у контексті формування правової культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів. І саме на зламі ХХІ століття відбулася зміна поглядів на правову освіту населення взагалі, і на підготовку майбутніх учителів до формування правової культури учнів зокрема. Однак, враховуючи вищесказане, можемо стверджувати, що концептуальні

підходи до процесу підготовки педагогічних кадрів до формування правової культури учнів координувалися не лише на законодавчому рівні. Суттєві зміни відбулися і в педагогічному та методичному аспектах цього питання, які також заслуговують уваги дослідників.

Література

1. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Книга класного керівника: Довідково-методичне видання /Упоряд. С.В. Кириленко, Н.І. Косарева. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – С. 288-327.
2. Про Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів: Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 31.10.2011 N 1243 [Електронний ресурс]. – URL: <http://document.ua/pro-osnovni-orientiri-vihovannja-uchniv-1-11-klasiv-zagalnoo-doc76601.html>
3. Про Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа). Затверджено Постановою Колегії МОН України та Президією АПН України N 12/5-2 від 22.11.2001 [Електронний ресурс]. – URL:<http://www.kafedragum-artcollege.edu.km.ua>
4. Про Програму правової освіти населення України: постанова Кабінету Міністрів України від 29 травня 1995 р. N 366 [Електронний ресурс]. – URL:<http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/366-95-%D0%BF>
5. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17 квітня 2002 року N 347/2002 [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
6. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»): постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. N 896 (із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ N 576 (576-96-п) від 29.05.96) [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>
7. Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір: наказ Міністерства освіти і науки України № 988 від 31 грудня 2004 року [Електронний ресурс]. – URL:<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/n0067323-11>
8. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів: наказ Міністерства освіти науки України № 665 від 01 червня 2013 р. [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/963-2000-%D0%BF>
9. Закон України Про Загальнодержавну програму «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2016 року від 5 березня 2009 року N 1065-VI [Електронний ресурс]. – URL:<http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1065-17>
10. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013[Електронний ресурс]. – URL:<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

Bibliography

1. The national program of child- and teenagers` education in Ukraine / The book of form master: Informational and methodical issue / Compiler. S.V. Kyrylenko, N.I. Kosareva. – Kharkiv : TORSING PLUS, 2005. – P. 288-327.
2. About the main points of the education of pupils in the 1st – 11th forms in the general education institutions: Order of the Ministry of Education and Science, Youth and Sport of Ukraine of 31.10.2011 No. 1243 [Electronic source]. – URL: <http://document.ua/pro-osnovni-orientiri-vihovannja-uchniv-1-11-klasiv-zagalnoo-doc76601.html>
3. About the Conception of the general secondary education (12-year school). Confirmed by the Decision of the Ministry of Education and Science Board of Ukraine and Presidium of National Academy of Educational Sciences of Ukraine No. 12/5-2 of 22.11.2001 [Electronic source]. – URL: <http://www.kafedragum-artcollege.edu.km.ua>
4. About the program of legal education for the population of Ukraine: Resolution of the Cabinet of Ministers of 29 Mai 1995 No. 366 [Electronic source]. – URL:<http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/366-95-%D0%BF>
5. About the National doctrine of educational development: Presidential Decree of Ukraine of 17 April 2002 No. 347/2002 [Electronic source]. – URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
6. About the state national program «Education» (Ukraine of the XXI century): Resolution of the Cabinet of Ministers of 3 November 1993 No. 896 (As amended according to the Resolution of the Cabinet of Ministers No. 576 (576-96 p.) of 29.05.96) [Electronic source]. – URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>
7. About the confirmation of the conceptual aspects of the pedagogic education development in Ukraine and its integrations into the European educational system: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 988 of 31 December 2004 [Electronic source]. – URL:<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/n0067323-11>
8. About the confirmation of qualification profiles of jobs (posts) of pedagogical and educational workers of educational institutions: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 665 of 01 June 2013 [Electronic source]. – URL:<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/963-2000-%D0%BF>
9. The Law of Ukraine «About the national program «The national action plan as for UN Convention about the rights of children realization» for the period till 2016 of 5 March 2009 No. 1065-VI [Electronic source]. – URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1065-17>
10. About the national education development strategy in Ukraine for the period till 2021: Presidential Decree of Ukraine of 25 June 2013 No. 344/2013 [Electronic source]. – URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

УДК 330.378 (438)

Masłowa Tetiana – nauczyciel szkoły średniej ogólnokształcącej w. Uładówka, Litinski r., Winnicka obl.

E-mail: maslowat@mail.ru

SOCJALNO-EKONOMICZNE PODSTAWY ROZWOJU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI W POLSCE W KONTEKŚCIE KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO

Streszczenie. W niniejszym artykule dokonano analizy socjalno-ekonomicznych podstaw rozwoju zawodowego nauczycieli w Polsce w kontekście kształcenia ustawicznego. Zreformowany system edukacji, reorganizacja sieci szkolnych, wprowadzenie awansu zawodowego, konkurencja między nauczycielami, globalizacja i informatyzacja to wyzwania cywilizacji, do których ma być przygotowana współczesna szkoła. W ostatnich latach jakość kształcenia nauczycieli staje się przedmiotem szczególnej uwagi. Jednym z podstawowych sposobów poprawy jakości edukacji jest poprawa jakości nauczania. Stąd w wielu krajach podejmowane są działania zmierzające do zwiększenia atrakcyjności zawodu nauczyciela, większej selektywności w zatrudnianiu nauczycieli, poprzez podwyższanie wymogów kwalifikacyjnych i wprowadzanie egzaminów oraz wsparcia nauczycieli w zakresie rozwoju zawodowego.

Słowa kluczowe: socjalno-ekonomiczne podstawy, rozwój zawodowy nauczycieli, kształcenie ustawiczne, Polska.

Маслова Тетяна – вчитель середньої загальноосвітньої школи с. Уладівка, Літинського району, Вінницької області.

E-mail: maslowat@mail.ru

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ПОЛЬЩІ В КОНТЕКСТІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті проаналізовано соціально-економічні основи професійного розвитку вчителів Польщі в контексті неперервної освіти. Реформа системи освіти, реорганізація шкільної мережі, впровадження вчительських категорій, конкуренція між вчителями, глобалізація і інформатизація – то виклики цивілізації, до яких має бути готова сучасна школа. Останнім часом якість підготовки вчителів стає предметом особливої уваги. Одним з основних способів підвищення якості освіти є підвищення якості навчання. Тому в багатьох країнах піднімається питання про підвищення привабливості професії вчителя, ретельнішого відбору при прийманні на роботу через підвищення кваліфікаційних вимог і впровадження екзаменів, і підтримка вчителів у сфері підвищення професійного розвитку.

Ключові слова: соціально-економічні основи, професійний розвиток вчителів, безперервна освіта, Польща

Маслова Тат'яна – учитель средней общеобразовательной школы с. Уладовка, Литинского района, Винницкой области.

E-mail: maslowat@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ ПОЛЬШИ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье проанализированы социально-экономические условия профессионального развития учителей Польши в контексте непрерывного образования. Реформа системы образования, реорганизация школьной сети, внедрение учительских категорий, конкуренция между учителями, глобализация и информатизация – вызовы цивилизации, к которым должна быть готова современная школа. В последнее время качество подготовки учителей становится предметом особого внимания. Один из основных способов повышения качества образования – повышение качества обучения. По этой причине во многих странах поднимается вопрос о повышении привлекательности профессии учителя, тщательного отбора при приеме на работу из-за повышения квалификационных требований и внедрения экзаменов, и поддержка учителей в сфере повышения профессионального развития.

Ключевые слова: социально-экономические условия, профессиональное развитие учителей, непрерывное образование, Польша.

Maslova Tetyana – Teacher of General Secondary School of Village Uladivka, Litinsky district of Vinnitsa region.

E-mail: maslowat@mail.ru

SOCIAL AND ECONOMIC BASES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF POLAND TEACHERS IN THE CONTEXT OF LIFELONG LEARNING

Summary. The author analyzes the social and economic bases of professional development of Poland teachers in the context of lifelong learning. The reforms of education system, the reorganization of school networks, the introduction of teacher categories, the competition between teachers, globalization and informalization are the challenges of civilization to which a modern school is to be prepared. In the last time the quality of teacher training has become a subject of special attention. One of the main ways to improve the quality of education is to improve the quality of training. Therefore many countries raise the issue on increasing the attractiveness of the teacher's profession, a more careful selection in employing teachers because of increasing the qualification requirements and introducing occupational examinations and the support in the field of professional development. The functioning of the system of continuous education and adult education in Poland is based on four main areas: equality of opportunities in the field of education, improving the quality of education, modeling of the modern system of teacher education, forming the process of educating the identity of Europeans.

Key words: social and economic bases, professional development of teachers, lifelong learning, Poland.

Wprowadzenie. Wstępując w struktury Unii Europejskiej należy rozpatrzyć jakie wyzwania z tym związane stoją przed polską edukacją. Wspólna polityka oświatowa odzwierciedlająca Strategię Unii Europejskiej obejmuje cztery podstawowe obszary: równość szans edukacyjnych; podniesienie jakości kształcenia; modelowanie nowoczesnego systemu kształcenia nauczycieli; kształtowanie poprzez wychowanie osobowości Europejczyka.

Jeden z celów wyznaczonych przez Unię Europejską to podniesienie jakości kształcenia. Sprzyjanie poprawie jakości edukacji, rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia – to równie ważny cel wprowadzonej reformy w Polsce. Z tym celem wiąże się kolejny – nowoczesny system kształcenia nauczycieli. Kształcenie nauczycieli musi być dostosowane do rzeczywistości szkolnej i potrzeb oświaty. Reforma systemu edukacji wymusiła na nauczycielach dynamikę w pracy nad własnym rozwojem i doskonaleniem, co ma związek z wprowadzonym awansem zawodowym nauczyciela.

Cele. Analiza socjalno-ekonomicznych podstaw rozwoju zawodowego nauczycieli w Polsce w kontekście kształcenia ustawicznego.

Materiał główny. Nowy model jakościowy nauczyciela jest jednym z priorytetów polityki edukacyjnej Unii Europejskiej. Według C. Kupisiewicza nauczyciel powinien «mieć wykształcenie akademickie, umieć uczyć się innowacyjnie, a równocześnie być zdolnym do kształtowania tej umiejętności swoich uczniów, sprawować nie tylko funkcję kształceniową, lecz również opiekuńczą, orientującą, selekcyjną i koordynującą, szybko i racjonalnie reagować na wszystko co postępowe i twórcze» [1, s. 9]. W tym zakresie został podpisany dokument przez ministrów edukacji na spotkaniach w Helsinkach i Trisenbergu, w którym uznano doskonalenie zawodowe nauczycieli za konieczność wynikającą z szybkości zachodzących przemian technologicznych, ekonomicznych oraz politycznych. Jednakże podjęte działania nie świadczą o istnieniu ujednoliconej koncepcji kształcenia nauczycieli Unii Europejskiej.

Nauczyciele z coraz większą dynamiką podejmują aktywność samokształceniową, która jest podstawą zarówno awansu zawodowego, jak też pozycji i atrakcyjności nauczyciela na rynku edukacyjnym. Ma to niebagatelne znaczenie w sytuacji zwolnień nauczycieli ze szkół w związku z ich likwidacją. Samokształcenie zawodowe nauczycieli, które tradycyjnie zorientowane było głównie na samodzielny i indywidualny zdobywaniu wiedzy i umiejętności, obecnie staje się priorytetowym przedsięwzięciem polityki oświatowej.

Doskonalenie zawodowe i inwestycje we własny rozwój podejmują nie tylko stażyści, ale coraz częściej nauczyciele kontraktowi i dyplomowani. Przede wszystkim oni podejmują świadome decyzje nauki w celach utrzymania swojej atrakcyjności zawodowej na współczesnym rynku.

Istotną cechą zawodu nauczyciela jest konieczność stałego uczenia się, w tym samokształcenia, zdobywania nowej wiedzy i uzupełniania wiedzy już posiadanej. Wykształcenie zdobyte podczas studiów nigdy nie jest w stanie wyczerpać wielości problemów, jakie napotka nauczyciel podczas swojej pracy zawodowej. Stąd coraz częściej i mocniej podkreśla się konieczność przygotowania nauczycieli do nowych wyzwań i zmian, które są codziennością społeczeństwa opartego na wiedzy. Takie rozumienie drogi rozwoju zawodowego nauczyciela nawiązuje do modelu partycypacyjnego J. Vonka, w którym nauczyciele są postrzegani jako liderzy środowiska edukacyjnego, zdolni do przyjęcia odpowiedzialności za kształt swojego rozwoju zawodowego [5, s. 12].

Rozwój zawodowy nauczycieli może być rozpatrywany w dwóch kontekstach: węższym – jako zdobywanie wiedzy w powołanych do tego celu instytucjach (doksztalcanie), oraz szerszym – jako wiedza i umiejętności zdobywane w różnych kontekstach formalnych i nieformalnych (doskonalenie). To drugie znacznie jest powszechniejsze i obejmuje: udział w konferencjach, seminariach, kursach, samokształcenie, wszelkie kontakty nieformalne, internet itp.

W Polsce korzystanie z różnych form rozwoju zawodowego jest nieobowiązkowe, ale łączy się bezpośrednio z awansem zawodowym, tym samym ze wzrostem wynagrodzenia. W roku szkolnym 2008-2009 według Systemu Informacji Oświatowej ok. 2,6 % wszystkich nauczycieli uczestniczyło w różnych formach doksztalcania (takich, w wyniku których nauczyciele uzyskiwali formalnie potwierdzony wyższy poziom wykształcenia lub nowe kwalifikacje do nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć). Według danych z międzynarodowego badania nauczania i uczenia się OECD z 2013 r. (TALIS) odsetek nauczycieli, którzy zgłosili, że brali udział w szkoleniach w zakresie doskonalenia zawodowego w ciągu ostatnich 12 miesięcy jest wyższy od średniej UE (93,7 % w porównaniu z 84,7 %). Odsetek nauczycieli przydzielających uczniom różne zadania w oparciu o ich indywidualne potrzeby jest również wyższy od średniej UE (55,5 % w Polsce w porównaniu z 46 % w całej UE). Odsetek nauczycieli korzystających z ICT do realizacji projektów uczniowskich lub pracy w klasie (36,4 %) oraz uczestniczących w szkoleniach w zakresie ICT (51,5 %) jest zbliżony do średniej UE. Wskaźnik uczestnictwa nauczycieli w szkoleniach dotyczących kształcenia osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych wyniósł w Polsce w 2013 r. 57,6 %, czyli był znacznie wyższy niż średnia OECD wynosząca 31,7 %. Ponadto jedynie 13,6 % nauczycieli uczestniczyło w szkoleniach z zakresu poradnictwa zawodowego, w porównaniu ze średnią OECD wynoszącą 23,6 % (OECD 2014). [6, s.31] Inne działania związane z rozwojem zawodowym, takie jak udział w szkoleniach, konferencjach, sesjach współpracy, wzbogacają warsztat zawodowy nauczycieli, chociaż formalnie nie podnoszą jego kwalifikacji.

Badanie OECD TALIS wskazuje na wysoki udział polskich nauczycieli gimnazjum w różnych formach rozwoju zawodowego. Z deklaracji nauczycieli wynika, że brało w nich udział 90,4 % (średnia dla wszystkich krajów biorących udział w badaniu wynosiła 88,5 %). Wskaźnik intensywności udziału w rozwoju zawodowym, wyrażający się średnią liczbą dni poświęconych na rozwój zawodowy, dla Polski wynosił 29 dni, co umiejscowiło polskich nauczycieli w czołówce badanych krajów. Badanie TALIS pokazuje również duże zróżnicowanie form rozwoju zawodowego polskich nauczycieli. Należy jednak zwrócić uwagę, że punktem wyjścia analizy wyników badania były deklaracje nauczycieli i w związku z tym tylko pośrednio można wnioskować o faktycznym stanie rzeczy. [6, s. 14]

W opisywanym przypadku deklarowany wysoki poziom udziału w różnych formach doksztalcania i doskonalenia zawodowego może wynikać z chęci sprostania społecznym oczekiwaniom związanym z tym zawodem. Wysoki wskaźnik deklaracji polskich nauczycieli gimnazjum może być również spowodowany przez procedurę awansu zawodowego, w ramach której nauczyciel «kolekcjonuje» kursy, które liczą się w ocenie do awansu [3, s. 19] Zestawiając ten wynik z badaniem TALIS zdumiewać może skala dysproporcji między deklaracjami nauczycieli a rzeczywistym ich udziałem w rozwoju zawodowym. Należy zaznaczyć, że baza SIO nie obejmuje nieformalnego doskonalenia zawodowego (samokształcenie, czytanie literatury itp.), na które w istotnym stopniu wskazywali w badaniu TALIS nauczyciele gimnazjum (np. uczestniczenie w nieformalnych dyskusjach z innymi nauczycielami – 96 %, czytanie literatury fachowej – 96 %). Warto zwrócić uwagę, że nauczyciele zdecydowanie preferują krótsze formy doskonalenia. Nauczyciele preferują miękkie (niesformalizowane) formy doskonalenia, takie jak samokształcenie, lektura, poszukiwanie informacji w internecie, nieformalne rozmowy z innymi nauczycielami. Jednocześnie chętniej korzystają z krótszych kursów doskonalących (do 20 godzin) niż z dłuższych. Związane może to być z kosztami, które nauczyciel musiałby ponieść, a także z brakiem systemowego wsparcia i dofinansowywania nauczycieli w tym zakresie.

Badanie Instytutu Spraw Publicznych (2004) [4, s. 56] dotyczące rozwoju zawodowego nauczycieli pokazuje, że dwie grupy wymagają szczególnego wsparcia – młodzi nauczyciele rozpoczynający pracę oraz nauczyciele po 50 roku życia, którzy w najmniejszym zakresie korzystają z form doskonalenia zawodowego. Aż 39 % badanych polskich nauczycieli gimnazjów, według badania TALIS, zadeklarowało, że chciałoby doskonalić się zawodowo, ale nie znajduje dla siebie odpowiednich szkoleń. Około 44 % nauczycieli w Polsce deklaruje, że chciałoby w doskonaleniu zawodowym osiągnąć więcej. 29,4 % nauczycieli chce się doskonalić w zakresie pracy z uczniami mającymi specjalne potrzeby edukacyjne.

Nauczyciele wskazywali również potrzeby kształcenia w zakresie indywidualizacji nauczania oraz poradnictwa na rzecz uczniów.

Nauczyciele w Polsce znacznie częściej niż nauczyciele w innych krajach (wyniki znacznie powyżej średniej TALIS) deklarują, że ocena ma wpływ na wykonywanie przez nich swoich obowiązków, i że starają się poprawić swoją pracę w następujących obszarach: utrzymywanie dyscypliny w klasie, wiedza w zakresie przedmiotu nauczania, znajomość metod dydaktycznych, stworzenie osobistego planu rozwoju zawodowego, rozwiązywanie problemów z zachowaniem uczniów, uczenie w środowisku wielokulturowym, wykorzystywanie wyników egzaminów zewnętrznych we własnej pracy.

Deklaracje te dotyczą jednak tylko 30-40 % nauczycieli, co oznacza, że proces oceny wciąż ma niewykorzystany potencjał wpływu na jakość pracy nauczycieli, a przez to na jakość kształcenia. Jak pokazują wyniki TALIS, nauczyciele regularnie pozytywnie oceniani, sami pozytywnie oceniają proces oceny i widzą jego wpływ na swoją pracę i karierę zawodową. Generalnie, nauczyciele mają poczucie, że są oceniani sprawiedliwie i trafnie, a fakt oceny ma pozytywny wpływ na ich satysfakcję zawodową i, chociaż w mniejszym stopniu, na poczucie bezpieczeństwa zatrudnienia. Raportując te wyniki (idące w podobnym kierunku we wszystkich badanych krajach), OECD podkreśla, że system oceny nauczycieli ma potencjał nie tylko pozytywnego wpływu na jakość kształcenia, ale także polepszania warunków pracy nauczycieli [3, s. 14].

W Polsce, w wyniku funkcjonowania systemu oceny pracy nauczycieli, tylko około 10 % nauczycieli deklaruje, że nie przeszli procedury oceny ani razu w ciągu ostatnich 5 lat. System funkcjonuje zatem powszechnie, a nauczyciele widzą jego bezpośrednie skutki (finansowe, awans zawodowy). Mamy jednak wciąż do wykorzystania potencjał wpływu oceny na pracę nauczyciela, a zatem jej kształtującego charakteru.

Od 2000 roku nauczyciele w Polsce podlegają awansowi zawodowemu (zarówno w szkołach publicznych, jak i w niepublicznych). Ścieżka awansu zawodowego obejmuje cztery stopnie – od nauczyciela stażysty, przez kontraktowego, mianowanego aż do dyplomowanego. Rozporządzenie w sprawie stopni awansu zawodowego miało w założeniu wprowadzić mechanizmy motywacyjne, wspierające podnoszenie kwalifikacji, umiejętności zawodowych, doskonalenie wiedzy nauczycieli. Tymczasem dane pokazują, iż stosunkowo szybko (w stosunkowo młodym wieku) polski nauczyciel osiąga najwyższy szczebel awansu zawodowego.

W 2009 r. blisko połowę nauczycieli stanowili nauczyciele dyplomowani. W roku 2014-2015 najliczniejszą grupę również stanowili nauczyciele dyplomowani – 334 399 osób. Na drugim miejscu byli nauczyciele mianowani – 174 520 osób, następnie kontraktowi – 104 806

osób i stażystów – 29 771 osób. Zatrudniano także 26 965 nauczycieli bez stopnia awansu zawodowego [5]. Wynika to m.in. z faktu, że w momencie wprowadzania awansu, nauczyciele o długim stażu automatycznie otrzymali stopień nauczyciela dyplomowanego. Aby polski system oświaty mógł zaoferować nauczycielom dyplomowanym dalszy rozwój kariery zawodowej, można rozważyć wprowadzenie dodatkowego stopnia awansu albo podwyższenie (i urealnienie) wymagań, których spełnienie jest warunkiem osiągnięcia kolejnych stopni.

W Polsce jest 660 tys. nauczycieli, co stanowi ponad 10 % wszystkich nauczycieli w Europie (ok. 6 mln). Liczba etatów nauczycielskich maleje (ale wolniej niż liczba uczniów), liczba osób zatrudnionych jako nauczyciele rośnie. W Polsce mamy jeden z niższych w Europie wskaźników liczby uczniów przypadających na nauczyciela. Podobnie jak w większości krajów świata, zawód nauczyciela jest w Polsce sfeminizowany (81 % wszystkich nauczycieli stanowią kobiety). Mężczyźni nieproporcjonalnie częściej obejmują stanowiska kierownicze w oświacie.

Grupa zawodowa nauczycieli starzeje się (przeciętny wiek nauczycieli rośnie), podobnie jak w innych krajach OECD. Do 2008 roku przeciętny wiek przechodzenia na emeryturę nauczycieli był istotnie niższy niż wśród przedstawicieli innych zawodów. Nauczyciele zarabiają mniej niż przedstawiciele innych zawodów w grupie «specjalistów», uwzględniając bezwzględne wysokości płac. Pensum – wymiar godzin dydaktycznych – należy do najniższych w Unii Europejskiej. Brak jest systematycznego monitorowania i kontroli jakości kształcenia nauczycieli. W kształceniu nauczycieli za mało jest przygotowania praktycznego i powiązania teoretycznej wiedzy z praktyką szkolną. Polscy nauczyciele bardzo intensywnie doskonalą się zawodowo. Dominują jednak mniej czasochłonne, ale i mniej efektywne formy doskonalenia nauczycieli. Udział w doskonaleniu jest stymulowany przez procedury awansu zawodowego. Mamy do czynienia z «odwróconą piramidą» awansu zawodowego – ponad połowa nauczycieli posiada najwyższy stopień nauczyciela zawodowego. Najwyższy stopień osiąga się zbyt wcześnie w toku kariery zawodowej.

Globalizacja jest jeszcze jednym czynnikiem rozwoju zawodowego nauczycieli. Umiejętności podstawowe oraz wiedza encyklopedyczna, którą przekazuje i na czym się koncentruje szkoła, spotyka się z coraz mniejszym zainteresowaniem na rynku pracy. Obowiązujące programy nauczania nie przygotowują do życia w cywilizacji informatycznej.

Oświata zawsze realizowała cele polityczne i gospodarcze społeczeństwa. Rozwój jej służył celom uprzemysłowienia. Szkoła realizowała także funkcje dyscyplinujące, choć ostatnio zeszyły one na dalszy plan. System oświaty obsługujący obecnie społeczeństwa industrializacyjne musi się zmienić w związku z przejściem do społeczeństwa informacyjnego. Nowa era będzie się charakteryzowała

innym sposobem przekazywania wiedzy, który z wartości tworzonej przez nauczycieli, badaczy i przez nich przekazywana, stanie się zjawiskiem dynamicznym, tworzonym przez każdą jednostkę z osobna [2, s. 254].

Wnioski. Szkoła nie nadaży w przekazywaniu wiedzy ze względu na jej rosnącą objętość, ponieważ będzie jej zbyt wiele i szybko ulega zmianie. Zatem szkoła skupi się na funkcji wychowującej ucznia. Faktem, który zadecyduje o powstaniu nowego modelu szkoły stanie się osoba kontrolująca informacje trafiające do ucznia ze źródła, którym jest Internet. By uczeń mógł korzystać z tego źródła, nauczyciel powinien odpowiednio go przygotować do korzystania z tych informacji.

Natomiast usprawnienie szkoły, tak by mogła zaspokajać ujawniające się potrzeby społeczne będzie możliwe jeśli: ulegnie zmianie administrowanie szkołą, zmieniają się metody nauczania, zostaną ulepszone strategie oceny skuteczności szkoły, ulegną podniesieniu standardy edukacyjne, nastąpi racjonalniejszy dobór treści programów nauczania.

Mówiąc o globalizacji należy brać pod uwagę czynnik technologiczny, ekonomiczny, polityczny i kulturowy. Nauczyciel nie tylko powinien opanować wiedzę przedmiotową w szerokim zakresie, lecz również orientować się, która dziedzina jest ważna dla uczniów, jak ją wyjaśnić, dostosować do możliwości umysłowych, jakie treści realizować, jak integrować z innymi dziedzinami wiedzy. Nauczyciel potrzebuje takiej świadomości swego przedmiotu, która jest ponad i poza właściwą treścią przedmiotu. I jeśli powstanie pytanie czy «Kształcenie ustawiczne nauczycieli jest potrzeba czy konieczność», odpowiedź moim zdaniem jest tylko jedna: obecnie jest potrzebą i koniecznością.

Literatura

1. Kupisiewicz C. Szkolnictwo w okresie przebudowy / C. Kupisiewicz. – Warszawa : Wydawnictwo Akademickie «Żak», 2007. – 315 s.
2. Olczak M. Wizje przemian edukacyjnych a kwalifikacje i kompetencje zawodowe nauczyciela / M. Olczak // Wokół problematyki zdolności [red. J. Łaszczyk, M. Jabłonowska]. – Warszawa : Wydawnictwo Universitas Rediviva, 2011. – S. 248-255.
3. Piwowarski R. TALIS. Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym / R. Piwowarski, M. Krawczyk. – Warszawa : Ministerstwo Edukacji Narodowej i Instytut Badań Edukacyjnych, 2009. – 109 s.
4. Putkiewicz E. Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli w tym zakresie / E. Putkiewicz, B. Murawska, R. Dolata. – Warszawa : Instytut Spraw Publicznych, 2005. – 166 s.
5. Rachulska M. Raport ORE / M. Rachulska. – Warszawa : Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2015. – 86 s.
6. Teaching and Learning International Survey TALIS 2013. – Paris : OECD, 2013. – 60 s.

УДК 374.7:371.125:314.7 (485)

Попова Анастасія Сергіївна – аспірант відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: kovaleva.anastasia.45@gmail.com

СИСТЕМА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ДО РОБОТИ З МІГРАНТАМИ: ДОСВІД ШВЕЦІЇ

Анотація. У статті розкрито особливості шведського досвіду організації системи освіти для дорослих соціальних працівників у контексті підготовки до роботи з мігрантами. Автором проаналізовано поняття «неперервна освіта» і «освіта дорослих» й визначено їх вплив на розвиток системи освіти дорослих соціальних працівників у Швеції. Визначено, що шведська система освіти дорослих соціальних працівників складається з формального та неформального компонентів, що, у свою чергу, представлені великою кількістю державних і недержавних організацій, основною метою яких є сприяння у підготовці соціальних працівників до роботи з мігрантами.

Ключові слова: соціальний працівник, освіта дорослих, неперервна освіта, формальна освіта, неформальна освіта, мігрант.

Popova Anastasiia – Postgraduate Student of the Department of Foreign Systems in Teacher Education and Adult Education, Institute for Pedagogical Education and Adult Education of the NAPS of Ukraine

E-mail: kovaleva.anastasia.45@gmail.com

SYSTEM OF ADULT EDUCATION FOR SOCIAL WORKERS IN THE CONTEXT OF PREPARATION FOR WORK WITH MIGRANTS: SWEDISH EXPERIENCE

Summary. The article describes the features of Swedish experience of the education system for adult social workers in the context of preparation for work with migrants. The author analyzes the concept of «lifelong learning» and «adult education» and has identified their influence on the development of adult education for social workers in Sweden. The article describes four keys performance criteria of the Swedish system of adult education, which include the possibility of lifelong education, involvement in the education of people of all ages (especially the Third Age), informal education and other social institutions which support the adult education. The author has investigated that the Swedish system of adult education as an important component of lifelong learning is a multifunctional system which has aimed to meet the basic human needs in education, culture, health preservation and adaptation in a world, which has a tendency to dramatically and quickly changes, the absorption of new social roles. It also has determined that the Swedish system of adult

education for social workers consists of formal and informal components, which in turn have a large number of public and private organizations whose main purpose is to assist in the preparation of social workers to work with migrants.

Keywords: social worker, adult education, continuous education, formal education, informal education worker.

Попова Анастасия Сергеевна – аспирант отдела зарубежных систем педагогического образования и образования взрослых Института педагогического образования и образования взрослых АПН Украины

E-mail: kovaleva.anastasia.45@gmail.com

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ К РАБОТЕ С МИГРАНТАМИ: ОПЫТ ШВЕЦИИ

Аннотация. В статье раскрыты особенности шведского опыта организации системы образования для взрослых социальных работников в контексте подготовки к работе с мигрантами. Автором проанализированы понятия «непрерывное образование» и «образование взрослых», охарактеризовано их влияние на развитие системы образования взрослых социальных работников в Швеции. Определено, что шведская система образования взрослых социальных работников состоит из формального и неформального компонентов, которые в свою очередь представлены большим количеством государственных и негосударственных организаций, основной целью которых является содействие в подготовке социальных работников к работе с мигрантами.

Ключевые слова: социальный работник, образование взрослых, непрерывное образование, формальное образование, неформальное образование, мигрант.

Вступ. Сучасний розвиток суспільства, глобалізаційні та інтеграційні процеси стають каталізаторами різних соціальних процесів, що, у свою чергу, продукують зміни в усіх сферах життя. Соціальний працівник, сьогодні, має володіти здатністю швидко адаптуватися під сучасні запити суспільства, а відповідно, навчатися впродовж життя. Тому формування системи освіти, яка б відповідала сучасним вимогам і забезпечувала підготовку висококваліфікованого, конкурентоспроможного, ініціативного фахівця, з активною життєвою позицією і бажанням навчатися та професійно вдосконалюватись є актуальним напрямом розвитку освітньої політики кожної держави.

З середини 60-х років ХХ ст. Швеція займає високу позицію серед Європейських країн, які сприяють розвитку освіти дорослих, що пояснюється впровадженням формальної ланки освіти дорослих, розвитком ринку праці, зміною освітньої парадигми. Шведська система

освіти дорослих є одним із важливих елементів функціонування загальної системи освіти і обумовлюється паралельним розвитком і тісним взаємозв'язком усіх структурних підрозділів різних видів освіти. Тому вивчення позитивного досвіду Швеції для оновлення і модернізації змісту освіти соціальних працівників у контексті роботи з мігрантами є корисним для новостворених інститутів соціальної роботи і підготовки фахівців соціальної сфери.

Аналіз досліджень. Різні аспекти освіти дорослих і неперервної освіти стали предметом наукового пошуку багатьох вітчизняних (О. Аббасова, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Кремінь, Н. Ничкало, Л. Лук'янова, О. Огієнко, О. Щербак) і зарубіжних (Г. Дакенвелд, П. Джарвіс, У. Елліот, Дж. Кідд, П. Ленгран, М. Ноулз, У. Хілтон) науковців. Проте особливості освіти дорослих соціальних працівників, зокрема у контексті роботи з мігрантами не були темою окремого наукового дослідження.

Результати дослідження. Не дивлячись на велику кількість досліджень, наукових праць, визначення понять «неперервна освіта» і «освіта дорослих» є ускладненими через відсутність єдиного підходу до розуміння термінів, що пояснюється великою кількістю наукових концепцій та підходів, які застосовуються для детермінації цих понять.

Аналізуючи і узагальнюючи існуючі підходи до визначення поняття «неперервна освіта» академік Н. Ничкало зазначає, що дане поняття можна трактувати як: філософсько-педагогічну концепцію, згідно з якою освіта трактується як процес, що охоплює все життя людини; важливий аспект освітньої практики на різних ступенях системи освіти, який представляє її як постійне цілеспрямоване засвоєння людиною соціально-культурного досвіду різних поколінь; принцип організації освіти на загальнодержавному та регіональному рівнях; принцип реалізації державної політики у галузі освіти; парадигма науково-педагогічного мислення [1, с. 9-22].

Важливу роль у становленні сутності неперервної освіти та місця освіти дорослих у ній відіграють три міжнародні організації: Рада Європи (РЕ), Організація Економічного Співробітництва та Розвитку (ОЕСР) та ЮНЕСКО, проаналізовані підходи яких до визначення понять відобразились у робочому визначенні терміну «освіта дорослих», згідно з яким вона: являє собою організований освітній процес, який дозволяє дорослій людині набути нових навичок, компетентностей або характеристик; може набуватися будь-якою людиною, яка одержала обов'язкову базову освіту; включає всі типи освіти, акредитовані та без акредитації: формальну, неформальну, інформальну; включає різні види організації навчання – традиційне класне навчання, дистанційне навчання, з допомогою тьютора; може здійснюватися як у традиційних класних кімнатах та майстернях, так і в музеях, бібліотеках, церквах, громадських місцях та вдома; може

організовуватися різними провайдерами – громадою, приватними особами, волонтерами [12, с. 41]. Наведене вище визначення, на нашу думку, є комплексним й повністю розкриває усі аспекти освіти дорослих соціальних працівників у контексті роботи з мігрантами, тому ми будемо послуговуватися ним у нашій науковій розвідці.

У Національній доповіді «Освіта дорослих» (2011), яка була презентована Швецією у м. Хельсінкі зазначалося, що основними принципами освіти дорослих є відкритість для усіх громадян і резидентів Швеції, добровільність учасників, що базується на мотивації особистісного і професійного розвитку студента. У статті скандинавського дослідника А. Антікайнена (А. Antikainen) охарактеризовано чотири основні критерії ефективності шведської системи освіти дорослих: а) можливість отримання освіти впродовж життя; б) залучення в освіту людей різного віку (особливо третього віку); в) неформальна освіта займає центральне місце та заохочується; г) інші соціальні інститути підтримують освіту дорослих, оскільки від неї залежить їх розвиток [5, с. 229-243].

Багато шведських дослідників, зокрема Одд Нордгаут, К. Рубенсон визначають системотвірними елементами шведської системи освіти дорослих такі категорії, як: освітні програми, розвинуту мережу закладів освіти дорослих, ефективну організацію органів управління освітою дорослих [11].

Проте аналіз шведських нормативно-правових актів засвідчив, що провідним системотворчим елементом шведської системи освіти дорослих є освітні потреби різних категорій споживачів таких як: а) суспільство, що визначається як соціально-культурний організм, що розвивається; б) муніципалітети, провідна роль яких – вирішення проблем економічного, технологічного і культурного розвитку; в) ринок праці, що потребує конкурентоздатних та висококваліфікованих фахівців; г) підприємства, заклади, організація, які зацікавлені у підвищенні ефективності своєї роботи; д) люди як суб'єкти різних видів професійної діяльності [3, с. 105].

Шведська система освіти дорослих як важлива складова неперервної освіти є поліфункціональною системою і спрямована на задоволення фундаментальних потреб людини в освіті, культурі, збереженні здоров'я, адаптації у світі, який різко та швидко змінюється, на засвоєння нових соціальних ролей. Водночас соціальні та особистісні освітні потреби продукують розвиток та вдосконалення освітніх послуг, тобто комплексу цілеспрямовано запропонованих можливостей для реалізації професійно-орієнтованого, соціального й соціально-культурного потенціалу усіх груп населення.

Основними підсистемами освіти дорослих, зокрема соціальних працівників, що базується на класифікації типів освіти запропонованих П. Кумбсом, С. Проссером й А. Ахмедом є формальна і неформальна

ланки освіти дорослих, які мають складну розгалужену структуру закладів освіти, що зумовлюється запитами людини, держави, ринку праці. Особливістю системи освіти дорослих у Швеції є її гнучкість (здатність швидко адаптуватися до нових вимог суспільства і пропонувати сучасні освітні послуги різним соціально-демографічним групам).

Термін «формальна освіта» у міжнародному словнику освіти дорослих та продовженої освіти трактується як «ієрархічна структурована освітня система від початкової школи до аспірантських програм в університетах, що введена у більшості країн» [9, с. 72]. У законопроекті шведського парламенту «Розвиток освіти дорослих» (2001) метою формальної освіти дорослих є «надання усім дорослим можливості набувати, розширювати свої знання, уміння та навички для особистісного розвитку, утвердження демократії та рівності, економічного зростання, зайнятості та справедливого розподілу» [7].

У монографії «Тенденції розвитку освіти дорослих у Скандинавських країнах» О. Огієнко зазначила, що «основою шведської підсистеми формальної освіти дорослих є державна система шкіл для дорослих» [2, с. 235]. Аналіз наукової літератури показав, що у її структуру входить муніципальна освіта дорослих (Komvux), освіта для дорослих людей з фізичними чи розумовими вадами (інвалідів) (Sarvux), навчання шведської мови для іммігрантів (SFI), курси підвищення кваліфікації професійної освіти (KY), а також додаткові освітні програми за різними напрямками.

Муніципальна освіта (Komvux) спрямована на забезпечення формальної кваліфікації, що визнається еквівалентом шведської середньої освіти та виступає умовою подальшої освіти. Освіта організовується у формі курсів у школах чи навчальних центрах за підтримки муніципалітетів та неформальних професійних організацій. Особливістю цієї ланки формальної освіти дорослих є забезпечення муніципалітетами гнучкості при організації навчального процесу для студентів, що знаходить відображення у вільному виборі часу, місця, темпів та форм навчання.

Окремим елементом формальної освіти дорослих у Швеції є навчання людей з фізичними та розумовими вадами (інвалідів) (Sarvux), метою якого є створення рівних умов для доступу усіх громадян країни, права яких гарантуються Конвенцією про права людини (1950), Міжнародним пактом про економічні, соціальні і культурні права (1966), Соціальною Хартією (1961), Саамською декларацією (1994).

Навчання дорослих іммігрантів (SFI) є основним завданням інтеграційної політики Швеції і третім структурним елементом формальної освіти дорослих, яке передбачає включення мігрантів у шведське суспільство. Під керівництвом Міністерства освіти були

розроблені та впроваджені три навчальні програми – SFI 1 для неграмотних мігрантів, SFI 2, SFI 3 для осіб, хто має більш високий рівень освіти. Зазвичай навчальна програма SFI для мігрантів поєднується з муніципальною освітою.

Важливим досягненням у галузі формальної освіти дорослих є децентралізація системи підвищення професійної кваліфікації й виведення її зі структури Міністерства освіти Швеції, з метою створення більш тісного зв'язку між освітніми потребами різних суб'єктів та ринком праці країни через відкриття спеціального управління зайнятості. Провідним завданням діяльності якого є регулювання попиту і пропозиції робочої сили із врахуванням вимог, можливостей та потенціалу ринку праці.

Аналіз наукової літератури свідчить, що система формальної освіти соціальних працівників також включає курси підвищення кваліфікації за запитом агенцій соціальної сфери, з метою підготовки фахівців до роботи з новими проектами, які реалізуються у галузі соціальної політики.

Цінним досвідом у контексті формальної освіти соціальних працівників, що працюють з мігрантами, на нашу думку, є діяльність Інституту досліджень з питань міграції, етнічної приналежності і суспільства REMESO, у структурі якого функціонує Центр підвищення кваліфікації. Провідною метою REMESO є здійснення досліджень у галузі міжнародної міграції, етнічного різноманіття і громадянства та змін, що відбулися під впливом ринкових процесів. Діяльність REMESO стала передумовою для створення Фас-центру і Центру підвищення кваліфікації для соціальних працівників, що працюють з мігрантами. Фас-центр має на меті проведення досліджень, що поєднують знання трудового ринку, міграції й етнічної приналежності. Центр підвищення кваліфікації спрямований на підготовку соціальних працівників за програмою «Етнічність і міграційні дослідження».

У січні 2009 р. REMESO започаткувало діяльність Вищої школи, основним полем наукового дослідження якої є питання міграції, етнічної приналежності і суспільства. Основною діяльністю Школи є проведення лекцій, семінарів і конференцій для шведів та іноземців, що стосуються питань міграції і етнічної приналежності [13].

Отже, система формальної освіти дорослих соціальних працівників до роботи з мігрантами – це чітко структурований елемент шведської системи освіти, який переважно складається з курсів підвищення кваліфікації, що відповідають освітнім потребам студентів і передбачає підвищення освітнього рівня і отримання відповідного документу, що підтверджує факт навчання людини.

Неформальна освіта є другим елементом шведської системи освіти дорослих. У міжнародному словнику П. Джарвіса, неформальна освіта трактується як «освітній процес, який організовано поза межами

формальної освітньої системи, для задоволення пізнавальних потреб певної групи людей» [9, с. 129], у контексті нашого дослідження неформальна освіта соціальних працівників – це освітній процес, що здійснюється поза межами формальної освіти і має на меті задоволення пізнавальних професійних потреб фахівців соціальної сфери, що працюють з мігрантами.

Базова концепція шведської неформальної освіти має назву «*Folkbildning*». Аналізуючи літературу, ми дійшли до висновку, що термін «*Folkbildning*» у шведському контексті перекладається як народна (популярна освіта) і має тісний зв'язок із соціальними рухами і освітою спільноти, розвиток та підтримка якої здатні впливати на соціальні, політичні та економічні трансформації у суспільстві, у якому вона впроваджується. Основними принципами такої освіти на думку Л.-Е. Акселсона, І. Свенсона є незалежність від держави та інших органів, добровільність участі учасників народної освіти, гнучкість і трансформація у відповідь на освітні потреби людей і ринку праці [6].

Основною метою народної освіти або фолкеплінінгу є залучення досвіду тих, хто працює і навчається, обмін ідеями, цінностями, спостереженнями між учасниками навчання. Такий підхід до неформальної освіти є специфічним та унікальним, він притаманний Швеції та іншим скандинавським країнам. Фолкеплінінг є підсистемою неформальної освіти дорослих і складовою системою освіти дорослих, що дає альтернативну можливість навчатися упродовж життя. Навчання у системі фолкеплінінгу здійснюється у Народних Вищих Школах, навчальних асоціаціях, центрах освіти дорослих, вечірніх школах, публічних бібліотеках, тобто в організаціях, що представляють собою ліберальні неформальні і добровільні об'єднання.

Всього, у Швеції функціонує десять освітніх асоціацій, до яких входять близько 270 громадських організацій, кожна з яких має свій власний профіль і 150 народних вищих шкіл, до складу яких входить близько 281 тисяча навчальних гуртків, які навчають приблизно 71 тисячу студентів кожен семестр [4]. Головною організацією, що відповідає за розвиток неформальної освіти дорослих у Швеції у контексті функціонування Народних Вищих Шкіл є Національна рада з питань освіти дорослих (The Swedish National Council of Adult Education). Освітні асоціації неформальної освіти дорослих підпорядковуються Шведській асоціації освіти дорослих (The Swedish Adult Education Association). Основними напрями роботи освітніх асоціацій є корегування та адаптація курсів навчальних гуртків, з метою задоволення вимог і потреб учасника неформальної освіти. Діяльність асоціацій здійснюється на засадах демократії і учасники мають великий вплив на зміст курсів і навчальних програм.

Крім освітніх асоціацій, у структурі шведського фолкеплінінгу важливу роль відіграють центри освіти дорослих. Кожен центр має свій

унікальний профіль і власну програму навчання, що виходить з інтересів та освітніх потреб громади. Цінним досвідом, на нашу думку, є організація центрів навчання соціальних працівників безпосередньо на виробництві. На думку П.-Е. Еллстром, формальна освіта забезпечує набуття теоретичних знань, а неформальна освіта сприяє їх практичному закріпленню у реальній виробничій ситуації, що сприяє виникненню потреби у постійному вдосконаленні і набутті нових знань, умінь та навичок на робочому місці у роботі з клієнтами соціальної роботи [8, с. 165-173]

С. Йоргенсен, аналізуючи різні аспекти мотивації навчання співробітників на робочому місці, стверджував, що основну увагу необхідно приділяти соціальній підтримці людини у трудовому колективі. Шведський дослідник виокремив дві основних форми підтримки і стимулювання співробітників до освіти впродовж життя – це наставництво та сторителінг.

Наставництво передбачає передання професійного досвіду більш досвідченого фахівця, а також підтримку соціального працівника у процесі входження його у професію. Сторителінг (від англійського Story Telling – розповідь історії) є цікавою формою підтримки молодих фахівців, яка передбачає вивчення ними корпоративних правил і етичних поведінки, історії та внутрішньої структури функціонування організації.

Народні вищі школи пропонують курси різних рівнів і тематичного спрямування. Одним із напрямів діяльності вищих шкіл є розробка та впровадження курсів спеціалізованої освіти для соціальних працівників за двома напрямками: соціальна психотерапія й супервізія у соціальній роботі. Умови проходження курсів підвищення кваліфікації мають чіткі умови й регламентуються правилами, які встановлюються Національною колегією з питань соціальної роботи та громадського управління.

Основними умовами прийому соціальних працівників на курси спеціалізованої освіти є досвід практичної діяльності. Процес післядипломної неформальної освіти здійснюється на двох рівнях – рівень соціальної психотерапії, вступити на який мають право фахівці із соціальної роботи після двох років практичної діяльності, а також на рівні «супервізія соціальної роботи з різними категоріями населення», який надає перевагу вступу тим, хто пройшов рівень підготовки «соціальна психотерапія» і має стаж професійної діяльності у галузі роботи з мігрантами не менше п'яти років [10, с. 31-34].

Важливою складовою фолкеплінінгу у контексті освіти соціальних працівників є публічні бібліотеки, основою метою яких є інформаційна й просвітницька підтримка тих, хто залучений до навчання у Вищих народних школах, освітніх асоціаціях, центрах, а також соціальних працівників, які бажають підвищити свій професійний рівень. У Швеції публічні бібліотеки є інформаційними і контактними

вузлами, що поширюють глобальні ресурси інформації у різних галузях суспільного життя. Публічні бібліотеки у Швеції є організаторами онлайн майстер-класів, вебінарів для різних соціальних і професійних груп на різну тематику.

Для забезпечення всебічної освіти дорослих і різних можливостей для тих, хто бажає навчатися впродовж життя, Рада Міністрів Північних країн створила консультативний орган (FOVU), метою якого є координація діяльності у галузі фолкеплінінгу та формальної освіти дорослих, впровадження інновацій у шведську систему освіти, розвиток міжнародних зв'язків та стимулювання процесів обміну досвідом між Скандинавськими європейськими країнами. Ще одним важливим органом, що координує діяльність освіти дорослих у Скандинавських країнах, зокрема у Швеції, є Північна мережа навчання дорослих (NVL). Її провідною метою є створення можливостей для освіти впродовж життя для всіх соціальних і демографічних груп, хто цього потребує, ратифікація особистісної та професійної компетентності; якість, індикатори та ефективність діючої системи освіти дорослих; співпраця з метою обміну досвідом і забезпечення конкурентоспроможністю національної системи освіти дорослих (навчання а робочому місці).

Швеція у процесі організації системи освіти дорослих використовує кращі наукові й технічні здобутки різних країн світу, адаптує їх до національної системи освіти й освітніх потреб різних демографічних, соціальних і професійних груп. Національна освітня політика сприяє тому, щоб дистанційна освіта стала домінуючою формою навчання дорослих, з метою забезпечення можливістю навчатися усіх бажаючих, навіть з самих віддалених місцевостей Швеції. Так, у 1990 р. був створений національний комітет з підтримки дистанційного навчання (DUCOM), основним завданням якого є підтримка і стимулювання дистанційного навчання дорослих в університетах та закладах формальної освіти дорослих. З метою підтримки неформальної освіти та збільшення кількості учнів, 1998 р. уряд створив урядові агентства DISTUM і NetUniversity. Вони відповідають за координацію, популяризацію дистанційних курсів, що пропонуються різними освітніми організаціями, зокрема і університетами для дорослих.

Неформальна освіта соціальних працівників – це складова шведської системи освіти дорослих, що охоплює всі демографічні, соціальні і професійні групи і, переважно, представлена фолкеплінінгом, тобто народною освітою, яка включає Вищі народні школи, освітні асоціації і школи, публічні бібліотеки, а також систему навчання на робочому місці.

Висновки. Отже, шведська система освіти дорослих соціальних працівників, виступаючи складовою частиною, підсистемою

неперервної освіти, розглядається як багатофункціональна, варіативна, відкрита та гнучка система, яка надає можливість дорослій людині самостійно обирати освітню траєкторію та підвищувати професійний рівень за допомогою різних форм освіти, що активно підтримуються державою. Велика кількість можливостей, що відкриваються перед соціальним працівником для професійного самовдосконалення пояснюється по-перше: тривалим досвідом організації соціальної роботи і соціальної освіти для різних вікових категорій, зокрема дорослих; по-друге – зацікавленістю держави у розвитку людського потенціалу як основного капіталу; по-третє – розвиток освіти дорослих є передумовою розбудови демократії і вільного соціально-здорового суспільства. Тому, враховуючи позитивний досвід Швеції, деякі аспекти запозичення цікавих ідей організації системи освіти дорослих для соціальних працівників є доречними і необхідними для розбудови ефективної системи освіти дорослих в Україні.

Література

1. Ничкало Н. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Випуск 1. – С. 9-22.
2. Огієнко О. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах : монографія / О. Огієнко / За ред. Н. Г. Ничкало. – Суми : Еллада, 2008. – 444 с.
3. Онушкин В. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Онушкин, Е. Огарев. – СПб., Воронеж : ИОВРАО, 1995. – 232 с.
4. Adult Education in Sweden [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.infonet-ae.eu/country-overviews/sweden>
5. Antikainen A. In Search of the Nordic Model in Education / A. Antikainen // Scandinavian Journal of Education Research. – 2006. – Vol. 50. – № 3. – P. 229-243.
6. Axelsson O. An Anthopology about «*Folkbildning*» and flexible learning / Axelsson Odin, Norberg Persson & Svensson Listings. – Stockholm: Swedish National Council of Adult Education 2001. – 346 p.
7. Descriptive data on pre-school activities, schoo-age childcare, schools and adult education in Sweden 2006. Swedish National Agency for Education report no. 283 National Agency for Education. – Stockholm: Skolverket, 2007. – 162 p.
8. *Ellström P-E. livslångt lärande / Ellström P-E., Gustavsson B. and Larsson S., (eds.).* – Lund: Studentlitteratur, 1996. – P. 165-173.]
9. Jarvis P. The Theory and Practice of Teaching; 2-nd ed. – London: Routledge, 2006. – 257 p.
10. Mayadas N, Watts T, Elliott D, eds. International handbook on social work theory and practice . Westport,Connecticut, Greenwood, 1997. – P. 31-34.
11. Nordhaug O. Adult education in the welfare state: Institutionalisation of social commitment / Nordhaug O. // International Journal of Lifelong

- Education. – 1986. – № 5 (1). – P. 45 – 47.
12. Powell R. Defining common issues across Europe for adult education. Report National Foundation for Educational Research / Powell R., Smith R., Reakes A. – London, 2003. – 115 p.
13. REMESO. Institute for Research on Migration, Ethnicity and Society. FORTE Center of Excellence [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.isv.liu.se/remeso/om-remeso?l=en>

Bibliography

1. Nychkalo N. Continuous vocational education as a philosophical and pedagogical category: / N. Nychkalo // Continuing Professional Education: Theory and Practice. – 2001. – Vypusk 1. – S. 9-22. (in Ukrainian).
2. Ohienko O. Trends in the development of adult education in Scandinavian countries: monograph / O. Ohienko / by editing N.H.Nychkalo. – Sumy : Ellada, 2008. – 444 s. – S. 82-83. (in Ukrainian).
3. Onushkyn V. Adult education: interdisciplinary vocabulary of terminology / V. Onushkyn, E. Oharev. – SPb., Voronezh : YOVRIO, 1995. – 232 s. – S. 105. (in Russian).
4. Adult Education in Sweden. [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.infonet-ae.eu/country-overviews/sweden>
5. Antikainen A. In Search of the Nordic Model in Education / A. Antikainen // Scandinavian Journal of Education Research. – 2006. – Vol. 50. – № 3. – P. 229-243.
6. Axelsson O. An Anthropology about «Folkbildning» and flexible learning / Axelsson O., Norberg Persson & Svensson Listings. – Stockholm : Swedish National Council of Adult Education, 2001. – 346 p.
7. Descriptive data on pre-school activities, school-age childcare, schools and adult education in Sweden 2006. Swedish National Agency for Education report no. 283 National Agency for Education. – Stockholm: Skolverket, 2007. – 162 p.
8. Ellström P-E. livslångt lärande / Ellström P-E., Gustavsson B. and Larsson S., (eds.). – Lund: Studentlitteratur, 1996. – P. 165-173.]
9. Jarvis P. The Theory and Practice of Teaching; 2nd ed. – London : Routledge, 2006. – 257 p.
10. Mayadas N, Watts T, Elliott D, eds. International handbook on social work theory and practice . Westport, Connecticut, Greenwood, 1997. – P. 31-34.
11. Nordhaug O. 1986. Adult education in the welfare state: Institutionalisation of social commitment / Nordhaug O. // International Journal of Lifelong Education. – 1986. – № 5 (1). – P. 45-47.
12. Powell R. Defining common issues across Europe for adult education. Report National Foundation for Educational Research / Powell R., Smith R., Reakes A. – London, 2003. – 115 p.
13. REMESO. Institute for Research on Migration, Ethnicity and Society. FORTE Center of Excellence [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.isv.liu.se/remeso/om-remeso?l=en>

УДК 377/378:374.7

Самойленко Оксана Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, викладач соціально-економічних дисциплін Вищого комунального навчального закладу «Коростишівський педагогічний коледж імені І.Я. Франка»

E-mail: samoilenckooxana@gmail.com

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У СЛОВАЦЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ

Анотація. У публікації автор аналізує основоположні концептуальні ідеї освіти дорослих у словацькій педагогічній думці. Теорія освіти дорослих у Словаччині базується на доктрині американської системи освіти дорослих (гуманістично-ліберальній теорії освіти дорослих М. Ноулза, критичних теоріях трансформативної освіти Дж. Мезіроу та С. Брукфілда, постмодерній теорії освіти дорослих Р. Юшера та Р. Едвардса) і на традиціях європейської критичної теорії Франкфуртської школи та критичної педагогіки Пауло Фрейре. Теорія освіти дорослих у Словацькій республіці передусім враховує специфіку контингенту слухачів за соціальною зрілістю, професійною спрямованістю, життєвим і професійним досвідом. Урахування означеної специфіки – необхідна умова для розробки змісту освітніх програм, визначення форм організації навчання дорослих, використанні відповідних технологій навчання, комплектування навчальних груп, регулювання термінів і тривалості навчання.

Ключові слова: освіта дорослих; дорослий учень; критичні теорії; трансформативна освіта; постмодернізм.

Samoilenko Oksana – Candidate of Pedagogical Sciences, Teacher of Socio-Economic Disciplines of the Higher Educational Institution "Korostyshiv Pedagogical College named after Ivan Franko"

E-mail: samoilenckooxana@gmail.com

CONCEPTUAL IDEA OF ADULT EDUCATION IN THE SLOVAK EDUCATIONAL THOUGHT

Summary. In the publication the author analyzes the problem of the evolution of conceptual ideas of adult education in Slovak pedagogical thought. The theory of adult education in Slovakia is based on the doctrine of the American adult educational system (humanistic-liberal theory of adult education by M. Knowles, critical theories of transformative education by J. Mesrirow and S. Brookfield, postmodern theory of adult education by P. Usher and P. Edwards) and on the traditions of the European critical theory of the Frankfurt school and the critical pedagogy of a modern brazilian educator Paulo Freire. The theory of adult education in the Slovak Republic

takes into account, first of all, the specifics of the contingent of listeners for social maturity and professional orientation, life and professional experience. Considering the above mentioned specifics is a necessary condition in the developing the content of educational programs, determining the forms of adult educational organization, using the appropriate learning technology, formation of the training of groups, regulation of terms and duration of training.

Key words: adult education, adult student, critical theory of education, transformative theory of education, postmodernism

Самойленко Оксана Анатольевна – кандидат педагогических наук, преподаватель социально-экономических дисциплин Высшего коммунального учебного заведения «Коростышевский педагогический колледж имени И. Я. Франко»

E-mail: samoilenckooxana@gmail.com

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ СЛОВАКИИ

Аннотация. В публикации автор анализирует проблему эволюции концептуальных идей образования взрослых в словацкой педагогической мысли. Теория образования взрослых в Словакии базируется на доктрине американской системы образования взрослых (гуманистическо-либеральной теории образования взрослых М. Ноулза, критических теориях трансформативного образования Дж. Мезироу и С. Брукфильда, постмодернистской теории образования взрослых Р. Юшера и Р. Эдвардса) и на традициях европейской критической теории Франкфуртской школы и критической педагогики Пауло Фрейре. Теория образования взрослых в Словацкой республике учитывает прежде всего специфику контингента слушателей за социальной зрелостью и профессиональной направленностью, жизненным и профессиональным опытом. Учет указанной специфики – необходимое условие при разработке содержания образовательных программ, определении форм организации обучения взрослых, использовании соответствующих технологий обучения, комплектовании учебных групп, регулировании сроков и продолжительности обучения.

Ключевые слова: образование взрослых; взрослый ученик; критические теории; трансформативное образования; постмодернизм.

Вступ. Сьогодні відбувається форсоване реформування системи освіти в Україні. У зв'язку з цим, пріоритетного значення набувають наукові дослідження, присвячені питанню розвитку освіти дорослих як складової загальної системи неперервної освіти.

Переважна більшість європейських країн мають нормативні акти щодо законодавчого регулювання освіти дорослих, де визначено її цілі, принципи й механізми державної підтримки, основні суб'єкти, їх права і обов'язки, способи координації між різними провайдерами освітніх послуг. Так, за даними Global report on adult learning and education кількість дорослих, які навчаються в системі формальної й позаформальної освіти у першому десятилітті XXI ст. у країнах Євросоюзу перевищувала 37%. Зокрема, у Словаччині цей показник становить від 20 до 35%. В Україні загальна кількість дорослих, які навчаються, становить менше 20%. У цьому контексті вивчення досвіду Словацької Республіки з розбудови системи освіти дорослих викликає значний інтерес і може стати підґрунтям до творчого використання його позитивних ідей на українському ґрунті.

Постановка проблеми та її актуальність. Україну і Словаччину пов'язують не лише спільні кордони, традиційні господарські зв'язки, але й близькі проблеми освітнього та культурного характеру, зокрема невідповідність структури підготовки спеціалістів реальним потребам економіки. Проте у цій ситуації Словаччина як держава – член ЄС має більший досвід щодо використання вагомих педагогічних досягнень у галузі освіти дорослих, які вивчають і рекомендують європейські освітні інституції для поширення; поєднання європейських та світових підходів із національними особливостями своєї культури, історії, політики, менталітету. Тому вивчення й узагальнення тенденцій розвитку освіти дорослих у Словаччині дасть можливість сформувати ряд практичних рекомендацій стосовно перспективних напрямів удосконалення системи освіти дорослих України з урахуванням словацького позитивного досвіду.

Аналіз досліджень і публікацій. У контексті дослідження важливими є праці вітчизняних і зарубіжних учених із проблем освіти дорослих (Н. Бідюк, Л. Бронзило, В. Гайденко, Л. Лук'янова, І. Прудченко та ін.). Окрему групу становлять фундаментальні дослідження словацьких учених з проблем розвитку неперервної освіти (I. Dérerata, E. Lukáč, M. Lukáč, S. Lukáčová, K. Mayerová, F. Musila, V. Stuchlík, I. Pirohova, S. Vrána, O. Horák, B. Frk).

Мета статті – проаналізувати особливості формування концептуальних ідей щодо освіти дорослих у педагогічній думці Словаччини.

Результати дослідження. Теорія освіти дорослих у Словацькій республіці ґрунтується на доктрині американської системи освіти дорослих, яка відрізняється від загальноприйнятої у більшості європейських країн. У США освіта дорослих розглядається як процес, що здійснюється впродовж життя, цілі якого полягають у створенні умов для задоволення освітніх потреб

дорослих, а також можливостей для подальшого професійного розвитку, самореалізації, підвищення ефективності й результативності їхньої життєдіяльності. Освіта дорослих передбачає врахування специфіки контингенту слухачів за віком, соціальною зрілістю, професійною спрямованістю, життєвим і професійним досвідом, мотивами навчання. Це люди найманої праці, безробітні, пенсіонери, колишні військовослужбовці, мігранти, представники національних меншин, інваліди, які утворюють багаточисленну «групу ризику», що потребує соціального захисту й підтримки засобами освіти. Відтак урахування соціальних, психологічних, вікових і гендерних особливостей є необхідною умовою під час розробки змісту освітніх програм, визначенні форм організації навчання дорослих, використанні відповідних технологій навчання, комплектуванні навчальних груп, регулюванні термінів і тривалості навчання [1, с. 5].

Узагальнюючи результати дослідження американських науковців, словацькі вчені Ivana Pirohova та Július Matulčík виділяють три провідні філософські ідеї, які вплинули на формування й розвиток системи освіти дорослих у Словацькій республіці, а саме:

1. Гуманістично-ліберальній теорії освіти дорослих М. Ноулза.
2. Критичних теорій трансформативної освіти Дж. Мезіроу та С. Брукфільда.
3. Постмодерній теорії освіти дорослих Р. Юшера та Р. Едвардса.

Доповненням до вказаних теорій є група сучасних теорій освіти дорослих, яка ґрунтується на традиціях європейської критичної теорії Франкфуртської школи та критичної педагогіки Пауло Фрейре.

Під Франкфуртської школою прийнято розуміти одну з найбільш впливових ліворадикальних соціологічних течій, яка виникла у 20 – 30-і рр. XX ст. на базі франкфуртського Інституту соціальних досліджень і «Журналу соціальних досліджень» під керівництвом Макса Хоркхаймера (1895-1973). Франкфуртська школа об'єднала критичні теорії марксизму (особливо її «гегелівську» частину) та психоаналітичну теорію З. Фрейда. Поєднання таких несхожих теорій створило підґрунтя для фрейдомарксизму – критичної теорії вже індустріального суспільства. Ідейною основою школи став фрейдизм, але у інтерпретації Еріха Фромма – автора оригінальної «соціальної» концепції психоаналізу.

Об'єктом критики франкфуртської школи постає капіталістичне суспільство, зокрема його вплив на особистість. Франкфуртці дають негативну оцінку технократичній раціональності,

яка формує прагматичне ставлення до природи і масову, «одномірну» свідомість у людини [2, с. 54]. Раціональність індустріального капіталістичного суспільства спрямована лише на максимально повне використання вичерпних природних ресурсів. Тому розум, який сучасна наука розглядає як джерело процвітання і подальшого прогресу суспільства, у дійсності виконує руйнівну функцію по відношенню до свідомості. Зокрема про це пише М. Хоркхаймер у праці «Традиційна і критична теорія» (1937). Фактично, традиційна теорія – це вчення про природу (природознавство), яке, на думку соціолога, займається лише наявним буттям, не цікавлячись питаннями про належне (тобто, не критикує, а описує те, що є). Але оскільки з природою не посперечаєшся, залишається єдина сфера для створення критичної теорії – суспільство. Звідси висновок – теорія про суспільство повинна носити критичний характер. Саме тому, наука про природне буття – традиційна, а наука про буття соціальне – критична.

Критична теорія франкфуртської школи орієнтується, перш за все, на побудову моделі суспільства, у якому відсутнє будь-яке «догматичне примирення з готовими фактами» [2, с. 56]. Для них абсолютно зрозуміло, що розвиток науки і техніки дозволяє панівному класу сформувавши новий тип масової «одновимірної людини», у якій критичне ставлення до суспільства атрофоване. При цьому, основними ознаками «одновимірної людини» виступають: прагматизм і раціоналізм; орієнтація виключно на задоволення матеріальних потреб; світогляд, який містить уявлення про прогрес як про економічне зростання, спрямований на досягнення загальної рівності та економічного благополуччя.

Подібний склад мислення є основою для «репресивної» цивілізації, яка існує сьогодні. Ще З. Фройд стверджував, що цивілізація побудована на примусі, оскільки в людині немає того, що необхідно для її існування: первинні інстинкти (Ерос і Танатос) незмінні, а серед них немає ні «інстинкту праці», ні «інстинкту соціальності». Звідси випливає висновок про неминучість існування репресивної цивілізації. Технологічність веде до вдосконалення усіх форм контролю та до уніфікації потреб і свідомості членів суспільства. Матеріальні блага швидко зростають, разом з ними множаться і можливості задоволення матеріальних потреб для більшості населення. Як результат, матеріальне благополуччя, «ситість» породжують усім задоволену і нездатну до перетворень «одновимірну людину» – істоту ірраціональну. Змінити подібну ситуацію може лише «революція свідомості» через формування критичного мислення у людини. У відповідності з ідеями І. Канта, критичне мислення необхідно розглядати як один із елементів у структурі функцій свідомості. Розвиток критичного мислення

виступає підготовкою людей для життя у громадянському суспільстві, у якому активна участь у політичних та соціальних процесах, вміння оцінювати отриману інформацію – необхідні атрибути існування соціуму взагалі. Відповідно, критичне навчання у сфері освіти дорослих розглядається як інструмент управління життєвим досвідом людини.

Ця теза є основоположною у критичній педагогіці бразильського педагога та освітянина Пауло Фрейре, який розробив концепцію освіти як практики свободи, що ґрунтується на «усвідомленості» та критичному мисленні як основи будь-якої пізнавальної діяльності. Критична педагогіка П. Фрейре складається з постулювання проблемно-орієнтованої освіти, антропологічного тлумачення культури, концепції людської гуманності, критичної свідомості та моделювання ідеалу викладача. Освітній процес – це діалог, взаємодія суб'єктів пізнання. Фрейре наполягає на діалогічній формі навчання та неформальній освіті, що передбачає тісне спілкування того, хто навчає, і того, хто навчається, дослідження та вивчення досвіду людей різного соціального походження [3, с. 92-93].

Дана думка знаходить продовження в «уповноваженій освіті» А. Шор, де «розглядається індивідуальне зростання як активний соціальний процес у співробітництві з іншими, тому що особистість і суспільство створюють один одного» [12, с. 15]. Інший дослідник Г. Жиру розвиває ідеї «граничної педагогіки», яка пов'язує «поняття навчання й освіти із більш важливою боротьбою за радикальне демократичне суспільство» [3, с. 51].

Виникнення таких ідей пов'язане із посталою у другій половині ХХ століття необхідністю постіндустріальної цивілізації у розвитку творчих здібностей людини, вміння самостійно приймати відповідальні рішення в умовах невизначеності; урахування стану та прогнозу розвитку економіки, ринку праці, об'єктивних потреб оновлення професійної освіти та навчання [1, с. 6]. У зв'язку із цим, виникла потреба у високо кваліфікованих працівниках, здатних розвиватися упродовж життя в особистісному та соціокультурному аспектах. Освіта дорослих, яка включає пізнавальну діяльність дорослого, участь дорослого в різноманітних освітніх програмах, наявність системи освітніх установ для навчання дорослих і фахівців-андрагогів, стала «самостійною складовою системи освіти, головним завданням якої є сприяння всебічному розвитку людини в період її самостійного життя» [1, с. 8].

З особливостей дорослого учня впливають андрагогічні принципи організації навчання, обґрунтовані видатним американським педагогом і провідним діячем у галузі освіти дорослих Малколмом Ноулзом (табл. 1).

Таблиця 1

Андрагогічні принципи організації навчання дорослих
за Малколмом Ноулзом

Елементи	Традиційний	Андрагогічний
	Підходи	
Участь педагога	мінімальна	забезпечення інформацією
		знайомство з обсягом навчального матеріалу
		допомога у розвитку здібностей
Клімат	авторитарний, формальний, конкурентний	вільний, довірливий, неформальний, гуманний, особистісно орієнтований
Планування	педагогом	спільне планування дорослого учня та педагога
Діагностика потреб	педагогом	спільно з педагогом
Постановка цілей	педагогом	за домовленістю між дорослим учнем та педагогом
Формування навчального плану	педагогом: мета, логіка предмет, обсяг	поступове, з врахуванням потреб дорослого учня
Методи навчання	репродуктивні	емпіричні, проблемно-пошукові
Оцінка	педагогом	за домовленістю: редіагностика потреб та оцінка програми навчання

Як видно з табл. 1, М. Ноулз у своїй андрагогічній концепції спирається, передусім, на характеристики дорослої людини, яка, на його думку, є самодостатньою, незалежною, повністю відповідальною за своє життя, свій особистий розвиток і діяльність у суспільстві [10, с. 7-13]:

1. Дорослим необхідно знати, у 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 [10, с. 57-63].

Визнання права дорослого на незалежність та автономію є основним принципом освіти дорослих за М. Ноулзом [8, с. 101]. Програми, зміст, методи, оцінювання результатів навчання мають бути зреалізовані у співпраці з дорослим учнем, який може контролювати і виправляти їх. Вони мають бути результатом раціональної і конструктивної співпраці педагога та дорослого учня, враховувати його життєву ситуацію, індивідуальні та суспільні потреби. За М. Ноулзом, ефективність навчання дорослих залежить від етичного та емоційного клімату, в якому відбувається цей процес. Основними принципами організації такого простору є принцип взаємної поваги, дружньої атмосфери, взаємної довіри і підтримки, відкритості, чесності, гуманізму та захисту прав людини.

Таким чином, освіта в посіндустріальному суспільстві має трансформувати індивіда, тобто бути трансформативною освітою. Розуміння того, що в процесі навчання людина може зазнати глибоких змін, існує давно. Однак, тільки починаючи з робіт Пауло Фрейре, а вслід за ними досліджень Мезіроу та групи його співавторів і послідовників, трансформативне навчання досягло статусу основної теорії навчання дорослих [3, с. 69].

Теорія трансформативного навчання є теорією про осмислення. Мова йде про засвоєння навчання через критичну рефлексію, а не через несвідоме або беззаперечне придбання «системи координат» через життєвий досвід. Трансформативне навчання, згідно Мезіроу, може розглядатися як «підвищення рівня усвідомлення контексту наших переконань і почуттів, як критика їх підстав і, зокрема, їх передумов, і оцінки альтернативних перспектив» [цит. за: 3, с. 78]. Тобто, теорія трансформативного навчання є теорією осмислення нашого досвіду, а трансформативне навчання є діяльністю осмислення.

Слід підкреслити, що осмислення в трансформативному навчанні відрізняється від звичного навчання. «Зазвичай, коли ми чогось вчимося, ми надаємо старі смисли новому досвіду ... В трансформативному навчанні, навпаки, ми заново інтерпретуємо старий (або новий) досвід з позицій нового набору очікувань» [цит. за: 3, с. 79]. З цієї точки зору трансформативне навчання є трансформацією нашої системи життєвих координат [11]. Так, для дорослого індивіда, що навчається, наприклад, в університеті, завдання полягає в тому, щоб зміцнювати отриманий фундамент знань і будувати на ньому новий контент предмета, але, в процесі цього, стати (1) більш обізнаним і критично рефлексивним в оцінці

припущень: як припущень інших, так і тих, які спрямовують його власні переконання, цінності, судження і відчуття; (2) більш обізнаним і здатним краще розпізнавати системи особистісних орієнтацій і парадигм як колективних систем координат, а також представляти їх альтернативи; і (3) більш відповідальним і ефективним в роботі з іншими для колективної оцінки обґрунтувань, постановки та вирішення проблем, і здатним приходити до попередньо кращого судження щодо оспорюваних переконань [4, с. 84]. У результаті нова система орієнтацій виступає підсумком зовні направлених, але переважно індивідуальних зусиль.

Для того, щоб навчання відбулося як трансформативне, індивід повинен працювати не тільки в напрямку формування толерантності (як терпимості) до «іншого», але і в напрямку розуміння світогляду «іншого» з наміром інтеграції його імплікацій у власний світогляд, тим самим розширюючи і змінюючи зміст і структуру останнього. Саме цю зміну персонального світогляду за рахунок його розширення і переструктурування Мезіроу називає трансформативною. Діапазони діяльності, які можуть служити причиною або дозволити людині «побачити» світогляд, відмінний від його власного, та інтегрувати цей інший світогляд у свій власний, є широкими. Трансформація може бути малою або великою і може мати малий або великий вплив на життя індивіда, як з моменту вчинення цієї події, так і з часом. Це важкий досвід свободи, що відкриває як нові можливості для емансипації індивіда, так і нові ризики на цьому шляху [4, с. 87].

С. Брукфільд зазначає, що основним у навчанні дорослих має стати «повага до учасників навчального процесу та розуміння значимості кожного з них» [5]. Дорослі «приносять» в аудиторію роки свого життєвого досвіду, який є важливим фактором навчання. Досвід може бути використаний конструктивно як такий, що сприяє встановленню атмосфери поваги серед учасників навчального процесу, взаємозбагаченню учнів. За М. Ноулзом, навчання для дорослих є процесом «удосконалення їх здатності справлятися з життєвими ситуаціями, з якими вони зіштовхуються тут і тепер» [9]. Важливо допомогти дорослим використати набутий у навчанні досвід для вирішення їх особистісних, професійних проблем.

Пропагандистами навчання, заснованому на досвіді, є Р. Юшер і Р. Едвардс. Підносячи «досвідне навчання» (experiential learning), вони виокремлюють його особливість релятивізацію знання (знання не може претендувати на універсальність, оскільки ототожнюється з особистим досвідом). Саме тому акцент робиться на багатоманітності знання, а його продуцентом стає будь-який учасник педагогічного процесу [4, с. 94].

Постмодернізм в освіті також змінив спосіб, за допомогою якого можна навчати дорослих, з директивного, позбавленого смислів на такий, під час якого дорослі учні здійснюють визначення своїх навчальних потреб, навчальних цілей, необхідних ресурсів для навчання, відповідних навчальних стратегій, та проведення оцінки результатів навчання. Навчити людину жити і творити у неперервному потоці особистісного становлення і змін, конструювати власне життя, реальність, знання основне завдання освіти дорослих у Словаччині сьогодні [4, с. 104].

Висновки. Таким чином, теорія освіти дорослих у Словацькій республіці репрезентує американську систему думок, ідей, міркувань щодо навчання дорослих, яка враховує, перш за все, специфіку контингенту слухачів за соціальною зрілістю та професійною спрямованістю, життєвим і професійним досвідом. Урахування означеної специфіки – необхідна умова під час розробки змісту освітніх програм, визначенні форм організації навчання дорослих, використанні відповідних технологій навчання, комплектуванні навчальних груп, регулюванні термінів і тривалості навчання. Теорія освіти дорослих у Словаччині відображає взаємозв'язок між індивідом та суспільством через соціальну відповідальність особистості. Дорослі самі відповідають за власні результати навчання. Освіта лише допомагає усвідомити дорослим свою природну здатність до саморегуляції.

Місією освіти дорослих у Словацькій республіці є формування активних громадян. Метою – розвиток здібностей до навчання у дорослого. При цьому, дорослий учень у навчанні виступає як експерт, який взаємодіє та одночасно переймає досвід інших учнів та педагогів. Навчання виходить з індивідуальних особливостей того, хто навчається, відповідає його індивідуальним освітнім потребам і стимулює до зростання цих потреб; у процесі навчання педагог лише спирається на природне прагнення людини до саморозвитку, самовдосконалення. Навчальний процес регулюється договором про співпрацю між педагогом та дорослим учнем, який враховує їх освітні потреби. Специфічною рисою освіти дорослих у Словаччині є врахування соціального контексту життєвого простору дорослого. Процеси глобалізації призвели до появи функціональної неграмотності людей, тому в змісті освіти дорослих республіки на перший план виступає ліквідація економічної, екологічної, правової, комп'ютерної неграмотності дорослих, яким необхідно не тільки «вижити», а й діяльно, активно, творчо, з повною самовіддачею жити у нових соціальних умовах. Чітко прослідковується тенденція використання освіти дорослих як фактору соціальної адаптації та соціального захисту окремих соціально-демографічних груп населення (безробітних, інвалідів,

біженців, мігрантів, національних меншин та ін.). Відбувається трансформація структур освіти дорослих у більш гнучкі, які відповідають сучасним потребам: на базі вечірніх шкіл створюються поліфункціональні центри освіти дорослих, народні університети модифікуються у центри безперервної освіти дорослих, інститути підвищення кваліфікації об'єднуються з ВНЗ та ін. Дорослим учням надана повна свобода вибору напрямків, змісту, форм та методів навчання.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективним є подальше вивчення особливостей навчання окремих категорій дорослих у Словацькій республіці.

Література

1. Бідюк Н. М. Розвиток системи освіти дорослих у США (друга половина XX – початок XXI століття) / Н.М. Бідюк // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал; [редкол.: А.А. Сбруєва, О.Є. Антонова, Дж. Бішоп та ін.]. – Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2015. – № 1 (45). – С. 3-10.
2. Бронзино Л. Ю. Критическая социология франкфуртской школы // Вестник РУДН. – Серия : Социология. 2007. – №3. – С. 52-67. [Электронный ресурс]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kriticheskaya-sotsiologiya-frankfurtskoy-shkoly>
3. Гайденок В. Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка Пауло Фрейре / В. Гайденок // Філософія освіти. – 2006. – №2 (4). – С. 91-99.
4. Прудченко І. І. Філософія вищої педагогічної освіти: трансформація змісту у динаміці освітніх видозмін : [монографія] / І.І. Прудченко. – Вінниця, 2013. – 320 с.
5. Brookfield S. D. Theory and practice in the study of adult education: The epistemological debate. – L. : Routledge, 1989. – 346 p.
6. Giroux H. A. Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism // Social Text. – 1991. – Vol. 28. – P. 51 - 67.
7. Ivana Pirohová. Teorie vydelávania dospelých/ Ivana Pirohová. – Prešov; Prešovska univerzita v Prešove. Fakulta humanitných a prírodných vied, 2015. – 189 s.
8. Július Matulčík. Teórie výchovy a vzdelávania dospelých v zahranič. – Bratislava 2004. – 125 p.
9. 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.
10. Knowles M. S. The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy (Rev. Ed.) / M.S. Knowles. – N. Y. : Association Press. – 1980. – 400 p.
11. Mezirow J. (2006). An overview of transformative learning. In P. Sutherland & J. Crowther (Eds.), Lifelong learning: Concepts and contexts (pp. 24-38). New York: Routledge.
12. Shor I. Empowering Education: Critical Teachingfor Social Change. – Chicago and London : University of Chicago Press, 1992.

Bibliography

1. Bidyuk N. M. Development of adult education in the United States (second half of XX – beginning of XXI century) / N. M. Bidyuk // *Pedagogichni nauky: teoriya, istoriya, innovacijni tehnologiji : naukovyj zhurnal* ; [redkol.: A.A. Sbruyeva, O.Ye. Antonova, Dzh. Bishop ta in.]. – Sumy : SumDPU im. A.S. Makarenka, 2015. – № 1 (45). – S. 3-10. (in Ukrainian)
2. Bronzino L. Yu. Critical sociology Frankfurt School // *Vestnyk RUDN. – Seryia: Socyologyya*. 2007. – № 3. – S. 52-67 [Elektronnyj resurs]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kriticheskaya-sotsiologiya-frankfurtskoy-shkoly> (in Russia)
3. Gajdenko V. Philosophy of Education in Brazil: critical pedagogy of Paulo Freire / V. Gajdenko // *Filosofiya osvity*. – 2006. – № 2(4). – S. 91-99 (in Ukrainian)
4. Prudchenko I. I. The philosophy of education degree: transformation of educational content variations in dynamics: [monografiya] / I.I. Prudchenko. – Vinnycya, 2013. – 320 s. (in Ukrainian)
5. Brookfield S. D. Theory and practice in the study of adult education: The epistemological debate. – L. : Routledge, 1989. – 346 p. (in English)
6. Giroux H. A. Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism // *Social Text*. – 1991. – Vol. 28. – P. 51 - 67. (in English)
7. Ivana Pirohová. Teorie vydelávania dospelých/ Ivana Pirohová. – Prešov; Prešovska univerzita v Prešove. Fakulta humanitných a prírodných vied, 2015. – 189 s. (in Slovak)
8. Július Matulčík. Teórie výchovy a vzdelávania dospelých v zahranič. – Bratislava 2004. – 125 s. (in Slovak)
9. 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. (in English)
10. Knowles M. S. The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy (Rev. Ed.) / M.S. Knowles. – N. Y. : Association Press. – 1980. – 400 p. (in English)
11. Mezirow J. (2006). An overview of transformative learning. In P. Sutherland & J. Crowther (Eds.), *Lifelong learning: Concepts and contexts* (pp. 24-38). New York: Routledge. (in English)
12. Shor I. Empowering Education: Critical Teachingfor Social Change. – Chicago and London : University of Chicago Press, 1992. (in English)

УДК 378.22:378.4(477) «.../1917»

Тамозська Ірина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мовної підготовки Центру міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
E-mail: itamozska@ukr.net

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПРИВАТ-ДОЦЕНТІВ ЮРИДИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ УНІВЕРСИТЕТУ СВ. ВОЛОДИМИРА (1863-1917 pp.)

Анотація. У статті висвітлено досвід науково-педагогічної діяльності приват-доцентів, які працювали на юридичному факультеті Університету Св. Володимира в період 1863-1917 pp. З'ясовано, що більшість із них притримувалася незалежної думки, над ними не тяжили

авторитети. Акцентовано увагу на тому, що приват-доценти мали здатність до продуманої критичності, про що свідчать пробні лекції, розмірковування про *venia legendi*, наукові праці. Зазначено, що вони стали авторами й ініціаторами нових курсів і спецкурсів, тим самим унеможлививши застійні явища тривалого характеру в значною мірою консервативному професорському середовищі. Підкреслено, що приват-доценти надали неабиякий інформаційно-науковий імпульс навчальному процесу юридичного факультету. Установлено, що закордонні відрядження стали важливим засобом підвищення педагогічної майстерності приват-доцентів.

Ключові слова: Університет Св. Володимира, науково-педагогічна діяльність, юридичний факультет, приват-доценти.

Tamozhska Iryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Teacher in the Department of Language Training in the Center of the International Education in Kharkiv National University named by V.N. Karazin
E-mail: itamozska@ukr.net

SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL ACTIVITY OF PRIVAT -DOCENTS AT LAW DEPARTMENT IN ST. VLADIMIR UNIVERSITY (1863-1917)

Summary. The experience of scientific and pedagogical activity of the privat-docents acting at law department in St. Vladimir University during 1863-1917 is reflected in the article. It is found out that most of them had the independent opinion, the authorities didn't influence on them. The attention is focused that privat-docents had ability to think critically where the trial lectures, *pro venia legendi* arguments, scientific works demonstrate it. It is noted that they became the authors and initiators of new courses and special courses, thereby having made impossible congestions of a long-term effect at a certain conservative professorial environment. It is emphasized that privat-docents provided a big information and scientific impulse to educational process at law department. It is established that foreign business trips became important means to increase the pedagogical skill of privat-docents.

Key words: St. Vladimir University, scientific and pedagogical activity, law department, privat-docents.

Таможская Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры языковой подготовки Центра международного образования Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина
E-mail: itamozska@ukr.net

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИВАТ-ДОЦЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА УНИВЕРСИТЕТА СВ. ВЛАДИМИРА (1863-1917 ГГ.)

Аннотация. В статье отражен опыт научно-педагогической деятельности приват-доцентов, действовавших на юридическом

факультете Университета Св. Владимира в период 1863-1917 годов. Выяснено, что большинство из них придерживалось независимого мнения, над ними не тяготели авторитеты. Акцентировано внимание на том, что приват-доценты имели способность к продуманной критичности, о чем свидетельствуют пробные лекции, рассуждения *pro venia legendi*, научные работы. Отмечено, что они стали авторами и инициаторами новых курсов и спецкурсов, тем самым сделав невозможным застойные явления длительного характера в значительной степени консервативной профессорской среде. Подчеркнуто, что приват-доценты предоставили большой информационно-научный импульс учебному процессу юридического факультета. Установлено, что зарубежные командировки стали важным средством повышения педагогического мастерства приват-доцентов.

Ключевые слова: Университет Св. Владимира, научно-педагогическая деятельность, юридический факультет, приват-доценты.

Вступ. Сучасний етап пошуків найбільш ефективних шляхів реформування системи вищої освіти в Україні владно потребує уважного, хоча й диференційованого аналізу як вітчизняного, так і закордонного досвіду щодо науково-педагогічної діяльності приват-доцентів в Університеті Св. Володимира другої половини XIX – початку XX століття як резерву поповнення майбутніх професорів. Приват-доцентство по-своєму стимулювало викладацько-професорський склад не збавляти темпу науково-педагогічної діяльності, створювало умови для відбору як талановитих педагогів, так і вчених. Такий набутий досвід дозволить накреслити перспективні напрями творчого його використання в сучасних освітніх умовах.

Постановка проблеми. Юридичний факультет Університету Св. Володимира, маючи в 1863 р. 5 вакантних кафедр і невдало проведені конкурси на заміщення вакантних посад, вирішив надати перевагу приват-доцентурі. Для тих, хто бажав обійняти посаду приват-доцента, факультет давав згоду заслухати навіть не *pro venia legendi*, а скорочене розмірковування. Претендент також повинен був надати програму навчальної дисципліни й прочитати дві пробні лекції. При цьому він зобов'язувався протягом двох років захистити магістерську дисертацію. У такому разі приват-доценту могли надати відрядження за кордон для того, щоб він мав змогу поглибити знання. Члени факультету запевняли, що справжня оцінка здібностей осіб, які претендували на професорські місця «можлива лише в університеті шляхом приват-доцентства», адже аналіз лише їхніх праць і звітів може бути й помилковим [1, с. 6–8].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми, пов'язані з діяльністю приват-доцентів в університетах України другої половини

XIX – початку XX століття, висвітлювалися в працях таких учених, як А. Ю. Андрєєв, М. В. Грибовський, І. Даценко, О. Ю. Жукова, О. А. Косетченкова, С. М. Куліш, Н. М. Левицька, І. В. Піскунов, Т. О. Сидорякіна та інші.

Мета дослідження – висвітлення досвіду науково-педагогічної діяльності приват-доцентів Університету Св. Володимира в період 1863-1883 рр. на юридичному факультеті

Результати дослідження. Майбутній ординарний професор кримінального права О. Ф. Кистяківський після закінчення в 1847 р. Чернігівської духовної семінарії, а через десятиріччя – Університету Св. Володимира, працював домашнім учителем у поміщика М. А. Маркевича на Полтавщині, пізніше служив чиновником у Сенаті, столоначальником у Міністерстві народної освіти. До 1864 р. став автором 14 наукових статей і рецензій. У вересні 1864 р. захистив працю *pro venia legendi* «Про припинення обвинуваченим способів ухилитися від слідства і суду, в особливості про попереднє тюремне ув'язнення» («О пресечении обвиняемым способов уклониться от следствия и суда, в особенности о предварительном тюремном заключении») [2, с. 27-31].

Можемо констатувати, що не всі професори університету однаково сприйняли той факт, що випускник Дерптського університету В. В. Сокольський за 3,5 роки пройшов шлях від приват-доцента до магістра й доктора історії російського права. У листопаді 1871 р. він захистив магістерську дисертацію «Найголовніші моменти в історії повального обшуку» («Главнейшие моменты в истории повального обыска»). При цьому він вів по 4 години щотижнево «повний, систематичний курс багатотрудної й нероздробленої історії російського права». Виконуючи фактично обов'язки штатного викладача, аналізував студентські «медальні» твори, приймав іспити, виступав як опонент на захистах дисертацій. Хоча деякі професори юридичного факультету, у тому числі В. А. Незабитовський, негативно оцінили його магістерську дисертацію. Утім наступного року В. В. Сокольським була подана до захисту докторська дисертація «Про порушення Статутів монетних» («О нарушениях Уставов монетных»), яку факультет спершу відмовився розглядати. Пізніше професор М. Х. Бунге визнав її зміст цілком прийнятним, відзначивши працелюбність і талант дисертанта, серйозність пройденої ним науково-педагогічної школи, знання багатьох іноземних мов. Звичайно, що думку М. Х. Бунге (а він тоді вдруге став ректором) факультет не міг проігнорувати. Критично оцінював дисертацію професор О. Ф. Кистяківський, вважаючи, що вона хоч і велика за обсягом, але як дослідницька праця слабка. У роботі вчений виявив неточні відомості, невідповідність трактування змісту оригіналів іноземних документів, необґрунтовані пояснення, але все ж таки схвалив зміст. Професор О. В. Романович-Славатинський

вважав, що праця В. Сокольського є більш нумізматичною, ніж історико-юридичною. Він не розумів, як можна так швидко підготувати дві дисертації, якщо навіть талановиті кандидати одержували ступінь магістра лише через 2–3 роки. На його думку, В. В. Сокольський «невтомно ганявся за вченими ступенями» [3, с. 18-26; 310, с. 21-24]. Можливо, що саме неоднозначна оцінка його наукових досліджень стала приводом для переходу в 1874 р. до Демидівського юридичного ліцею в Ярославлі, де В. В. Сокольський став ординарним професором.

Для всіх приват-доцентів і переважної більшості професорів закордонні відрядження з другої половини 1860-х рр. стали неодмінним правилом. Слід відзначити, що отримати вчений ступінь магістра було майже неможливо без закордонних поїздок – найчастіше на 2 роки. Наприклад, для вивчення цивільного права в Німеччині й Франції з 1 травня 1876 р. по 1 травня 1878 р. перебував О. І. Загоровський. Усього він відвідав сім занять німецьких професорів. У Вищому училищі права (м. Париж) пересвідчився: кандидатські й магістерські іспити в університетах Російської імперії значно складніші, ніж докторські у Франції. Але претендент на доктора юриспруденції в цій країні повинен підготувати дві дисертації, одна з яких – із римського права. Вразила О. І. Загоровського висока оплата за навчання та іспити, тому зробив невтішний висновок, що «у Росії університетська наука є наукою пролетарською» [4, с. 2-13]. П. П. Цитович, якого називали «батьком науки торгового права», знаходився за кордоном 3 роки. Саме там він підготував такі праці: «Нариси основних положень торгового права» і «Курс морського торгового права» («Очерки основных положений торгового права» и «Курс морского торгового права»). [5, а. 13, 62, 68].

У п'яти номерах «Университетских известий» за 1879 р. виклав свої враження про перебування за кордоном (в Німеччині, Австро-Угорщині, Швейцарії та Франції) приват-доцент, магістр поліцейського права І. Т. Тарасов. У Вюрцбурзі й Гейдельберзі він слухав лекції із тюрмознавства, німецького приватного права, біржових операцій, грошової політики, політекономії. Крім того, ознайомився з діяльністю позичкових товариств, колоній для малолітніх злочинців; у Швейцарії вивчав роботу кооперативних структур. У відрядженні встиг написати книгу «Учення про акціонерні компанії» («Учение об акционерных компаниях») [6, с. 30-39].

Наприкінці січня 1886 р. присяжний повірений (адвокат) Л. А. Куперник подав заяву ректору університету М. К. Рененкампу з проханням надати йому посаду приват-доцента на кафедрі кримінального права. У грудні 1885 р. в Московському університеті він одержав звання приват-доцента. Мав адвокатську практику із 1872 р., брав участь у багатьох гучних судових процесах, був відомим як

публіцист. Але М. К. Рененкамф чомусь повідомив попечителю, що Л. А. Куперник – слабкий юрист і його викладання мало що дасть. Потім розкритикував його статтю «Нові екзаменаційні вимоги на юридичному факультеті» («Новые экзаменные требования по юридическому факультету»), опубліковану в листопаді 1885 р., у якій були помітні прояви «ворожості до навчальних порядків в університетах», необізнаність у трактуванні юридичних понять. Насправді ж у цій статті Л. А. Куперник критикував суперечливість і неоднорідність окремих вимог, які ставилися до студентів-юристів на іспитах, наводячи аргументи на користь своєї позиції. Наприклад, Міністерство рекомендувало не покладатися на догми й теорії, розглядаючи водночас римське право як головну правову теорію. Заборону для вивчення юристами сучасної філософії Л. А. Куперник назвав помилковою, а предмет державного права – надто політизованим, що відповідало дійсності. Звичайно, що Л. А. Купернику в посаді приват-доцента було відмовлено [7, арк. 1-3].

У даному випадку небажання бачити в університеті приват-доцентом Л. А. Куперник пояснювалося двома факторами: національністю (православний єврей – «вихрест») та критикою влади. В інших випадках відмова кандидату на посаду могла мати місце саме через етнічну належність. Це пояснювалося тим, що за наказом Міністерство народної освіти від 27 лютого 1863 р. заміщення вакантних кафедр повинно було відбуватися передусім за рахунок росіян, а також православних. 7 липня 1866 р. вченій раді Університету Св. Володимира Міністерство народної освіти повідомило, що викладачами політичних, юридичних, історичних наук не треба призначати євреїв, тому що їх погляди ґрунтуються на догматах православної релігії. 24 березня 1886 р. міністр І. Д. Делянов підтримав думку попечителя Київського навчального округу «о необходимости не допускать лиц еврейского происхождения в число приват-доцентов Университету Св. Владимира». [8, арк. 4, 9, 14].

У травні 1901 р. вчена рада університету винесла рішення щодо відновлення посади доцента, а також розподілу приват-доцентів на дві категорії: 1) ті, що ведуть заняття платно за дорученням факультетів; 2) ті, що читають лекції безкоштовно й особисто вибирають навчальну дисципліну, але за згодою факультету. [9, с. 18].

На початку ХХ ст. в університеті не вистачало професорів, особливо на юридичному факультеті, де на одного викладача припадало в 7 разів більше студентів, ніж у Казанському університеті. Тому вести курс римського права доводилося навіть випускникам університету, які ще не склали магістерського іспиту. Зі значними труднощами заповнювалися вакантні кафедри шляхом конкурсу, але нерідко й Міністерство, й університети відмовлялися від них. Утім вибори претендентів на кафедри через рекомендації професорів

створювали ситуації інтриги і суб'єктивних рішень [10, с. 6, 23].

Не лише в Університеті Св. Володимира, але й в інших, факультетські колективи дуже часто не підтримували конкурсний відбір при заміщенні вакантних кафедр. Так, 5 грудня 1908 р. у пояснювальній записці більшості членів юридичного факультету Університету Св. Володимира стверджувалося, що «найбільш гідні кандидати не з'являлися на конкурс, не бажаючи наразитися на всі його випадковості, бо завчасно не були впевнені у своєму успіху» [11, арк. 34]. Утім факультет запевняв, що заміщення вакансій шляхом рекомендацій «цілком гарантує можливість широкого вибору між різними відомими факультету кандидатами, водночас вирізняється більшою простотою, ніж заміщення кафедр шляхом конкурсу».

8 квітня 1906 р. Міністерство народної освіти дозволило замість конкурсу заповнювати вакансії шляхом рекомендацій професури, адже на багатьох кафедрах вони не мали ефективності. Однак це рішення мало свої складнощі: через намагання професорів «проштовхнути» саме свого кандидата процес заміщення значно затягувався, а дебати часто переходили на з'ясування особистих стосунків, необ'єктивну практику конкурентів.

На засіданні вченої ради 30 жовтня 1909 р. відбулися тривалі дебати щодо вибору на кафедру енциклопедії права та історії філософії права достойного кандидата. Вибір пав на О. О. Жиліна. Більше семи років він вивчав державне право, майже кожне літо їздив за кордон з науково-педагогічними цілями. Ще під час закінчення університету в червні 1902 р. одержав золоту медаль за працю «Теорія місцевого самоуправління». Приват-доцентом вів необов'язковий курс «Державне право західноєвропейських країн», відвідувачами якого була велика кількість студентів. Цю ж дисципліну читав і на Вищих жіночих курсах. Виступав з доповідями та рефератами на засіданнях Київського юридичного товариства. На засіданні кафедри чотирма професорами О. О. Жиліна було рекомендовано для ведення обов'язкового навчального курсу «Енциклопедія права», а з вересня 1909 р. він уже виконував доручення. Зокрема, проф. С. О. Єгізаров заявив, що «за широтою постановки питання й за життєвістю теми дисертація п. Жиліна стоїть вище дисертації п. Тарановського».

Однак проф. О. К. Митюков мав іншу думку: у працях О. О. Жиліна не проглядаються знання цивільного права та філософії, а рекомендацію можна вважати однобічною. Про його працю «Про відповідальність міністрів. Догматико-історичні та критичні нариси» («Об ответственности министров. Догматико-исторические и критические очерки») О. К. Митюков висловився таким чином: «Із такою важною темою дай бог йому упоратися через 20 років». Він пропонував дати кафедру проф. Ф. В. Тарановському, який закінчив у 1896 р. Варшавський університет із золотою медаллю, а також був

учнем історика права Ф. І. Леонтовича. Як вважав О. К. Митюков, О. О. Жилін у своїх наукових роботах уникав надмірного захоплення філософією та схоластикою, під час наукових досліджень використовував свій метод вивчення цивілістики [11, арк. 326–335].

О. О. Жилін як виконуючий обов'язки екстраординарного професора опублікував у Києві кілька наукових праць. У них він відмічав, що в Російській імперії не надавали значення нормам права, їхньому засвоєнню. Звідси його висновок: безправ'я й сваволя є синонімічними поняттями. О. О. Жилін акцентував увагу на необхідності права для сприяння здійсненню моральних ідеалів. Аналізуючи новий напрям у французькій юриспруденції, зокрема в працях Л. Дюг'ї, О. О. Жилін наголошував на обов'язковому правовому обмеженні ролі держави, заміні суб'єктивного права соціальним обов'язком кожного громадянина, а також відзначав надлишок штучних конструкцій [12, с. 12–13]. Після переходу до Санкт-Петербурзького університету О. О. Жилін став екстраординарним професором кафедри державного права, а в 1914 р. – ординарним професором. Крім того, був юрисконсультом при міністрі внутрішніх справ, але в 1918 р. повернувся до Києва, пізніше виїхав до Одеси.

На початку вересня 1909 р. кафедру політичної економії й статистики розділено на дві: політекономії та статистики. Професори М. П. Яснопольський, М. М. Цитович і приват-доцент О. Д. Білімович рекомендували на кафедру статистики магістра К. Г. Воблого. Їх підтримав декан В. Удінцев і всі члени юридичного факультету. Після закінчення Київської духовної академії К. Г. Воблий став кандидатом богословських наук, а закінчивши Варшавський університет, – кандидатом права. З 1905 р. працював у Варшавському статистичному комітеті, вів заняття з законодавства у Варшавській чоловічій гімназії. Після того, як у листопаді 1906 р. він провів дві пробні лекції, став приват-доцентом Університету Св. Володимира. Протягом 1907–1908 рр. К. Г. Воблий вів курс статистики, у 1908–1909 рр. двома виданнями вийшов його посібник для студентів. М. П. Яснопольський і М. М. Цитович вважали, що друге видання лекцій К. Г. Воблого зі статистики «перевершує всі інші сучасні курси статистики російською мовою», так як найповніше відтворює зміст програми курсу та має великий обсяг. У ньому було вміщено навіть короткий огляд кримінальної статистики. 13 наукових праць К. Г. Волого свідчать про те, що він добре засвоїв як економічні, так і філософські теорії. Отже, науковцю було одностайно вирішено надати посаду виконуючого обов'язки екстраординарного професора [11, арк. 316–321].

За осінній семестр 1910/1911 рр. 9 приват-доцентів взагалі не отримали винагороди. Тому більшості з них потрібно було шукати додаткову роботу в інших навчальних закладах. Так, приват-доцент П. Л. Кованько із 1902 р. вів лекції та практичні заняття з фінансового

права на юридичному факультеті. Крім того, у Київському комерційному інституті читав лекції з практичної політекономії, викладав у Жіночій торговій школі імені Терещенка, Приватному комерційному училищі Володкевича, був викладачем і секретарем педагогічної ради на Вищих вечірніх жіночих курсах О. В. Жекуліної. У Міністерстві торгівлі та промисловості за велику суму придбав патент на читання лекцій із політекономії, комерції та законодавства в Першому Київському комерційному училищі. Таким чином, він мав щотижневе навантаження – 28 годин, не враховуючи іспитів. А восени 1910 р. почав викладати торгове право в юридичному відділі Вищих жіночих курсів. В 1910 р. П. Л. Кованько надрукував «Курс комерції для торгових шкіл» («Курс коммерции для торговых школ») [13, с. 488-489].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Більшість приват-доцентів юридичного факультету Університету Св. Володимира другої половини XIX – початку XX століття показала свою високу продуктивність, наукову результативність, педагогічну майстерність попри всі об'єктивні та суб'єктивні причини, які перешкоджали їхній діяльності. Ці особистісно-професійні якості дали змогу значній частині приват-доцентів оновити технологію та зміст навчання.

Література

1. Kvit S. The Battlefield of Civilizations: Education in Ukraine / S. Kvit. – K.: Kyiv-Mohyla Academy, Publishing House, 2015. – 207 p.
2. Гупан Н. М. Проблеми хронології в сучасних історико-педагогічних дослідженнях / Н. М. Гупан // Український педагогічний журнал (К.). – 2016. – №1. – С. 116–121.
3. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічна праця: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с.
4. Pester T. Geschichte der Universitäten und Hochschulen im deutschsprachigen Raum von der Anfängen bis 1945. Auswahl Biographie der Literatur der Jahre 1945–1986 / T. Pester. – Jena : Universitätsbibliothek, 1990. –293 s.
5. Anderson R. D. European Universities from the Enlightenment to 1914 / R. D. Anderson. – Oxford : University Press, 2004. – 338 p.
6. Woldemar C. Beiträge zur Geschichte und Statistik der Gelehrten – und Schulanstalten des Kaiserlich Russischen Ministeriums der Volksaufklärung nach officiellen Quellen bearbeitet von C. Woldemar. III Theil. Wortlaut und Erläuterung der neuesten Statuten und Etats der unter dem Ministerium der Volksaufklärung stehenden Universitäten und Gimnasien sowie eines Reglements über die Volksschulen / C. Woldemar. – St. Petersburg: Gedruckt bei Röttger und Schneider, 1866. – 445 s.
7. О недопущении некоторых лиц к чтению лекций в университете Св. Владимира в качестве приват-доцентов // ЦДІАК України, ф. 707, оп. 52, спр. 32. – 10 арк.
8. О недопущении лиц еврейского исповедания в число приват-доцентов университета Св. Владимира // ЦДІАК України, ф. 707, оп. 52, спр. 37.

- 14 арк.
9. Протокол заседания Совета Императорского университета Св. Владимира 11 мая 1901 года // Университетские известия (К.). – 1901. – № 8. – С. 18–20.
 10. Яснопольский Н. П. Специализация учебных планов преподавания и занятий науками юридическими, государственными и экономическими в высших учебных заведениях России. Опыт исторического исследования / Н. П. Яснопольский // Университетские известия (К.). – 1906. – № 2. – С. 1–49.
 11. Дело о профессорах и о замещении вакантных кафедр в Киевском университете // РДІА в СПб., ф. 733, оп. 154, спр. 325. – 589 арк.
 12. Жилин А. А. Право и государство в их взаимных отношениях / А. А. Жилин // Университетские известия (К.). – 1909. – № 12. – С. 1–12.
 13. Протокол заседания Совета Императорского университета Св. Владимира 7 мая 1910 года // Протоколы заседаний Совета Императорского университета Св. Владимира за 1910 год. – (К.). : Тип. Акц-го об-ва Н. Т. Корчак-Новицкого, 1913. – С. 476–491.

Bibliography

1. Kvit S. The Battlefield of Civilizations: Education in Ukraine / S. Kvit. – K.: Kyiv-Mohyla Academy, Publishing House, 2015. – 207 p. (in English).
2. Hupan N. M. Chronology problems in modern historical and pedagogical researches / N. M. Hupan // Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal (K.). – 2016. – №1. – S. 116–121. (in Ukrainian).
3. Sukhomlynska O. V. Historical and pedagogical work: new approaches to common problems / O. V. Sukhomlynska. – K. : APN, 2003. – 68 s. (in Ukrainian).
4. Pester T. Geschichte der Universitäten und Hochschulen im deutschsprachigen Raum von den Anfängen bis 1945. Auswahl Biographie der Literatur der Jahre 1945–1986 / T. Pester. – Jena : Universitätsbibliothek, 1990. – 293 s. (in English).
5. Anderson R. D. European Universities from the Enlightenment to 1914 / R. D. Anderson. – Oxford : University Press, 2004. – 338 p. (in English).
6. Woldemar C. Beiträge zur Geschichte und Statistik der Gelehrten – und Schulanstalten des Kaiserlich Russischen Ministeriums der Volksaufklärung nach officiellen Quellen bearbeitet von C. Woldemar. III Theil. Wortlaut und Erläuterung der neuesten Statuten und Etats der unter dem Ministerium der Volksaufklärung stehenden Universitäten und Gimnasien sowie eines Reglements über die Volksschulen / C. Woldemar. – St. Petersburg: Gedruckt bei Röttger und Schneider, 1866. – 445 s. (in English).
7. About prevention of some persons to lecture at St. Vladimir University as privat-docents // CDIAK Ukrainy, f. 707, op. 52, spr. 32. – 10 арк. (in Russian).
8. About prevention of the Jewish confession persons in number of privat-docents in St. Vladimir University // CDIAK Ukrainy, f. 707, op. 52, spr. 37. – 14 арк. (in Russian).
9. Report of proceedings at a meeting of Council Imperial St. Vladimir University on May 11, 1901 // Universitetskie izvestiya (K.). – 1901. – № 8. – S. 18–20. (in Russian).
10. Yasnopol'skij N. P. Specialization of teaching curriculum and occupations by legal, state and economic sciences in higher educational institutions in Russia.

- Experience of a historical research / N. P. Yasnopol'skij // Universitetskie izvestiya (K.). – 1906. – № 2. – S. 1–49.
11. Affair of professors and about vacant departments replacement at the Kiev University // RDIA v SPb., f. 733, op. 154, spr. 325. – 589 ark. (in Russian).
 12. Zhilin A. A. The right and the state in their mutual relations / A. A. Zhilin // Universitetskie izvestiya (K.). – 1909. – № 12. – S. 1–12. (in Russian).
 13. Report of proceedings at a meeting of Council Imperial at St. Vladimir University on May 7, 1910 // Protokol'y zasedaniy Soveta Imperatorskogo universiteta Sv. Vladimira za 1910 god. – (K.). : Tip. Akc-go ob-va N. T. Korchak-Novickogo, 1913. – S. 476–491. (in Russian).

УДК 378 (438)

Sztepura Alla – *lektorka języków obcych Niżyńskiego Państwowego Uniwersytetu im. Mikołaja Gogola*
E-mail: allonka2870@ukr.net

HISTORIA ROZWOJU KSZTAŁCENIA NA ODLEGŁOŚĆ W POLSCE

Streszczenie. *Współczesna uczelnia wyższa poszukuje nowych i efektywnych form kształcenia. Coraz częściej powstają więc ośrodki zajmujące się nauczaniem na odległość. Ich celem jest korzystanie z szerokich możliwości, jakie daje zdalne nauczanie wykorzystujące nowoczesne technologie informatyczno-telekomunikacyjne. W Polsce kształcenie na odległość bierze początek już w 1916 r. Pierwsze korespondencyjne kursy położyły podwaliny dla rozwoju kształcenia na odległość w Polsce. Pojawienie się i rozpowszechnienie radia, telewizji, komputerów i internetu. Upowszechnienie Internetu spowodowało prawdziwy przełom w kształceniu na odległość. W niniejszym artykule dokonano analizy historii rozwoju zdalnego nauczania w Polsce, również scharakteryzowano dynamikę rozwoju e-learningu.*

Słowa kluczowe: *kształcenie na odległość (zdalne nauczanie), technologie multimedialne, technologie informatyczno-telekomunikacyjne, e-learning, Polska.*

Штепура Алла Павлівна – *викладач Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*
E-mail: allonka2870@ukr.net

ISTORIA ROZWOJU DYSTANCYJNEGO NAUCZANIA W POLSCE

Анотація. *Сьогодні вищі навчальні заклади шукають нові і ефективні форми навчання, використовуючи сучасні інформаційні технології. Все частіше створюються навчальні центри, що займаються навчанням на відстані. Їх метою є надання освітніх послуг засобами дистанційного навчання, використовуючи сучасні інформаційно-телекомунікаційні технології. Вже з 1916 року були започатковані перші кореспонденційні курси, які поклали основу для*

розвитку дистанційного навчання в Польщі. Поява та розповсюдження радіо, телебачення та, пізніше, комп'ютерів та інтернету, вплинуло на подальший розвиток дистанційного навчання. У статті проаналізовано історію розвитку дистанційного навчання в Польщі та охарактеризовано динаміку розвитку e-learning.

Ключові слова: дистанційне навчання, мультимедіальні технології, інформаційні технології, e-learning, Польща.

Штепура Алла Павловна – преподаватель Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя
E-mail: allonka2870@ukr.net

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОЛЬШЕ

Аннотация. Сегодня высшие учебные заведения ищут новые и эффективные формы обучения, используя современные информационные технологии. Все чаще создаются учебные центры, занимающиеся обучением на расстоянии. Их целью является предоставление образовательных услуг средствами дистанционного обучения, используя современные информационно-телекоммуникационные технологии. Уже с 1916 года были начаты первые корреспондентские курсы, которые положили основу для развития дистанционного обучения в Польше. Появление и распространение радио, телевидения и, позже, компьютеров и интернета, повлияло на дальнейшее развитие дистанционного обучения. В статье проанализирована история развития дистанционного обучения в Польше и охарактеризованы динамика развития e-learning.

Ключевые слова: дистанционное обучение, мультимедийные технологии, информационные технологии, e-learning, Польша.

Shtepura Alla – Lecturer of Nizhyn Gogol State University
E-mail: allonka2870@ukr.net

HISTORY OF DISTANCE EDUCATION DEVELOPMENT IN POLAND

Summary. The higher education institutions are looking for new and effective forms of training using modern information technology. Different training centres are involved in training at a distance. Their goal is to provide educational services by means of distance learning using modern information and telecommunication technologies. The article analyzes the history of the development of distance learning in Poland and characterizes the dynamics of the development of e-learning. The article determines that the era of distance education in Poland started in 1916. In 1776, the distance learning in Poland was initiated by the University of Cracow and three years later in Warsaw. In 1886 a Flying University was established in Warsaw. Correspondence training was also

provided by the Society for Academic Courses for Women. In the twentieth century, with the widespread use of radio and television, the radio and television programs were introduced. The Polish Radio Society and the Radio University broadcast periodicals the lessons on Polish history, literature, sport. The emergence of computers in the second half of the twentieth century has created demand for multimedia educational programs, and modern electronic media such as the Internet and it had an influence on the development of distance education in Poland. The article also sets out the impact of new technologies on the evolution of distance education development.

Key words: *distance education, educational television, information technologies, e-learning, Poland.*

Wprowadzenie. We współczesnym świecie informacji i zarządzania wiedzą można zauważyć dynamiczne zmiany zachodzące na polskim rynku edukacji. Do czynników, które wymuszają te przemiany, według Mirosławy Pluty-Olearczyk [5] należy przede wszystkim rozwój społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy, globalizacja procesów kształcenia – zwłaszcza w wyniku rozwoju Internetu i nowych technologii komunikacji, a także rozwój europejskiego rynku edukacji, na którym polskie uczelnie muszą budować swoją pozycję oraz widoczne procesy innowacyjne w kształceniu na poziomie wyższym. Wyzwania te sprawiają, że szkoły wyższe, chcąc aktywnie uczestniczyć w globalnych procesach przekształceń w edukacji, muszą budować i realizować strategie działania uwzględniające edukację w wymiarze międzynarodowym oraz nauczanie innowacyjne. Do tychże uwarunkowań odnosi się Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010 [8]. Zgodnie z tym dokumentem MENiS, za cele kierunkowe rozwoju polskich uczelni należy uznać: utrzymanie oraz rozwój powszechności i dostępności szkolnictwa wyższego; poprawę jakości i efektywności systemu studiów wyższych; edukację dla pracy – pracę po edukacji; naukę, badania i rozwój kadr; rozwój infrastruktury uczelnianej oraz dostęp do Internetu; kształcenie ustawiczne i e-edukację; współpracę w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego [5].

Cele. Analiza rozwoju kształcenia na odległość w aspekcie historycznym w Polsce a charakterystyka dynamiki rozwoju kształcenia na odległość.

Materiał główny. Uznany priorytetem wszystkich państw europejskich (w tym także Polski) stała się przebudowa społeczna oparta na realizacji modelu społeczeństwa informacyjnego. Komisja Europejska definiuje e-learning jako «wykorzystanie nowych technologii multimedialnych i Internetu w celu zwiększenia jakości nauczania poprzez ułatwienie dostępu do zasobów i usług przez zdalną wymianę danych i współpracę».

W Polsce regulacje prawne dotyczące kształcenia na odległość można znaleźć w Ustawie o systemie oświaty, Ustawie – prawo o szkolnictwie wyższym i Rozporządzeniu ministra nauki i szkolnictwa wyższego w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572, ze zm.) w art. 68a pkt 3 określa, że kształcenie ustawiczne może być prowadzone jako stacjonarne lub zaoczne, a także z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. nr 164 poz. 1365, ze zm.) w art. 164 pkt 3 [8] stanowi, że zajęcia dydaktyczne na studiach mogą być prowadzone także z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa wyższego z 25 września 2007 r. w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość w § 1 określa, że zajęcia dydaktyczne mogą być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość na wszystkich kierunkach studiów, przy uwzględnieniu ich specyfiki, na wszystkich poziomach kształcenia na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych. W Rozporządzeniu z 2 listopada 2011 r. zmieniającym wcześniejsze rozporządzenie w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, § 5 pkt 1 stanowi, że liczba godzin zajęć dydaktycznych na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych, prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, nie może być większa niż 60% ogólnej liczby godzin zajęć dydaktycznych określonych w programach kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów oraz poziomów kształcenia. Zgodnie § 5 pkt 2 Rozporządzenia określa, że metody i techniki kształcenia na odległość, w tym wirtualne laboratoria, mogą mieć jedynie charakter wspomagający wobec kształcenia praktycznego (np. zajęcia laboratoryjne, terenowe, warsztatowe) wymagającego bezpośredniego udziału nauczycieli akademickich i studentów.

W Polsce kształcenie na odległość rozwija się dwutorowo – w środowisku biznesu i w szkolnictwie wyższym. Zainteresowanie biznesu kształceniem na odległość wynika najczęściej z potrzeb przeszkolenia dużej liczby pracowników firm i jednoczesnego ograniczenia kosztów takiej edukacji. Należy więc przypuszczać, że e-learning coraz bardziej będzie wpływał na strategiczny rozwój przedsiębiorstw wymuszając wprowadzanie nowych technologii edukacyjnych, wykorzystywanie platform edukacyjnych oraz tworzenie wirtualnych i mobilnych miejsc pracy.

W obszarze szkolnictwa podstawowego, średniego i

poteminalnego najczęściej oferowanymi szkoleniami e-learningowymi są kursy informatyczne, językowe, przygotowujące do matury lub podnoszące kwalifikacje zawodowe. Na poziomie akademickim kształcenie na odległość pozostaje w gestii poszczególnych uczelni i coraz częściej przybiera formy bardziej otwarte skierowane do środowisk pozaakademickich [1; 2].

Kształcenie na odległość nie jest zjawiskiem nowym, gdyż już ponad sto lat wcześniej wykorzystywano tę metodę w procesie nauczania - uczenia się przesyłając zwykłą pocztą materiały, podręczniki, książki i specjalistyczną prasę. Pierwsza szkoła korespondencyjna powstała w Anglii w 1840 r., następnie w 1856 r. w Berlinie, 1860 r. – w USA, 1916 r. – w Polsce [1;1].

J. D. Łuszkiewicz upatruje genezy kształcenia na odległość już na początku naszej ery, kiedy święty Paweł Apostoł nauczał pierwsze wspólnoty chrześcijańskie. Środkiem popularyzowania wiary katolickiej była korespondencja listowna.

W 1776 roku nauczanie na odległość w Polsce zapoczątkował Uniwersytet Krakowski, kursem zawodowym dla rzemieślników. Trzy lata później, w Warszawie, na wzór uczelni krakowskiej, wprowadzono kurs nauczania zdalnego dla fizyków.

W 1886 r. w Warszawie utworzono Uniwersytet Latający, który dwadzieścia lat później (w czasie rewolucji 1905-1907) został zalegalizowany i przyjął nazwę Towarzystwo Kursów Naukowych. Kształcenie korespondencyjne prowadziły również: Towarzystwo Kursów Akademickich dla Kobiet lub Powszechnie Wykłady Uniwersyteckie.

W XX wieku wraz z upowszechnieniem radia, i w niedługim czasie telewizji, wprowadzono radiowe i telewizyjne programy edukacyjne. Pierwsze radio edukacyjne rozpoczęło działalność w latach dwudziestych w USA. Podobnie w Polsce, już na początku lat dwudziestych Polskie Towarzystwo Radiofoniczne i Wszechnica Radiowa nadawały cykliczne audycje w formie lekcji z historii Polski, literatury, sportu, wiedzy o świecie. S. Juszczyk uważa, że: «Bierna telewizja edukacyjna to rozpowszechniane nagrane kasety wideo z programami dydaktycznymi lub emisja telewizyjna. Natomiast w telewizji interaktywnej uczestnicy procesu komunikacji mogą się nawzajem widzieć i słyszeć» [2].

Pod koniec lat 20-tych i na początku 30-tych XX wieku w polskim radiu było nadawane osobne materiały dla chłopów tzw. Korespondencyjne Kursy Rolnicze im. Stanisława Staszica. Od 1931 r. w radiu odbywały się regularne audycje przeznaczone specjalnie dla absolwentów szkół średnich i osób przygotowujących się do egzaminów w wyższych uczelniach [3]. W latach 1966-1971, działała Politechnika Telewizyjna, oferująca program przygotowawczy dla kandydatów na wyższe uczelnie i materiały pomocnicze dla studentów.

Pojawienie się komputerów w drugiej połowie XX wieku spowodowało powstanie zapotrzebowania na multimedialne programy

edukacyjne, a współczesne elektroniczne nośniki przekazu, jak chociażby powszechny Internet, sprawiły że kształcenie na odległość zaczęło się rozwijać. Masowość Internetu zagwarantowała dotarcie do dużej grupy uczniów bez konieczności konstruowania dedykowanych infrastruktur technicznych przeznaczonych jedynie do realizowania celów dydaktycznych.

W latach 90-tych XX wieku nastąpił gwałtowny rozwój Internetu i multimediów. Dzięki temu nauczanie na odległość zdobywało coraz większą popularność i wzbudzało powszechne zainteresowanie. Właśnie wtedy narodził się e-learning. Upowszechnienie Internetu spowodowało prawdziwy przełom w kształceniu na odległość, ponieważ umożliwiło najwyższy poziom interakcji oraz globalną komunikację. Przełomem dla rozwoju e-learningu w Polsce było utworzenie w Poznaniu, na początku lat dziewięćdziesiątych, Europejskiej Szkoły Kształcenia Korespondencyjnego (ESKK). Stworzono na jej potrzeby nowe kursy, specjalnie dla Polaków. ESKK przeszkoliła dotychczas około 750 tysięcy studentów.

Dzisiaj w polskich uczelniach powstają ośrodki zajmujące się nauczaniem na odległość. Ich celem jest korzystanie z szerokich możliwości, jakie daje zdalne nauczanie wykorzystujące nowoczesne technologie informatyczno-telekomunikacyjne. Do takich jednostek należy m.in.: Ośrodek Kształcenia Na Odległość (OKNO) przy Politechnice Warszawskiej [7], Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji przy Uniwersytecie Warszawskim, Centrum Technik Kształcenia na Odległość Uniwersytetu Śląskiego, Zakład Nowych Mediów i Nauczania na Odległość Uniwersytetu Łódzkiego, czy Pracownia Zdalnego Nauczania Politechniki Wrocławskiej. Ostatnią inicjatywą w zakresie kształcenia na odległość było powołanie 22 lutego 2007 roku na Uniwersytecie Warszawskim Polskiego Towarzystwa Naukowego Edukacji Internetowej [6]. Według Manifestu programowego [5], do głównych celów Towarzystwa należy:

- działanie na rzecz rozwoju nauki i edukacji w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji internetowej;
- popularyzacja idei społeczeństwa informacyjnego oraz rozwoju kształcenia przez całe życie;
- promocja naukowego podejścia do rozwoju edukacji internetowej;
- działania na rzecz współpracy instytucji rozwijających e-edukację;
- poszukiwanie nowych zastosowań edukacji internetowej, w tym w ramach współpracy z przemysłem, gospodarką, administracją i medycyną;
- prowadzenie analizy procesów zachodzących w społeczeństwie dzięki e-edukacji i ich wykorzystanie do dalszego rozwoju społeczno-gospodarczego;

- popularyzacja wykorzystania zastosowań edukacji internetowej przez instytucje związane z gospodarką, przemysłem oraz instytucje publiczne.

Polskie Towarzystwo Naukowe Edukacji Internetowej swoje cele zamierza realizować przede wszystkim poprzez badanie zjawisk związanych z edukacją internetową i zmian społecznych, jakie ta forma kształcenia oraz poszerzania wiedzy za sobą niesie; naukową analizę sytuacji e-edukacji w Polsce, oraz ocenę perspektyw i szans jej dalszego rozwoju; opracowanie standardów edukacji internetowej i ich popularyzację w środowiskach naukowych i akademickich; organizację wspólnej platformy dla instytucji wykorzystujących edukację internetową; organizację konferencji, warsztatów i seminariów; działalność publikacyjną i wydawniczą oraz promocję polskiej edukacji internetowej poza granicami kraju – w tym w wykorzystaniu do działań pomocowych prowadzonych przez Polskę [10].

Polskie uczelnie wykorzystują obecnie najnowsze technologie telekomunikacyjne. Program «Phare Multi-Country Programme for Distance Education» spowodował, że wiele placówek kształcących powołało do istnienia Ośrodki Edukacji Niestacjonarnej i wyposażyło je w nowoczesny sprzęt. Celem takich ośrodków jest promowanie i wprowadzanie kształcenia na odległość. Od 2000 roku działa Polski Uniwersytet Wirtualny i Politechnika Wirtualna.

Wnioski. Zwiększające się tempo życia, konkurencja na rynku pracy, szybka dezaktualizacja wiedzy związana z gwałtownym rozwojem technologicznym i globalizacją badań naukowych wymuszają na nas ustawiczne zdobywanie lub uzupełnianie wiedzy bez konieczności zmiany miejsca zamieszkania, pracy lub aktualnego pobytu, tak aby jak najlepiej dostosować te potrzeby do naszych oczekiwań i cywilizacyjnych wyzwań. Właśnie dynamicznie rozwijające się kształcenie na odległość w Europie i pozwala zdobywać na prestiżowych uniwersytetach wiedzę osobom nawet z najdalszych zakątków świata czy rozszerzyć tradycyjne formy nauczania o nowe technologie, czyniąc je bardziej skutecznymi i efektywnymi. Starania instytucji prowadzących e-learning idą w kierunku dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb i oczekiwań odbiorców, a także cywilizacyjnych wyzwań.

Dynamika rozwoju e-learningu pociąga jednak za sobą konieczność weryfikacji nie tylko ilościowej, ale nade wszystko jakościowej. Jakość kształcenia jest bowiem sednem edukacji. Masowość kształcenia na poziomie wyższym w formie e-learningu nadała mu walor powszechności. Jak pisze M. Malewski [4] absolwent szkoły wyższej, należy dodać – e-learningowej, nie tylko stać się członkiem grupy postintelektualistów, ale «sobą» (zamiast «kimś»).

Literatura

1. Dziewulak D. Kształcenie na odległość w wybranych państwach europejskich, Analizy BAS nr 18 (85,) / D. Dziewulak. – Warszawa : bez wydawnictwa, 2012. – 11 s.
2. Juszczak S. Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów, Multimedialna Biblioteka Pedagogiczna. – Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 2002. – S. 125.
3. Krzemiński A. Droga do e-learningu / A. Krzemiński // pracę magisterską wykonaną i obronioną w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku (w 2011 r.). – Włocławek : bez wydawnictwa, 2013. – 94 s.
4. Malewski M. Edukacja akademicka w pułapce pozornego egalitaryzmu / M. Malewski // Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. – 2011. – nr 3(55). – S. 109–127.
5. Pluta-Olearczyk M. Rozwój nowych form edukacji na poziomie wyższym – wyzwania i szanse dla polskich uczelni / M. Pluta-Olearczyk // «Marketing szkół wyższych» [pod red. G. Nowaczyka, M. Kolasińskiego]. – Poznań : bez wydawnictwa, 2004. – S. 169.
6. Polskie Towarzystwo Naukowe Edukacji Internetowej [Electronic resource]. – URL: <http://docplayer.pl/3696048-Polskie-towarzystwo-naukowe-edukacji-internetowej.html>
7. OKNO [Electronic resource]. – URL: <http://www.okno.pw.edu.pl>
8. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym / «Dziennik Ustaw», 2005. – nr 164, poz. 1365. – 533 s.
9. Zeller P. Proces oceny jakości usług szkoły wyższej z perspektywy studenta / P. Zeller // «Marketing szkół wyższych...» [pod red. G. Nowaczyka, M. Kolasińskiego]. – Poznań : bez wydawnictwa, 2004. – S. 222.
10. Żołędowska-Król B. Nauczanie na odległość formą edukacji w szkolnictwie wyższym / B. Żołędowska-Król // Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas [Electronic resource]. – URL: <http://www.sbc.org.pl/Content/7684/zoledowska.pdf>

РОЗДІЛ III

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛИХ

УДК 378:159.9.072[-042.65:331]-057.87

Броннікова Валентина Борисівна – аспірант відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; викладач Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка

E-mail: valyushka_kiev@ukr.net

ДІАГНОСТИКА РІВНІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ

Анотація. У статті розглянуто основні етапи діагностування рівнів готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів відповідно до визначених компонентів, критеріїв і показників. Досліджено стан готовності: проаналізовано навчально-методичне забезпечення підготовки педагогів професійної школи щодо наповнення змісту питаннями організації самостійної роботи учнів; виявлено труднощі, які виникають у молодих педагогів професійної школи щодо організації самостійної роботи учнів, визначено рівні готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів. Доведено, що виникла необхідність у підвищенні рівня готовності майбутніх педагогів професійної школи до організації самостійної роботи учнів через удосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів професійної школи.

Ключові слова: педагог професійної школи; самостійна робота учнів; організація самостійної роботи учнів; готовність; стан готовності; рівні готовності.

Bronnikova Valentyna – Postgraduate Student of the Andragogy Department of the Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Sciences of Ukraine; Teacher of the Kyiv Anton Makarenko Professional Pedagogical College

E-mail: valyushka_kiev@ukr.net

DIAGNOSTICS OF LEVELS OF READINESS OF FUTURE VOCATIONAL SCHOOL PEDAGOGUE TO ORGANIZATION OF STUDENTS' SELF- EDUCATED WORK

Summary. In the article it is reviewed the main stages of diagnosing the readiness levels of the future pedagogue of a vocational school to the organization of self-educated work of students in accordance with certain components, criteria and indicators. The condition of readiness is explored: the

educational-methodical provision of the training of pedagogues of the vocational school on the filling of the content by the questions of the organization of the students' self-educated work is analyzed; difficulties that arise up for the young pedagogues of the vocational school on the organization of self-educated work of students is found out, levels of readiness of the future vocational school pedagogue to the organization of the self-educated work of students is determined. It is proved that there was a need to increase the level of readiness of future pedagogues of vocational school to the organization of self-educated work of students through the improvement of professional training of future pedagogues of vocational schools.

Key words: a vocational school pedagogue, self-educated work of students, organization of self-educated work of students, readiness, state of readiness, readiness levels.

Бронникова Валентина Борисовна – аспирант отдела андрагогики Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины; преподаватель Киевского профессионально-педагогического колледжа имени Антона Макаренка

E-mail: valyushka_kiev@ukr.net

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассмотрены основные этапы диагностики уровней готовности будущего педагога профессиональной школы к организации самостоятельной работы учащихся в соответствии с определенными компонентами, критериями и показателями. Исследовано состояние готовности: проанализировано учебно-методическое обеспечение подготовки педагогов профессиональной школы по наполнению содержания вопросам организации самостоятельной работы учащихся; названы трудности, которые возникают у молодых педагогов профессиональной школы по организации самостоятельной работы учащихся, определены уровни готовности будущего педагога профессиональной школы к организации самостоятельной работы учащихся. Доказано, что возникла необходимость в повышении уровня готовности будущих педагогов профессиональной школы к организации самостоятельной работы учащихся через совершенствование профессиональной подготовки будущих педагогов профессиональной школы.

Ключевые слова: педагог профессиональной школы; самостоятельная работа учащихся; организация самостоятельной работы учащихся; готовность; состояние готовности; уровни готовности.

Вступ. Мета професійно-технічної (професійної) освіти на сучасному етапі полягає в задоволенні потреб особистості й

суспільства в професійних освітніх послугах відповідного рівня з урахуванням вимог ринку праці, забезпечення рівного доступу до якісної професійної освіти, у підготовці, перепідготовці й підвищенні кваліфікації робітників, формуванні творчої, духовно багатой особистості з урахуванням її інтересів і здібностей [1, с. 8].

Діяльність педагога професійної школи покликана підвищити якість професійної освіти, розвиток науки, виробництва, економіки, культури. Для цього педагог професійної школи повинен володіти комплексом психолого-педагогічних та професійних знань, навичок, умінь, мати високу професійну і загальну культуру. Підготовка майбутнього педагога професійної школи, здатного забезпечити ефективне навчання та виховання учнів, передбачає формування відповідного рівня готовності студента до професійної діяльності. Наявність професійних знань у особистості говорить не про можливість їх репродукувати, а про вміння застосовувати отримані знання на практиці [2].

Зважаючи на важливість проблеми формування готовності майбутнього педагога професійної школи до педагогічної діяльності, постає питання її більш глибокого дослідження.

Постановка проблеми. Соціально-професійні якості майбутнього спеціаліста повинні не тільки базуватися на загальному обсязі знань, а й передусім стосуватися розвитку здатностей альтернативно мислити, постійно прагнути до вдосконалення професійної діяльності. Суспільству необхідні компетентні фахівці, які в складних обставинах зможуть реалізувати свої здібності, готові взяти на себе відповідальність, самостійно прийняти нестандартне рішення. На сьогодні Україна потребує самостійної, ініціативної молоді. Саме тому проблема розвитку самостійності учнів ПТНЗ є однією з головних під час підготовки кваліфікованих робітників.

Зростання ролі самостійної роботи учнів в отриманні професійної освіти – стійка тенденція, адже значний багаж знань, навичок і умінь, здатність аналізувати, осмислювати і оцінювати сучасні події, факти, вирішувати професійні завдання отримуються і виробляються, насамперед, у процесі самостійної роботи.

Самостійна робота – це цілеспрямована діяльність педагогів і учнів для системного засвоєння особистістю професійно важливих знань, вмінь і навичок. При цьому самостійна робота учнів повинна бути ретельно організованою і проконтрольованою педагогом,

Перед педагогом професійної школи постало завдання не тільки дати учням знання, сформувати вміння і розвинути навички, але й виробити у них звичку самостійно працювати, знаходитись у постійному пошуку нового, а також зуміти забезпечити перенесення цієї звички у свою майбутню виробничу чи дослідницьку діяльність. Отже,

навчальний процес має бути зорієнтований на формування в учнів бажання та вміння самостійно оволодівати знаннями, опрацьовуючи літературу та інші джерела інформації, оскільки жоден навчальний заклад не спроможний надати ідеальну освіту на все життя [3].

Можемо стверджувати, що головною запорукою успішної самостійної роботи учня є вміння педагога організувати таку роботу. Для цього майбутній педагог професійної школи повинен володіти відповідними знаннями, вміннями і навичками. Отже, питання підготовки майбутніх педагогів професійної школи до організації самостійної роботи учнів є актуальним. Формування готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів – це складний процес професійної та психолого-педагогічної підготовки, під час якого відбувається оволодіння знаннями, навичками та вміннями проектувати, планувати та ефективно організовувати самостійну роботу учнів, що характеризується вмотивованим, ціннісним ставленням до педагогічної діяльності, а також здатністю до критично-аналітичної рефлексії власної методичної та педагогічної діяльності.

Для того, щоб з'ясувати стан готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів, ми визначили рівні зазначеної готовності методом експериментального дослідження.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання професійної підготовки сучасних фахівців для професійної освіти відображені у дослідженнях вітчизняних науковців: А. Алексюка, С. Артюха, С. Гончаренка, Р. Гуревича, І. Зязюна, О. Коваленко, А. Лігоцького, Н. Ничкало, В. Олійника, О. Щербак, а також зарубіжних: Ю. Бабанського, С. Батишева, В. Безрукової, А. Біляєвої, Е. Зеєра, Н. Кузьміної, Б. Белькевича, М. Цирельчука, А. Шкляра тощо. Готовність до педагогічної діяльності досліджували С. Гончаренко, О. Волошенко, І. Глазкова, Г. Троцько, М. Дьяченко і Л. Кандибович, Б. Ананьев, Д. Узнадзе, Н. Кузьміна, А. Пуні, В. Сластьонін, К. Дурай-Новакова та багато інших. У працях науковців В. Буряка, В. Козакова, П. Підкасистого, Г. Стадника, М. Солдатенка, Л. Кондрашової, С. Гончаренка, Л. Журавської, В. Петрука, Г. Загвязінського, Г. Сеїтової тощо розглядається поняття самостійної роботи та її організації. Але проблема формування готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів залишається мало дослідженою.

Метою статті є визначення рівнів готовності майбутніх педагогів професійної школи до організації самостійної роботи учнів. Для вирішення досягнення мети основними *методами* дослідження були: аналіз навчально-методичного забезпечення вищих навчальних закладів підготовки педагогів професійної школи; анкетування,

тестування, опитування, педагогічне спостереження, бесіди, методики педагогічної та психологічної діагностики.

Результати дослідження. З метою визначення стану готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів нами був проведений констатувальний етап експериментального дослідження, який здійснювався на базі ВНЗ I-II рівнів акредитації м. Києва.

До участі в експерименті було залучено 370 студентів стаціонарного і заочного відділень галузі знань 01 «Освіта» спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» та освітнього ступеня «бакалавр», 35 молодих майстрів виробничого навчання. Загальна кількість учасників констатувальної дослідно-експериментальної роботи склала 405 осіб.

Основними завданнями нашого констатувального експерименту було: аналіз

- навчально-методичного забезпечення підготовки педагогів професійної школи щодо наповнення змісту питаннями організації самостійної роботи учнів;

- виявлення труднощів, які виникають у молодих педагогів професійної школи під час організації самостійної роботи учнів;

- діагностика рівнів готовності майбутніх педагогів професійної школи до організації самостійної роботи учнів;

- узагальнений аналіз результатів цього етапу дослідження.

З метою вирішення першого завдання констатувального експерименту були проаналізовані навчальні плани та програми підготовки педагогів професійної школи. Під час аналізу було виявлено, що у вищезазначених навчальних закладах реалізуються однакові підходи до формування змісту організації самостійної роботи майбутніх педагогів професійної школи. Частина годин, відведених на самостійну роботу при вивченні нормативних навчальних дисциплін професійного циклу, коливається від 35% до 55%.

Крім того, проаналізувавши навчальні програми циклу професійної підготовки молодшого спеціаліста та бакалавра педагогіки галузі знань 01 «Освіта» щодо наповнення змісту підготовки педагога професійної школи, ми з'ясували, що питання, що стосуються самостійної роботи учнів та її організації, частково висвітлюються під час викладання окремих дисциплін. Поряд з тим у навчальних програмах для майбутніх педагогів професійної школи ми не знайшли дисципліни і визначені тематичні розділи, які детально висвітлюють теоретичні та практичні основи організації самостійної роботи учнів ПТНЗ.

Це дає можливість стверджувати, що:

- 1) під час вивчення майбутніми педагогами професійної школи дисциплін професійного циклу питаннями, які стосуються самостійної

роботи учнів та її організації, приділяється незначна увага;

2) навчальні плани підготовки відповідних фахівців не передбачають цілеспрямованого формування у майбутніх педагогів професійної школи готовності до організації самостійної роботи учнів.

Такий стан потребує удосконалення змісту психолого-педагогічної підготовки педагога професійної школи.

З метою виявлення труднощів, які виникають у молодих педагогів професійної школи щодо організації самостійної роботи учнів, автором було розроблено анкету для майстрів виробничого навчання вище зазначених навчальних закладів.

За результатами анкетування можемо стверджувати, що молоді педагоги більше орієнтовані на реалізацію власних інтересів, аніж на навчальну діяльність учнів; не всі педагоги із сумлінням і завзяттям виконують свою роботу, не вважаючи її головною в житті, з долею апатії та відчуження ставляться до своєї ролі наставника для учнів. Варто зазначити, що на початку трудової діяльності у більшості молодих педагогів виникають певні труднощі щодо застосування на практиці набутих у ВНЗ знань та практичних методик; переважна більшість молодих педагогів професійної школи не нарікають на недостатні теоретичні знання, отримані під час навчання у ВНЗ, але потребують педагогічного досвіду та самовдосконалення.

Аналіз відповідей молодих педагогів професійної школи на запитання щодо важливості самостійної роботи учнів дозволяє констатувати, що опитувані усвідомлюють значимість і необхідність самостійної роботи учнів у навчальному процесі, але мають недостатній рівень знань щодо її організації, фрагментарне уявлення про педагогічні методи та технології організації самостійної роботи та потребують навчально-методичної допомоги.

З метою вирішення третього завдання етапу констатувального експерименту було проведено діагностику структурних компонентів готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів для визначення рівнів зазначеної готовності.

Для експериментального підтвердження робочої гіпотези на констатувальному етапі загальну кількість досліджуваних майбутніх педагогів професійної школи було розподілено на дві групи – експериментальну (ЕГ) – 180 осіб, контрольну (КГ) – 190 осіб – методом статистичного типового відбору.

Діагностичним інструментарієм для визначення рівнів сформованості структурних компонентів готовності майбутніх педагогів професійної школи до організації самостійної роботи учнів було підібрано психологічні та педагогічні методики.

Для перевірки рівня готовності за першим показником мотиваційно-орієнтаційного критерію ми використовували розроблену

автором анкету та адаптовану методику «Мотивація навчання у ВНЗ» (Т.Н. Ільїна). Аналіз результатів проведеного анкетування показав, що у студентів і контрольної, і експериментальної груп переважає низький та середній рівень вияву інтересу до педагогічної діяльності. Лише невеликий відсоток опитуваних мають стійкий професійний інтерес до обраного фаху та прагнуть подальшого розвитку.

Адаптований опитувальник Т.Н. Ільїної «Мотивація навчання у ВНЗ» дозволив визначити домінуючий тип мотивації навчання. За результатами можемо зробити висновки, що оволодіння знаннями з навчальних дисциплін не є метою навчання для більшості студентів, а виступає як засіб досягнення іншої мети – отримання диплома, звідки можна зробити припущення щодо наявності низького рівня пізнавального інтересу до навчальної діяльності і, відповідно, до професійної спрямованості. Отже, не всі студенти спрямовані на побудову педагогічної кар'єри, вони не вмотивовані на успіх, не усвідомлюють, що професійним самовдосконаленням потрібно займатися ще під час навчання в навчальному закладі.

Таким чином, одержані результати свідчать про недостатній рівень мотивації до навчальної діяльності студентів.

Другий показник, а саме наявність потреби в уміннях та навичках організації самостійної роботи ми перевіряли за допомогою розробленої автором анкети. Майбутнім педагогам професійної школи були запропоновані запитання, які стосувались місця самостійної роботи в навчальному процесі, її важливості та необхідності. Відповіді студентів дають можливість стверджувати, що більшість не вважають самостійну роботу пріоритетною у своєму навчанні і навчанні учнів ПТНЗ та не приділяють їй значної уваги. Отже, мають переважно недостатню мотивацію до самостійної роботи.

З'ясування характеру мотивації до професійного саморозвитку оцінювалось нами за допомогою тесту «Мотивація успіху і боязнь невдачі» (питальник А. Реана) для виявлення домінування мотивів особистості – прагнення до успіху та уникнення невдачі. Проведене тестування засвідчило, що більшість опитаних мають тенденцію ухилення від невдач (низький рівень прояву якості). На основі проведених експериментальних досліджень можемо констатувати, що лише невелика кількість студентів має прагнення до професійного зростання та саморозвитку у подальшій діяльності, більшість опитуваних лише відчують у цьому потребу, отже мотиваційний компонент готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів сформований на низькому рівні.

Для дослідження рівня когнітивного компонента готовності майбутніх педагогів професійної школи до організації самостійної роботи учнів за першим показником було проведено тестування студентів з метою виявлення системи знань, умінь та навичок про суть

і специфіку самостійної роботи учнів ПТНЗ, її форми, види, ознаки та особливості організації. Студентам було запропоновано дати відповіді на 12 запитань тесту авторської розробки. Оцінювання відповідей здійснювалось за 12-бальною шкалою.

У ході тестування нам довелось з'ясувати, що лише незначна частина майбутніх педагогів професійної школи володіють необхідними знаннями щодо організації самостійної роботи учнів, поряд з тим деякі мають лише поверхневі знання, у них практично відсутнє чітке уявлення про самостійну роботу учнів як вид навчальної діяльності. Результати тестування продемонстрували домінування в опитуваних низького рівня сформованості першого показника когнітивного компонента готовності педагогів професійного школи до організації самостійної роботи учнів.

Для отримання результатів діагностики за другим показником інформаційно-змістового критерію, а саме перевірки рівня знань про форми, засоби і методи організації самостійної роботи учнів майбутнім педагогам було запропоновано виконати індивідуальні завдання, сутність яких полягає у тому, що студенти повинні були детально описати методику організації різних форм самостійної роботи, наприклад: складання плану статті підручника; оформлення тез, тематичних виписок, конспекту статті, конспекту лекції; написання рефератів; підготовка доповідей тощо.

Оцінювання індивідуальних завдань здійснювалось методом експертної оцінки і розраховувалось за формулою, запропонованою О. Рудницькою:

$$O = B_1 \cdot A_1 + B_2 \cdot A_2 + \dots + B_k \cdot A_k,$$

де B_1 – вага (значущість), яка надається кожному показнику A_1 (також за експертною оцінкою) як відсоток, або відповідна доля одиниці $B_1 + B_2 + \dots + B_k = 1$.

Оцінюючи виконане, експерти дійшли висновку, що майбутні педагоги професійної школи володіють знаннями про організацію різних форм самостійної роботи учнів на недостатньому рівні. На основі отриманих результатів можемо зазначити, що традиційні підходи до професійної підготовки майбутніх педагогів не забезпечують повною мірою належного рівня формування готовності до педагогічної діяльності та потребують удосконалення.

Діагностику рівня сформованості праксеологічного компонента готовності за першим показником операційно-діяльнісного критерію ми проводили за допомогою розробленої автором анкети «Чи готовий я до організації самостійної навчальної роботи учнів?».

Опитуваним пропонувалось відповісти на запитання анкети, обравши одну правильну відповідь. Свій рівень готовності до організації самостійної роботи учнів майбутні педагоги з КГ та ЕГ оцінили переважно як низький, та середній.

Крім того, для аналізу сформованості другого показника було проведено діагностування за допомогою методики «Оцінка комунікативних і організаторських схильностей – КОС» (В.В. Синявського і Б.О. Федоришина), яка оцінює рівень розвитку комунікативних та організаторських схильностей, що проявляються в різних сферах діяльності та міжособистісного спілкування.

Обробка результатів проводилася за двома показниками: комунікативні схильності, організаторські схильності. При аналізі отриманих результатів було встановлено, що майже для половини опитуваних в обох групах характерний середній рівень прояву комунікативних та організаторських схильностей, тому формування цих здібностей потребує особливої уваги.

Отже, вивчаючи володіння практичними навичками та вміннями майбутніх педагогів професійної школи щодо організації самостійної роботи учнів, ми можемо зробити висновки, що праксеологічний компонент готовності сформований на середньому рівні.

Для діагностики рівня рефлексивного компонента готовності нами було проведене дослідження за адаптованим варіантом методики Л. Бережної «Рефлексія на саморозвиток». Визначення ступеня володіння майбутніми педагогами професійної школи показника оцінно-рефлексивного критерію ми досліджували за допомогою виконання тестового завдання, яке дозволило з'ясувати рівень готовності студентів до професійного саморозвитку, самооцінку ними власних якостей, що сприяють саморозвитку, а також оцінку можливостей реалізації себе в майбутній професійній діяльності.

Аналіз результатів діагностування засвідчив, що формування рефлексивних умінь потребують значної уваги, оскільки більша частина опитуваних в обох групах показали низький рівень володіння названими практичними вміннями здійснення професійного саморозвитку;

Для виявлення загального рівня готовності ми обчислювали середнє арифметичне коефіцієнтів сформованості кожного з компонентів готовності

$$R = \frac{K_m + K_k + K_n + K_p}{n}$$

за формулою: , де

R – рівень загальної готовності студента, K – коефіцієнт сформованості кожного з 4-х компонентів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, після проведення констатувального етапу експерименту було встановлено, що жодний компонент готовності майбутніх педагогів професійної школи до організації самостійної роботи учнів не сформований на високому рівні. Мотиваційний, когнітивний та рефлексивний сформовані на низькому рівні, а праксеологічний – на

середньому. У цілому стан готовності відповідає низькому рівню.

У зв'язку з цим можемо стверджувати, що виникла необхідність у підвищенні рівня готовності майбутніх педагогів професійної школи до організації самостійної роботи учнів через удосконалення їх професійної підготовки.

Література

1. Ничкало Н. Профтехосвіта і ринок праці: старі й нові проблеми / Н. Ничкало // Пед. газета. – 2005. – № 12. – С. 8.
2. Талызина Н. Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Н.Ф. Талызина. – М.: Знание, 1986. – 108 с.
3. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: навч. посібник / А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.І. Підкасистий [та ін.]. – К.: ІСДО, 1993. – 336 с.

Bibliography

1. Nychkalo N. Professional education and the labor market: old and new problems / N. Nychkalo // Ped. Hazeta. – 2005. – № 12. – P. 8. (in Ukrainian).
2. Talyizina N. F. Theoretical foundations for the development of a specialist model / N.F. Talyizina. – M.: Znanie, 1986. – 108 p. (in Russian).
3. Organization of independent work of students in the conditions of intensification of training: navch. posibnyk / A.M. Aleksyuk, A.A. Ayurzanajn, P.I. Pidkasytyj [ta in.] – K.: ISDO, 1993. – 336 p. (in Ukrainian).

УДК 37.041

Давидова Жанна Вадимівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та перекладу Харківського національного економічного університету імені С. Кузнеця
E-mail: davydovazhanna77@gmail.com

НАУКОВИЙ АНАЛІЗ КОНЦЕПТУ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ»

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність порушеної проблеми у сучасних соціально-економічних умовах. Уточнено розуміння й сутність понять «компетенція», «компетентність». Автором статті проаналізовано концепт «компетентність» як наукову категорію. Визначено її сутність як складової поняття «інформаційна компетентність». Розглянуто загальноприйняті підходи до феномена «компетентність» у різних галузях знань. Проаналізовано культурний контекст, який впливає на визначення сутності цього поняття. Проведена диференціація понять «компетенція» та «компетентність». Доведено, що компетенції є підґрунтям для формування певних професійних компетентностей. На основі проведеного аналізу уточнено визначення поняття «інформаційна компетентність» як наукової категорії у педагогіці.

Ключові слова: компетентність, компетенція; інформаційна компетентність; культурні контексти; кваліфікація; професійно-значущі якості.

Davydova Zhanna – Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Translation, S. Kuznets Kharkiv National University of Economics

e-mail: davydovazhanna77@gmail.com

SCIENTIFIC ANALYSIS OF THE «COMPETENCE» CONCEPT

Summary. The article analyzes the concept «competence» as a scientific category. It is specified understanding and essentiality of concepts «competence», «competency». Its essence as the component of the information competence is determined. General approaches to the phenomenon of competence in different fields of science are observed. Analysis of the cultural context gave better understanding of its essence. The terms «competence» and «competency» are differentiated. The differentiation demonstrated that competencies are the educational fundamentals for formation of competences as professionally important qualities. The definition of the concept «information competence» as the scientific category in Pedagogy is clarified.

Key words: competence, competency, information competence, qualification, cultural context, professional qualities.

Давыдова Жанна Вадимовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и перевода Харьковского национального экономического университета имени С. Кузнеця

E-mail: davydovazhanna77@gmail.com

НАУЧНЫЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА «КОМПЕТЕНТНОСТЬ»

Аннотация. В статье обоснована актуальность исследуемой проблемы в современных социально-экономических условиях. Уточнено понимание и сущность понятий «компетенция», «компетентность». Автором статьи проанализирован концепт «компетентность» как научная категория. Определена суть как составляющей понятия «информационная компетентность». Рассмотрены общепринятые подходы к определению феномена «компетентность» в различных научных областях. Проанализирован культурный контекст, который влияет на определение этого понятия. Проведена дифференциация понятий «компетентность» и «компетенция». Доказано, что компетенции являются основой для формирования определенных профессиональных компетентностей. Уточнено определение понятия «информационная компетентность» как научная категория педагогики.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, информационная компетентность, культурный контекст, квалификация, профессионально-значимые качества.

Постановка проблеми. Сучасна інформаційна епоха ставить перед вищою освітою важливе завдання – формування інформаційної компетентності майбутніх фахівців. Актуальність ґрунтується на необхідності фахівців взаємодіяти з потоками інформації, яка вимагає коректного усвідомлення та інтерпретації. Проектування педагогічного процесу з формування інформаційної компетентності потребує розкриття сутності цього поняття, складником якого є концепт «компетентність».

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема розкриття сутності поняття «компетентність» була й залишається об'єктом дослідження багатьох науковців у сфері педагогіки – Н. Бібік, О. Біляковської, О. Бондаревської, М. Головань, І. Зимньої, О. Савченко А. Хуторського, Т. Ципан. У контексті формування герменевтичної компетентності ця проблема актуалізована О. Атарщиковим, О. Балак, F. Mootz.

Мета статті – проаналізувати концепт «компетентність» у контексті формування інформаційної компетентності фахівця.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для забезпечення чіткої та коректної характеристики інформаційної компетентності необхідно проаналізувати поняття «компетентність». Існує багато підходів до визначення цього поняття. Компетентність (лат. Competens – придатний, відповідний, належний, здатний, досвідчений) – наявність знань та досвіду, необхідних для ефективної діяльності в заданій предметній області; якість людини, що володіє всебічними знаннями у певній області й думка якого тому є вагомим авторитетом; здатність до здійснення реальної життєвої дії й кваліфікаційна характеристика індивіда, узятя в момент його включення в діяльність; потенційна здатність вирішувати завдання зі знанням діла; постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного застосування цих знань у конкретних умовах, тобто володіння оперативним й мобільним знанням; володіння певною компетенцією, тобто знаннями та досвідом власної діяльності, які дозволяють виносити судження й приймати рішення. У соціології компетентність характеризується як здатність соціальних факторів, опанувавши передбачене знання, стати повноцінними й кваліфікованими учасниками соціальної взаємодії.

Характеризуючи «компетентність» як нечіткий концепт, Boom та Van Der Klink вважають її сполучною ланкою між освітою та вимогами ринку праці [6]. Поняття «компетентність» інтерпретується як загальна когнітивна здатність, спеціалізовані когнітивні навички, компетентнісно-результативна модель, об'єктивна та суб'єктивна Я-концепція, мотивована схильність до діяльності, мета компетентності.

Різноманітні культурні контексти впливають на розуміння компетентності. Але загальною ідеєю є те, що компетентність розглядається з точки зору професійної кваліфікації та продуктивності

праці. Так, для США компетентність визначається як сукупність індивідуальних якостей, які асоціюються з найкращою результативністю праці та високою мотивацією. У цьому підході компетентність включає в себе навички окрім когнітивних здатностей, такі як самосвідомість, саморегуляція, соціальні навички. White визначив «компетентність» як ефективну взаємодію індивіда з оточуючим середовищем. За дослідженнями Spencer and Spencer компетентність включає мотиви, риси характеру, Я-концепція, ставлення та цінності, знання змісту, когнітивні та поведінкові уміння. Вони визначають компетентність як певну індивідуальну характеристику, яку можна оцінити, щоб розрізнати між високоефективними, середньо та низькопродуктивними виконавцями. Для більш всебічного вимірювання професійної компетентності застосовується таке поняття як кваліфікація.

У Великій Британії підхід до визначення компетентності є функціональним. Вона характеризується як здатність застосовувати знання, вміння та навички, виконувати роботу у відповідності зі стандартами, а також здатність до вирішення проблем та відповідність вимогам, що змінюються.

Hodkinson P. & Issitt M. [5], Cheetham & Chivers [4] запропонували цілісну модель професійної компетентності, яка включає такі напрями: когнітивна компетентність, яка передбачає володіння теоретичними знаннями, а також знання, які набуто через досвід; функціональна компетентність, що включає практичні вміння у певній сфері професійної діяльності; особистісна компетентність – поведінкові компетенції; етичні компетенції, що визначаються як володіння відповідними особистими та професійними цінностями; мета компетентності, які пов'язані зі здатністю впоратися із нестандартними несподіваними ситуаціями, а також здатність до навчання та рефлексії.

Йдеться про те, що у Великій Британії концепт «компетентність» охоплює знання та поведінку, а не лише функціональну компетентність у певній сфері професійної діяльності.

В Європейській системі освіти (Франція, Німеччина, Австрія) здебільшого виокремлюються два основні напрями у визначенні компетентностей: індивідуальний підхід, зосереджений на особистій поведінці та колективістський підхід, спрямований на побудову необхідної компетентності в організації. У сучасній системі освіти Німеччини виділяють такі основні компетентності: діяльнісна компетентність, фахова (спеціальна) компетентність, особиста компетентність та соціальна компетентність.

Аналіз підходів у різних культурних контекстах довів, що цілісна типологія «компетентності» являє собою комбінацію знань, умінь та соціальних компетенцій, які необхідні для певної професійної

діяльності.

Слід зазначити, що застосування поняття «компетентність» з точки зору професійної діяльності, а не у сфері освіти є цілком виправданим. Тому що у ньому поєднуються не лише знання й уміння суб'єкта, а ще й додано людський фактор і ті характеристики, що набуваються із досвідом діяльності. У західній педагогіці найбільш вживаним поняттям є «компетенція» як об'єкт формування у педагогічному процесі. Компетентнісний підхід до навчання здебільшого формулюється як «Competency-based approach», тобто «Підхід, спрямований на формування компетенцій».

Запровадження компетентнісного підходу в освіті стало основою для аналізу науковцями понять «компетенція» та «компетентність». При цьому ці два поняття або співвідносяться, або диференціюються. Різниця між цими поняттями була обґрунтована ще 60-роках 20 ст. у працях Н. Хомського, Р. Уайта, а такі науковці як І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Петровська, В. Хутмахер, А. Хуторської продовжили цю традицію.

Компетентність, яка у широкому сенсі визначається як здатність або кваліфікація індивідуума, має багато значень у різних сферах: компетентність – здатність клітини поглинати ДНК (у біології); компетентність каміння – це опір, який воно витримує проти ерозії (у геології); компетентність свідка означає розумову здатність людини брати участь у процесуальних діях (в юриспруденції). Слід наголосити, що максимально широко термін «компетентність» застосовується у промисловості, де вона означає специфічні вимоги до індивідуума у виконанні певної роботи. Тобто, компетентність описує те, що люди можуть робити, а компетенція – як вони це роблять. Іншими словами, перше означає уміння й стандарти досягнення результатів діяльності (результат), а другий характеризує поведінку, завдяки якій вони досягаються (процес).

За деякими дослідженнями, компетентність = компетенція + відданість. Відданість розглядається як глибока «прив'язаність» людини до роботи і вірність їй. Компетенція описує уміння та знання поряд із досвідом, поведінкою та іншими складниками, необхідними для виконання завдання або роботи. Простіше, компетенції – це уміння, необхідні для роботи. Водночас Г. Грищенко дотримується такого погляду щодо змісту цих понять: компетенція – це коло повноважень (визначених законами й іншими актами) якої-небудь організації, установи або посадової особи; в освіті це розглядається як типове завдання діяльності працівника; компетентність – це властивість особи за значенням «компетентний», а в галузі освіти – це сукупність особистісних якостей працівника (знань, умінь, навичок, ціннісно-смыслових орієнтацій, емоційно-вольової регуляції поведінки, мотивації і готовності до діяльності), вироблених під час навчання й

зумовлених власним досвідом діяльності в певній галузі [3, с. 145].

За твердженням М. Головань, «компетенція» належить до категорії результату освіти й здобутого досвіду пізнавальної діяльності, зафіксованого у формі знань; здійснення відомих способів діяльності у формі вмінь діяти за зразком; творчої діяльності у формі вмінь приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях; здійснення емоційно-ціннісних ставлень у формі особистісних орієнтацій [2]. Досліджуючи процес підготовки фахівця високої кваліфікації щодо формування компетенцій, П. Атаманчук визначає компетенцію як потенціальну міру інтелектуальних, духовно-культурних, світоглядних та креативних можливостей індивіда, а компетентність – виявлення цих можливостей через дію: розв'язування проблеми (задачі), креативна діяльність (створення проекту, обстоювання позиції тощо) та потреби мати чітке уявлення про міру прогнозованості цієї якості (компетентності). Рівень компетентності фахівця вчений трактує як ступінь досягнення мети, стимул діяльності, критерій оцінки, ціннісні здобутки особистості, характеризує контрольно-стимулювальний компонент процесу навчання, що реалізується на етапах об'єктивізації контролю та проектування наступної діяльності [1, с. 13].

Отже, аналіз наукових праць з дослідження концептів «компетенція» та «компетентність» дає підстави для висновку про те, що поняття «компетентність» і «компетенція» не є ідентичними, при цьому сформованість певних компетенцій є основою для формування більш ємної характеристики як «компетентність». Підґрунтям для формування професійних компетентностей є компетенції як набір певних професійних та поведінкових знань та вмінь. Компетентність фахівця є орієнтиром освітньої діяльності при підготовці фахівця. Але навряд чи може виступати метою освітнього процесу, тому що її досягнення ускладнюється низкою факторів, пов'язаних із сутністю цього феномену. А формування компетентності є тривалим процесом, який здійснюється впродовж усієї професійної діяльності. Це обумовлено тим, що визначальним фактором рівня сформованості компетентності є людський фактор, оснований на досвіді діяльності.

Навчальна діяльність у ВНЗ є лише одним з найважливіших етапів у формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця, але не може охоплювати усю повноту й багатовимірність цього феномену, пов'язану з особливостями професійної діяльності у поведінці, спілкуванні, вирішенні нестандартних завдань, прийнятті рішень тощо.

З вказаного вище «компетентність» можна визначити як інтегративну характеристику особистості, яка визначає рівень її володіння певними професійно значущими якостями. Компетенція – це набір певних знань, умінь, навичок, ціннісних і мотиваційних настанов, необхідних для формування компетентності. Важливим завданням

освіти є забезпечення майбутнього фахівця компетенціями з самоорганізації та самоуправління власної діяльності для досягнення високого рівня компетентності у процесі професійної діяльності.

Аналіз концепту «компетентність» є підґрунтям для визначення поняття інформаційна компетентність. Незважаючи на суперечливість і багатозначність визначень, переважну більшість тлумачень об'єднує те, що інформаційна компетентність є складним індивідуально-психологічним утворенням, яке складається зі здатностей з пошуку інформації, її оцінювання, організації, інтерпретування та донесення. Більшість дослідників пов'язують інформаційну компетентність із рівнем володіння інформаційно-комунікативними технологіями. Такі підходи є досить актуальними і відповідають запитам часу, рівню розвитку сучасного суспільства, але поза увагою залишаються саме внутрішні механізми управління інформацією, що забезпечують її коректність на виході. На нашу думку, у понятті «компетентність» закладено не лише її прагматично-діяльнісні, а ще й почуттєво-ціннісні основи. За А. Хуторським, компетентності – це внутрішні якості, на відстань від компетенцій, які є зовнішніми нормами. Так, характеристика «інформаційної компетентності» має передбачати врахування суб'єктивного характеру інформації завдяки методам її передавання. Тобто «інформаційну компетентність» можна схарактеризувати як складну інтегративну характеристику особистості, сутність якої полягає у здатності до багатовимірного пізнання об'єкту (даних) та його інтерпретації із застосуванням складного мислення на основі якісних знань, цінностей, досвіду.

Отже, аналіз концепту «компетентність» дозволив більш чітко визначити поняття «інформаційна компетентність», що є основою для розкриття структури цього феномену.

Література

1. Атаманчук П.С. Дидактичні основи формування фізико-технологічних компетентностей учнів: монографія / П.С. Атаманчук, О.П. Панчук. – Кам'янець-Подільський : К-ПНУ, 2011. – 252 с.
2. Головань М.С. Особливості реалізації компетентнісного підходу у процесі професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах / М.С. Головань // Гуманітарний вісник – Додаток 1 до вип. 27, том VII (40) : Тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2012. – С. 79-88.
3. Грищенко Г.О. Формування методичних компетентностей майбутніх учителів фізики під час виконання курсових та дипломних робіт / Г.О. Грищенко, В.О. Ніжегородцев // 36. наук.праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І.Огієнка. Серія педагогічна / [редкол.: П.С. Атаманчук та ін.]. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2011. – Вип. 17. – С. 144-147

4. Cheetham & Chivers. Towards a holistic model of professional competence, Journal of European Industrial Training. – 1996. – 20 (5). – P. 20-30.
5. Hodkinson P. & Issitt M. The Challenge of Competence. – London: Casell University), 1995.
6. Van der Klink The investigation of competencies within professional domain / M. Van der Klink, J. Boon // Human Resource development International. – 2002. – 5 (4). – P. 411-424.

Bibliography

1. Atamanchuk P.S. Didactic Fundamentals of Formation of Schoolchildren's Physics and Technology Competences: Monograph / P.S. Atamanchuk, O.P. Panchuk. – Kamyanyets-Podilskiy: K-PNU, 2011. – 252 p. (in Ukrainian)
2. Golovan M.S. Peculiarities of Competence-based Approach Realization in the Process of Professional Training of Specialists in Higher Educational Establishments / M.S. Golovan // Humanitarnyi visnyk – Dodatok 1 do vyp. 27, tom VII (40) : Tematychnoi vypusk «Vysha osvita Ukrainy v konteksti integratsii do Evropeiskogo osvitynogo prostoru». – K. : Gnozis, 2012. – P. 79-88 (in Ukrainian)
3. Gryshenko G.O. Formation of Methodic Competences of Future Teachers of Physics in the Process of Work on Course or Diploma Projects / G.O. Gryshenko, V.O. Nizhnegorodtsev // Zb. nauk. prats Kamyanyets-Podilskogo natsionalnogo universitetu imeni Ivana Ohienka. Seriya pedahohichna / [redkol.: P.S.Atamancuk ta in.]. – Kamyanyets-Podilskiy: Kamyanyets-Podilskiy natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka, 2011. – Vyp. 17. – P. 144-147 (in Ukrainian)
4. Cheetham & Chivers. Towards a holistic model of professional competence // Journal of European Industrial Training. – 1996. – 20 (5). – P. 20-30.
5. Hodkinson P. & Issitt M. The Challenge of Competence. – London: Casell University, 1995.
6. Van der Klink The investigation of competencies within professional domain / M. Van der Klink, J. Boon // Human Resource development International. – 2002. – 5 (4). – P. 411-424.

УДК 378.011.3-051

Желанова Вікторія В'ячеславівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка
E-mail: nikadpo91@rambler.ru

ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ СТУДЕНТА ВНЗ: КРИТЕРІАЛЬНИЙ АПАРАТ ТА ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність проблеми творчого мислення у контексті соціально-економічних та освітніх викликів сьогодення. Висвітлено теоретико-концептуальні аспекти феномену творчого мислення, а саме: розглянуто його семантичні складники, типи, етапність творчого процесу. Розглянуто

сензитивність студентського віку до розвитку «соціогенних потенцій» особистості, до яких відноситься й творче мислення. Викладено базові критерії сформованості творчого мислення студентів (вмотивованість, дивергентність, точність, оригінальність, пошуково-перетворювальний характер, гнучкість, швидкість) і сукупність відповідних їм показників. Репрезентовано діагностичний інструментарій для визначення сформованості творчого мислення студентів.

Ключові слова: мислення, творчість, творче мислення, критерії та показники сформованості творчого мислення студента.

Zhelanova Victoria – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of Theory and History of Pedagogy, Borys Grinchenko Kyiv University.

E-mail: nikadpo91@rambler.ru

CREATIVE THINKING OF A HIGH SCHOOL STUDENT: CRITERIA AND DIAGNOSTIC INSTRUMENT

Summary. The article substantiates the urgency of the problem of creative thinking in the context of socio-economic and educational challenges of our time. The theoretical and conceptual aspects of the phenomenon of creative thinking are highlighted, namely: its semantic components, types, stages of the creative process are considered. The sensitivity of the student's age to the development of sociogenic potentials of the individual is considered, including creative thinking. It was developed on the basis of observance of certain requirements (the criteria should be objective, include the essential, main points of the phenomenon that is being researched, cover the typical side of the phenomenon, formulate clearly, briefly, accurately, measure exactly what the researcher wants to test) the basic criteria for the formation of students' creative thinking motivation, divergence, accuracy, search-and-conversion character, originality, flexibility, speed) and a set of corresponding indicators. The diagnostic tool is presented for determining the formation of students' creative thinking.

Key words: thinking, creativity, creative thinking, criteria and indicators of formation of student's creative thinking.

Желанова Виктория Вячеславовна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и истории педагогики Киевского университета имени Бориса Гринченко.

E-mail: nikadpo91@rambler.ru

ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ СТУДЕНТА ВУЗа: КРИТЕРИАЛЬНЫЙ АППАРАТ И ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ

Аннотация. В статье обоснована актуальность проблемы

творческого мышления в контексте социально-экономических и образовательных вызовов современности. Освещены теоретико-концептуальные аспекты феномена творческого мышления, а именно: рассмотрены его семантические составляющие, типы, этапность творческого процесса. Рассмотрена сензитивность студенческого возраста к развитию «социогенных потенций» личности, к которым относится и творческое мышление. Изложены базовые критерии сформированности творческого мышления студентов (мотивированность, дивергентность, точность, поисково-преобразовательный характер, оригинальность, гибкость, скорость) и совокупность соответствующих им показателей. Представлен диагностический инструментарий для определения сформированности творческого мышления студентов.

Ключевые слова: мышление, творчество, творческое мышление, критерии и показатели сформированности творческого мышления студента.

Постановка проблеми, її актуальність. Соціально-економічні, інноваційно-освітні трансформації в житті України, а також глобалізаційні процеси, пов'язані з орієнтацією держави на інтеграцію зі світовою спільнотою зумовлюють потребу в діяльних, творчо мислячих фахівцях, здатних самостійно вирішувати багатоаспектні завдання в нестандартних ситуаціях професійної діяльності. До того ж, на думку науковців (Б. Триллінг і Ч. Фейдл), спроможність приймати рішення, інноваційність, креативність й новаторство є провідними навичками ХХІ століття [7]. Формування окреслених якостей особистості сучасного студента є стратегічним орієнтиром вищої освіти. Тобто, важливим завданням освітнього процесу в сучасному ВНЗ є підготовка компетентних фахівців, які відповідають вимогам сучасного ринку праці й мають високий творчий потенціал. Отже, розвинуте творче мислення є необхідною особистісною й професійною якістю людини на початку третього тисячоліття. При цьому постає проблема з'ясування критеріїв і показників, а також діагностики сформованості творчого мислення студента.

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасний науковий дискурс репрезентує дослідження широкого кола науковців, у працях яких належну увагу приділено різним аспектам проблеми творчого мислення, а саме: загальнотеоретичні основи феномену творчості (О. Антонова, Дж. Гілфорд, В. Дружинін, А. Коршунов, О. Кюльпе, К. Марбо Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, Е. Торренс); виокремлення певних видів і типів творчості (Д. Богоявленська); позиція А. Маслоу щодо диференціації творчості на первинну, вторинну та інтегровану; положення щодо значення творчої діяльності в розвитку особистості (І. Бех, В. Моляко, С. Сисоєва та ін.); питання формування творчого

мислення студентів у освітньому процесі ВНЗ (Т. Танько, Г. Тимофеева, Л. Яренчук). Проте, при такій високій зацікавленості різними аспектами проблеми творчості, питання, пов'язані з розглядом критеріїв та діагностикою сформованості творчого мислення студента ВНЗ залишаються дослідженими не у повній мірі.

Метою статті є висвітлення критеріального апарату та діагностичного інструментарію визначення сформованості творчого мислення студента ВНЗ.

Результати дослідження. Проблема творчого мислення є міждисциплінарною й досліджується на перетині різних галузей педагогіки і психології. Підтвердженням цієї позиції є сутність семантичних складників поняття «творче мислення». Отже, визначимося з теоретичними аспектами поданої статті. Так, у психологічній теорії мислення – це «процес опосередкованого та узагальненого відображення людиною предметів та явищ об'єктивної дійсності в їх істотних зв'язках та відношеннях» (С. Максименко) [5, с. 163], а творчість – «діяльність людини, що створює нові матеріальні і духовні цінності, що мають суспільне значення» (С. Рубінштейн) [7, с. 52]. Беручи до уваги позиції відомих метрів психологічної науки, тлумачимо мислення як провідний пізнавальний і регулятивний процес особистості, який пов'язаний з опосередкованим, узагальненим і творчим відображенням дійсності; творчість – як діяльність людини, орієнтовану на вирішення певної проблеми за допомогою мислення, результатом якої є нове, оригінальне та суспільно важливе вирішення. Отже, творче мислення визначаємо як процес розумової діяльності людини, який характеризується створенням оригінальних матеріальних або духовних цінностей, встановленням раніше не відомих фактів, властивостей, закономірностей.

Відомо, що творчим особистостям властиві такі риси як-от: уміння бачити неточності, дефекти, незвичність в об'єктах; здатність встановлювати схожість там, де для аналітичного типу воно відсутнє; інстинктивне бачення головного, істотного і можливості перетворення об'єкту, його нового використання; спонтанність сприйняття, свобода від фіксованої установки; привабливість асиметричних, складних об'єктів, які приводяться уявою в гармонічніший порядок (Є. Ільїн) [3, с. 185-188].

Суттєвою, на нашу думку, є позиція Дж. Гілфорда щодо виокремлення конвергентного та дивергентного типів мислення. При цьому науковець доводить, що творче мислення пов'язане саме з дивергентним мисленням, яке передбачає множину рівною мірою правильних варіантів розв'язання задач. Цей тип мислення ґрунтується на інтуїції. Головною характеристикою дивергентного мислення є креативність – здатність породжувати нові, незвичайні ідеї [9].

Варто зауважити, що творче мислення пов'язане з етапами творчого процесу, які в концепції Я. Пономарьова представлені такими фазами:

1. Підготовка – фаза логічного аналізу, на якій для розв'язання творчої проблеми використовуються знання суб'єкта, які він актуалізує, відтворює в конкретній ситуації.

2. Натхнення – фаза вербалізації інтуїтивного вирішення проблеми, на якій людина не може пояснити як отримала результат, але відчуває, що проблема вирішена.

3. Інсайт – фаза інтуїтивного вирішення проблеми, характерною ознакою якої, є неусвідомлений засіб розв'язання проблеми.

4. Прийняття рішення – фаза формалізації вербалізованого розв'язання проблеми, коли рішення отримує кінцеву логічно завершену форму й людина найбільш повно осмислює і процес, і результат творчої діяльності [6].

Зауважимо, що у процесі визначення критеріїв та показників творчого мислення, необхідно урахувати, що критерій є ознакою, за допомогою якої оцінюється рівень сформованості творчого мислення студентів, а показник – компонентом критерію, що характеризує його типові особливості та сутність [2, с. 73].

Важливим аспектом дослідження є дотримання певних вимог, а саме: критерії мають бути об'єктивними; включати суттєві, основні моменти явища, яке досліджується; охоплювати типовий бік явища; формулюватися ясно, коротко, точно; вимірювати саме те, що хоче перевірити дослідник [4]. У процесі визначення критеріїв і показників творчого мислення доцільно урахувати сензитивність студентського віку щодо розвитку таких «соціогенних потенцій» особистості, як-от: 1) формування професійних, світоглядних і громадянських якостей майбутнього фахівця; 2) розвиток професійних здібностей і сходження до вершин творчості як передумови подальшої самостійної професійної творчості; 3) становлення інтелекту і стабілізації рис характеру; 4) перетворення мотивації та всієї системи ціннісних орієнтацій; 5) формування соціальних цінностей у зв'язку з професіоналізацією (Б. Ананьев) [1, с. 146].

Отже, синтезуючи окреслені точки зору відомих дослідників щодо сутності, типів та особливостей досліджуваного феномену, етапності творчого процесу, а також особливостей студентського віку викладемо критерії і показники сформованості творчого мислення, а також діагностичні методики їх вимірювання.

1. Вмотивованість – бажання до саморозвитку, отримання нових знань (Опитувальник А. Реана «Мотивація успіху та побоювання невдач»).

2. Оригінальність – створення абсолютно нових ідей, пошук

нових варіантів розв'язань поставлених завдань (Тест Е. Торренса «Закінчи малюнок»).

3. Дивергентність – створення множини рівною мірою правильних варіантів розв'язання задачі, здатність породжувати нові, нестандартні ідеї (Тест вербальної креативності (RAT) С. Медніка).

4. Пошуково-перетворювальний стиль – пошукова активність, схильність до експерименту (Написання твору-есе).

6. Гнучкість – уміння пристосовуватись до зміни діяльності, швидко переключатися з одного типу завдань на інші (Методика А. Лачинса «Гнучкість мислення»).

7. Швидкість – уміння знаходити якомога більше шляхів розв'язання поданого завдання, за певний проміжок (субтест Дж Гілфода «Використання предметів»).

Стисло прокоментуємо запропонований діагностичний інструментарій щодо визначення сформованості творчого мислення.

Діагностика мотивації до творчої діяльності (критерій «вмотивованість») визначається в дослідженні за методикою А. Реана «Мотивація успіху та побоювання невдач». У процесі діагностичної роботи студентам пропонується обрати позитивну чи негативну відповідь на кожен з двадцяти пунктів. Відповіді обробляються за такими якісними і кількісними показниками: «Мотивація на невдачу» або «Побоювання невдачі» – 1 до 7 балів; невизначений мотиваційний полюс – 8 – 14 балів; «Мотивація на успіх» – 14 – 20 балів.

За критерієм «оригінальність мислення» обрано адаптацію одного з субтестів повного тесту Е. Торренса «Закінчи малюнок». Студентам запропоновувалось закінчити 10 малюнків та придумати до них оригінальні назви. Е. Торренс визначав рівень креативності за несхожістю малюнків. Тобто, чим рідше повторювався у респондентів певний варіант розв'язання завдання, тим оригінальнішою вважалася ідея. Якщо малюнок не повторювався жодного разу у групі, він вважається унікальним.

Для вимірювання дивергентності мислення студентів, було обрано тест вербальної креативності (RAT) С. Медніка. Ця методика призначена для діагностики вербальних творчих здібностей за базовими показниками: кількість асоціацій, унікальність та оригінальність, що характеризує здатність пропонувати унікальні ідеї (унікальною вважається відповідь з індексом оригінальності $Z_i = 1$), відмінні від очевидних, загальноприйнятих, банальних. У тесті використовуються словесні тріади (30 шт.). До кожної добирається слово, яке б могло поєднуватися з кожним з трьох слів та утворювати логічне словосполучення.

Для діагностики гнучкості мислення, як одного з критеріїв творчого мислення, обрано методику А. Лачинса «Гнучкість мислення», спрямовану на визначення коефіцієнта когнітивної гнучкості, яка

пов'язана з перебувкою сприйняття у змінній ситуації зі своєчасним й адекватним ухваленням рішень, що є особливо важливим, оскільки у творчому процесі часто виникає необхідність оперативно реагувати на мінливі ситуації.

Для вимірювання швидкості мислення пропонується субтест Дж Гілфода «Використання предметів», сутність якого полягає у перерахуванні максимальної кількості використання певного предмету упродовж 3 хв. За кожну вірну відповідь студент отримує 1 бал. Вдалими відповідями вважаються ті, які не були озвучені у прикладі використання завдання, або не були занадто очевидними.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Відтак, визначення критеріїв та показників ґрунтується на трактуванні творчого мислення як процесу розумової діяльності людини, який характеризується створенням оригінальних матеріальних або духовних цінностей, встановленням раніше не відомих фактів, властивостей, закономірностей; критеріїв – як ознак, за допомогою яких оцінюється рівень сформованості творчого мислення студентів, а показників – як компонентів критерію, що характеризують його особливості. Представлені критерії відбивають сутнісні ознаки творчого мислення студентів ВНЗ. Вони розкриваються через низку показників. Подані у статті критерії та показники є підґрунтям добору методик для діагностики сформованості творчого мислення студентів ВНЗ. Розроблений діагностичний інструментарій містить як стандартизовані діагностичні методики, так й такі завдання творчого характеру, як написання педагогічного твору-есе, результати якого оброблялись у засіб контент-аналізу. Проте, у даній статті не розглянуто показники за певними критеріями відповідно до рівнів сформованості творчого мислення. Цей аспект дослідження буде предметом подальших наукових розвідок.

Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Желанова В. В. Критерії та показники сформованості рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів у системі контекстного навчання у ВНЗ / В. В. Желанова // Наук. вісн. Ужгород. нац. ун-ту : Сер. : «Педагогіка. Соціальна робота». – 2013 – № 26. – С. 72–74.
3. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 448 с.
4. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.
5. Максименко С. Д. Теорії і практика психолого-педагогічного дослідження / С. Д. Максименко. – К. : НДІП, 1990. – 240 с.
6. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Академия, 1998. – 296 с.

7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн– М. : Педагогика, 1973. – 341 с.
8. Триллінг Б. і Фейдл Ч. Навички XXI століття. Навчання для життя у наш час (переклад з англійської С. Христофорової) / Б. Триллінг, Ч. Фейдл [Електронний ресурс]. – URL : <http://edu.rucamp.org/posts/14425029>. – Заголовок з екрана. – Мова укр.
9. Guilford J. P. The nature of human intelligence / J.P. Guilford. – N.Y. : McGraw-Hill, 1967. – 156 p.

Bibliography

1. Ananiev B.G Man as an Object of Knowledge / B.G. Ananiev. – St. Petersburg. : Peter, 2001. – 288 p. (in Russian)
2. Zhelanova V.V. Criteria and indexes of the formation of reflexive constructs of the future teacher of elementary classes in the system of contextual education in higher educational institutions / V.V Zhelanova // Nauk. mag Uzhhorod nat Un-th: Sir : «Pedagogy. Social work». – 2013. – № 26. – P. 72-74. (in Ukrainian)
3. Illin E.P. Psychology of creativity, creativity, giftedness / E.P. Illin. – St. Petersburg. : Peter, 2011. – 448 p. (in Russian)
4. Kulyutkin Yu.N. Psychology of adult learning / Yu.N. Kulyutkin. – M.: Enlightenment, 1985. – 128 p. (in Russian)
5. Maksimenko S.D. Theories and practice of psychological and pedagogical research / S.D. Maksimenko. – K : NDIP, 1990. – 240 p. (in Ukrainian)
6. Ponomarev Ya.A. Psychology of creativity / Ya.A. Ponomarev. – M. : Academy, 1998. – 296 p. (in Russian)
7. Rubinshtein S.L. Problems of General Psychology / S.L. Rubinstein. – M. : Pedagogika, 1973. – 341 p.
8. Trilling B. and Feydl C. skills of the XXI century. Education for life in our time (translation from English S. Khristoforova) / B. Trilling, C. Feydl [Electronic resource] – URL : <http://edu.rucamp.org/posts/14425029> (in Ukrainian)
9. Guilford J.P. The nature of human intelligence / J.P. Guilford. N.Y. : McGraw-Hill, 1967. – 156 p. (in English)

УДК 377.35

Зельман Леся Несторівна – викладач кафедри іноземних мов
Львівського університету бізнесу та права
E-mail: zelman_lesya@ukr.net

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Анотація. Автором зазначено, що реформування системи професійно-технічної освіти спричинено соціально-економічними та суспільно-політичними чинниками. Доведено важливість якісної професійної підготовки кваліфікованих працівників сфери обслуговування в сучасних соціально-економічних умовах. Охарактеризовано такі шляхи удосконалення професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування: розвиток їхніх комунікативних

здібностей; профорієнтаційна робота; безкоштовна професійна освіта і підвищення кваліфікації; виробниче навчання та працевлаштування, які здійснюються на державному рівні; співпраця навчальних закладів із підприємствами; міжнародна співпраця. Доведено, що запропоновані шляхи сприятимуть професійній підготовці конкурентоспроможного робітника.

Ключові слова: професійно-технічна освіта; сфера обслуговування; виробниче навчання; профорієнтація; міжнародна співпраця.

Zelman Lesya – Lecturer at the Department of Foreign Languages at Lviv University of Business and Law
E-mail: zelman_lesya@ukr.net

IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF QUALIFIED SERVICE WORKERS IN VOCATIONAL SCHOOLS

Summary. It is noted that the reform of vocational education system is caused by socio-economic and socio-political factors. The regulatory-legal framework regulating the activity of vocational education at the present level is analyzed, it is highlighted that the regulatory documents provide the modernization of vocational education. The importance of qualitative training of skilled workers in the sphere of service in the modern socio-economic conditions is proved. The following ways of improving the professional training of future skilled workers are proposed and characterized: improvement of regulatory-legal provision for vocational and technical educational institutions, which are trained by specialists in the field of service; development of communicative abilities of future skilled workers in the service sector; vocational guidance work; free vocational education and training; industrial training, passing of practice at the leading state, abroad and employment activities carried out at the state level; cooperation of educational institutions with enterprises; international cooperation. It is proved that the proposed ways will promote the professional training of a competitive worker.

Key words: vocational education, service sector, industrial training, vocational guidance, international cooperation.

Зельман Леся Несторівна – преподаватель кафедры иностранных языков Львовского университета бизнеса и права
E-mail: zelman_lesya@ukr.net

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РАБОЧИХ СФЕРЫ ОБСЛУЖИВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Аннотация. Автором отмечено, что реформирование системы профессионально-технического образования вызвано социально-

экономическими и общественно-политическими факторами. Доказана важность качественной профессиональной подготовки квалифицированных работников сферы обслуживания в современных социально-экономических условиях. Охарактеризованы такие пути совершенствования профессиональной подготовки будущих квалифицированных рабочих сферы обслуживания: развитие их коммуникативных способностей; профориентационная работа; бесплатное профессиональное образование и повышение квалификации; производственное обучение и трудоустройство, осуществляемые на государственном уровне; сотрудничество учебных заведений с предприятиями; международное сотрудничество. Доказано, что предложенные пути будут способствовать профессиональной подготовке конкурентоспособного рабочего.

Ключевые слова: профессионально-техническое образование; сфера обслуживания; производственное обучение; профориентация; международное сотрудничество.

Вступ. Реформування системи професійно-технічної освіти спричинене соціально-економічними та суспільно-політичними чинниками. Аналізуючи нормативно-правову базу, яка регламентує діяльність професійно-технічної освіти на сучасному рівні, зазначимо, що в нормативних документах передбачається модернізація професійно-технічної освіти, уряд докладає зусиль для виконання запланованих змін.

Постановка проблеми. Вдосконалення професійної підготовки кваліфікованих робітників, у тому числі робітників сфери обслуговування, у професійно-технічних навчальних закладах має бути пріоритетом сучасного суспільства. Для підвищення рівня конкурентоспроможності майбутнього кваліфікованого робітника сфери обслуговування необхідне вдосконалення їхньої професійної підготовки.

Аналіз досліджень і публікацій. Розвиток професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах сучасні науковці розглядають у різних напрямках: формування професійних здібностей (І. Я. Жорова), формування художньо-творчих умінь (Н. В. Котляревська, О. М. Отич), розвиток особистісно-професійних якостей (Н. Д. Вінник), психологічні умови формування професійної компетентності (І. М. Матійків), формування комунікативної культури та професійного мовлення (І. В. Бабій, І. В. Довженко, Л. А. Руденко) та ін.

Мета статті – виділити й охарактеризувати можливі шляхи вдосконалення професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування у ПТНЗ.

Результати дослідження. Вважаємо, що на професійну

підготовку майбутнього кваліфікованого робітника сфери обслуговування позитивно впливатимуть ряд пріоритетних змін. Пропонуємо такі шляхи вдосконалення професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, до яких відносимо: нормативно-правове забезпечення для професійно-технічних закладів освіти, які готують спеціалістів сфери обслуговування; розвиток комунікативних здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування; профорієнтаційна робота, безкоштовна професійна освіта та підвищення кваліфікації, виробниче навчання та працевлаштування, які здійснюються на державному рівні; співпраця навчальних закладів із підприємствами; міжнародна співпраця. Розглянемо запропоновані нами шляхи вдосконалення професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування детальніше.

Нормативно-правове забезпечення для професійно-технічних закладів освіти, які готують спеціалістів сфери обслуговування. На нашу думку, потрібно оновити окремі нормативно-правові документи, які регламентують сферу обслуговування, зокрема Класифікатор професій і Державний перелік професій із підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах. Перелік професій, сформований на основі Класифікатора професій із підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах, які належать до сфери обслуговування, не має обмежуватися лише «сферою торгівлі та послуг». Слід доопрацювати розділ «Працівники сфери торгівлі та послуг», змінивши назву на «Працівники сфери обслуговування», внести у запропонований розділ інші професії сфери обслуговування, а не лише професії сфери торгівлі. Слід здійснити окрему виписку професій сфери обслуговування з усіх розділів Класифікатора професій.

Нині значна увага приділяється розробці Державних стандартів професійно-технічної освіти (ДСПТО). Розробкою ДСПТО займаються представники міністерств і відомств, методисти, викладачі навчальних дисциплін, майстри виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів, науковці, а також фахівці підприємств-замовників робітничих кадрів. У сучасний навчальний процес впроваджено вже 310 державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних робітничих професій, із них: торгівля та сфера послуг – 38; зв'язок – 9; комунальне господарство – 13. Цей документ є надзвичайно важливим у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування, тому варто завершити розроблення стандартів для сфери обслуговування, у тому числі для інтегрованих професій сфери обслуговування, які на сучасному ринку праці є досить затребуваними.

Розвиток комунікативних здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування. Розвиток комунікативних здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сфери

обслуговування є важливою складовою їх професійної підготовки, адже від уміння налагоджувати контакт, ефективно спілкуватися залежить продуктивність їх майбутньої професійної діяльності. Комунікативні здібності майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування формуються під час професійної підготовки. «Це доцільно здійснювати під час суспільно-гуманітарної підготовки при вивченні предметів «Українська мова», «Українська література», «Зарубіжна література», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Основи професійної етики та культури спілкування»» [9, с. 220]. Л. А. Руденко для професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування пропонує ввести в навчальний процес професійно-технічних навчальних закладів спецкурс «Основи професійного спілкування фахівців сфери обслуговування» [9, с. 218]. І. В. Бабій, дослідивши педагогічні умови розвитку професійного мовлення учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування, розробила методичні рекомендації щодо формування мовленнєвого етикету перукарів [1].

Дослідивши сучасні освітні технології мовної підготовки підготовки у професійно-технічних навчальних закладах С. М. Вдович пропонує такі шляхи її вдосконалення: якісна підготовка викладачів мови і літератури для ПТНЗ; своєчасне і якісне підвищення кваліфікації викладачів-мовників із використанням сучасних освітніх технологій; вивчення викладачами ПТНЗ курсу «Сучасні освітні технології»; організація в ПТНЗ семінарів, круглих столів, методичних об'єднань із питань впровадження в навчально-виховний процес сучасних освітніх технологій; забезпечення ПТНЗ методичною літературою з проблем впровадження сучасних освітніх технологій у навчально-виховний процес, публікація в обласних методичних матеріалів і методичних розробок викладачів-практиків; постійне мовне вдосконалення всіх учасників навчально-виховного процесу в ПТНЗ; забезпечення повноцінного фінансування навчальних закладів, створення сучасної матеріально-технічної та методичної бази для підготовки майбутніх фахівців; забезпечення ПТНЗ сучасними комп'ютерними програмами з усіх предметів, забезпечення доступу до Інтернету всіх учасників навчально-виховного процесу; раціональне поєднання сучасних освітніх технологій і традиційних форм і методів навчання [2, с. 90-103].

Підготовка майбутніх фахівців сфери обслуговування у ПТНЗ потребує вдосконалення технологій навчання та «приведення завдань професійно-комунікативної підготовки у відповідність до вимог культурологічно, синергетично й особистісно орієнтованої нової освітньої парадигми задля формування комунікативної культури, яка визначає конкурентоспроможність випускників закладів профтехосвіти на ринку праці» [9, с. 8].

Як бачимо, запропоновані науковцями шляхи вдосконалення

мовної підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів дуже тісно переплітаються з визначеними нами пріоритетами професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування, а саме: використання ІКТ в навчальному процесі, якісна підготовка та підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Також для підвищення кваліфікації викладачів професійно-технічних навчальних закладів запропоновано вивчення курсу «Сучасні освітні технології». Вважаємо, що запровадження запропонованих нововведень у навчально-виховний процес ПТНЗ дасть позитивні результати.

Профорієнтаційна робота. Для підвищення престижності професій сфери обслуговування слід здійснити наступне: популяризація професій сфери обслуговування: радіо, телебачення, проведення майстер-класів, різноманітних виставок для ознайомлення населення з роботою професійно-технічних навчальних закладів; залучення учнів основної школи (10-11, 12 класи) до профільного навчання з можливістю майбутнього вступу до професійно-технічного навчального закладу; – обізнаність кваліфікованих робітників сфери обслуговування у майбутній кар'єрі, у процесі професійної підготовки майбутній робітник повинен знати специфіку своєї майбутньої роботи, її зміст, структуру, а також можливості професійного зростання; достойне матеріальне забезпечення майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування (заробітна плата, стипендії).

Безкоштовна професійна освіта та підвищення кваліфікації. Незалежна Україна отримала від Радянського Союзу в спадок професійно-технічну освіту в критичному стані. У радянські часи виконання п'ятирічних планів було головним пріоритетом, який мав бути виконаний обов'язково, тому навчання та працевлаштування контролювалося безпосередньо державою. У роки незалежності державне замовлення на підготовку фахівців у професійно-технічних навчальних закладах надзвичайно зменшилося, а те замовлення, що виконувалося, то найчастіше без урахування попиту ринку праці. Безкоштовна професійно-технічна освіта має формуватися безпосередньо з державного замовлення з урахуванням вимог ринку праці. Інтерес до сфери обслуговування вже за часів незалежності України значно зріс, ринок праці нині потребує нових професій та інтегрованих професій сфери обслуговування.

В. А. Савченко пропонує формувати і розміщати державне замовлення на підготовку кадрів за такими основними показниками: рівень забезпечення середньострокової та довгострокової додаткової потреби в робітниках і фахівцях із вищою освітою; відсоток працевлаштування випускників за обраною професією чи спеціальністю; рейтинг навчального закладу; рівень реалізації національних, регіональних і галузевих пріоритетів розвитку економіки;

відповідність рівня заробітної плати випускників навчальних закладів рівню їхньої кваліфікації [10].

Отже, державне замовлення на підготовку фахівців професійно-технічних навчальних закладів має здійснюватися з урахуванням потреб ринку праці, що у подальшому дозволить уникнути безробіття й забезпечити підприємства потрібними професіями.

Виробниче навчання, проходження практики на провідних виробництвах міста, регіону, держави, за кордоном та працевлаштування, які здійснюються на державному рівні. Реалізація успішної професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників неможлива без навчальної практики. У Постанові «Про затвердження Порядку надання робочих місць для проходження учнями, слухачами професійно-технічних навчальних закладів виробничого навчання та виробничої практики» (зі змінами, внесеними від 26 червня 2013 року № 503) зазначається, що виробнича практика та виробниче навчання мають проводитися «на базі кращих виробничих підрозділів підприємств, які мають сучасну техніку, високий рівень організації праці, застосовують прогресивні технології» [7].

Як зазначено в аналітичних матеріалах [6], у 2014-2015 н. р. у професійно-технічних навчальних закладах, підпорядкованих Міністерству освіти і науки України, підготовлено 165,5 тисяч кваліфікованих робітників. Усього працевлаштовано 146,9 тисячі осіб, що становить 88,8 % від загального випуску, а саме: працевлаштовані за отриманою професією 130,9 тисячі осіб (79,1 %); 14,8 тисячі осіб продовжують навчання у навчальних закладах (8,9 %); 1,2 тисячі осіб призвані на військову службу (0,7 %). Працевлаштування майбутніх випускників професійно-технічних навчальних закладів має відбуватися на державному рівні. Ринок праці потребує відповідної кількості фахівців різних професій, для соціально-економічного розвитку держави уряд має забезпечувати ринок праці відповідними фахівцями. Таким чином, проходження виробничої практики, працевлаштування на перше робоче місце з наданням дотації роботодавцю за державним замовленням сприятиме обранню випускниками шкіл професійної освіти в сфері обслуговування та стимулюватиме роботодавців приймати на роботу молодих фахівців.

Співпраця навчальних закладів із підприємствами. З метою вдосконалення навчально-виховного процесу, виробничого навчання та виробничої практики не слід забувати про соціальне партнерство. Співпраця професійно-технічних навчальних закладів із соціальними партнерами відіграє надзвичайно важливу роль у підготовці кваліфікованих робітників сфери обслуговування. Така співпраця забезпечує можливість удосконалення здобутих знань і вмінь на практиці, дає можливість майбутнім робітникам сфери обслуговування професійно адаптуватися до виконання своїх обов'язків у трудовому

колективі. «Соціальне партнерство в розвитку професійної освіти можна назвати магічним ключем, вчасне і виважене використання якого допоможе оперативно розв'язувати сьогоденні та перспективні завдання підготовки виробничого персоналу» [5, с. 188].

У Постанові Верховної Ради України від 7 вересня 2016 р. № 1493-VIII «Про рекомендації парламентських слухань на тему: «Професійна освіта як складова забезпечення кваліфікованого кадрового потенціалу України: проблеми та шляхи вирішення»» йдеться про те, що потрібно заохочувати соціальних партнерів до участі у створенні за їх підтримки сучасних навчально-практичних центрів професійної освіти, які мають концентрувати найсучасніші досягнення виробничих і педагогічних технологій для впровадження їх у професійну підготовку [6].

Наприклад, Державний професійно-технічний навчальний заклад «Вінницьке вище професійне училище сфери послуг» для підготовки кваліфікованих робітників із професії «Швачка. Кравець. Закрійник» має таких соціальних партнерів: БАТ «Володарка», ПП «Грація», Дизайнерська студія «DESS», Дизайнерська студія Володимира Подоляна, Студія дизайнера Олександра Очеретного [3]. Тернопільське вище професійне училище сфери послуг та туризму для підготовки робітників із професій «Перукар, перукар-модельєр», «Манікюрник», «Візажист» співпрацюють із такими перукарнями та салонами краси: «Долорес», «Ангел», «Каприз», «Фантазія», «Єдельвейс», «Кармен» та ін.; для підготовки фахівців «Агент з організації туризму» – з такими туристичними фірмами: «Тропик-Тур», «Інформтур», «ЛЛЛ-тур», «Тернопільтурист» та ін.; для підготовки професії «Флорист. Квіткар» – із такими магазинами: «Флорія», «Фантазія», «Квітоцентр», а також з ТДВ «Зелене господарство» [11].

Міжнародна співпраця. У 2012–2016 рр. в Україні реалізовувався українсько-канадський проект «Навички для працевлаштування» (2012-2016 рр.), розроблений Саскачеванською Політехнікою у співпраці з МОН та трьома партнерськими навчальними закладами в Україні: Київським професійно-педагогічним коледжем ім. А. Макаренка; Львівським професійним коледжем готельно-туристичного та ресторанного сервісу; Івано-Франківським коледжем ресторанного сервісу і туризму Національного університету харчових технологій за фінансової підтримки Уряду Канади. Мета та завдання цього проекту – збільшити рівень зайнятості та самозайнятості чоловіків і жінок у малих і середніх підприємствах у Львівській, Івано-Франківській областях та м. Києві [8]. Львівське професійне училище ресторанного сервісу та туризму бере участь у таких міжнародних проектах: співпраця з Асоціацією «Галіція-Коломбо», м. Париж, Франція – майстер-класи від французьких шеф-кухарів, спільні заходи, фестивалі тощо; освітньо-культурний обмін із Навчальним центром

«ІРЕМ» м. Амьєн та ін. [4]. Співпраця професійно-технічних навчальних закладів із підприємствами, соціальне партнерство, міжнародна співпраця дозволять професійній освіті та її випускникам увійти до європейського простору.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Виділені нами першочергові пріоритетні зміни для підготовки робітників сфери обслуговування у навчальних закладах тісно переплітаються між собою, доповнюють і вдосконалюють одна одну. Запропоновані шляхи вдосконалення професійної підготовки кваліфікованих робітників сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах сприятимуть професійній підготовці конкурентоспроможного робітника.

Література

1. Бабій І. В. Мовленнєвий етикет перукарів : методичні рекомендації / Ірина Бабій. – Л. : Сполом, 2014. — 40 с.
2. Вдович, С. М. Шляхи вдосконалення мовної підготовки учнів ПТНЗ із використанням сучасних освітніх технологій // Гуманітарна освіта і потреби ринку праці : монографія / за ред. Г. П. Васяновича, С. М. Вдович. – Київ : Педагогічна думка, 2012. – С. 85-106.
3. Державний професійно-технічний навчальний заклад «Вінницьке вище професійне училище сфери послуг» [Електронний ресурс]. – URL : <http://vvpusp.ho.ua/>
4. Львівське професійне училище ресторанного сервісу та туризму. – [Електронний ресурс]. – URL : <http://www.lviv-prestige-school.com.ua/metodychna-robota/eksperimentalna-diagnostika>
5. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України / Н. Г. Ничкало. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 200 с.
6. Постанова Верховної Ради України «Про рекомендації парламентських слухань на тему: «Професійна освіта як складова забезпечення кваліфікованого кадрового потенціалу України: проблеми та шляхи вирішення» [Електронний ресурс]. – URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1493-19>.
7. Про затвердження Порядку надання робочих місць для проходження учнями, слухачами професійно-технічних навчальних закладів виробничого навчання та виробничої практики [Електронний ресурс]. – URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/992-99-%D0%BF>
8. Професійно-технічна освіта [Електронний ресурс]. – URL : http://rada_directoriv.ks.ua/ckfinder/userfiles/files/ПРОФЕСІЙНО.doc.
9. Руденко Л. А. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах : монографія / Л.А. Руденко. – Львів : Піраміда, 2015. – 342 с.
10. Савченко В. А. Механізм формування державного замовлення на підготовку фахівців і робітників. – [Електронний ресурс]. – URL : <http://irbis.kneu.kiev.ua:8080/bitstream/2010/5092/1/83-88.pdf>
11. Тернопільське вище професійне училище сфери послуг та туризму ...» [Електронний ресурс]. – URL : <http://tvpu.com.ua/index.php?option=>

com_content&view=article&id=557&Itemid=100.

Bibliography

1. Babii I. V. The language etiquette of hairdressers: methodical recommendations / Iryna Babii. – L. : Spolom, 2014. – 40 s. (in Ukrainian)
2. Vdovych, S. M. Ways to improve language training of students of Vocational Schools with the use of modern educational technologies // Humanitarian education and labor market needs : monohrafiia / za red. H. P. Vasianovycha, S.M. Vdovych. – Kyiv : Pedahohichna dumka, 2012. – S. 85-106. (in Ukrainian)
3. State Vocational School «Vinnitsa Higher Professional Service School»: [Electronic resource]. – URL : <http://vvpusp.ho.ua> (in Ukrainian)
4. Lviv Vocational School of Restaurant Service and Tourism [Electronic resource]. – URL : <http://www.lviv-prestige-school.com.ua/metodychna-roboty/eksperimentalna-diyalnist>. (in Ukrainian)
5. Nychkalo N. H Transformation of vocational education in Ukraine / N.H. Nychkalo. – K. : Pedahohichna dumka, 2008. – 200 s. (in Ukrainian)
6. Resolution of the Verkhovna Rada of Ukraine «On recommendations of parliamentary hearings on the topic: «Vocational education as a component of ensuring Ukraine's skilled personnel potential: problems and solutions»: [Electronic resource]. – URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1493-19>. (in Ukrainian)
7. On Approval of the Procedure for the Provision of Workplaces for Students, Students of Vocational Training Institutions of Industrial Training and Industrial Practice : [Electronic resource]. – <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/992-99-%D0%BF>. (in Ukrainian)
8. Vocational and technical education [Electronic resource]. – URL : rada.directoriv.ks.ua/ckfinder/userfiles/files/ПРОФЕСІЙНО.doc (in Ukrainian)
9. Rudenko L. A. . Formation of the communicative culture of future specialists in the field of service in vocational schools : monohrafiia / Larysa Anatoliivna Rudenko. – Lviv : Piramida, 2015. – 342 s. (in Ukrainian)
10. Savchenko V. A. . Mechanism of formation of the state order for the training of specialists and workers [Electronic resource]. – URL : <http://irbis.kneu.kiev.ua:8080/bitstream/2010/5092/1/83-88.pdf> (in Ukrainian)
11. Ternopil Higher Professional School of Service and Tourism: [Electronic resource]. – URL : http://tvpu.com.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=557&Itemid=100. (in Ukrainian)

УДК 375.011.3 057.175 – 044.3:8

Коваленко Лариса Василівна – завідувач відділу методики викладання української мови та літератури, мов національних меншин і зарубіжної літератури комунального вищого навчального закладу «Вінницька академія неперервної освіти»

E-mail: Larisacowalenko@ukr.net

КРИТЕРІАЛЬНА СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ РІВНІВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті визначено та обґрунтовано критерії, показники та рівні розвитку професійної компетентності вчителів

української мови та літератури на основі сутності структурних компонентів, що є підставою для обґрунтування моделі розвитку професійної компетентності вчителів української мови і літератури, дозволяє досліджувати та оцінювати динаміку їх професійного розвитку (саморозвитку) в системі післядипломної педагогічної освіти. На основі обґрунтованих і розроблених критеріїв та відповідних їм показників описано чотири рівні розвитку досліджуваної компетентності вчителя – високий (творчий), достатній (конструктивний), середній (репродуктивний) і низький (адаптивний) рівні професіоналізму педагогів.

Ключові слова: вчитель української мови та літератури; професійна компетентність; критерії; рівні розвитку.

Kovalenko Larysa – Head of the Department of Teaching Methodology of Ukrainian Language and Literature, Languages of National Minorities and World Literature of the Public Higher Educational Establishment «The Academy of Continuing Education»

E-mail: Larisacowalenko@ukr.net

EVALUATION CRITERIA OF PROFESSIONAL COMPETENCE LEVELS OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS IN THE POSTGRADUATE SYSTEM

Summary. In the article the author has analyzed, determined and given the scientifically grounded criteria and development levels of professional competence of Ukrainian language and literature teachers on the bases of essence of the structural components. They are the grounds for substantiation of the model of professional development of the Ukrainian language and literature teachers' competence and allow to evaluate the dynamics of their professional developing (self-developing) in the retraining educational system.

For a period of research such criteria as personality-motivational, gnoseology-semantic, active-intensional, cultural-axiological and reflective-evaluative were singled out and they reveal the essence of professional competence of Ukrainian language and literature teachers. On the basis of worked out criteria and corresponded to them indices, the four levels of competences development were described. They are – the high level (creative), enough level (constructive), middle level (reproductive) and low level (adaptive) of the teachers' professionalism. Criterial system of evaluating the levels of professional competence development of Ukrainian language and literature teachers in the postgraduate educational system will assist effective professional development of teachers of this category.

Key words: professional pedagogical competence of Ukrainian language and literature teachers, the Ukrainian language and literature teacher, professional competence, criteria, development levels.

Коваленко Лариса Васильевна – заведующий отделения методики преподавания украинского языка и литературы, языков национальных меньшинств и зарубежной литературы коммунального

высшего учебного заведения «Винницкая академия непрерывного образования»

E-mail: Larisacowalenko@ukr.net

**КРИТЕРИАЛЬНАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ УРОВНЕЙ РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ УКРАИНСКОГО
ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье определены и обоснованы критерии, показатели и уровни развития профессиональной компетентности учителей украинского языка и литературы на основе сущности структурных компонентов, что является основанием для создания модели развития профессиональной компетентности учителей украинского языка и литературы, позволяет исследовать и оценивать динамику их профессионального развития (саморазвития) в системе последиplomного педагогического образования. На основе обоснованных и разработанных критериев и соответствующих им показателей описано четыре уровня развития исследуемой компетентности учителя – высокий (творческий), достаточный (конструктивный), средний (репродуктивный) и низкий (адаптивный) уровни профессионализма педагогов.

Ключевые слова: учитель украинского языка и литературы; профессиональная компетентность; критерии; уровни развития.

Постановка проблеми та її актуальність. Цивілізаційні трансформації в сучасній освіті зумовили ряд змін [1]: глобалізацію освітнього простору; інтернаціоналізацію (процес входження національних освітніх інституцій у глобальний освітній простір); інноваційний характер діяльності освітніх установ. В умовах переходу від суспільства знань ХХ ст. до суспільства життєво компетентних громадян ХХІ ст. сучасний ринок праці передбачає [2] володіння особистістю не лише ґрунтовними теоретичними знаннями, а й здатність самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях. У зв'язку з цим значно зростають вимоги до професійної компетентності педагогічних працівників, зокрема – вчителів української мови та літератури. Проблема розвитку професійної компетентності вчителя української мови та літератури, здатного самостійно моделювати навчально-виховний процес, ґенерувати і втілювати нові ідеї, технології навчання і виховання, відповідати на запити сучасного суспільства завжди була і залишається актуальною, оскільки професійно компетентний вчитель досягає вищих результатів праці. Кардинальні зміни, спрямовані на підвищення якості й конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, інтеграція України в міжнародний освітній простір зумовлюють необхідність підвищення

результативності процесу розвитку професійної компетентності вчителів української мови та літератури в системі післядипломної освіти та спонукають до перегляду і вдосконалення критеріїв, показників, рівнів розвитку педагогічної компетентності.

Аналіз досліджень і публікацій. Різномасштабні питання, пов'язані з визначенням і осмисленням показників професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, висвітлюються у працях Н. Гузій, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Н. Кузьміної, А. Маркової, В. Огнев'юка, Л. Хоружої та ін. Як об'єкт наукових інтересів критеріальні параметри професійної підготовки учителів-філологів у різних аспектах висвітлено в дослідженнях Л. Бутенко, В. Коваль, О. Семенов, Т. Симоненко, Л. Сімоненко та ін. Аналіз наукових джерел продемонстрував наявність ґрунтовної базової наукової основи, однак критерії та показники визначення рівнів розвитку професійної компетентності (РПК) вчителів української мови та літератури (далі – УМЛ) в системі післядипломної педагогічної освіти (далі – ППО) потребують конкретизації та оновлення.

Мета статті – розробити критеріальну систему оцінювання рівнів розвитку професійної компетентності вчителя української мови та літератури в системі ППО, що дасть можливість простежити динаміку процесу розвитку професійної компетентності (далі – РПК), виявити недостатньо розвинені показники, окреслити шляхи їх подальшого розвитку й обрати засоби та методи впливу на цей процес. Основна функція побудови критеріальної бази дослідження – це оцінка ступеня реалізації поставленої мети та діагностика – встановлення відхилень якостей об'єкта від прийнятого зразка [3]. Для реалізації поставленої мети проведено аналіз стану вивчення проблеми в науковій літературі, застосовано загальнонаукові та емпіричні методи (логіко-аналітичні, візуальні), інструментарій (соціологічні анкети, психологічні тести, контент-аналіз).

Результати дослідження. Створення критеріальної системи розвитку професійної компетентності вчителів української мови та літератури засноване на розумінні сутності й структури змісту ППО та її ролі в підвищенні кваліфікації вчителя. Критерій (від грец. *kriterion*) – ознака, на основі якої здійснюється оцінка предметів та явищ, що є підґрунтям для їх порівняння чи зіставлення, певним еталоном вияву конкретної якості [4, с. 245–247]; засобом для судження, мірилом, на підставі якого здійснюється оцінювання, визначення чи класифікація явищ [5].

Дослідниця О. Абдулліна пропонує використовувати під час визначення рівня теоретичних знань наступні критерії: об'єм знань (повнота, глибина, міцність), усвідомленість знань (самостійність суджень, доказовість окремих положень, постановка проблемних питань), цікавість до лінгвістичної та педагогічної теорії (читання професійної

літератури, участь у методичній, науково-дослідній роботі) [6].

У формуванні критеріальної бази оцінювання рівнів розвитку професійної компетентності вчителів УМЛ в системі ППО взято до уваги зовнішню і внутрішню детермінацію різних видів мовно-літературної діяльності, рівень розвитку досвіду, набутого в процесі професійної діяльності, спілкування, пізнання, творчість та особистісні якості. Комплекс критеріїв і показників рівнів РПК є конкретною ознакою оцінки світоглядної позиції, здатності та готовності до виконання багатопланової педагогічної діяльності. У площині професійної діяльності вчителя УМЛ зовнішні критерії та рівні РПК відображають ефективну та обґрунтовану організацію навчально-виховного процесу та успішне застосування мовно-літературних знань, умінь, навичок у навчальній діяльності, що є запорукою результативності викладання філологічних предметів. Як бачимо, на основі зовнішніх критеріїв РПК вчителів УМЛ можна визначити відповідність результатів професійної філологічної діяльності вимогам професіограми і положенням нормативних документів. Внутрішні ж критерії розвитку професійної компетентності вчителя УМЛ характеризуватимуть продуктивність його професійного розвитку, задоволеність загальнопрофесійною і філологічною діяльністю та її результатами.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [7; 8] дозволив зробити висновок, що критерії повинні відображати основні закономірності та динаміку розвитку досліджуваного явища і дати можливість визначити реальний стан розвиненості професійної компетентності вчителя, а також оцінити успішність роботи, спрямованої на її розвиток.

Базуючись на існуючих дослідженнях, серед основних *принципів оцінювання рівня* розвитку професійної компетентності вчителя УМЛ виокремимо такі: *значимість* (оцінювання лише найбільш значимих результатів діяльності); *адекватність* (відповідність оцінки цілям та результатам навчання); *об'єктивність* (добір точних критеріїв оцінки); *відкритість* (оцінювання має бути відкритим); *зрозумілість* (ясність, доступність та зручність у використанні форм, цілей процесу оцінювання); *інтегрованість* (інтеграція оцінювання у процесі навчання).

Урахування наявних в інформаційному просторі світоглядних позицій та концептуальних авторських міркувань (Н. Носовець, Н. Островерхова, О. Пехота, В. Семиченко та ін.), а також особливостей процесу РПК вчителя УМЛ в системі ППО дозволяє виокремити такі критерії: *особистісно-мотиваційний* (прагнення, бажання), *гносеологічно-смысловий* (знання), *діяльнісно-інтенціональний* (вміння), *культурологічно-аксіологічний* (цінності) та *рефлексивно-оцінювальний* (результат). З метою конкретизації компонентів РПК сформовано сукупність показників професійної компетентності вчителя УМЛ до кожного з визначених критеріїв:

Особистісно-мотиваційний критерій РПК вчителя УМЛ у системі ППО передбачає оцінювання особистісної, мотиваційної та ціннісної складових педагогічної діяльності. Показники особистісно-мотиваційного критерію формують дослідницьке уявлення про світоглядну позицію вчителя УМЛ та є ознакою особистісних мотиваційно-ціннісних орієнтирів щодо удосконалення філологічної освіти, ціннісного ставлення до виконання професійної діяльності, індивідуально-особистісних інтересів і потреб у професійному розвитку й самовдосконаленні. Визначено такі *показники особистісно-мотиваційного* критерію РПК вчителя УМЛ: ціннісне ставлення до розвитку своєї професійної компетентності та діяльності як засобу творчої самореалізації, самоактуалізації та саморозвитку; професійний інтерес, що виявляється у стійкому позитивному ставленні вчителя УМЛ до виконуваної ним багатопланової навчально-виховної діяльності; потреба в досягненнях, що виявляється в прагненні до професійного вдосконалення й характеризується подоланням внутрішніх розбіжностей між досягнутим і необхідним рівнем професійної компетентності вчителя УМЛ.

Гносеологічно-смысловий критерій включає професійні знання філологічного, науково-лінгвістичного, методичного, психолого-педагогічного характеру, які становлять основу РПК вчителя УМЛ в післядипломний період та містять еталони для індивідуального розвитку професійної компетентності.

Показники гносеологічно-смыслового критерію характеризують стан розвиненості професійної компетентності вчителя УМЛ, що визначається оцінкою філологічної освіченості, системністю і глибиною знань, умінь, навичок, універсальних здатностей пізнання, мислення, навчальної діяльності й «інтелегібельними властивостями» (за С.У. Гончаренком [9]), які забезпечують спонтанне породження нових знань для осмислення і розв'язання нестандартних професійних ситуацій. Критерій вимірює ступінь володіння вчителем теоретичним тезаурусом як підґрунтям для розвитку власного інтелекту і спроможності до професійного самоусвідомлення, самоаналізу, самопроектування й творчої самореалізації та вміння використовувати прийом смыслового розвитку (модуляції), який ґрунтується на категорії перехреснування: частина одного поняття входить до іншого і навпаки [10, с. 34]. Для вчителя УМЛ суть цього прийому полягає в поглибленому смысловому тлумаченні тієї чи іншої лексичної одиниці або словосполучення, адже до смыслового розвитку належать усі метафоричні й метонімічні заміни в мові. Відтак, доцільним є виокремлення таких *показників гносеологічно-смыслового критерію* РПК вчителя УМЛ: науково-теоретична обізнаність у питаннях теорії та технологій виконання різних видів професійної діяльності, зокрема обсяг і глибина знань концептуальних положень основних і допоміжних

галузей мовознавчої та літературознавчої наук (історії та теорії мови і літератури, текстології, літературної критики, літературного перекладу, герменевтики), ключових ідей методологічних підходів до вивчення мовно-літературних явищ, визнаних у певний історичний період, (структуралізму, постструктуралізму, деконструктивізму, мультикультуралізму, фемінізму, психоаналізу, наратології, феноменології, рецептивної естетики, семіотики, міфопоетики), знання про історію та періодизацію розвитку мови та літератури; володіння тезаурусом, що характеризує рівень розвитку понятійно-категоріального апарату мовознавчих та літературознавчих галузей і суміжних наук (лінгвістики, культурології, мистецтвознавства, психолінгвістики, герменевтики, психології мовлення та читання); розуміння взаємозалежності мовної та читацької культури людини від рівня сформованості її філологічної компетентності; здатність пізнавати мову та літературу іманентно й адекватно, як засіб спілкування та як різновид мистецтва; здатність до мовно- та літературно-критичного аналізу й світоглядної інтерпретації тексту; сукупність знань, що забезпечують відповідність загальнопрофесійної і філологічної підготовки вчителів УМЛ запитам сучасного полікультурного простору, вимогам нормативних положень освітніх документів; спроможність виконувати аналіз навчальних програм, підручників, посібників, довідників, словників, вміння порівнювати нормативні вимоги з реальними результатами практичної діяльності; сформованість творчого критичного мислення; ступінь розвиненості філологічних умінь; здатність до інтелектуальної та індивідуально-особистісної рефлексії; здатність до постійного розвитку та самовдосконалення і саморегуляції; розвиненість феноменів емоційного інтелекту (Пітер Саловей, Джон Майєр, Девід Карузо, Стівен Дж. Стейн, Говард І. Бук) та емоційної компетентності (Девід Гоулман). У структурі емоційного інтелекту вчені виокремлюють такі компоненти: 1) здатність адекватно сприймати, оцінювати та виражати власні емоції; 2) здатність породжувати почуття, які сприяють мисленню та мовленню; 3) спроможність розуміти та регулювати емоції для свого інтелектуального зростання [11]. Необхідність визначення показників емоційного інтелекту пов'язана з тим, що від емоційного стану вчителя УМЛ, його здатності усвідомлювати, оцінювати й регулювати власні почуття, дії та поведінку істотно залежить рівень досягнення мети шкільної філологічної освіти й успішність професіогенезу.

Діяльнісно-інтенціональний критерій РПК вчителя УМЛ визначається показниками, які відображають специфіку його діяльності, зокрема – правильність, організованість, послідовність та оригінальність вирішення професійно-педагогічних завдань та ступінь самостійності під час моделювання педагогічної діяльності. Від дій

вчителя залежить успішність кожного виду навчальної діяльності. Іntenціoна́льність (лат. *intentio* - намір, прагнення) сприймаємо як властивість свідомості розуміти предмети, що перебувають поза свідомістю. Це стосується мови та літератури як знарядь свідомості в процесі сприймання та усвідомлення предметного світу. Професійно-діяльнісний критерій засвідчує внутрішню упорядкованість, узгодженість взаємодії більш або менш диференційованих і автономних частин цілого, а також сукупність процесів або дій, які ведуть до вдосконалення взаємозв'язків між частинами цілого.

Показники діяльнісно-інтенціонального критерію стосуються індивідуального стилю сприйняття та діяльності вчителя УМЛ, відображають рівень філологічних умінь, культури та результативності навчально-виховної діяльності та становлять сукупність професійних дій. Домінуючими серед показників цього критерію є такі: володіння мовою, вміння чітко, точно, конкретно, логічно та правильно висловлювати власні міркування, коректно й аргументовано відповідати на запитання, доводити власну позицію, виявляючи при цьому високий рівень мовно-риторичної, філологічної та загальної культури; уміння адекватно сприймати, аналізувати, порівнювати й узагальнювати філологічні явища, закономірності та факти; уміння критично й творчо осмислювати та усвідомлювати погляди на дискусійні питання, робити самостійні логічні висновки на основі осмислення праць відомих учених і стану освітньої практики; уміння сприймати літературний твір як інтенціональний предмет; проводити самостійні дослідження з філології, історії педагогіки й методики викладання УМЛ; уміння виконувати комплексні мовні та літературні аналізи різних текстів на основі принципів науковості, історизму, системності, асоціативності, людиноцентричності та текстоцентричності; володіти різними сучасними методами, формами, засобами і способами виконання професійної педагогічної діяльності; уміння вирішувати нестандартні організаційно-процесуальні питання, які можуть виникати в освітньому, навчально-виховному процесі; використовувати весь арсенал чинників педагогічного впливу на процес опанування мовно-літературними знаннями з метою підвищення його результативності та інтенсифікації; використовувати прийоми педагогічного менеджменту, що передбачає вміння вчителя правильно керувати навчально-пізнавальним процесом, педагогічними ситуаціями, поведінкою учнів, процесом їхньої особистісної соціалізації, приймати педагогічно обґрунтовані рішення.

Культурологічно-аксіологічний критерій РПК вчителів УМЛ в системі ППО зумовлений об'єктивним зв'язком людини з культурою як системою цінностей і передбачає виявлення рівня культурологічного розвитку, його інтеграцію з загальною і професійно-педагогічною культурою, які відображають соціально-педагогічний стан суспільства.

Аксіологічний критерій забезпечує трансформацію певних соціально-значущих національно-культурних цінностей на рівень ціннісних пріоритетів особистості. *Показниками культурологічно-аксіологічного критерію* розвитку професійної компетентності вчителя УМЛ визначено: наявність професійно-ціннісних орієнтацій, які виявляються в усвідомленні вчителем себе як носія національно-культурних цінностей з толерантним, шанобливим ставленням до словесного мистецтва і культури свого народу та інших націй на основі «діалогу культур», планетарного мислення, спрямованого на усвідомлення цілісного, взаємопов'язаного та взаємозумовленого світу; наявність у вчителя загальної культури як діалектичної інтеграції загальнолюдських, національних, професійно-педагогічних, еколого-валеологічних цінностей; здатність вчителя УМЛ розглядати педагогічні явища та педагогічну діяльність як сукупність культурних компонентів на широкому історико-культурному, національному фонах соціуму з урахуванням локальної культурної ситуації; вміння розкривати педагогічні факти і мовно-літературні явища з урахуванням реальних культурних процесів у минулому, сьогоденні та майбутньому.

Рефлексивно-оцінювальний критерій передбачає вміння вчителя УМЛ здійснювати оцінювання та діагностику навчального процесу і його результатів із внесенням змін до змісту, джерел, засобів, форм і методів практичної діяльності, а також РПК у системі ППО. *Показниками рефлексивно-оцінювального критерію* РПК вчителя УМЛ визначено: вміння здійснювати адекватний самоаналіз і самооцінювання власних можливостей, здібностей та недоліків; здатність самостійно будувати та реалізовувати стратегію саморозвитку; вміння здійснювати системний моніторинг та корекцію своєї діяльності; здатність до швидкого творчого перетворення з метою різнобічного розвитку.

Таким чином, виокремлення комплексу критеріїв і показників розвитку професійної компетентності є основою для визначення рівнів РПК вчителів УМЛ в системі ППО, які стануть конкретними ознаками оцінки світоглядної позиції, здатності вчителя до виконання багатопланової педагогічної діяльності.

Для визначення результативності процесу РПК вчителів УМЛ в системі ППО традиційно використовується рівневий підхід, де під рівнем розуміємо співвідношення будь-яких вищих і нижчих ступенів розвитку структури певних об'єктів чи процесів. Концептуальне осмислення складників компетентності вчителя УМЛ, дозволяє стверджувати, що визначення рівнів РПК має здійснюватися із врахуванням *об'єктивних* параметрів (динаміка усвідомлення сутності всіх видів професійної діяльності вчителя та їх вплив на результативність праці) та *суб'єктивних* (динаміка розвитку особистісних якостей, необхідних для здійснення професійної діяльності: інтелектуальної, комунікативної, читацької та індивідуально-

особистісної рефлексивності, професійної самосвідомості, гармонійності, самоактуалізації, прагнення до повної та вільної реалізації власних можливостей і потенціалу).

Аналіз наукових джерел дозволяє визначити такі рівні РПК вчителя УМЛ в системі ППО: *високий (творчий), достатній (конструктивний), середній (репродуктивний) і низький (адаптивний)*. Результати аналізу наукових джерел та власного досвіду роботи дозволяють охарактеризувати *високий рівень професійної компетентності* вчителя УМЛ за такими показниками: усвідомлення важливості педагогічної діяльності та потреби професійного розвитку і самовдосконалення; ґрунтовні знання, уміння та навички в галузі філології, що є показниками визначених гносеологічно-смыслового та діяльнісно-інтенціонального критеріїв професійної компетентності; здатність контролювати, оцінювати та корегувати власну діяльність, проявляти творчість за різних умов навчання в нестандартних ситуаціях. Характерними ознаками високого рівня є здатність обирати найбільш доцільний стиль спілкування з учнями, володіння різноманітними тактиками і прийомами впливу на школярів в умовах різних навчальних ситуацій, усвідомлення переваг та недоліків своєї діяльності. Вчитель УМЛ з високим рівнем професійної компетентності демонструє впевненість у собі, вміє поєднувати вимогливість із демократичністю, здатний налагоджувати емоційний контакт, формувати відносини взаємної симпатії та довіри, виявляти доброзичливість і тактовність у стосунках з учнями.

Достатньому рівню професійної компетентності вчителів УМЛ властива більше репродуктивно-конструктивна діяльність, певна сформованість знань, умінь, навичок, які не набули системного характеру. Аналіз досліджень В. Баркасі, О. Волченко, О. Калініна, Н. Клокар, В. Сидоренко, дав можливість визначити особливості *достатнього рівня професійної компетентності*: осмислення вчителями мотивів і цілей професійного розвитку та їх значення у здійсненні педагогічної діяльності; володіння систематизованими знаннями з філології та умінням їх застосовувати в типових педагогічних, психологічних, мовленнєвих ситуаціях; здатність взаємодіяти в колективі, але з деякими ускладненнями, якщо ситуація виявляється нетиповою; вміння здійснювати контроль і оцінку власної діяльності, яка не завжди потім коригується; часткова готовність здійснювати творчу, нестандартну діяльність, проявляти власну ініціативу, самостійність.

Середній рівень професійної компетентності вчителя УМЛ характеризується осмисленням мотивів і цілей професійного розвитку, але не в повній мірі дозволяє визначити їх значення для педагогічної діяльності (відсутність частини компонентів мотиваційного критерію); посереднім володінням професійними знаннями з філології, уміннями та навичками, зокрема знаннями щодо вікових, психологічних

особливостей школярів, сфер їхніх інтересів і схильностей, закономірностей оволодіння рідною мовою в умовах сучасної школи; посереднім рівнем сформованості вмінь моделювання навчального процесу, використання різноманітних навчальних ситуацій; певним рівнем комунікативних умінь; недостатньою впевненістю у власних професійних можливостях, оцінкою власної діяльності, частковою відсутністю потреб у її подальшій корекції та вдосконаленні.

Низький рівень професійної компетентності характеризується недостатністю інтересу до педагогічної роботи, переважанням прагматичних мотивів діяльності, її низькою оцінкою, майже повною відсутністю потреб у подальшому вдосконаленні, відсутністю сформованої системи професійно важливих теоретичних, дидактичних знань, методичних умінь і навичок.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Визначені критерії, показники та рівні розкривають складну структуру професійної компетентності вчителя УМЛ, уможливають всебічну й об'єктивну характеристику їх діяльності, дають змогу визначити наявність або відсутність важливих для філологічної педагогічної діяльності професійних компетенцій та особистісних якостей (філологічні здібності, гнучкість у виконанні різних видів діяльності, здатність до роботи в команді та співробітництві, інтелектуальна й особистісна рефлексивність, емпатія, емоційно-образна розвиненість, здатність до професійної саморегуляції тощо).

Висновки. Наявність рівнево-критеріальної системи оцінювання РПК вчителя дозволяє удосконалити методику РПК вчителів УМЛ в системі ППО. Обраний напрям дослідження буде мати своє продовження у визначенні стану розвиненості професійної компетентності вчителя УМЛ, моделюванні процесу РПК вчителів УМЛ в системі ППО та пошуку умов, механізмів досягнення його результативності, що дасть можливість стежити за динамікою процесу РПК в цілому, виявляти недостатньо розвинені компетенції вчителя, обирати шляхи подальшого розвитку, засоби та методи, за допомогою яких можна було б впливати на цей процес.

Література

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013 р. №344 [Електронний ресурс]. – URL : www.president.gov.ua/documents/15828.html.
2. Кремень В.Г. Освіта в контексті цивілізаційних змін / В.Г. Кремень // Шлях освіти. – 2010. – № 4. – С. 2-4.
3. Клименко Т.С. Теоретические основы становления будущего учителя в инновационном образовании / Т.С. Клименко. – Чита : Издательство ЗабГПУ, 1999. – 214 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С.У. Гончаренко. – Вид. 2-ге, доп. і випр. – Рівне : Волинські обереги,

2011. – 552 с.
5. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 208 с.
 6. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования: для пед вузов / О.А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 140 с.
 7. Білявець С. Критерії, показники та рівні сформованості професійної культури військовослужбовців за контрактом Державної прикордонної служби України / С. Білявець // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький нац. університет, 2010. – Вип. 523. – С. 10–18.
 8. Пехота О.М. Андрагогічні проблеми у підготовці викладачів для системи післядипломної освіти [Текст] : [посібник] / О.М. Пехота, В.І. Пуцов, Л.Я. Набока, А.М. Старєва. – К., 2006. – 96 с.
 9. Гончаренко С.У. Дидактичні аспекти освіти дорослих / С.У. Гончаренко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. К.: – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2009. – Вип. 1. – С. 66 – 71.
 10. Муравьева Н. И. Западноевропейская литература / Н. И. Муравьева, С. В. Тураев. – М.: Наука, 2005. – 170 с.
 11. Філіппова І. Емоційний інтелект як засіб успішної самореалізації /І. Філіппова // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 68 – 79.

Bibliography

1. National strategy of development of education in Ukraine on a period to 2021: A decree of President of Ukraine, June, 25, 2013. [Electronic resource].: www.president.gov.ua/documents/15828.html. (in Ukrainian)
2. Kremen V.G. Education in the context of civilization changes / V.G. Kremen // Shliakh osvity. – 2010. – 4. – S. 2-4. (in Ukrainian)
3. Klymenko T.S. Theoretical bases of education of the future teachers in the innovational education system. / T.S. Klymenko. – Chyta: Yzdatelstvo ZabHPU, 1999. – 214 s. (in Russian)
4. Honcharenko S.U. Ukrainian pedagogic encyclopedic dictionary // S.U. Honcharenko. – Vyd. 2-he, dop. i vypr. – Rivne : Volyns'ki oberehy, 2011. – 552 s. (in Ukrainian)
5. Ysaev Y.F. Profesional-pedagogical culture of a teacher / Y.F. Ysaev. – М.: Yzdat. tsentr «Akademya», 2002. – 208 s. (in Russian)
6. Abdullina O.A. Pedagogical education in the high pedagogical system: for pedagogical high educational establishments / O.A. Abdullina. – 2-e yzd., pererab. y dop. – М.: Prosveshchenye, 1990. – 140 s. (in Russian)
7. Bilyavets S. Criteria, indexes and levels of formation of professional culture of servicemen by contract Government frontier service of Ukraine / S.Bilyavets // Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu. Pedahohika ta psykholohiia, 2010. – Vyp. 523. – S. 10–18. (in Ukrainian)
8. Pyekhota O.M. Andragogic problems in teacher's education of the retraining pedagogical system: [posibnyk] / O.M. Pyekhota, V.I. Putsov, L.Ya. Naboka, A.M. Staryeva. – К., 2006. – 96 s. (in Ukrainian)
9. Honcharenko S.U. Didactic aspects in the education of grown-up./ S.U. Honcharenko // Osvita doroslykh: teoriya, dosvid, perspektvy: zb. nauk. pr. - K.: – Nizhyn: Vydavets' PP Lysenko M.M., 2009. – Vyp. 1. – S. 66–71. (in Ukrainian)
10. Murav'eva N.Y. West-European literature. / N.Y. Murav'eva, S.V. Turaev. – М.:

Nauka, 2005. – 170 s. (in Russian)

11. Filippova I. Emotion intellect as a mean of successful self realization / I. Filippova // Voprosy psykholohyy. – 2007. – № 4. – S. 68–79. (in Ukrainian)

УДК 378.01

Колеснікова Ірина Василівна – викладач кафедри методики викладання навчальних предметів Комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради

E-mail: irina.kolesnikova@ukr.net

РОЗВИТОК МЕДІАКУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ (ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ)

Анотація. Автором здійснено аналіз теорії і практики організації експериментального дослідження з розвитку медіакультури вчителів у закладі післядипломної педагогічної освіти. 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: медіакультура, вчитель, педагогічний експеримент, заклад післядипломної педагогічної освіти.

Kolesnikova Irina – Teacher of the Department of Teaching Methodology of Educational Subjects of the Communal Institution «Zhitomyr Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education» of the Zhitomyr Regional Council

TEACHERS' MEDIA CULTURE DEVELOPMENT IN THE INSTITUTES OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION (ORGANIZATION OF EXPERIMENTAL INVESTIGATION)

Summary. The author analyzes the theory and practice of organizing an experimental research on the development of media culture of the teachers of the postgraduate pedagogical education institutions. The basic requirements for organization of a pedagogical experiment as the necessary condition of its authenticity are formulated. The purpose, tasks, conditions of the scientific and pedagogical experiment are determined. The organization of the experimental work which was carried out in the form of recording and forming parts of the experiment is outlined.

In the course of studying the issues of developing the media culture in the teachers of the postgraduate education institutions, a complex of theoretical and empirical methods is used such as specific, systematic, comparative analysis, generalizations, etc. In the course of the experiment, three main

stages were identified. At the first stage, the analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature and the state of the the problemresearch in different scientific sources was characterized, its validity was substantiated, practical experience of the development of teachers' media culture was studied.

At the second stage, a research program was developed, its purpose, experimental base, diagnostic tools were determined, the levels of formation of the teachers' media culture were characterized. At the third stage, theoretical substantiation and experimental verification of the author's model of the development of the teachers' media culture in the institution of postgraduate pedagogical education was carried out. The increase of the levels of formation of the teachers' media culture was revealed by comparing and contrast of input and output parameters at the first and second stages of the formation experiment.

Key words: media culture, teacher, pedagogical experiment, institution of postgraduate pedagogical education.

Колесникова Ирина Васильевна – преподаватель кафедры методики преподавания учебных предметов коммунального заведения «Житомирский областной институт последипломного педагогического образования» Житомирского областного совета

РАЗВИТИЕ МЕДИАКУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЕЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

Аннотация. Автором осуществлен анализ теории и практики организации экспериментального исследования по развитию медиакультуры учителей в институте последипломного педагогического образования. Сформулированы основные требования к организации педагогического эксперимента как необходимого условия его достоверности. Определены цели, задачи, условия и методы проведения научно-педагогического эксперимента. Детализировано организацию опытно-экспериментальной работы, которая проводилась в форме констатирующего и формирующего эксперимента.

Ключевые слова: медиакультура, учитель, педагогический эксперимент, институт последипломного педагогического образования.

Вступ. Поглиблення теоретичних висновків щодо проблеми розвитку медіакультури вчителів здійснювалося шляхом проведення експериментальної роботи, метою якої стала діагностика та якісний аналіз динаміки розвитку компонентів медіакультури вчителя. Науково-педагогічні дослідження з методики професійної освіти передбачають органічне поєднання теорії і практики. Не є винятком і вивчення

проблеми розвитку медіакультури педагогів, в якому передбачалося як здійснення аналізу порушеної проблеми, так й експериментальної роботи.

Аналіз досліджень. Теоретико-методологічні засади, роль і місце експерименту в системі наукових методів дослідження, визначення сутнісних характеристик, вимог до експерименту, його функцій досліджували С. Архангельський, Ю. Бабанський, О. Басов, В. Беспалько, М. Болдирев, Г. Воробйов, Б. Гершунський, С. Гончаренко, М. Гончаров, Н. Кузьміна та ін. Значення теоретичного пошуку для педагогічного експерименту розглянуто у працях В. Ільїна; розробці структури та змісту основних етапів педагогічного експерименту присвячено роботи таких учених, як Ю. Бабанський, С. Гончаренко, О. Кочетов, М. Данилов, В. Загвязинський, І. Канарська та ін.

Мета статті – розглянути деякі питання розвитку медіакультури вчителів на прикладі організації експериментального дослідження в умовах закладу післядипломної педагогічної освіти. Під час проведеного дослідження щодо розвитку медіакультури вчителів в умовах закладу післядипломної освіти було використано комплекс теоретичних та емпіричних *методів*, серед яких: системний і порівняльний аналіз психолого-педагогічної, навчально-методичної та науково-технічної літератури з проблем дослідження; узагальнення тощо.

Результати дослідження. Науковці визначають експеримент у педагогічній діяльності як комплексний метод дослідження, який забезпечує науково-об'єктивну і доказову перевірку правильності обґрунтованої на початку дослідження гіпотези; таку організацію процесу, яка б давала можливість бачити зв'язки між досліджуваними явищами без порушень його цілісності; дає можливість перевірити ефективність тих чи інших інновацій в галузі навчання, порівняти значущість різних факторів у структурі педагогічного процесу і обрати найкраще (оптимальне) для відповідних ситуацій їх поєднання, виявити необхідні умови реалізації певних педагогічних завдань [1.а.і.1].

На думку П. Образцова, 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 [1.а.і.3, с. 134].

Аналіз наукових джерел показав, що експеримент тлумачиться як:

- дослідження будь-яких явищ шляхом активного впливу на них за допомогою створення нових умов, що відповідають цілям дослідження [1.а.і.6, с. 558].

- 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).

У своєму дослідженні ми дотримуємось думки, що експеримент – це науково організований досвід перевірки висунутої гіпотези без порушення навчального процесу (за С. Гончаренком) [1.а.і.2]. Оскільки об'єктами педагогічного експерименту можуть виступати навчальні плани, програми, підручники, посібники, прийоми і методи навчання й виховання, форми навчально-виховного процесу, то розвиток медіакультури педагогів 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 було визначено три етапи. На *першому етапі* здійснювалося опрацювання філософської, психолого-педагогічної літератури, охарактеризовано стан дослідження проблеми у наукових джерелах, обґрунтовано її актуальність, вивчено практичний досвід формування медіакультури педагогів. На *другому етапі* розроблено програму дослідження, визначено його мету, експериментальну базу, діагностичний інструментарій, охарактеризовано рівні сформованості досліджуваної медіакультури вчителів шляхом проведення контрольного зрізу в експериментальній та контрольній групах; проведено аналіз й порівняння одержаних результатів; розроблено модель розвитку медіакультури вчителів у закладі післядипломної педагогічної освіти. На *третьому етапі* здійснювалося теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка авторської моделі розвитку медіакультури вчителів, аналізувалася динаміка рівнів розвитку медіакультури педагогів, 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, експеримент включає такі основні етапи: розроблення плану – програми експерименту; оцінку вимірювання та вибір засобів для проведення експерименту; проведення експерименту; оброблення та аналіз експериментальних даних [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. На веб-освітньому ресурсі Українська педагогіка зазначається, що експериментальне дослідження складається з наступних етапів:

- підготовчого (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, вчителів, 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 з 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) [1.а.і.5].

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 (пролонгованість 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 розвитку медіакультури вчителів передбачає діагностику підвищення рівня її компонентів при дотриманні педагогічних умов, серед яких – використання інтерактивних, проектних технологій у процесі розвитку медіакультури; використання потенціалу педагогічної практики щодо розвитку медіакультури педагога; упровадження спецкурсу з розвитку медіакультури вчителів.

Предмет діагностування – рівень медіакультури вчителя. Методикою дослідно-експериментальної роботи обрано порівняльний педагогічний експеримент, що передбачає перевірку висунутої гіпотези щодо можливості підвищення ефективності розвитку медіакультури вчителів шляхом створення певних умов. Для порівняння результатів на початку і наприкінці експерименту, для виявлення початкового і підсумкового рівня медіакультури, для отримання достовірної інформації про стан знань, умінь і навичок до і після експерименту, вчителів було об'єднано в експериментальні й контрольні групи [1.а.і.3, с. 253].

Експеримент передбачає його організацію, реалізацію, констатацію та інтерпретацію отриманих даних (за М. Ляховицьким).

Умови експерименту обрано природні, тобто він проводився в умовах навчального процесу в закладі післядипломної педагогічної освіти. 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 розвитку медіакультури педагогів, виявлено протиріччя між вимогами до рівня розвитку медіакультури та станом її сформованості у вчителів, виявлення складників медіакультури, її структури за компонентами і рівнями. Здійснено аналіз педагогічної, психологічної, навчально-методичної та іншої літератури; вивчено нормативні, правові документи. Логіка наукового пошуку передбачала аналіз організації навчального процесу в закладах післядипломної педагогічної освіти, які здійснюють підвищення кваліфікації вчителів.

У ході констатувального етапу дослідження вивчався стан і сучасні підходи до організації професійної підготовки вчителів у практичній діяльності, аналізувалися цілі, завдання, зміст навчальних планів і програм та ін. Було розроблено анкети для вчителів і проведено констатувальну діагностику стану сформованості

медіакультури педагогів; обґрунтовано критерії, показники та рівні розвитку медіакультури вчителів; запропоновано структуру медіакультури; розроблено анкети, тести. Обробка результатів вхідного діагностування вчителів і показала недостатній рівень сформованості медіакультури випробовуваних груп, недостатність розуміння її ролі у професійній діяльності вчителя. Здійснено обґрунтування доцільності вирішення проблеми розвитку медіакультури вчителів в умовах закладу післядипломної освіти.

На третьому етапі дослідження відбувався формувальний експеримент, мета якого полягала у доведенні того, що при дотриманні комплексу визначених педагогічних умов можна досягти високого рівня розвитку медіакультури вчителів. Підготовка експерименту передбачала розроблення анкет, розроблення авторського спецкурсу з розвитку медіакультури вчителів, проведення консультацій із педагогічними працівниками.

Серед завдань формувального експерименту – розроблення моделі розвитку медіакультури вчителів, упровадження цієї моделі в процес підвищення кваліфікації, розроблення методики діагностики сформованості медіакультури на початку експерименту та після його закінчення; обґрунтування вибору кількості досліджуваних, а також відбір еквівалентних експериментальних і контрольних груп, визначення початкового рівня сформованості медіакультури вчителів (вхідне діагностування); упровадження авторського спецкурсу з розвитку медіакультури педагогів та його навчально-методичного забезпечення в експериментальній групі, визначення підсумкового рівня сформованості медіакультури вчителів, аналіз емпіричних даних, одержаних у ході дослідження.

Під час формувального експерименту теоретично обґрунтовано, розроблено та апробовано модель розвитку медіакультури вчителів; обґрунтовано і перевірено зміст авторського спецкурсу з розвитку медіакультури педагогів. Було здійснено вибір контрольних та експериментальних груп.

Навчальний процес в експериментальних групах передбачав реалізацію авторської моделі, впровадження спецкурсу, що забезпечило розвиток медіакультури вчителів. При цьому навчання в контрольних групах відбувалося без зазначених змін. Після апробації спецкурсу та його навчально-методичного забезпечення проведено вихідне діагностування вчителів у контрольних та експериментальних групах. Підвищення рівнів сформованості медіакультури вчителів виявлено шляхом порівняння і зіставлення вхідних і вихідних параметрів на першому і на другому етапах формувального експерименту.

Для оцінки ефективності дослідження було розроблено методику діагностування виокремлених компонентів медіакультури

вчителя (початковий, достатній і високий). Результативність експериментальної роботи оцінювалася шляхом виявлення динаміки змін кількісних показників медіакультури вчителя.

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 медіакультури вчителя; педагогічне спостереження, аналіз та узагальнення досвіду розвитку медіакультури вчителя та ін.).

Висновки. Таким чином, експериментальну роботу було здійснено під час проведення констатувального та формувального експерименту, що дозволило виявити і перевірити найбільш суттєві чинниками, які впливають на розвиток медіакультури педагогів, перевірити ефективність упровадження моделі розвитку медіакультури вчителів в умовах закладу післядипломної педагогічної освіти. Звичайно, запропонований аналіз не вичерпує актуальних питань дослідженої проблеми, тому у наступних публікаціях проведемо більш детальний аналіз 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. Організація наукових досліджень: навчальний посібник / В.М. Кислий. – Суми : Університетська книга, 2011. – 224 с.
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>
6. Філософський словник / [за ред. В.І. Шинкарука]. – К. : Абрис, 2002. – 743 с.

Bibliography

1. Goncharenko S.U. Teaching research: Methodological advice for young scientists / S.U. Goncharenko. – K.; Vinnycya: DOV «Vinnycya», 2008. – 278 s. (in Ukrainian)
2. Goncharenko S.U. Ukrainian Pedagogical Dictionary / S.U. Goncharenko / S. Golovko (gol. red.). – K.: Lybid, 1997. – 374 s. (in Ukrainian)
3. Kyslyj V.M. Organization of scientific research: a textbook / V.M. Kisly. - Sumy: University Book, 2011. – 224 p. (in Ukrainian)
4. Obraczov P.Y. Methodology and methods of psychological and pedagogical studies: lectures / P.Y. Obraczov. – Orel, 2002 . – 291 s. (in Russian)
5. Basic stages of conducting an experimental study [Elektronnyj resurs]. – URL:

<http://ukped.com/skarbnichka/464-.html>

6. Philosophical Dictionary / [za red. V.I. Shynkaruka]. – K. : Abrys, 2002. – 743 s. (in Ukrainian)

УДК 37.091.33-028.17:811

Колодзько Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри методики викладання української та іноземних мов і літератур Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

E-mail: kolodko_@mail.ru

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація. Автором статті окреслено зміст інноваційної готовності майбутніх учителів іноземних мов у сучасній інформаційній освіті. Висвітлені освітні можливості застосування інноваційно-комунікаційних технологій у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови. Розглянуто поняття розвитку інформаційної грамотності, інформаційної культури та інформаційної компетентності у контексті загальної інформаційної культури майбутнього вчителя іноземної мови. Доведено ефективність впровадження інформаційних технологій та Інтернет-ресурсів на заняттях іноземної мови. Визначено критерії ефективності застосування інтерактивних видів діяльності у процесі інноваційної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

Ключові слова: інноваційно-комунікаційні технології, майбутній учитель іноземної мови, інноваційна готовність, освітній процес.

Kolodko Tetiana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Teaching Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University

E-mail: kolodko_@mail.ru

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER

Summary. The paper addresses the problem of modernization of contemporary education in Ukraine, training future English language teachers by means of introduction of modern educational technologies that can be an integrative part of information and communication technology: use the power of social services of the Internet to improve the preparation quality of future professionals. A special role in this process is given to future foreign language teachers' innovative readiness.

It is apparent that the modern way of education does not meet the global time challenges and does not meet the requirements of the knowledge

society. So the problem of teachers' innovative readiness gets a special urgency. The absolute majority of foreign scientists say about the crisis of education. Hence, it is a must for Ukrainian scientists to have professional teachers in this sphere. The article contains different aspects of fundamentalization of the new generation teacher's professional training; it gives new forms and methods of improvement of future teachers' professional skills in the process of innovative society.

The author of the article reveals the content of the innovative readiness of the future foreign languages teachers in modern informational education. Educational opportunities of the innovative-communicative technologies usage in teaching a foreign language in high school are analyzed. The concept of development of informative literacy, informative culture and informative competence in the context of the general information culture of a future foreign language teacher is examined. Implementation efficiency of informative technologies and Internet resources for foreign language lessons are proved. Efficiency criteria of application of interactive activities in the process of innovative training of the future foreign language teachers are determined.

Key words: innovative-communicative technologies, a future foreign language teacher, innovative readiness, educational process.

Колодько Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методики преподавания украинского и иностранных языков и литератур, Институт филологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

E-mail: kolodko_@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Автором статьи раскрыто содержание инновационной готовности будущих учителей иностранных языков в современном информационном образовании. Освещены образовательные возможности применения инновационно-коммуникационных технологий в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя иностранного языка. Рассмотрено понятие развития информационной грамотности, информационной культуры и информационной компетентности в контексте общей информационной культуры будущего учителя иностранного языка. Доказана эффективность внедрения информационных технологий и Интернет-ресурсов на занятиях иностранного языка. Определены критерии эффективности применения интерактивных видов деятельности в процессе инновационной подготовки будущего учителя иностранного языка.

Ключевые слова: инновационно-коммуникационные технологии,

будущий учитель иностранного языка, инновационная готовность, образовательный процесс.

Вступ. У сучасних умовах розвитку вітчизняної системи освіти, а саме у зв'язку з переходом від традиційної до компетентнісної, гуманістичної моделі навчання, з появою інформаційних технологій, лазерного зв'язку, біотехнологій та багатьох інших нововведень, особливого значення набувають інтерактивні методики і педагогічні інновації. На зміну колишньої системи навчання приходить нова модель, де в центрі технології навчання – студент (student-centered approach), сутність якого полягає в максимальній передачі ініціативи учіння самому учню, а також у наданні пріоритетів різним формам групового навчання у співробітництві [8]. Сьогодні пріоритетними вважаються ті концепції навчання, зокрема іноземних мов (ІМ), які сприяють реалізації особистісно орієнтованого, діяльнісного, комунікативно-когнітивного, культурологічного і креативного підходів до засвоєння предмета. Окрім того, зміст навчання іноземної мови має бути зорієнтований на розвиток мотивації студентів до навчальної, пізнавальної, комунікативної й практичної діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. У теорії та практиці підготовки майбутніх учителів ІМ набуто чималий досвід. Предметом спеціальних наукових досліджень були такі аспекти: зміст професійної підготовки вчителя (С. Гончаренко, В. Лєдньов, А. Маркова, О. Савченко), формування професійної і комунікативної компетентності (В. Баркасі, І. Бім, Л. Дарійчук, С. Зенкевич, В. Денисенко, Н. Кузьміна, В. Пасинок, О. Семенов, Ch. Brumfit, M. Canale, D. Hymes, J. Harmer); формування соціокультурної компетентності (О. Бирюк, Н. Гез, Д. Іщенко, Т. Колодько, О. Коломінова, В. Топалова, С. Шукліна, G. Neuner, Н. Hunfeld); навчання іншомовного спілкування (С. Ніколаєва, Ю. Пассов, В. Сафонова), культурологічне спрямування навчальної діяльності (А. Брагіна, Є. Верещагін, І. Зимня, В. Костомаров, Г. Колшанський, Г. Нойер, Ю. Пассов, Л. Смелякова, Г. Томахін, І. Халєєва, P. Adler, D. Brown, E. Hall, R. Lado, W. Lambert, D. Larsen-Freeman, G. Schumann), використання інформаційних технологій у навчальному процесі (Р. Гез, М. Жалдак, Н. Єлукіна, К. Карпов, Л. Карташова, С. Нальотов, Н. Морзе, С. Русаков, О. Пехота, О. Трофимов, О. Шиян, E. Allen, G. Dudeney, N. Hockly, J. McGovern, H. Stern).

Натомість, проблема впровадження інтерактивних технологій та педагогічних інновацій у навчанні майбутніх учителів ІМ у контексті сучасної інформаційної освіти потребує окремих уточнень та коректив, що зумовлює актуальність публікації.

Мета статті – окреслити зміст інноваційної готовності майбутніх учителів ІМ у контексті загальної інформаційної культури. *Завдання дослідження:* охарактеризувати освітні можливості

застосування комунікаційно-інноваційних технологій у навчанні ІМ; дослідити поняття інформаційної грамотності, інформаційної культури та інформаційної компетентності у контексті загальної інформаційної культури майбутнього вчителя ІМ; визначити критерії ефективності застосування інтерактивних видів діяльності у процесі інноваційної підготовки майбутнього вчителя ІМ.

Результати дослідження. Діяльність майбутнього вчителя ІМ у цьому аспекті виявляється у здійсненні опосередкованої комунікації, яка реалізується в уміннях переключатися з однієї дії на іншу; здатністю утримувати в пам'яті різного обсягу мовленнєві продукти; швидкістю формулювання висловлювання; толерантним ставленням до співрозмовників з різним рівнем володіння мовою. Сьогодення вимагає від майбутнього вчителя ІМ переорієнтацію навчального процесу з транслявання знань до дослідницького процесу, а саме навчити студентів мислити, структурувати інформацію, відбирати необхідне. Сучасний учитель повинен не просто доносити нові знання студентам, а пропонувати їм «новий тип» оволодіння інформацією. А відтак, майбутній учитель ІМ має бути готовим до переорієнтації свого власного мислення, до усвідомлення нових вимог щодо педагогічної діяльності, до інноваційної педагогічної думки. Він має бути готовим до використання інноваційних технологій у навчальному процесі, таких як, наприклад, технологія контекстного спостереження, крос-культурного аналізу, коментування автентичних текстів, комунікативно-ситуативне моделювання, коучинг тощо.

На думку І.Зязюна, педагогічна підготовка майбутнього вчителя у ВНЗ передбачає такі компоненти: функціональне самовизначення педагога в навчальному процесі; знання педагогічних критеріїв; педагогічні здібності, що сприяють залученню учнів до самостійної дії, розвивають технічні, гуманістичні, комунікативні, рефлексивні здібності; рефлексію педагогічних дій на кожному інтервалі навчального процесу [3].

Певною мірою подолати труднощі та успішно виконати завдання, що об'єктивно постають перед сучасною школою на шляху її реформування, можуть стати сучасні методи, форми і засоби навчання, збалансоване використання яких у комплексі з ефективними традиційними, допоможе досягти визначених освітніх цілей. Серед таких можна назвати інноваційні технології, які, на наш погляд, найбільш продуктивно забезпечують комунікативні зв'язки суб'єктів освітнього процесу та сприяють утвердженню партнерських стосунків.

Випускник вищої школи має бути конкурентоспроможним, затребуваним на ринку праці, що апіорі передбачає високий рівень його загального розвитку, володіння інформаційно-комунікаційною компетенцією, високим професіоналізмом, здатність приймати самостійні рішення, нестандартністю мислення і продуктивною

адаптацією до мінливих умов [4]. Звідси, педагогічна діяльність має бути інноваційною, що є одним з суттєвих факторів успішної освітньої діяльності будь-якого навчального закладу. Саме інноваційна діяльність, з одного боку, створює основу конкурентоспроможності навчального закладу на ринку освітніх послуг, з іншого – визначає напрями професійного зростання педагогічних кадрів, творчого пошуку педагога, реально сприяє особистісному зростанню студентів [9].

У зв'язку з цим останніми роками у навчальній діяльності вишів все частіше застосовуються інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), що представляють собою нові підходи до процесу вивчення ІМ. Насамперед, це викликано головною метою навчання ІМ, а саме – формуванням необхідних компетенцій, розвитком комунікативної культури студентів, практичним оволодінням мовою, підвищенням мотивації до самоосвіти, реалізацією креативного потенціалу студентів, підвищенням особистісної самооцінки, розвитком особистісних якостей. А відтак, завдання викладача ВНЗ вбачаємо в створенні умов для практичного оволодіння іншомовним мовленням кожним студентом. А це, у свою чергу, передбачає добір таких методів навчання, які б дозволили йому виявити активну й творчу позицію.

Сьогодні, як відомо, пріоритет у пошуку інформації усе більше надається Інтернету, який уможливорює широкий вибір джерел інформації, необхідних в освітньому процесі. Йдеться про базову інформацію, розміщену на серверах мережі; оперативну інформацію, що пересилається електронною поштою; бази різноманітних інформаційних центрів; інформацію про літературу і журнали, які розповсюджуються через Internet-магазини тощо. А відтак, інформаційні ресурси мережі Інтернет органічно інтегруються в навчальний процес, допомагаючи вирішувати різні дидактичні завдання на заняттях з ІМ (формування навичок читання; поповнення словникового запасу мови, що вивчається; удосконалення вмінь писемного мовлення, наприклад, при складанні відповідей партнерам по спілкуванню; вдосконалення вмінь аудіювання на основі оригінальних звукових текстів мережі Інтернет; знайомство з культурою, мовним етикетом, особливостями мовної поведінки країни досліджуваної мови; удосконалення вмінь монологічного і діалогічного висловлювання; формування мотивації до іншомовної мовленнєвої діяльності і знання специфіки академічного письма та ін.).

Серед переліку педагогічних технологій найбільш впевнено, на наш погляд, пройшли перевірку часом такі: різноманітне навчання; навчання в співробітництві (cooperative learning); індивідуальний і диференційований підхід до навчання; метод проектів, Веб-квест, коучинг (coaching). Вони сприяють розвитку інновацій в освіті, що передбачають вдосконалення педагогічних технологій і пов'язаних з ними методів, прийомів і засобів навчання, які розвивають у студентів,

майбутніх учителів ІМ, уміння мотивувати дії та самостійно орієнтуватися в інформації; формування у студентів творчого мислення й розкриття іншомовних здібностей.

Як свідчить аналіз науково-педагогічних досліджень, основними формами використання ІКТ є: мультимедійні уроки, які проводяться на основі комп'ютерних навчальних програм; уроки на основі авторських комп'ютерних презентацій на практичних заняттях, семінарах – так, за допомогою комп'ютерної програми PowerPoint викладачі організовують серії мультимедійних уроків, навчальних модулів, електронних навчальних посібників, які дозволяють інтегрувати аудіовізуальну інформацію, представлену в різній формі – графіка, слайди, текст, відеофільм тощо; тестування на комп'ютерах; телекомунікаційні проекти, робота з аудіо- та відеоресурсами в режимі онлайн; дистанційне навчання, що включає всі форми освітньої активності і здійснюється без особистого контакту викладача й студента; робота з інтерактивним планшетом Smart Board; голосовий чат в локальній мережі, який переважно використовується для навчання фонетики (застосовуються безкоштовні програми Net Speakerphone або Speaker, які дозволяють спілкуватися в будь-якому режимі: викладач-студент, студент-студент, режим конференції).

Доцільно зауважити, що використання сучасних ІКТ дає можливість значно підвищити ефективність засвоєння повідомлень за рахунок їх своєчасності, корисності, доцільного дозування, зрозумілості, оперативного взаємозв'язку джерела навчальної інформації та студента, адаптації темпу подання навчального матеріалу до швидкості його засвоєння, врахування індивідуальних особливостей студентів, ефективне поєднання індивідуальної і колективної діяльності, методів і засобів навчання, організаційних форм навчального процесу, що значною мірою сприяє вирішенню проблем його гуманізації [2].

Немає сумнівів, що відкриваючи доступ до величезних масивів інформації, дозволяючи спілкуватися на відстані, співпрацювати і переймати досвід значній кількості людей, Інтернет уже сам по собі затребуваний у процесі розв'язування освітніх завдань у системі професійної освіти. Проте, з іншого боку, найбільший ефект використання ІКТ в освіті досягається лише в разі якісної зміни в самому педагогічному процесі, технологіях і методах освіти. Разом з цим, інформатизація освіти потребує від майбутніх учителів ІМ комп'ютерної грамотності. До цієї категорії входять такі завдання як-от: пошук, аналіз, використання, визначення достовірності й захист інформації; оцінка значення нових ІКТ; уміння їх застосовувати у навчальній діяльності.

Аналіз чинних підручників з ІМ і спостереження за навчальним процесом у школі, дали можливість визначити критерії ефективності

застосування інтерактивних видів діяльності у процесі інноваційної підготовки майбутнього вчителя ІМ: мотивації до навчання; пізнавальної активності; активізації мислення; активної інформативності; співпраці у колективі; результативності. Відповідно до зазначеного вище, ІКТ у навчанні ІМ можна розглядати як творчі види діяльності, які можуть виконуватися в різних режимах: індивідуально та колективно (парна / групова робота) та переносити набуті раніше знання, сформовані уміння й навички на нові види діяльності, у нові ситуації мовленнєвої взаємодії, що сприяє удосконаленню комунікативного досвіду студентів.

Р. Гуревич, В. Мадзігон, І. Малицька, досліджуючи проблему підготовки вчителя в умовах інформаційного простору, виділяють поняття *інформаційна грамотність* як наявність знань й умінь для правильної ідентифікації інформації, необхідної для виконання певного завдання/проблеми; ефективного пошуку інформації, її інтерпретації й аналізу, оцінки достовірності і правил використання отриманої інформації; передачі інформації та представлення результатів її аналізу іншим спеціалістам у зручному для них вигляді; використання інформації для отримання нових знань.

Звертаючись до застосування новітніх технологій та методів навчання, вчені виокремлюють такі форми і технології навчання, які активно використовуються майбутніми вчителями ІМ у роботі при вихованні інформаційної грамотності, як-от: інтерактивні навчальні програми, що реалізуються через веб-сайти; електронні демонстрації з практичними завданнями; вправи з використанням електронних інформаційних ресурсів, які самостійно виконують малі групи користувачів; семінари-тренінги з використанням інформаційних ресурсів, що розробляються спільно з викладачами і пропонуються на веб-сторінці; спеціальні навчальні курси з інформаційної грамотності, що входять до навчальних планів ВНЗ [1; 6; 7].

Розкриваючи визначення змісту цього поняття, ми визначили інформаційну грамотність як необхідні й достатні для професійного становлення майбутнього вчителя ІМ вміння: визнавати можливі джерела інформації і стратегію її пошуку; аналізувати отриману інформацію, використовуючи схеми, таблиці тощо для фіксації результатів; оцінювати інформацію з позиції достовірності, точності та достатності для розв'язання завдання; відчувати потребу в додатковій інформації; створювати нові інформаційні моделі об'єктів і процесів; накопичувати власний банк знань за рахунок значущості інформації; використовувати сучасні технології у роботі з інформацією.

Інформаційна культура майбутнього фахівця, його готовність до життя в інформаційному суспільстві й надалі залишається найвпливовішим чинником розвитку професійної освіти в Україні. Інформаційна грамотність є елементом інформаційної культури.

Інформаційну культуру суспільства в цілому визначають як рівень організації інформаційних процесів; ступінь задоволення потреб людини у спілкуванні та отриманні інформації; рівень ефективності застосування засобів створення, збереження, опрацювання, передачі та використання інформації; здатність використовувати досягнення інформаційної техніки для розвитку; готовність сприймати нову інформацію та вміння швидко реагувати на зміни в суспільстві й техніці; бути креативним, активним, мобільним (М. Алексєєв, О. Леонтович, Н. Морзе, Б. Набока, І. Підласий).

Зазначимо, що інформаційна культура майбутнього вчителя ІМ включає такі компоненти: знання ІКТ; знання принципів побудови глобальної всесвітньої мережі й умінь користуватися її ресурсами в навчальному процесі; знання основних служб Інтернету та вміння організовувати дистанційне навчання; знання навчальних програм, електронних підручників, посібників, програмно-методичних систем та методик; знання основних алгоритмічних конструкцій й умінь розробляти програми іноземною мовою.

Підготовка вчителів ІМ у сучасному інформаційному просторі ґрунтується на знаннях про феномен інформації для розвитку індивідуальності, її творчий характер та практичну цінність, що зумовлює інваріантну сутність інформаційних технологій та вплив інформаційних джерел на особистість студента, необхідність виховання грамотного реципієнта інформаційного простору. Сучасний учитель ІМ є постійним користувачем Інтернету, так як все більша частина його життя є віртуальною, отже, вчитель функціонує через «поїдання» інформації, завдяки якій він постійно відкриває нові горизонти, запроваджує нові ідеї, розв'язує нові завдання.

З огляду на це, ефективність роботи майбутніх учителів ІМ з інноваційними комп'ютерними технологіями значно підвищиться, якщо: 1) учителі оволодіють інформаційними технологіями; 2) матимуть ґрунтовні знання про всесвітню комп'ютерну мережу Інтернет, специфіку її впливу на особистість; 3) зможуть орієнтуватися в інформаційному просторі та добирати необхідну інформацію; 4) володітимуть методикою застосування новітніх інформаційних технологій у навчально-виховному процесі. Отже, завдяки кропіткій роботі вчителя над вдосконаленням і професіональним розвитком, учитель у змозі досягти зазначеного вище [5].

Дотепер науковці зробили багато спроб розкрити питання використання Всесвітньої мережі в навчальному процесі як джерела додаткової інформації, засобу спілкування й навчання. І тому у створенні комп'ютерної лінгвістичної системи невід'ємна й провідна роль по праву належить Інтернету. У відповідь на потреби Інтернету створена велика кількість каталогів навчальних сторінок, що містять

адресу, назву та короткий опис змісту portalу; розглянуто питання про впровадження Інтернет-проектів як важливого елементу підвищення мотивації студентів; висвітлено питання щодо використання ресурсів ІТ-технологій у навчанні правильного й лаконічного вираження думок письмово; описано методичні можливості навчальних Інтернет-ресурсів як-от: хот-лист (hot list), мультимедійний скрепбук (multimedia scrapbook), треже хант (treasure hunt), сабжект семпл (subject sample), та Веб-квест (webquest) [10].

Поряд з поняттями інформаційна культура й інформаційна грамотність виокремлюємо поняття *інформаційна компетентність*. На думку вчених (В. Лозова, Л. Карпова, В. Гриньов, Н. Гез, О. Шиян та ін.), це – особливий спосіб організації предметно-спеціальних та професійних знань майбутнього вчителя, які забезпечують прийняття ефективних та швидких рішень у професійно-педагогічній діяльності. Інформаційна компетентність майбутнього вчителя ІМ є сукупністю знань, умінь і навичок, які формуються в процесі навчання, та здатність до виконання педагогічної діяльності за допомогою ІКТ зокрема.

Виокремимо критерії формування інформаційної компетентності: уміння визначати необхідність інформації (тематику, проблеми, поняття й терміни); здійснювати пошук необхідної інформації в мережі Інтернет (визначати й добирати методи дослідження та пошуку інформації, аналізувати переваги застосування методів дослідження, добирати ефективні підходи щодо забезпечення доступу до необхідної інформації); аналізувати й синтезувати інформацію (критично оцінювати інформацію та її джерела, добирати корисну інформацію у відповідності до поставленої проблеми/теми, виділяти основну/другорядну інформацію, створювати власну по аналогії); робити логічно обґрунтовані висновки у роботі з інформацією.

Висновки. Як бачимо, можливості використання ІКТ величезні, оскільки вони створюють умови для миттєвого отримання інформації, яка знаходиться у будь-якій точці земної кулі. Викладач тільки організовує навчально-пізнавальну діяльність студентів, намагаючись інтерактивно використовувати ситуаційні моделі навчання; застосовувати креативні методи, включаючи новітні методики («кейс-стаді», рольові ігри, ділові ігри, діалоги, диспути, семінари, конференції, захист рефератів, презентації, проекти) з тим, щоб за допомогою інноваційних технологій навчання вирішувати проблеми якості освіти. Впровадження ІКТ у процес навчання ІМ дозволяє якісно підвищувати загальнокультурний розвиток молоді, сприяючи подальшому вдосконаленню навичок володіння комп'ютерними можливостями. А відтак, використання ІКТ сприяє оволодінню ІМ і дозволяє удосконалювати живий й творчий процес її вивчення.

Література

1. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, М.М. Козяр; за ред. Гуревича Р.С. – Л. : ЛДУ БЖД, 2012. – 380 с.
2. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики / М.І. Жалдак // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : Зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – Вип. 7. – С. 3-16.
3. Зязюн І. Філософсько-гуманістичні та психолого-педагогічні аспекти сучасної освіти // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти: Зб. наук. пр. / Ред. кол. І.А. Зязюн (гол. ред.). – Львів, 2002. – Вип. 8. – С. 12-14.
4. Карабін О. Інформаційна культура студентів в контексті модернізації педагогічної освіти / О. Карабін // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2005. – № 2. – С. 37-40.
5. Колодько Т. М. Розвиток інформаційної культури майбутніх учителів іноземних мов / Т.М. Колодько // Мовні і концептуальні картини світу. КНУ імені Тараса Шевченка. – 2014. – Вип. 47. – Ч. 1. – С. 517-524.
6. Мадзігон В. Безперервна освіта: науково-педагогічний аспект / В. Мадзігон // Педагогічна газета. – 2000. – № 7 (73), липень.
7. Малицька І. Д. Тенденції розвитку глобальних освітніх мереж (зарубіжний досвід) / І.Д. Малицька // Інформаційні технології і засоби навчання : Електронне наукове фахове видання. – 2008. – № 2(6) [Електронний ресурс]. – URL 11.04.2017: <<http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em6/emg.htm1>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М. : Изд. центр «Академия», 2003. – 272 с.
9. Скрипчук Н. В. Використання сучасних інформаційних технологій на занятті з іноземної мови / Н.В. Скрипчук [Електронний ресурс]. – URL 29.03.2017: <<http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-2/07snvzim.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
10. Сысоев П. В. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 6. – С. 2-10.
11. Wekerman W., Jost B. Online Teacher Education / W. Wekerman, B. Jost // Постметодика. – 2000. – № 5 (31). – С. 93-97.

Bibliography

1. Gurevych R. S. Informative and communicative technologies in professional future specialists' education / R.S. Gurevych, M.Ju. Kademija, M.M. Kozyr; za red. Gurevycha R.S. – L. : LDU BZhd, 2012. – 380 s. (in Ukrainian)
2. Zhaldak M. I. Pedagogical potential of computer-oriented system in learning mathematics / M.I. Zhaldak // Komp'juterno-orientovani systemy navchannja: Zb. nauk. pr. – K. : NPU im. M.P. Dragomanova, 2003. – Vyp. 7. – S. 3-16. (in Ukrainian)
3. Zyazyun I. The philosophical-humanistic, psychological and pedagogical aspects of modern education // Dialog kultur: Ukraïna u svitovomu konteksti.

- Filosofiya osvity: zbirnyk naukovykh prats / Red. kol. I.A. Zyazyun (gol. red.). – Lviv, 2002. – Vyp. 8. – S. 12-14. (in Ukrainian)
4. Karabin O. Information culture of students in the context of modernization of pedagogical education / O. Karabin // Naukovi zapysky Ternopil's'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universitetu. Seriya : Pedagogika. – 2005. – № 2. – S. 37-40. (in Ukrainian)
 5. Kolodko T. M. The development of informative culture of future foreign language teachers / T.M. Kolodko // Movni i konceptualni kartyny svitu. Kyivskiy nacionalniy univesytet imeni Tarasa Shevchenka. – 2014. – Vyp. 47. – Ch. 1. – S. 517-524. (in Ukrainian)
 6. Madzigon V. Long-life learning: scientific and pedagogical aspect / V. Madzigon // Pedagogichna gazeta. – 2000. – № 7 (73), lipen.
 7. Malyska I. D. Tendencies of the development of global educational networks (foreign experience) // Informaciyini tehnologii i zasoby navchannya, 2008. – № 2(6) / I.D. Malyska [Electronic resource] – URL.: <<http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em6/emg.htm1>> (in Ukrainian)
 8. New pedagogical and information technologies in educational system / Pod red. E.S. Polat. – M. : Izd. centr «Akademija», 2003. – 272 s. (in Russian)
 9. Skripchuk N. V. Use of modern information technologies for foreign language / N.V. Skripchuk [Electronic resource]. – URL.: <<http://www.nbu.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-2/07snvzim.htm>>(in Ukrainian)
 10. Sysoev P. V. Modern educational Internet resources in teaching a foreign language / P.V. Sysoev, M.N. Evstigneev // Inostrannye jazyki v shkole. – 2008. – № 6. – S. 2-10. (in Russian)
 11. Wekerman W., Jost B. Online Teacher Education / W. Wekerman, B. Jost // Postmetodika. – 2000. – № 5 (31). – S. 93-97.

УДК 37.013.46

Кучерява Катерина Валеріївна – аспірант державного вищого навчального закладу «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»

E-mail: kakucheriava@gmail.com

САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ: МОТИВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ

Анотація. Автором проаналізовано проблему мотивації навчання майбутніх викладачів економіки як основи здійснення самоосвітньої діяльності. Доведено доцільність і висвітлено способи формування мотивації до навчання студентів для подальшого успішного виконання професійної діяльності. Викладено базові поняття дослідження. Визначено основні фактори, що сприяють активізації мотивації студентів до здійснення самостійної роботи та наведено приклад технік мотивування. Зазначено, що для успішнішого формування мотивації до навчання майбутніх викладачів економіки необхідно використовувати не один, а всі елементи певної системи. Особливу увагу приділено особистості викладача, стилю його діяльності, формам, методам та засобам педагогічного впливу на

стимулювання навчальної мотивації студентів. Запропоновано рекомендації щодо підвищення мотивації майбутніх викладачів у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: мотивація, мотив, навчання, самоосвіта студентів, розвиток.

Kucheriava Kateryna – Postgraduate Student of the Kiev National Economic University named after Vadym Hetman
E-mail: kakucheriava@gmail.com

SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY OF FUTURE LECTURERS OF ECONOMICS: MOTIVATIONAL ASPECTS

Summary. The author of the article analyzes the problem of motivating teaching of future lecturers of economics as the basis of the implementation of self-education. It is proved the expediency and highlighted ways of motivation to teaching students for further successful performance of professional activities. The basic concepts in the context of research terminology system of psychological and pedagogical sciences are expounded. It is defined the main factors contributing to activation of students' motivation to exercise self-study and showed the example of motivation techniques: persuasion; evocation of interest; suggestion; delegation; securing a positive impression. It is noted that the formation of more successful motivation to study of future lecturers of economics needs to use not one, but all the elements of a system. Particular attention is paid to the individual lecturer, a style of his activities, forms, methods and means of pedagogical influence to stimulate educational motivation of students.

The attention on the importance of formation and development of motivation of students, the emotional aspect of motivation; classification motives for learning are presented. It was offered to recommendation to improve the motivation of future professionals in the process of professional training.

Key words: motivation, motive, education, self-education of students, development.

Кучерявая Екатерина Валерьевна – аспирант государственного высшего учебного заведения «Киевский национальный экономический университет имени Вадима Гетьмана»
E-mail: kakucheriava@gmail.com

САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЭКОНОМИКИ: МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. Автором проанализирована проблема мотивации к обучению будущих преподавателей экономики как основу осуществления самообразовательной деятельности. Доказана целесообразность и освещены способы формирования мотивации к обучению студентов для дальнейшего успешного выполнения профессиональной деятельности.

Изложены базовые понятия исследования. Определены основные факторы, способствующие активизации мотивации студентов к осуществлению самостоятельной работы и приведен пример техник мотивации. Отмечено, что для успешного формирования мотивации к обучению будущих преподавателей экономики необходимо использовать не один, а все элементы определенной системы. Особое внимание уделено личности преподавателя, стилю его деятельности, формам, методам и средствам педагогического воздействия на стимулирование учебной мотивации студентов. Предложены рекомендации по повышению мотивации будущих преподавателей в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: мотивация, мотив, обучение, самообразование студентов, развитие.

Вступ. У даний час проблема підготовки висококваліфікованих фахівців набуває все більшого значення. Сучасне суспільство потребує від вищої школи підготовки активної, ініціативної, творчої особистості, що здатна здійснювати самоосвітню діяльність задля підвищення власного професійного рівня, самостійно приймати рішення та брати на себе відповідальність за їх реалізацію. Самоосвіта стає частиною життя будь-якої людини в сучасному суспільстві.

Підвищення рівня внутрішньої активності людини безпосередньо пов'язане з проблемою підвищення рівня її мотивації до навчальної діяльності, що нею здійснюється. Саме мотивація забезпечує особистості її активну суть, здатність перетворювати навколишній світ. Питання формування мотивів до навчання та самоосвіти є невід'ємним елементом у майбутньому професійному розвитку майбутніх викладачів економіки.

Постановка проблеми. Одним з найбільш актуальних педагогічних завдань сьогодні є необхідність формування мотивації студентів (майбутніх викладачів економіки) до навчання, що визначається: 1) орієнтацією освітньої політики України на якість освіти і підвищення рівня підготовки випускників ВНЗ; 2) необхідністю переходу до стандартів третього покоління, що передбачає набагато більшу питому вагу самостійної роботи студентів; 3) зниженням якості освіти та рівня професійної підготовки студентів і небажанням їх працювати за отриманою спеціальністю.

Мотивація до навчання є необхідним компонентом системи освіти, яка вимагає відповідності змісту, форм і методів навчання сучасним стандартам підготовки спеціалістів усіх рівнів, включаючи і майбутніх викладачів економіки. Усе це зумовлює актуальність даного дослідження.

Аналіз досліджень і публікацій. Вивченням мотивації займалися Д. Аткинсон, Г. Келлі, А. Леонт'єв, Д. Макклелланд, Р. Мей, К. Роджерс, Ю. Роттер, Г. Хекхаузен. Мотиваційному аспекту навчання уже

порівняно давно приділяли велику увагу в психологічній і педагогічній літературі М. Алексеева, Л. Божович, О. Ковальов, Г. Костюк, В. Мерлін, С. Рубінштейн, І. Синиця, В. Сухомлинський та інші. Питання мотивації навчальної діяльності є предметом педагогічних і психологічних наукових досліджень. За А. Марковою, доцільно розглядати два типи стратегій дослідження мотивації: вивчення впливу мотивації на діяльність, зміна діяльності в залежності від актуалізації у студента різних мотивів; вивчення впливу діяльності на становлення мотиваційної сфери.

Аналіз теоретичних джерел дозволяє зробити висновок про те, що мотивація навчання розглядається, по-перше, як передумова й умова навчання, а по-друге, як результат навчальної діяльності.

З огляду на сказане, *мета статті* полягає у тому, щоб з'ясувати та систематизувати особливості формування мотивації майбутніх викладачів економіки в процесі фахової підготовки та становлення самоосвітньої компетентності. Для вирішення окреслених завдань та досягнення мети основними *методами дослідження* були загальнонаукові: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення.

Результати дослідження. Аналіз досліджень, присвячених проблемі мотивації до навчання і самоосвіти, виявляє велику різноманітність мотивів, що впливають на ефективність навчання і самоосвіти. На сьогодні найпоширенішою причиною поганого засвоєння знань і неефективного навчання є низька мотивація до навчання. Отже, спостерігається і низька мотивація до самоосвіти.

В останні роки в університетській педагогіці приділяється особлива увага питанням мотивації навчальної діяльності, оскільки вона свідчить про якість професійної підготовки. Під впливом мотивації формується світоглядна позиція особистості, поведінкові реакції, внутрішній емоціональний стан, який впливає на уявлення людини не лише про навколишній світ, а і на власний внутрішній світ, на адекватну оцінку ситуації і адекватне її сприйняття. Складність проблеми мотивації майбутніх викладачів економіки до навчання обумовлює множинність розуміння її суті, природи, структури, функцій. Для початку потрібно визначитись з поняттям «мотивація» та її складовою – мотивом.

У сучасних дослідженнях стверджено, що мотивація включає всі види спонукань, а саме: потреби, інтереси, мотиви, цілі, схильності, налаштування тощо, тобто мотивація – це опосередкована процесом її віддзеркалення суб'єктивна детермінація поведінки людини. За визначенням Н. Лисовець, мотивацію складають дві групи явищ: сукупність мотивів або чинників як індивідуальна система мотивів; динамічна освіта, процес, механізм, тобто система дій з активізації мотивів людини [3]. Головною характеристикою мотиваційної сфери є ієрархія мотивів, що дозволяє виявити особистісний зміст діяльності

для будь-якої людини. Мотивація – це теоретична концепція, що використовується для пояснення ініціації, напрямку, інтенсивності, наполегливості, цілеспрямованої поведінки. З мотивацією тісно пов'язані мотиви. Мотив – спонукальна причина дій, вчинків людини; це поняття, яке пояснює, чому людина робить те, що вона робить. Мотиви відрізняються від цілей (прямі прагнення певних наслідків поведінки) та стратегій (методи, що використовуються для досягнення цілей, і, таким чином, задовольняють мотиви). Отже, мотивацією для студента виступає бажання вчитися заради досягнення не тільки академічної мети, а й для професійного зросту. Тому для успішного пробудження в учінні, які спрямовують діяльність студентів, та для успішної студентської спонуки, студент повинен хотіти активно брати участь в процесі навчання. Мотиви учіння – це спонукальна сила, одна з основних умов навчальної діяльності, а ступінь навчальної активності студента є наслідком сильної або слабкої мотивації навчання.

У загальному вигляді проблема мотивації навчання є проблемою причин, які визначають різні форми виявлення активності тих, хто навчається. Номенклатура навчальних мотивів студентів досить різноманітна. У класифікації мотивів навчання виділяють такі основні групи [5]:

- мотиви, передбачені власне навчальною діяльністю:
- навчально-пізнавальні мотиви, пов'язані зі змістом навчальної діяльності, вони спонукають студентів пізнати нові факти, опановувати не тільки теоретичними знаннями й узагальненими способами дій, проникати в сутність явищ;
- навчальні мотиви, пов'язані з процесом навчання, які спонукають до виявлення інтелектуальної активності, подолання перешкод в процесі розв'язання поставлених викладачем задач.
- мотиви, пов'язані з тим, що лежить поза самою навчальною діяльністю:
 - соціальні мотиви, що пов'язані як з офіційним, так і з неофіційним статусом студента в академічній групі та відображають суспільну значущість навчання;
 - професійні (відображають значущість навчальної діяльності для оволодіння майбутньою професією);
 - мотиви самовизначення (розуміння значущості знань для майбутньої професії і постійне самовдосконалення у цьому напрямку);
 - утилітарні (особиста вигода, благополуччя після закінчення ВНЗ);
 - вузькоособистісні мотиви: прагнення одержати схвалення та позитивні оцінки (мотивація благополуччя); бажання бути лідером та зайняти гідне місце в групі (престижна мотивація);
 - негативні мотиви (мотиви, які для своєї стимуляції орієнтують викладача на використання стимулів, супроводжуваних негативними

емоціями), що перешкоджають навчанню; вони характеризуються: прагненням уникнути прикростей із боку викладачів, батьків (мотивація запобігання прикростей); нестійкістю – мотиви швидко задовольняються, і без підтримки педагога можуть зникнути і більше не відновитися; слабкою узагальненістю, тобто охоплюють один чи кілька навчальних предметів, які об'єднані за зовнішніми ознаками; орієнтуванням студентів найчастіше на результат навчання, а не на способи навчальної діяльності, внаслідок чого іноді до кінця навчання у ВНЗ не складається інтерес до подолання труднощів у навчальній роботі.

Серед факторів, що сприяють активізації мотивації майбутніх викладачів економіки до здійснення самостійної роботи, слід виділити: розуміння корисності виконаної роботи (використання результатів роботи у професійній підготовці); участь у творчій діяльності (олімпіади, конкурси); залучення студентів з першого курсу до науково-дослідницької роботи через систему мікродосліджень та опрацювання дослідницьких методик; використання методів контролю знань, стимулюючих до суперництва (рейтинг, накопичення балів).

Науковці визначають певні техніки мотивування: переконання; викликання інтересу; навіювання; делегування; закріплення позитивного враження.

У системі навчальних мотивів майбутніх викладачів економіки присутні як внутрішні мотиви навчальної діяльності, так і мотиви, які є зовнішніми по відношенню до навчальної діяльності. Одним з основних завдань вузівського викладання є підвищення в структурі мотивів студента питомої ваги внутрішньої мотивації, змістовно близької до навчальної діяльності. Отже, мотиви стають умовою формування навчальної діяльності студентів, коли вони відповідають таким вимогам [2]: у структурі мотивів переважає, домінує внутрішня мотивація, змістовно пов'язана з навчальною діяльністю; навчальні мотиви глибоко усвідомлені і стійкі (сила мотиву); навчальні мотиви реально діють, актуалізуються в плануванні навчання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблема формування мотивації до навчання і самоосвіти у сучасних студентів, майбутніх викладачів економіки стикається з проблемою вміння мислити, осмислювати здійснювану діяльність. Карл Роджерс розрізняє два типи навчання: безглузде і осмислене. Вчення першого типу – примусове, безособистісне, що оцінюється ззовні, спрямоване на засвоєння значень. Навпаки, вчення другого типу – вільне і самостійно ініціюється та впливає на всю особистість, оцінюється самим учнем, спрямоване на засвоєння знань як елементів особистісного досвіду. На підставі даного поділу можна стверджувати, що основне завдання викладача – це стимулювання та ініціювання осмисленого навчання [4].

Щоб розвинути мотивацію до навчання, а за разом і самоосвіти

необхідно, перш за все, викликати у майбутніх викладачів економіки осмислене прагнення займатися самоосвітою, самостійність у своєму розвитку. Л. Виготський писав: «Навчання тільки тоді є хорошим, коли воно є творцем розвитку. Воно спонукає і втілює в життя цілий ряд функцій, які знаходяться на стадії дозрівання і лежать в зоні найближчого розвитку» [1, с. 487].

Формування потреби здобувати знання і розвиватися як особистість шляхом самоосвіти повинно відбуватися з випередженням у порівнянні з досягнутим рівнем цієї потреби, в зоні найближчого розвитку. У цьому випадку можливе проектування і оволодіння самоосвітніми вміннями. Так, самоосвіта як система внутрішньої самоорганізації по засвоєнню досвіду поколінь, спрямована на власний розвиток, дозволяє як опановувати нові знання і вміння, так і створювати свій «новий образ», спрямований на досягнення культури, творчу роботу з розвитку особистості та поглиблення світорозуміння.

Осмисленість одержуваних знань і умінь, сформованість особистісної ціннісно-сислової позиції формує внутрішню мотивацію до навчання і потребу в самоосвіті, зумовлює соціокультурну незалежність і самостійність особистості. Але процес формування умінь до здійснення самоосвітньої діяльності набувається студентом саме в університеті в ході виконання самостійних робіт. Під керівництвом викладача має бути визначено обсяг матеріалу для самостійного опрацювання, оцінювання результатів самостійної пізнавальної діяльності. Структура змісту самостійної роботи майбутніх викладачів економіки визначається двома нероздільними напрямками, а саме: теоретичний, що забезпечує конкретизацію тем для самостійного вивчення, допомагає визначити обсяг знань і вмінь, які набуватимуться студентами самостійно, та питань для самоконтролю; практичний, який передбачає реалізацію системи завдань для самостійної пізнавальної діяльності у позааудиторний час, розробку форм організації керівництва і контролю за самостійною роботою студентів. Крім визначення змісту самостійної роботи майбутніх викладачів економіки, велика увага приділяється і характеру завдань, які пропонуються в процесі самопідготовки.

Роль викладача полягає у розвитку внутрішньої мотивації, усвідомленні студентами потреби до пізнавальної діяльності. Чітко сформульовані методичні вказівки, визначена мета навчання, проведений контроль у комплексі перетворюють самостійну роботу на вид освітньої діяльності, що полегшить процес здобуття знань та підвищить внутрішню мотивацію до пізнавальної діяльності та самоосвіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Визначаючи проблему мотивації до навчання та професійного розвитку під час професійної підготовки майбутніх викладачів економіки, ми

зазначаємо, що можливостей та технологій для підвищення мотивації існує безліч, але жодної універсальної немає. Багато чинників впливають на спонуку конкретного студента до праці і навчання: інтерес до окремих предметів, загальне бажання виконувати поставлені завдання, впевненість у собі і відчуття власної гідності, так само, як і терпіння, і наполегливість. І, звичайно, не всі студенти мотивовані однаковими цінностями, потребами, бажаннями. Тому кожному педагогу потрібно пам'ятати головне: викладач повинен розвивати у студентів (майбутніх викладачів економіки) відчуття впевненості та успішності, встановлювати важкі, але досяжні цілі, створювати атмосферу конкурентності, регулювати підбір завдань таким чином, щоб постійно підтримувати оптимальну мотивацію до використання свого потенціалу в навчанні.

Отже, стосовно ролі викладача у формуванні мотиваційної сфери особистості майбутнього викладача економіки, напрямками наших подальших наукових пошуків можуть бути аналіз та обґрунтування особливостей педагогічного стимулювання.

Література

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий / Азимов Э.Г., Шукин А.Н. // Теория и практика обучения языкам. – М. : Икар, 2010. – 448 с.
2. Вієвська М. Формування мотивації фахівця до безперервної професійної освіти / М. Вієвська, Л. Красовська // Вища школа. – 2011. – № 1. – С. 75-82.
3. Лисовец Н.М. Профессиональная мотивация студентов как способ активации обучения / Лисовец Н.М. [Электронный ресурс]. – URL: <<http://www.masters.donntu.edu.ua/2012/iem/temnenko/library/article5.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
4. Роджерс К. Свобода учиться / Роджерс К., Фрейсберг Д. – М. : Смысл, 2002. – 528 с.
5. Тригуб І.П. Мотивація студентів як один із основних факторів успішної професійної підготовки / Тригуб І.П. [Електронний ресурс]. – URL: <<http://naub.ua.edu.ua/2014/motyvatsiya-studentiv-yak-odyn-iz-osnovnyh-faktoriv-uspishnoji-profesijnoji-pidhotovky>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

Bibliography

1. Azimov Je.G. New vocabulary of methodological terms and concepts / Azimov Je.G., Shhukin A.N. // Theory and practice of teaching languages. – M.: Ikar, 2010. – 448 p. (in Russian)
2. Viyevska M. Formation of professional motivation to continuous professional education / M. Viyevs'ka, L. Krasovs'ka // Vy'shha shkola. – 2011. – №1. – Pp. 75-82. (in Ukrainian).
3. Lisovec N. M. Professional motivation of students as a way to activate learning / Lisovec N.M. [Electronic resource]. – URL: <http://www.masters.donntu.edu.ua/2012/iem/temnenko/library/article5.htm>. (in Russian)
4. Rodzhers K. Freedom to learn / Rodzhers K., Frejsberg D. – M. : Smysl, 2002. – 528 p. (in Russian)
5. Try`gub I.P. Motivating students as one of the key factors of successful training

/ Try`gub I.P. [Electronic resource]. – URL:
<http://naub.oa.edu.ua/2014/motyvatsiya-studentiv-yak-odyn-iz-osnovnyh-faktoriv-uspishnoji-profesijnoji-pidhotovky> (in Ukrainian).

УДК 373.5.16:53

Лісіна Лариса Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Бердянського державного педагогічного університету
la_lisina@ukr.net

АНДРАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ У СИСТЕМІ ЗАОЧНОГО НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Анотація. У статті на основі аналізу професійно обумовленої структури особистості виділено основні характеристики андрагогічної моделі навчання і доведено, що успішне формування професійної спрямованості, професійної компетентності, професійно важливих якостей, ключових кваліфікацій у магістранта, який навчається заочно, можливе за умови реалізації цієї моделі; обґрунтовано доцільність поєднання діяльнісного підходу до процесу навчання зі «знаннєвим» і «задачним»; проаналізовано основні принципи навчання, які ураховують психологічні особливості дорослих й становлять фундамент навчання магістрантів; запропоновано етапи цілісної навчально-пізнавальної діяльності магістрантів і цикл діяльності викладача у відповідності з андрагогічною моделлю навчання; визначено групи умов, які забезпечують функціонування і розвиток цілісного педагогічного процесу в магістратурі.

Ключові слова: андрагогічна модель навчання, професійно обумовлена структура особистості, андрагогічні принципи навчання, структурні і функціональні складові підготовки магістрантів.

Lisina Larisa – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy of Berdyansk State Pedagogical University
E-mail: la_lisina@ukr.net

ANDRAGOGY MODEL OF TRAINING MASTER STUDENTS IN DISTANCE EDUCATION OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Summary. In the article on the basis of the analysis of professionally grounded personality structure, the main characteristics of the andragogic teaching model are defined, and it is proved that the successful formation of professional orientation, professional competence, professionally important qualities, the key qualifications of the student, who is studying by distance learning is possible in terms of implementation of this model. It is demonstrated the feasibility of a combination of the activity approach to the process of training with «knowlegable» and «task» ones. The basic learning principles that take into account the psychological characteristics of adults and constitute the

foundation of the training of the Master students are presented. There were proposed the stages of holistic learning and cognitive activity of students and the cycle of activity of the teacher in accordance with the andragogy teaching model; the content of the structural and functional elements of the pedagogical system of training was revealed. It was defined the group of conditions that ensure the functioning and development of a holistic educational process in the magistracy; it were developed the criteria and indicators of preparation quality of Master study graduates for professional work.

Key words: *andragogy model of training, professional structure of personality, andragogic teaching principles, structural and functional components of master's training.*

Лисина Лариса Александровна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедры педагогики Бердянского государственного педагогического университета

E-mail: la_lisina@ukr.net

АНДРАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ В СИСТЕМЕ ЗАОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В статье на основе анализа профессионально обусловленной структуры личности выделены основные характеристики андрагогической модели обучения и доказано, что успешное формирование профессиональной направленности, профессиональной компетентности, профессионально важных качеств, ключевых квалификаций у магистранта, который учится заочно, возможно при условии реализации этой модели; обоснована целесообразность сочетания деятельностного подхода к процессу обучения со «знанием» и «задачным»; проанализированы основные принципы обучения, которые учитывают психологические особенности взрослых и составляют фундамент обучения магистрантов; предложены этапы целостной учебно-познавательной деятельности магистрантов и цикл деятельности преподавателя в соответствии с андрагогической моделью обучения; определены группы условий, которые обеспечивают функционирование и развитие целостного педагогического процесса в магистратуре.

Ключевые слова: андрагогическая модель обучения, профессионально обусловленная структура личности, андрагогические принципы обучения, структурные и функциональные составляющие подготовки магистрантов.

Постановка проблеми. Необхідність пристосовуватись до нових умов діяльності, що пов'язано з процесами диференціації та інтеграції у професійній діяльності, зміни на ринку праці поставили перед суспільством проблему професійної мобільності, що зумовлює оволодіння людиною протягом життя декількома спеціальностями.

Реалізація європейських вимог щодо доступності навчання актуалізує, у першу чергу, розвиток заочної форми навчання у вищій школі, що дає можливість залучити до навчання все більше населення. Крім того, все більше випускників бакалавріату приймають рішення якомога раніше почати працювати за обраною спеціальністю, що обумовлено як бажанням матеріальної незалежності, так і можливістю відразу застосовувати свої знання на практиці, тому обирають навчання в магістратурі на заочному відділенні. Студент заочного відділення, який працює вчителем, розуміє, яких знань і вмінь йому не вистачає для успішної діяльності, тому навчання стає більш цілеспрямованим і ефективним. Водночас ми погоджуємося з думкою В. Сластьоніна, який зазначив, що існуюча на даний момент система заочної педагогічної освіти орієнтована на підготовку транслятора знань, умінь і навичок, не забезпеченого засобами для суб'єктного розвитку і саморозвитку педагога і потребує вдосконалення [8, с. 6]. Розширення вікових меж студентів, що навчаються в магістратурі, обумовлює при доборі форм і методів організації навчально-виховної діяльності магістрантів враховувати, зокрема, і особливості навчання дорослих, тому доцільним є використання у професійній діяльності викладача як педагогічної, так і андрагогічної моделей навчання.

Аналіз досліджень та публікацій. Теоретичним та технологічним основам підготовки майбутніх фахівців у системі вищого навчального закладу (ВНЗ) присвячено праці А. Алексюка, А. Вербицького, В. Краєвського, В. Сластьоніна, В. Шадрикова та ін.; пошуку шляхів підвищення результативності підготовки студентів магістратури дослідження В. Бондаря, О. Гури, О. Мороза, З. Сліпкань; проблемі підвищення ефективності вищої педагогічної заочної освіти роботи О. Дубасенюк, Т. Кобзарєвої, В. Лазарева, А. Новікова, С. Соколової та ін. Результати досліджень дозволяють зазначити, що педагогічні проблеми освіти магістрантів, які навчаються на заочному відділенні, зосереджені в галузі андрагогіки, яка охоплює теоретичні й практичні проблеми освіти, навчання й виховання дорослих [7, с. 36].

Формування андрагогічного підходу в освіті в Україні пов'язане з дослідженнями С. Болтівця, Н. Клокар, В. Олійника, Н. Протасової, Т. Сорочан та ін. Психолого-педагогічні особливості навчання дорослих розглядалися такими вченими як Б. Ананьєв, С. Вершловський, С. Змєйов, Ю. Кулюткін. Науковцями досліджувалось модульне структурування освіти дорослих (М. Громкова); історія розвитку андрагогіки, принципи навчання дорослих (С. Змєйов, А. Мітіна); особливості організації процесу навчання дорослих (А. Капітанська); форми, методи, технології навчання дорослих (Т. Плотнокова, Н. Сєдова) та ін. Незважаючи на вивченість окремих аспектів освіти дорослих, проблема використання андрагогічної моделі при навчанні магістрантів заочного відділення педагогічного ВНЗ спеціально не

досліджувалася. Актуальність обраної теми визначається протиріччям між традиційними підходами до навчання магістрантів заочного відділення із застосуванням педагогічної моделі та необхідністю використання моделей навчання дорослих. Ця суперечність обумовила вибір напрямку нашого пошуку.

Мета статті: обґрунтування андрагогічної моделі навчання магістрантів заочного відділення педагогічного університету як цілісної системи науково-методичного забезпечення, що розкриває її концептуальні, структурно-змістові, технологічні та організаційні складові; розробити групи умов її реалізації. Досягненню мети сприяло використання комплексу теоретичних *методів дослідження*: аналізу науково-методичної літератури для визначення основних підходів до розв'язання комплексної соціально-педагогічної проблеми підготовки магістрантів заочного відділення, узагальнення наявного досвіду такої роботи у педагогічних ВНЗ з метою розробки концепції дослідження, з'ясування провідних чинників, що впливають на підготовку майбутнього вчителя; аналіз можливостей удосконалення організаційних форм, методів і засобів підготовки студентів в умовах магістратури, методу моделювання для розробки моделі підготовки, визначення педагогічних умов її реалізації.

Результати дослідження. У контексті нашого дослідження під моделлю навчання ми розуміємо систематизований комплекс основних закономірностей діяльності магістрантів і викладачів у навчально-виховному процесі. Педагогічна система підготовки магістрантів становить собою взаємозалежну сукупність доцільно функціонуючих елементів: суб'єкти навчальної діяльності, цілі їхньої спільної діяльності, зміст освіти, опанування яким є метою спільної діяльності, технології навчання, критерії ефективності.

Завданнями навчання в магістратурі є розвиток складових професійно обумовленої структури особистості студента заочної форми навчання, який працює за спеціальністю в закладах освіти різного рівня та є суб'єктом соціальних відносин у процесі активної професійної діяльності [2, с. 220-223], а саме: 1) професійної спрямованості, як системоутворюючого фактору особистості, що характеризується системою домінуючих потреб і мотивів; 2) професійної компетентності – сукупності професійних знань, умінь, а також способів виконання професійної діяльності; 3) професійно важливих якостей – психологічних якостей особистості, що визначають продуктивність діяльності; 4) ключових кваліфікацій (професійно значимих психофізіологічних властивостей). На різних стадіях професіоналізації ці компоненти мають різний психологічний зміст, обумовлений характером педагогічної діяльності й рівнем професійного розвитку особистості. У процесі навчання відбувається

інтеграція компонентів усередині кожної підструктури (зміст яких, відповідно, змінюється), розвиток складних професійно обумовлених констеляцій, які інтегрують компоненти ідструктур. У процесі професійного становлення утворюються ключові кваліфікації.

Успішне формування всіх компонентів професійно обумовленої структури особистості магістранта, який є дорослою людиною, можливе за умови реалізації *андрагогічної моделі навчання*, в якій провідна роль належить тому, хто навчається [6, с. 154-156]. Аналіз досліджень [2; 3; 5; 6; 7] дозволяє виокремити основні характеристики андрагогічної моделі навчання: 1) усвідомлення тим, хто навчається, необхідності самоуправління; 2) застосування досвіду того, хто навчається, як джерела навчання; 3) визначення готовності слухача до навчання задачами з розвитку особистості і оволодіння соціальними ролями; 4) надання можливості негайного застосування одержаних знань; 5) орієнтація в навчанні на вирішення проблем; 6) створення неформального характеру психологічного клімату навчання, що засновується на взаємній повазі і спільній праці; 7) планування навчального процесу його учасниками; 8) обговорення викладача зі слухачами потреб навчання; 9) спільне формулювання цілей навчання з тими, хто навчається; 10) послідовна побудова навчального процесу в залежності від готовності слухача до навчання; 11) впровадження технології пошуку нових знань на основі досвіду; 12) спільне переосмислення нових навчальних потреб у процесі оцінювання.

Андрагогічний характер моделі полягає в тому, що вона забезпечує розкриття творчого потенціалу магістранта, дозволяє здійснювати навчання за найбільш прийнятним алгоритмом у відповідності з віком і досвідом того, хто навчається. Складність і багатоплановість навчально-виховного процесу в магістратурі зумовили специфіку вибору основних методологічних підходів, на яких ми будемо ґрунтуватися при побудові андрагогічної моделі навчання магістрантів заочного відділення. Крім того, вибір підходів обумовлюється складовими готовності до педагогічної діяльності, які визначаються згідно зі структурою функціональної системи навчальної діяльності (постановка діагностичних і навчальних цілей; підготовка навчальних матеріалів; організація всього ходу навчання; оцінка поточних результатів; корекція дидактичного процесу; заключна оцінка результатів) і, відповідно, містить такі компоненти: мотиви, цілі, інформаційну основу та програму діяльності, процесуально-діяльнісну та рефлексивну складові, блок прийняття рішення і підсистему професійно важливих для педагога якостей [5, с. 64].

Підхід є певною сукупністю змісту, методів, засобів і способів діяльності, застосовуваних при навчанні [4, с. 52]. Навчання студента заочного відділення само по собі припускає застосування андрагогічного підходу, адже доросла людина є активним і

рівноправним суб'єктом процесу навчання [5; 7]. Застосування системного підходу до дослідження об'єкта «підготовка магістрантів в системі заочного навчання педагогічного університету» дозволяє встановити його структурні елементи, виявити причини їх змін і визначити можливі шляхи переведення в інший якісний стан. Доцільним є поєднання діяльнісного підходу до процесу навчання із «знанневим» і «задачним» [4]. Ці підходи сформувалися на різній емпіричній базі, відрізняються теоретичними засадами і розвивають у магістрантів різні сторони педагогічної свідомості, тому їх «відокремлене» застосування є однобічним. «Знаннєвий» підхід у підготовці студентів дозволяє передати необхідний обсяг психолого-педагогічних знань, одиниця навчання – «порція» педагогічної інформації. Основний акцент «задачного» підходу – вирішення у ході навчання різних педагогічних завдань, одиниця навчання – інтелектуальне вміння, яке дозволяє розв'язувати педагогічні задачі, інтенсивно розвиває інтелектуальну сферу свідомості. Основний акцент при застосуванні діяльнісного або «контекстного» підходу до підготовки педагогів робиться на створенні умов, що дозволяють імітувати реальні педагогічні події, одиниця навчання – не «порція» знань, не навчальне завдання, а педагогічна дія у всій її життєвій повноті й суперечливості. «Знаннєвий», «задачний» підходи створюють необхідні умови, передумови для реалізації діяльнісного підходу.

Попередній виклад дозволяє визначити основні *принципи навчання*, які ураховують психологічні особливості дорослих й становлять фундамент навчання магістрантів. Деякі принципи навчання поширюються як на андрагогічну, так і на педагогічну моделі навчання, зокрема [5, с. 42-43]: 1) спільної діяльності – планування, організація, оцінювання й корекція процесу навчання всіма учасниками навчального процесу; 2) індивідуалізації навчання – створення індивідуальної програми навчання, орієнтованої на конкретні освітні потреби й цілі навчання з урахуванням досвіду, рівня підготовки, психофізіологічних, когнітивних особливостей магістранта; 3) системності навчання – дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання критеріям оцінювання результатів навчання; 4) усвідомленості навчання – осмислення суб'єктами навчального процесу всіх параметрів процесу навчання й своїх дій по його організації.

Власне андрагогічна модель навчання ґрунтується на таких принципах [3]: 1) пріоритету самостійного навчання (під самостійною діяльністю розуміється не проведення самостійної роботи як виду навчальної діяльності, а самостійне здійснення магістрантами організації процесу свого навчання); 2) опори на досвід того, хто навчається (життєвий, побутовий, соціальний, професійний);

3) контекстності навчання (цілі навчання орієнтовані на виконання магістрантом соціальних ролей або вдосконалювання особистості, але визначаються з урахуванням його професійної діяльності); 4) актуалізації результатів навчання (припускається невідкладне застосування на практиці придбаних знань, умінь, навичок); 5) елективності навчання (надання студенту певної волі у виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, строків, часу, місця навчання, методів контролю результатів навчання); 6) розвитку освітніх потреб (оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реального ступеня освоєння того навчального матеріалу, без якого неможливе досягнення поставленої мети навчання; процес навчання будується у напрямку формування нових освітніх потреб у магістрантів. Андрагогічні принципи навчання застосовуються лише в тому випадку, коли магістрант, незалежно від віку, здатний *на відповідальне ставлення до навчання*, його організації й результатів і може усвідомлено взяти на себе частину відповідальності за реалізацію андрагогічної моделі навчання.

Все вищевикладене можна узагальнити такими положеннями: 1) відповідність змісту навчання професійній діяльності магістрантів (дорослі погано сприймають абстрактні теми); 2) можливість студентів брати активну участь у навчальному процесі й безпосередньо використати нові знання й навички вже в процесі навчання; 3) повторення (допомагає новим знанням закріпитися в пам'яті й перетворює придбані навички в звичку); 4) зворотній зв'язок (дає можливість магістранту скорегувати своє навчання для досягнення більш високих результатів).

Відповідно до визначених принципів навчання цілісну навчально-пізнавальну діяльність магістрантів заочного відділення, які працюють за фахом, можна подати таким чином: 1) самоаналіз професійних утруднень; 2) послідовне знаходження протиріч, формулювання проблем, постановка освітніх завдань; 3) засвоєння знань про освітні стратегії і педагогічні технології; 4) рефлексія; осмислення своєї власної проблеми в контексті загальних проблем освіти; 5) професійне самовизначення і вироблення цілей діяльності; 6) вироблення загальнопедагогічних умінь; 7) аналіз власних компетентностей і компетенцій; 8) рефлексія навчально-пізнавальної діяльності в дидактичній системі магістратури.

Спираючись на вищевикладене і відповідно до вимог сучасної освітньої парадигми, ґрунтуючись на положеннях системного підходу, при підготовці магістрантів заочного відділення зусилля повинні спрямовуватись на досягнення таких цілей: 1) гнучку організацію та швидку перебудову навчального процесу; 2) створення комфортних умов для інтеграції фундаментальних та методичних знань; 3) підвищення ролі світоглядного компонента у змісті педагогічних

дисциплін; 4) підвищення рівня фундаментальної підготовки; 5) перехід від трансляції знань до мотивації саморозвитку та самоактуалізації як головної мети навчання; 6) забезпечення магістрантам більшої свободи вибору своєї освітньої траєкторії із урахуванням індивідуальних психолого-фізіологічних та інтелектуальних здібностей; 7) стимулювання пізнавальної активності студентів; 8) розвиток навичок, необхідних для самоактуалізації та самовдосконалення.

Обґрунтування андрагогічної моделі підготовки магістрантів заочного відділення передбачало опертя на розробки А. Алексюка, який відзначає, що «...для ефективного навчання потрібен не окремий метод чи засіб навчання, а цілісна технологія, що є сукупністю методів, засобів і форм організації навчання, спрямованих на досягнення поставлених дидактичних цілей» [1, с. 9]. Результати експериментального викладання показали, що навчання в магістратурі набуває характеру продуктивного педагогічного процесу, якщо: а) цілі, структура й зміст навчання підпорядковані закономірностям розвитку педагога як суб'єкта професійної активності й погоджені з вимогами кваліфікаційного стандарту; б) змістом програми професійного навчання виступає зміст вимог до кваліфікації майбутніх педагогів; в) модель підготовки магістранта розробляється, виходячи з завдань переходу професіоналізму від стадії засвоєння системи діяльності до стадії побудови системи як внутрішньо прийнятого завдання професійного розвитку.

Найважливіші фактори, що детермінують застосування тих або інших технологічних дій при навчанні магістранта заочного відділення – цілі й умови навчання [5, с. 45]. Мета навчання кожного конкретного студента – оволодіння тими компетенціями, яких йому бракує для досягнення необхідного рівня компетентності. Однак при всій індивідуальності конкретних цілей навчання кожного суб'єкта (люди, які працюють за фахом, здатні визначити свої професійні потреби), будь-які з них за своїм характером відносяться до однієї або декількох типологічних цілей навчання: оволодіння інформацією на новому рівні та набуття навичок і вмінь у її використанні, вироблення переконань і нових якостей, задоволення пізнавальних інтересів. Всі ці цілі, тією чи іншою мірою, передбачають наявність у магістрантів певного досвіду й попередньої педагогічної підготовки; досить сформованої мотивації до педагогічної діяльності; чіткої певної життєвої проблеми, для вирішення якої вони обирають мету свого навчання.

Сукупність функціональних елементів педагогічної системи підготовки магістрантів заочної форми навчання обумовлена загальними цілями і завданнями підготовки (мета – усунення неузгодженості між реальним і бажаним рівнями вирішення проблем одним з оптимальних способів). Кожен функціональний елемент

забезпечує вирішення певної задачі: 1) гностичний – забезпечує оволодіння якостями, необхідними для підготовки до педагогічної діяльності та виконання основних функцій управління навчанням; 2) прогностичний – дає можливість викладачеві планувати навчальну діяльність магістрантів на основі прогнозування її результатів; 3) конструкторський – покликаний забезпечити викладачу системність в управлінні навчальною діяльністю магістрантів на основі трансформації результатів; 4) комунікативний – реалізує дії, пов'язані з взаємодією та впливом на суб'єкта навчання, відносинами в групі, а також створює необхідний інформаційний потік у процесі управління навчальною діяльністю; 5) організаторський – визначає організацію навчання та пов'язаний з коригуванням управління навчанням.

На заняттях з магістрантами через призму їх практичної діяльності (магістри заочної форми навчання вже мають педагогічний досвід) розглядаються проблеми цілепокладання, відбору, проектування, композиції навчального матеріалу. Елементами, що доповнюють і супроводжують навчальну діяльність, є моделювання педагогічних ситуацій, розв'язування педагогічних задач, апробація елементів різних педагогічних систем у реальному педагогічному процесі, експериментальна перевірка ефективності власних методичних розробок. Для цих студентів теорія не є абстрактною й не обмежується ілюстративними рамками. Навчання в заочній магістратурі має бути націленим на те, що проблеми підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності, маючи загальнодидактичні коріння, вирішуватимуться на конкретно-предметному рівні.

Цикл діяльності викладача магістратури за андрагогічною моделлю навчання складається із етапів: 1) вивчення і формування пізнавальних потреб і запитів магістрантів; 2) визначення об'єкта вивчення; 3) прийняття рішення і постановки цілей спільної діяльності суб'єктів навчання; 4) планування змісту, форм і методів навчання; 5) організації проведення лекційних і практичних занять; 6) контролю, рефлексії, корекції. Відповідно, технологія процесу навчання магістрантів має таку структуру: 1) цілепокладання; 2) навчально-методична і інформаційно-аналітична робота; 3) організаційно-планувальна робота; 4) виховна робота.

Слід зазначити, що у реальній практиці навчання неможливо зустріти ситуацію, у якій би андрагогічна модель навчання і її принципи були б застосовані у повному обсязі. Її необхідно застосовувати у відповідних умовах і при навчанні певних груп. Умови застосування андрагогічної моделі навчання залежать від такого важливого фактору, як вік тих, хто навчається, у тому ступені, у якому він визначає обсяг життєвого досвіду, психологічні особливості, відчуття самостійності, рівень розвитку особистості. Однак головне в характеристиці дорослої

людини – володіння життєвим досвідом, фізіологічною, психологічною, соціальною, моральною зрілістю й рівнем самосвідомості, достатніми для відповідальної самокерованої поведінки.

Нами виділено 4 групи умов підготовки магістрантів заочної форми навчання, які забезпечують функціонування і розвиток цілісного педагогічного процесу в магістратурі: соціально-педагогічні (сприятливі обставини для позитивного соціального розвитку особистості та її соціалізації, спеціально створені у навчально-виховному процесі), дидактичні (фактори процесу навчання, обумовлені цілеспрямованим вибором, конструюванням та застосуванням елементів змісту, методів, організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей), психолого-педагогічні (сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених факторів освітнього середовища, спрямованих на розвиток особистісного аспекту педагогічної системи), організаційно-методичні (цілеспрямовано сконструйовані зміст, методи цілісного навчального процесу, які є основою управління функціонуванням та розвитком процесуального аспекту педагогічної системи).

Як основні результати підготовки магістрантів заочної форми навчання до професійної діяльності ми виділяємо 1) вміння переводити педагогічні проблеми в педагогічні завдання та вибору оптимального варіанту їх розв'язування; 2) сформованість механізму взаємодії суб'єктів і об'єктів процесу і результату розв'язування педагогічних завдань; 3) теоретичні і практичні професійні знання; 4) особистісно-професійний розвиток. Тому мірою якості підготовки магістрантів до професійної діяльності, на нашу думку, є інтегральний критерій, який синтезує в собі результативність навчальних досягнень суб'єктів магістратури, групу умов навчального процесу та оцінку готовності до професійної діяльності, яка є результатом застосування андрагогічної моделі навчання. Інтегральний критерій складається із процесуального критерію якості підготовки до професійної діяльності, критерію управління цією підготовкою та визначається трьома групами показників: 1) якості підготовки (як процесу); 2) якості підготовки (як результату); 3) управління якістю підготовки [4, с. 272-273]. Критерії припускають визначення рівня підготовки до педагогічної діяльності в цілому. Якісні показники ефективності підготовки характеризують ступінь продуктивності педагогічної діяльності магістранта, розвиток його особистісно-професійних якостей і властивостей суб'єкта педагогічної діяльності як професіонала. Аналіз кількісних показників дає можливість визначити аспекти педагогічної діяльності, які розглядаються в процесі навчання незадовільно, а які на належному рівні. На основі цього можуть вноситись відповідні зміни в навчальні плани, програми підготовки майбутніх фахівців.

Висновки та перспективи подальших досліджень.
Андрагогічна модель підготовки магістрантів, які навчаються заочно,

розкриває сутність підготовки до педагогічної діяльності, її оптимальні структурні і функціональні складові, а також найбільш характерні зв'язки між компонентами. Результати її апробації показують, що на основі даної моделі можлива оптимізація реальної практики підготовки майбутніх вчителів. Урахування структурних і функціональних складових підготовки при аналізі навчальної діяльності магістрантів дає можливість викладачу вирішувати завдання підготовки майбутніх учителів багатоваріантно. Модель також вказує на необхідність творчої самореалізації викладача при управлінні підготовкою магістрантів. Серед перспективних напрямів дослідження – розробка програм навчальних курсів підготовки магістрантів з урахуванням андрагогічних принципів навчання.

Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : Підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вузів / А. Алексюк — К. : Либідь, 1998. – 558 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования : [учебное пособие] / Э.Ф. Зеер. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
3. Змеёв С.И. Наука XXI века. – URL: [//pedsovet.intergu.ru/ar_files/ar_202.doc](http://pedsovet.intergu.ru/ar_files/ar_202.doc).
4. Лісіна Л.О. Підготовка вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти до конструювання навчальних технологій: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / Л.О. Лісіна. – Запоріжжя :ТОВ «Плюс 73», 2011. – 472 с.
5. Лісіна Л.О. Технології навчання вчителів в післядипломній освіті : [наук.-метод. посібник] / Л.О. Лісіна. – Запоріжжя : Диво, 2007. – 198 с.
6. Психология и педагогика : [учебное пособие / К.А. Абульханова, Е.Г. Баранов и др.] ; под ред. А.А. Бодалева и др. – [3-е изд., доп. и перераб.]. – М. : Изд. Института Психотерапии, 2002. – 585 с.
7. Российская педагогическая энциклопедия : в 2-х т. / [гл. ред. В.В. Давыдов]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. I : [А-М]. – 1993. – 608 с., ил.
8. Сластенин В.А. и др. Педагогика : [учебное пособие] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : ИЦ «Инновационная Академия», 2002. – 576 с.

Bibliography

1. Alekseyuk A.M. Pedagogy of higher education of Ukraine. History. Theory : a Textbook for students, postgraduates and young University teachers / A. Alekseyuk. – K. : Lybid', 1998. – 558 s. (in Ukrainian).
2. Zeer Je.F. Psychology of vocational education : [educational aid] / Je.F. Zeer - M. ; Voronezh, 2003. – 480 s.
3. Zmeyov S.I. The science of the XXI century / Zmeyov S.I. – URL: [//pedsovet.intergu.ru/ar_files/ar_202.doc](http://pedsovet.intergu.ru/ar_files/ar_202.doc). (in Russian).

4. Lisina L.O. Teacher training in the system of postgraduate pedagogical swim to the design of educational technology: theoretical and methodological aspect : [monograph] / L.O. Lisina. – Zaporozhye :TOV «Plyus 73», 2011. – 472 s. (in Ukrainian).
5. Lisina L.O. : Technology teacher training in graduate education : [scientific-method. textbook] / L.O. Lisina. – Zaporozhye : Dyvo, 2007. – 198 s. (in Ukrainian).
6. Psychology and pedagogy : [textbook / K.A. Abul'hanova i dr.] ; under the editorship of A.A. Bodaleva i dr. – [third edition, revised and supplemented] – M. : Izd-vo Instituta Psihoterapii, 2002. – 585 s. (in Russian).
7. Russian pedagogical encyclopedia : in 2 volumes / [editor in chief V.V. Davydov]. – M. : Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija, 1993. – T. I : [A-M] – 1993. – 608 s., il. (in Russian).
8. Slastenin V.A. i dr. Pedagogy : [textbook for students of higher educational institutions] / V. A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shijanov ; editor V.A. Slastenin. – M. : IC «Innovacionnaja Akademija», 2002. – 576 s. (in Russian).

УДК 001.89:[378:373:792](045)

Мар'євич Наталія Костянтинівна – кандидат педагогічних наук, викладач музично-теоретичних дисциплін Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського

E-mail: natmar.22@ukr.net

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З УЧНЯМИ

Анотація. У статті проаналізовано особливості мистецько-педагогічної підготовки майбутніх учителів у системі професійної освіти, здатних працювати в нових соціокультурних умовах і успішно реалізовувати сучасні освітньо-виховні парадигми. Обґрунтовано необхідність вдосконалення мистецько-педагогічної підготовки вчителя початкових класів в умовах реформування системи професійної освіти, посилення її культурологічного спрямування. Викладено авторські інноваційні підходи до музично-естетичного виховання молодших школярів у процесі підготовки майбутніх учителів для організації музично-ігрової діяльності з використанням мультимедійних технологій, інтернет-мережі, графічного, відео-зображення тощо.

Ключові слова: мистецько-педагогічна підготовка, майбутні учителі початкових класів, музично-ігрова діяльність, інноваційні підходи, мультимедійні технології, інфографіка, музично-ігрові проекти, інтернет-сервіс, молодші школярі.

Marievych Natalia – Candidate of Pedagogical Sciences, teacher of musical and theoretical disciplines, Bar Hrushevskyi Humanitarian Pedagogical College

E-mail: natmar.22@ukr.net

INTRODUCTION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF ART AND PEDAGOGICAL FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TRAINING TO THE ORGANIZATION OF MUSIC- PLAYING ACTIVITY WITH STUDENTS

Summary. *The article deals with the analysis of the peculiarities of the artistic and pedagogical future teachers training in the professional education system, able to work in new socio-cultural conditions and successfully implement modern educational paradigms. The necessity of perfection of the artistic and pedagogical primary school teacher's training in the conditions of reforming the professional education system, strengthening its cultural orientation is substantiated. The peculiarities of the future primary school teachers training for the organization of students' music-playing activity as a holistic emotional-psychological and content-methodological education are determined. The author introduces innovative approaches to the musical-aesthetic education of junior students in the process of training future teachers for the organization of music-playing activities, using multimedia technologies, the Internet, graphic, video-image, etc. The importance of future primary school teachers' artistic and pedagogical training to the organization of music-playing students' activities, which is carried out in conjunction with general-pedagogical preparation, is grounded, and the stages of formation the readiness of the elementary school teacher to work with junior students in the present conditions are substantiated.*

Key words: *art-pedagogical training, future primary school teachers, musical-playing activity, innovative approaches, multimedia technologies, infographic, music and game projects, Internet service, junior schoolchildren.*

Марьевич Наталия Константиновна – кандидат педагогических наук, преподаватель музыкально-теоретических дисциплин Барского гуманитарно-педагогического колледжа имени Михаила Грушевского

E-mail: natmar.22@ukr.net

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ХУДОЖЕСТВЕННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧАЩИМИСЯ

Аннотация. *В статье проанализированы особенности художественно-педагогической подготовки будущих учителей в системе профессионального образования. Обоснована необходимость совершенствования художественно-педагогической подготовки учителя начальных классов в условиях реформирования системы профессионального образования, усиление ее культурологической направленности. Изложены авторские инновационные подходы к*

музыкально-эстетическому воспитанию младших школьников в процессе подготовки будущих учителей к организации музыкально-игровой деятельности учащихся с использованием мультимедийных технологий, интернет-сети, графического, видео-изображения и т. д.

Ключевые слова: *художественно-педагогическая подготовка, будущие учителя начальных классов, музыкально-игровая деятельность, инновационные подходы, мультимедийные технологии, инфографика, музыкально-игровые проекты, интернет-сервис, младшие школьники.*

Постановка проблеми, її актуальність. В умовах інтеграції України до європейського освітнього простору потребують оновлення та вдосконалення форми, методи і засоби навчання у вищій школі. Протягом останніх десятиліть у педагогіці вищої школи України посилилась увага до проблем підготовки висококваліфікованих педагогів, здатних працювати в нових соціокультурних умовах і успішно реалізовувати сучасні освітньо-виховні парадигми. Реформування системи професійної освіти, посилення її культурологічного спрямування потребує суттєвого вдосконалення мистецько-педагогічної підготовки вчителя початкових класів.

У сучасній системі підготовки майбутніх педагогів виникають протиріччя, зокрема, між сучасними темпами приросту наукової інформації та відведеним часом на її опанування; між гіперінформаційним середовищем, яке сприяє знаходженню і копіюванню будь-якої інформації, неефективними способами її опрацювання тощо. Отже, виникає необхідність передачі студентам більшого обсягу навчальної інформації при незмінній тривалості навчання і без зниження вимог до якості знань.

Аналіз досліджень і публікацій. У контексті нашого дослідження особливої теоретико-методологічної ваги набувають психолого-педагогічні дослідження теорії ігрової діяльності (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтьєв, Б. Теплов та ін.); наукові дослідження фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів (В. Бондар, Н. Бібік, Н. Кудикіна, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, та ін.); теоретичні засади мистецької педагогіки (Л. Арчажнікова, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька та ін.); науково-методичні засади використання музичних ігор у навчально-виховному процесі школи першого ступеня (О. Апраксина, Д. Кабалевський, О. Лобова, К. Орф, Г. Рігіна та ін.).

На основі аналізу педагогічних досліджень (Т. Агейкіна-Старченко, О. Олексюк, Т. Рейзенкінд, Т. Танько, Л. Хомич, В. Черкасов та ін.) встановлено зв'язок між музично-педагогічною підготовкою та музично-педагогічною освітою, інтерпретовано поняття «музично-

педагогічна освіта» з опертям на загальнопедагогічні та спеціальні знання і вміння на засадах національних і загальнолюдських цінностей. Формуванню готовності майбутніх учителів до музично-естетичної діяльності присвячено численні дисертаційні дослідження (В. Андрищенко, Ю. Бекетова, О. Біла, Л. Василенко, А. Гордійчук, Н. Євстігнеєва, М. Мішедченко, М. Михаськова, Б. Нестерович, Н. Пахальчук, В. Федорчук, З. Яропуд та ін.).

Мета статті полягає в аналізі особливостей мистецько-педагогічної підготовки майбутніх учителів у системі професійної освіти, використання інноваційних підходів, інтернет-ресурсів, впровадження мультимедійних технологій для організації музично-ігрової діяльності молодших школярів.

Результати дослідження. Вивчення наукового фонду показує, що існує взаємозв'язок між поняттями «професійна підготовка» і «професійна готовність». У науковому обігу також зустрічаємо термін «музично-педагогічна освіта», яку вчені трактують одночасно як результат, і як процес музично-педагогічної підготовки [8, с. 50]. Для формування власної наукової позиції щодо сутності підготовки майбутніх учителів початкових класів особливий інтерес викликають наукові ідеї, пов'язані з виокремленням нової галузі в педагогіці, «педагогіки мистецтва» – й необхідністю опанування її основ учителями початкових класів (М. Лещенко, Л. Отич, О. Рудницька, Г. Тарасенко та ін.).

Естетична складова в діяльності вчителя початкових класів, за Г. Тарасенко, є «абсолютно необхідним компонентом його фахової готовності до навчально-виховної роботи з учнями початкових класів», оскільки «вчитель початкових класів, навчаючи дітей різних предметів і організовуючи позакласну виховну роботу, має неабиякі можливості системно виховувати в них почуття прекрасного» [4, с. 527].

Музично-педагогічна освіта майбутніх учителів початкових класів закономірно передбачає єдність загальнокультурного і фахового в процесі підготовки (І. Зязюн, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Шевнюк та ін.). У зв'язку з цим цілком погоджуємося із твердженням І. Зязюна про те, що «високе звання «вчитель» набуває свого справжнього змісту лише тоді, коли воно єдине з поняттям культури» [2, с. 10]. Як зазначають дослідники (Г. Падалка, О. Рудницька та ін.), якість мистецької освіти вчителя прямо залежить від опанування ним усіх складових фахової підготовки, засвоєння комплексу суміжних філософських, естетичних, культурологічних, педагогічних та інших гуманітарних знань, необхідних для формування комплексних фахових уявлень про функціонування мистецтва в загальній культурі суспільства [3, с. 116].

Розробляючи систему педагогічної підготовки, К. Ушинський акцентував увагу на винятково важливому значенні мистецької

підготовки як обов'язкової складової професійного становлення вчителя. Серед вимог до вчителя педагог виокремив уміння гарно писати, малювати, читати ясно й виразно, співати [6, с. 436]. Саме К. Ушинським було ініційовано включення до програми вчительської семінарії ряд предметів естетичного спрямування: малювання, спів, виразне читання, природу, ручну працю.

Важливе значення музично-педагогічній діяльності в процесі формування особистості дитини надавав Л. Толстой [5], який наголошував, що, з метою отримання дітьми справжньої естетичної насолоди від співу, учитель має засвоїти дитячий пісенний репертуар, оволодіти співочими навичками. Використовувати в музично-виховній роботі з дітьми ігри в супроводі пісень, посібники та збірки народних пісень пропонували М. Корф, В. Острогорський та ін.

Період розвитку музично-естетичної думки України кінця XIX – першої половини XX ст. щодо підготовки педагогічних кадрів пов'язаний із відомими педагогами-композиторами В. Верховинцем, М. Леонтовичем, М. Лисенком, Я. Степовим, К. Стеценко, праці яких ґрунтуються на використанні в навчально-виховному процесі найкращих зразків українського фольклору, різноманітних за жанрами та формою їх виконання пісень (солоспіви, інсценована гра, спів з елементами танцю).

Наукові розробки щодо посилення мистецької складової у фаховій підготовці вчителя проводили відомі педагоги й музичні дослідники 20-80-х рр. XX-го століття (О. Апраксіна, Т. Беркман, Н. Гродзенська, В. Сухомлинський, В. Шацька та ін.) [8, с. 50]. Серед сучасних тенденцій розвитку музично-педагогічної освіти слід виокремити такі: упровадження в практику роботи загальноосвітньої школи концепції музично-естетичного виховання, розробленої Д. Кабалевським й адаптованої О. Ростовським та Л. Хлебніковою; розробка й експериментальна перевірка шкільної програми «Мистецтво», створеної співробітниками лабораторії естетичного виховання під керівництвом Л. Масол [8, с. 50, 52].

За Л. Хомич, одним із пріоритетних напрямів поглиблення та оновлення змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів є «використання різних видів мистецтва в якості елементів змісту та засобів художньо-творчої діяльності майбутніх педагогів під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін; активізацію культурно-мистецької діяльності майбутніх педагогів» [7, с. 59-60]. За Т. Агейкіною-Старченко, в умовах «постіндустріального суспільства ідеал гармонійно розвинутої особистості ... набуває нового змісту, тому система художньо-естетичного виховання потребує появи вчителя нової формації, особливо вчителя мистецьких дисциплін...» [1, с. 6].

У процесі музично-естетичного виховання молодших школярів, на наш погляд, важливими також є володіння педагогом прикладними

творчими вміннями (малювати, співати, виразно читати, танцювати тощо). Важливою складовою загальної готовності до організації музичного виховання молодших школярів є готовність майбутнього вчителя початкових класів до організації музично-ігрової діяльності учнів, яку тлумачимо як цілісне емоційно-психологічне та змістово-методичне утворення, що об'єднує налаштованість студентів на організацію музично-ігрової діяльності (естетична спрямованість педагогічної дії), засвоєння ними системи мистецько-педагогічних знань (когнітивно-мистецька обізнаність), формування вмінь організації музично-ігрової діяльності (креативно-методична вмілість), оцінювання її результативності в розв'язанні завдань музично-естетичного виховання молодших школярів (рефлексивно-регулятивна активність).

Учитель початкової школи повинен не лише якісно забезпечувати викладання шкільних дисциплін відповідно до навчального плану, але й уміти створювати виховне середовище, у якому гартується особистісний розвиток учнів завдяки поетапному включенню їх у різноманітні види діяльності, у тому числі в ігрову. Упровадження культурологічних доміант у сучасну систему освіти висуває високі вимоги до професійно-педагогічної підготовки вчителів початкових класів, які покликані закладати надійне підґрунтя розвитку культури та духовності молодших школярів.

У роботі зі студентами Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського з метою підвищення вмотивованості на організацію музично-ігрової діяльності молодших школярів нами було використано мультимедійні технології, які сприяють інтегруванню різних видів інформації за допомогою тексту, звуку, відеозображення, графічного зображення та анімації тощо. У процесі опанування професійно-орієнтованих дисциплін майбутнім педагогам було запропоновано використати інформаційну графіку та інтерактивні малюнки. У ході викладання навчальної дисципліни «Музичне виховання з методикою навчання» студентам презентувалася хмара музичних творів для початкової школи. Завдання майбутніх педагогів полягало у визначенні авторів запропонованих п'єс. Так, майбутнім фахівцям пропонувались етапи створення інтерактивного малюнка: визначення ключових слів; утворення графічного об'єкта; редагування хмари слів; зберігання кінцевого продукту. Наприклад, студент Роман Г. створив хмару ключових слів і запропонував майбутнім фахівцям гру «Впізнай мене». Завдання: при натисканні на знак із прізвищем конкретного композитора назвати його ім'я, програмові твори для сприймання в початковій школі й визначити улюблений твір із його доробку.

Із метою посилення емоційно-естетичної спрямованості студенти створювали інфографіку до таких тем: «Вимоги до професійної майстерності вчителя початкових класів під час навчання

дітей музики», «Видатні педагоги-науковці про роль гри в житті дитини: від минулого – до сучасності», «Е. Далькроз, К. Орф, З. Кодай, В. Медушевський про музично-ритмічну діяльність школярів», «Педагогічна концепція Д. Кабалевського про зміст музичного виховання школярів» тощо. Майбутні фахівці створювали інфографіку як статичну, так і динамічну. При оцінюванні створеної інфографіки враховувались використання різноманітних прийомів і технологій, як-от: інтеграція в схеми фото, відеоматеріалів, анімації тощо.

При створенні інформаційної графіки майбутні педагоги мають дотримуватися таких порад:

1. Необхідно використовувати зрозумілу візуальну мову. У межах одного змісту недоцільно змінювати візуальну мову матеріалу.

3. Використовувати яскраві ілюстрації, великі піктограми, гармонійну кольорову схему шрифтів тощо. Не перевищувати кількість візуальних елементів та інформації.

4. Дотримуватись стилю і міри серйозності. Необхідно стежити, щоб образи допомагали сприйняттю, а не заважали йому. Візуалізація сприймається більш емоційно і менш усвідомлено, ніж текст, тому візуальні образи мають підкріплювати текст, а не суперечити йому.

У контексті реалізації мистецького підходу у вихованні молодших школярів майбутні вчителі працювали над дослідницькими музично-ігровими проектами. Так, метою проекту «Музика П. Чайковського – це музика серця» є: популяризація творчості П. Чайковського; формування інформаційної компетенції майбутніх учителів початкових класів, підвищення мотивації до саморозвитку, самостійного навчання; виховання культури спілкування в команді. У процесі презентації проекту глядачі знайомляться з біографією та творчістю П. Чайковського; із творчістю художників і поетів його родини; опановують різні способи ефективного і безпечного пошуку інформації в мережі Інтернет, використовують Інтернет-сервіси, Google документи тощо.

Наведемо приклади рубрик, їх зміст та види робіт:

1. Дослідники: вивчення життєвого і творчого шляху П. Чайковського; перегляд відео-матеріалу, вивчення головної ідеї, суті, тематики музичних шедеврів; добір творів П. Чайковського програмового змісту, з якими хочемо ознайомити учнів.

2. Журналісти: інтелектуальна гра «Діалог дослідників-музикознавців»; прийом «Синтез музики і змісту твору», гра-інтерв'ю на тему: «Поділіться своїми враженнями, як педагоги-дослідники творчої спадщини П. Чайковського для молодших школярів», прийом «Митці-інтегральні», гра «Кмітливі розумники музичного мистецтва».

3. Креативні митці: підбір поезії до музики П. Чайковського; підбір або створення малюнку до музичного твору композитора; розіграш театралізований етюд до музичного твору.

4. Кліпмейкери-інтеграли: підбір наочності, фото та відеоматеріалів; вибір відеофрагментів із мультфільмів та кінофільмів, де звучить музика П. Чайковського; використання відеоматеріалу на різних уроках початкової школи; підбір музики композитора до різних виховних форм роботи в школі; гра-подорож «Екскурсоводи – митці».

Гра-подорож спочатку апробується на студентах, а потім презентується молодшим школярам у процесі педагогічної практики. Зміст гри: студенти (учні) подорожують по музею митця. Кімнати музею: «Дитинство П. Чайковського, його родовідне дерево», «Життєвий та творчий шлях композитора», «Картинна галерея героїв музичної спадщини композитора», «Фото-галерея про життя композитора», «Музичний та відео-салон творів композитора», «Мистецька ігротека: перевір себе в знаннях про П. Чайковського та його творах», «Книга – відгуків від прихильників музею».

5. Музично-ігрові сходишки вчителя з молодшими школярами: ігри «Інтелектуальний брейн-ринг знавців життя та творчості П. Чайковського», «Музична вікторина», «Вгадай мелодію та розкажи про твір», «Музичний кубик-рубик», «Музично-ігровий ярмарок», «Музично-ігровий караван: інтегрований підхід».

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, мистецько-педагогічну підготовку майбутніх учителів початкових класів до організації музично-ігрової діяльності школярів у системі професійної освіти розглядаємо як частину мистецької підготовки, що наскрізно охоплює всі складники навчально-виховного процесу педагогічного ВНЗ як системи, та здійснюється у взаємозв'язку із загальнопедагогічною підготовкою і передбачає етапність формування готовності вчителя початкових класів до означеної діяльності. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні питань підготовки майбутніх педагогів до забезпечення наступності методів і форм організації музично-ігрової діяльності дітей дошкільного віку та молодших школярів на основі використання мультимедійних технологій.

Література

1. Агейкіна-Старченко Т.В. Професійна компетентність вчителів мистецьких дисциплін : навч.-метод. посіб. / Т.В. Агейкіна-Старченко ; [за заг. ред. В.І. Ковальчука]. – Вінниця : Нілан – ЛТД, 2010. – 160 с.
2. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос ; за ред. І. А. Зязюна. – 2-е вид., доп. і переробл. – К. : Вища шк., 2004. – 442 с.
3. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька / О.П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2005. – 360 с.
4. Тарасенко Г.С. Роль гносеологічної функції мистецтва в професійній підготовці вчителя початкових класів / Г.С. Тарасенко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці

- фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / [ред. кол.: І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, С.У. Гончаренко та ін.]. – К. : Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2009. – Вип. 21. – С. 527–532.
5. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений : в 90 т. Т. 41 / Л.Н. Толстой. – М. : Гос. изд-во художеств. л-ры, 1957. – 288 с.
 6. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 6. / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1988. – 528 с.
 7. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів : для викладачів і студ. пед. навч. закладів / Л.О. Хомич. – К. : Магістр-S, 1998. – 200 с.
 8. Черкасов В.Ф. Музично-педагогічна освіта України на межі двох тисячоліть (1991–2010 рр.) : навч. посіб. / В.Ф. Черкасов. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2011. – 380 с.

Bibliography

1. Aheikina-Starchenko T.V. Professional competence of teachers of artistic disciplines / T.V. Aheikina-Starchenko ; [za zah. red. V. I. Kovalchuka]. – Vinnytsia : Nilan – LTD, 2010. – 160 s. (in Ukrainian).
2. Pedagogical mastery : is a textbook / I.A. Ziazun, L.V. Kramushchenko, I.F. Kryvonos ; za red. I.A. Ziazuna. – 2-e vyd., dop. i pererobl. – K. : Vyshcha shk., 2004. – 442 s. (in Ukrainian).
3. Rudnytska O.P. Pedagogics: general and artistic / O.P. Rudnytska. – Ternopil : Navchalna knyha-Bohdan, 2005. – 360 s. (in Ukrainian).
4. Tarasenko H.S. The role of epistemological function of art in the professional training of elementary school teachers / H.S. Tarasenko // Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy : zb. nauk. pr. / [red. kol.: I.A. Ziazun, N.H. Nychkalo, S.U. Honcharenko ta in.]. – K. ; Vinnytsia : DOV «Vinnytsia», 2009. – Vyp. 21. – S. 527–532. (in Ukrainian).
5. Tolstoi L.N. Complete collection of essays : v 90 t. Т. 41 / L.N. Tolstoi. – М. : Hos. yzd-vo khudozhestv. l-ry, 1957. – 288 (in Russian).
6. Ushynskiy K. D. Pedagogical compositions : v 6 t. Т. 6. / K. D. Ushynskiy. – М. : Pedahohyka, 1988. – 528 s. (in Russian).
7. Khomych L.O. The Professional and pedagogical training of future teachers : dlia vykladachiv i stud. ped. navch. zakladiv / L.O. Khomych. – K. : Mahistr-S, 1998. – 200 s. (in Ukrainian).
8. Cherkasov V. F. Musical pedagogical education in Ukraine is on verge of two millenniums (1991–2010) : navch. posib. / V. F. Cherkasov. – Kirovohrad : Imeks-LTD, 2011. – 380 s. (in Ukrainian).

УДК 378.37.001

Наумова Вікторія Юрївна – старший викладач кафедри філософії і освіти дорослих Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

E-mail: naumova2006@ukr.net

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПРАЦІВНИКІВ МЕТОДИЧНИХ СЛУЖБ У СИСТЕМІ ФОРМАЛЬНОЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті проаналізовано наукові праці з питань післядипломної освіти педагогічних працівників. З'ясовано, що професійний розвиток різних категорій педагогічних працівників слід вивчати в діалектичній єдності онтологічної, гносеологічної, аксіологічної, праксеологічної підсистем. Доведено, що із збільшенням педагогічного стажу спостерігається зниження мотивації методистів до професійного розвитку. Визначено складові професійного розвитку працівників методичних служб у системі формальної післядипломної освіти. Встановлено, що цей розвиток детермінований професійно орієнтованим навчальним середовищем закладів післядипломної освіти, професійною компетентністю викладачів формальної освіти дорослих та готовністю методистів до професійного розвитку.

Ключові слова: андрагогічні засади, методист, освіта дорослих, працівник методичних служб, професійний розвиток, формальна освіта.

Naumova Victoria – Senior Lecturer of the Department of Philosophy and Adult Education of the Central Institute of Postgraduate Pedagogical Education of the State Higher Educational Establishment «University of Education Management» of the NAPS of Ukraine

E-mail: naumova2006@ukr.net

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL SERVICE WORKERS IN THE FORMAL POSTGRADUATE EDUCATION SYSTEM

Summary. In this article we analyzed components of the professional development of methodological service workers in the dialectical unity of ontological, epistemological, axiological, and praxis subsystems. The analysis of scientific sources of organization of increasing qualification in the system of formal postgraduate education of the mentioned category of pedagogical staff has witnessed existence of objective contradictions that need to be resolved. The results of the survey of methodists have shown that increase in pedagogical experience effects a decrease in motivation to professional

development. The components of professional development of methodological service workers in the system of formal postgraduate education are determined by: creation of professionally oriented learning environment, professional competence of teachers and institutions of formal postgraduate education and readiness of methodists to professional development. It is substantiated through the position of the andragogical approach, that professional competence of teachers of institutions of the formal postgraduate education is an important component in terms of increasing qualification courses that determines motivation of the staff of methodological service to professional development.

It has been established that professional development of methodological service workers in the system of formal postgraduate education is determined by professionally oriented educational environment of institutions of postgraduate education, professional competence of teachers of formal adult education and readiness of methodists to professional development. We established that the renovation and upgrading needed for the forms of teachers' postgraduate education consider requirements of international standards of training competitive pedagogical specialists in the terms of continuous education.

Key words: *andragogical approach, methodist, adult education, methodological service workers, professional development, formal education.*

Наумова Виктория Юрьевна – старший преподаватель кафедры философии и образования взрослых Центрального института последипломного педагогического образования Государственного высшего учебного заведения «Университет менеджмента образования» НАПН Украины

E-mail: naumova2006@ukr.net

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РАБОТНИКОВ МЕТОДИЧЕСКИХ СЛУЖБ В СИСТЕМЕ ФОРМАЛЬНОГО ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье проанализированы научные труды по вопросам последипломного образования педагогических работников. Выяснено, что профессиональное развитие различных категорий педагогических работников следует изучать в диалектическом единстве онтологической, гносеологической, аксиологической, праксеологические подсистем. Доказано, что с увеличением педагогического стажа наблюдается снижение мотивации методистов к профессиональному развитию. Определены составляющие профессионального развития работников методических служб в системе формального последипломного образования. Установлено, что это развитие детерминировано профессионально ориентированной учебной средой заведений последипломного образования,

професійною компетентністю преподавателей формального образования взрослых и готовностью методистов к профессиональному развитию.

Ключевые слова: *андрагогика, методист, образование взрослых, работник методических служб, профессиональное развитие, формальное образование.*

Вступ. Одним із головних пріоритетів, що визначає спрямованість розвитку української післядипломної освіти, є створення інноваційного середовища, у якому суб'єкти процесу підвищення кваліфікації опановують уміння самостійного набуття знань впродовж життя та їх застосування в практичній діяльності, стають успішними та конкурентоспроможними на ринку праці. Це зазначено у відповідних нормативних документах: Закон України «Про вищу освіту», Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років, Дорожня карта освітньої реформи (2015–2025 рр.), галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти тощо.

Модернізація післядипломної освіти та процесу підвищення кваліфікації працівників методичних служб у цілому, приведення їх у відповідність до світових, європейських і національних стандартів є актуальною проблемою педагогічної науки і практики. Розв'язання цієї проблеми має забезпечити не лише професійне зростання методиста, а й його неперервний особистісний розвиток впродовж життя. Тому професійний розвиток цієї категорії педагогічних працівників має враховувати теоретичні і практичні напрацювання андрагогіки як науки, яка орієнтує дорослих на неперервне навчання, на самоосвіту і самовдосконалення, оскільки це відповідає сучасним вимогам до підвищення кваліфікації різних категорій педагогічних працівників закладів освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Оперативно відреагувати на нагальні проблеми суспільства покликана система формальної післядипломної освіти. Важливе значення мають праці українських науковців, присвячені проблемі підвищення рівня професійної кваліфікації педагогічних працівників, зокрема таким її аспектам, як: методологічним основам неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Олійник, С. Сисоєва); андрагогічним засадам навчання дорослих (О. Аніщенко, Л. Лук'янова, Т. Сорочан); професійному розвитку педагогів в умовах післядипломної освіти (О. Дубасенюк, Л. Пуховська, І. Хоржевська).

Здійснений аналіз наукових досліджень з неперервної професійної освіти показав, що система післядипломної освіти педагогів повинна відбуватися у напрямках гуманізації, динамічного співвідношення теоретичного і практичного навчання, підвищення

інформаційної насиченості змісту освіти, андрагогізації процесу навчання, що закономірно зумовлено загальносвітовими тенденціями розвитку системи неперервної освіти дорослих, невід'ємною складовою якої є післядипломна освіта працівників методичних служб.

Визначаючи перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти, В. Олійник стверджує, що вкрай важливо підготувати такі педагогічні і керівні кадри, які будуть здатні ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах нестабільності і невизначеності [2].

Аналіз психолого-педагогічних праць показав, що натеper є кілька тлумачень поняття «професійний розвиток»: взаємне потенціювання (когеренція, підсилення) особистісних і професійних аспектів педагога та вихід на рівень системних якостей цілого (О. Вознюк, О. Дубасенюк [1]); розвиток людини в її професійній ролі (Л. Пуховська [3]); професійний розвиток є продуктом і результатом професійної діяльності людини (І. Хоржевська [5]).

Заслуговує на увагу ретроспективний міждисциплінарний аналіз евристичних положень українських науково-педагогічних шкіл, який представлено М. Скрипник з метою обґрунтування парадигмального ядра експериментальних досліджень теорії і практики професійного розвитку фахівців в освіті дорослих [4]. Так, враховуючи результати наукових розвідок дослідниці, відзначимо, що професійний розвиток різних категорій педагогічних працівників слід вивчати в діалектичній єдності онтологічної, гносеологічної, аксіологічної, праксеологічної підсистем.

Водночас не виявлено наукових праць, які б містили теоретичні й організаційно-методичні засади професійного розвитку працівників методичних служб, розроблені на основі досягнень андрагогіки. Отже, аналіз наукових джерел щодо підвищення кваліфікації в системі формальної післядипломної освіти зазначеної категорії педагогічних працівників засвідчив наявність існування об'єктивних суперечностей, які потребують розв'язання: між сучасними вимогами суспільства до професійної діяльності методистів професійно-технічних навчальних закладів і методистів районних (міських) методичних кабінетів (центрів), яка має забезпечити створення інноваційного освітнього середовища для професійного розвитку педагогів, та неготовністю більшості працівників методичних служб до її здійснення.

Мета статті – обґрунтувати складові професійного розвитку працівників методичних служб у системі формальної післядипломної освіти. У статті використано такі теоретичні *методи* дослідження: узагальнення, систематизація, зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему професійного розвитку працівників методичних служб. Нами було проведено й опитування методистів професійно-

технічних навчальних закладів і методистів районних (міських) методичних кабінетів (центрів) з метою з'ясування їхнього ставлення до професійного розвитку в системі формальної післядипломної освіти.

Результати дослідження. Актуальність проблеми професійного розвитку працівників методичних служб обумовила значну кількість розроблень теоретичних засад цього процесу з метою досягнення відповідності рівня професійного та особистісного розвитку методисти потребам і запитам сучасного суспільства.

З метою вивчення ставлення працівників методичних служб до професійного розвитку в системі формальної післядипломної освіти нами було проведено опитування методистів професійно-технічних навчальних закладів і методистів районних (міських) методичних кабінетів (центрів) як слухачів курсів підвищення кваліфікації в кількості 164 особи. Результати опитування показали, що із збільшенням педагогічного стажу спостерігалось зниження мотивації методистів до професійного зростання. Так, методисти, які вже 2–4 рази підвищували кваліфікацію у закладах формальної післядипломної освіти, втрачають мотивацію через: 1) недостатнє врахування індивідуальних професійних потреб слухачів (зазначили 32,17 % респондентів); 2) недостатність висвітлення впровадження інноваційних педагогічних технологій у професійну діяльність методистів (визначили 35,06 % респондентів). Проте значна кількість (60,87 %) методистів виявили зацікавленість щодо оволодіння сучасними технологіями навчання дорослих. Наприклад, методисти зі стажем роботи понад 20 років (близько 30% респондентів) вважали за необхідне застосовувати ігрові технології в своїй професійній діяльності.

Зазначимо, що основною метою діяльності таких закладів формальної післядипломної освіти як інститути післядипломної педагогічної освіти (ІППО), є забезпечення неперервності професійної освіти різних категорій педагогічних працівників, розвиток готовності пристосовуватися до змін в освітній галузі, до нових вимог суспільства щодо результатів навчання і виховання підростаючого покоління. У такому випадку, метою курсів підвищення кваліфікації працівників методичних служб є формування в них готовності до професійного розвитку у курсовий і міжкурсний періоди післядипломної освіти.

Враховуючи особливості професійно-педагогічної діяльності працівників методичних служб, специфіку вітчизняної післядипломної педагогічної освіти, а також особливості професійного розвитку методистів, нами обґрунтовано складові, що забезпечують професійний розвиток працівників методичних служб у системі формальної післядипломної освіти. Складові професійного розвитку працівників методичних служб у системі формальної післядипломної освіти зображено на рис.1.

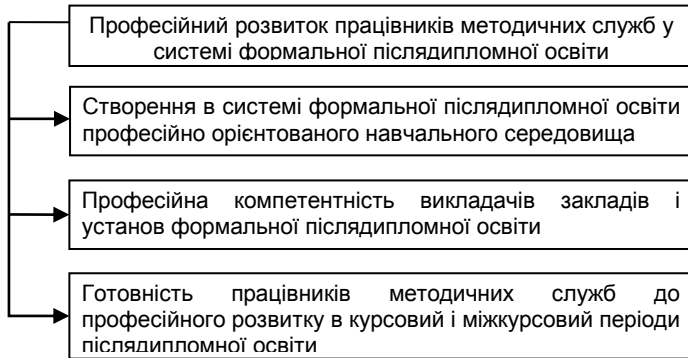


Рис. 1. Складові професійного розвитку працівників методичних служб у системі формальної післядипломної освіти

Зауважимо, що з позиції андрагогічного підходу саме професійна компетентність викладачів закладів і установ формальної післядипломної освіти є важливою складовою в умовах курсів підвищення кваліфікації, що зумовлює мотивацію працівників методичних служб до професійного розвитку.

Проведений теоретичний аналіз наукових джерел і результати опитування методистів дозволили визначити, що до основних складових професійного розвитку працівників методичних служб у системі формальної післядипломної освіти слід віднести створення професійно орієнтованого навчального середовища, професійну компетентність викладачів закладів і установ формальної післядипломної освіти та готовність методистів до професійного розвитку в курсовий і міжкурсовий періоди післядипломної освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати вивчення професійного розвитку працівників методичних служб у системі формальної післядипломної освіти уможливили такі висновки: необхідність оновлення процесу підвищення кваліфікації методистів професійно-технічних навчальних закладів і районних (міських) методичних кабінетів (центрів) відповідно до сучасних динамічних змін у суспільстві; досягнення цілісності і наступності у навчанні дорослих на засадах андрагогічного підходу; використанні інноваційних технологій, форм і методів навчання дорослих.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів порушеної проблеми. До подальших напрямів наукового пошуку слід віднести: удосконалення післядипломної педагогічної освіти щодо створення ефективного механізму її регулювання, дотримання вимог до організації післядипломного навчання педагогів і виконання освітніх

стандартів; застосування міждисциплінарного підходу до розвитку професійної компетентності викладачів вітчизняних закладів післядипломної педагогічної освіти; моніторинг працевлаштування та професійної кар'єри педагогів. На часі – оновлення й удосконалення форм післядипломної освіти педагогічних працівників з урахуванням вимог міжнародних стандартів підготовки конкурентоспроможних педагогічних кадрів в умовах неперервної освіти.

Література

1. Вознюк О. В. Інтегративний підхід до професійного розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2010. – Вип. 12 (22). – С. 17–20 [Електронний ресурс]. – URL: <http://eprints.zu.edu.ua/8418/1/>.
2. Олійник В. В. Тенденції розвитку післядипломної освіти в умовах трансформації суспільства / В. В. Олійник // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 1. – С. 56–66
3. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку педагогів : рух до концептуальної карти / Л. Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка : науковий журнал. – 2011. – № 1 [Електронний ресурс]. – URL: <http://khnu.km.ua/root/res/2-7001-31.pdf>
4. Скрипник М. І. Рецепція ідей українських науково-педагогічних шкіл у теорію і практику професійного розвитку фахівців / М. І. Скрипник // Післядипломна освіта в Україні. – 2016. – № 2. – С. 10–16
5. Хоржевська І. М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості / І. М. Хоржевська // Наукові праці. Державне управління [Електронний ресурс]. – URL: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe.

Bibliography

1. Vozniuk O. V. An integrative approach to professional development of individual teachers in terms of civilizational change / O. V. Vozniuk, O. A. Dubaseniuk // Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. – K., 2010. – Vyp. 12 (22). – С. 17–20 [Elektronnyi resurs]. – URL: <http://eprints.zu.edu.ua/8418/1/> (in Ukrainian)
2. Oliinyk V. V. Trends in the development of postgraduate education in the context of transformation of society / V. V. Oliinyk // Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymi systemamy. – 2013. – № 1. – С. 56–66 (in Ukrainian)
3. Pukhovska L. The theoretical basis for professional development of teachers: move to the conceptual map [Elektronnyi resurs] / L. Pukhovska // Porivnialna profesiina pedahohika : naukovi zhurnal. – 2011. – № 1 [Elektronnyi resurs]. – URL: <http://khnu.km.ua/root/res/2-7001-31.pdf>.
4. Skrypnyk M. I. Reception of the ideas of Ukrainian scientific and pedagogical schools in the theory and practice of professional development of specialists / M. I. Skrypnyk // Pisliadyplomna osvita v Ukraini. – 2016. – № 2. – С. 10–16 (in Ukrainian)
5. Khorzhevskaya I. M. Professionalism and professional development of personality / I. M. Khorzhevskaya // Naukovi pratsi. Derzhavne upravlinnia [Elektronnyi resurs]. – URL: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe. (in Ukrainian)

УДК 355.378

Приходько Юрій Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник Центру воєнно-стратегічних досліджень Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського

E-mail: prihodko1702@ukr.net

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ЕТАПУ РОЗВИТКУ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті показується, що накопичення в системі військової освіти проблем дестабілізують її й не дозволяють продуктивно виконувати основну функцію – якісну підготовку офіцерських кадрів. Розглядаються та обґрунтовуються такі проблеми: управління військовою освітою; інтеграція військової освіти з цивільною освітою; відбір кандидатів на навчання; формування державного замовлення на підготовку військових фахівців; організаційні засади освітнього процесу, терміни підготовки військових фахівців; зміст теоретичної та практичної складових навчання; функціонування в системі військової освіти всіх видів підготовки персоналу.

Ключові слова: військова освіта; підготовка військових фахівців; якість; інтеграція; державне замовлення; зміст освіти.

Przyhodko Yuriy – Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor, Leading Research Scientist of the Military and Strategic Researches Center of the National Defence University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskyi

E-mail: prihodko1702@ukr.net

ACTUAL PROBLEMS OF MILITARY EDUCATION CURRENT DEVELOPMENT

Summary. The article shows that the accumulation of issues in the military education system destabilizes it and doesn't allow performing efficiently the basic function such as a proper training of officers. The following issues are considered and justified: military education management; military education and civil education integration; selection of candidates for training; formation of state order for military specialists' training; organizational principles of education process, military specialists' training period; content of theoretical and practical components of training; functioning of all types of personnel training in the military education system.

Key words: military education; training of military specialists; quality; integration; state order; content of education.

Приходько Юрій Іванович – кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Центра военно-стратегических

исследований Национального университета обороны Украины имени Ивана Черняховского

E-mail: prihodko1702@ukr.net

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ЭТАПА РАЗВИТИЯ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье показывается, что накопление в системе военного образования проблем, дестабилизируют ее и не позволяют продуктивно выполнять основную функцию – качественную подготовку офицерских кадров. Рассматриваются и обосновываются такие проблемы: управление военным образованием; интеграция военного образования с гражданским образованием; отбор кандидатов на обучение; формирование государственного заказа на подготовку военных специалистов; организационные основы образовательного процесса; сроки подготовки военных специалистов; содержание теоретической и практической составляющих обучения, функционирование в системе военного образования за направленностью всех видов подготовки персонала.

Ключевые слова: военное образование, управление, подготовка военных специалистов, качество, интеграция, государственный заказ, содержание образования.

Вступ. Актуалізація проблеми виходу системи військової освіти на якісно новий рівень функціонування зумовлена такими чинниками: 1) сучасним її станом, що потребує невідкладного реагування відповідно до вимог оборонної політики держави, потреб Збройних Сил (ЗС) України, що мають кардинально змінитися, у першу чергу, у напрямі суттєвого підвищення якості підготовки військових фахівців; 2) прийняттям Закону України «Про вищу освіту» та очікуваною низкою державних і відомчих нормативно-правових документів; 3) необхідністю ґрунтовного аналізу реформування системи військової освіти (СВО) за попередні роки та суттєвого коригування засадничих основ підготовки військових фахівців усіх ступенів вищої освіти; 4) потребою врахування аналітичних матеріалів щодо участі військових фахівців в антитерористичній операції, загроз, викликів, що постали перед державою; 5) необхідністю запровадження кращого досвіду військових навчальних закладів провідних зарубіжних країн щодо структури, змісту та технологій навчання, організації практичної підготовки, інформаційного, матеріально-технічного та фінансового забезпечення.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади, тенденції та перспективи становлення, трансформації, розвитку вищої, професійно-технічної, педагогічної освіти, філософії освіти в світі та Україні, управління освітніми системами знайшли

відображення в фундаментальних монографіях і наукових публікаціях В.П. Андрущенка [1], І.А. Зязюна, В.Г. Кременя, В.І. Лугового, Н.Г. Ничкало та ін. Проблеми створення, функціонування та реформування системи військової освіти, підготовки офіцерських кадрів для ЗС України висвітлено в ряді наукових праць військових учених [3; 4; 5; 6; 7], наукових дослідженнях [2], де розглядалися концептуальні, теоретико-методологічні, історичні, інноваційні, практичні проблеми військової освіти, питання управління якістю підготовки військових фахівців, формування змісту навчання. Акцентувалася увага на необхідності перегляду інтеграції СВО з цивільною освітою, підсиленні уваги до практичної складової навчання, до формування у військових фахівців системних компетенцій з урахуванням Національної рамки кваліфікацій. Водночас, теперішній стан СВО потребує суттєвого коригування, пошуків таких підходів і рішень, що мали б відповідати сучасним вимогам щодо високого ступеню готовності фахівців до захисту національних інтересів, національної безпеки та територіальної цілісності нашої держави у відповідності з вимогами Стратегії національної безпеки України, Національної стратегії розвитку освіти.

Метою статті є визначення актуальних проблем військової освіти та обґрунтування основних напрямів їх реалізації. Для реалізації мети статті використана система загальнонаукових і спеціальних методів теоретичного та емпіричного дослідження.

Результати дослідження. Визначальним показником ефективності діяльності СВО є якість підготовки військових фахівців. Проведені соціологічні дослідження в межах науково-дослідних робіт (2013-2014 рр.) показують, що в системі підготовки військових фахівців мають місце проблеми з їх готовністю до служби у військах. Наведемо деякі дані:

- інтегральний показник повної готовності випускників вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ, тактичний рівень) до виконання службових обов'язків за експертною оцінкою складає 56,4%;

- результати оцінювання інтегральної якості підготовки випускників ВВНЗ: за даними відгуків з військ – «відмінно» та «добре» – лише 64,3%,; за даними керівного складу ВВНЗ – відповідно – 41,7%;

- щодо готовності випускників ВВНЗ до виконання службових обов'язків на первинній офіцерській посаді по завершенні навчання (їх особистісна думка): командний профіль: готовий у повному обсязі – 71%; інженерний профіль: готовий у повному обсязі – 69%;

- щодо володіння озброєнням, військовою технікою та повній готовності проводити заняття на них з підлеглим особовим складом відзначають 65 % курсантів-випускників.

Такий стан певною мірою пов'язаний з нераціональним співвідношенням між нормативною складовою стандарту військової

освіти (65% бюджету навчального часу) та варіативною (військово-професійною – 35%), що обумовлюється необхідністю отримання загальнодержавного диплома за цивільною галуззю знань. Результати опитування керівного складу та науково-педагогічних працівників СВО показують, що більшість з них вважають за необхідне змінити чинний розподіл бюджету навчального часу між нормативною та варіативною частинами змісту освіти у бік збільшення останньої, а саме: відповідно – $45\% \pm 5\%$ та $55\% \pm 5\%$. Тому, на нашу думку, залишається відкритою проблема інтеграції військової освіти з цивільною освітою, коли пріоритет надається не професіоналізації фахівців, а їх соціальному захисту. З викладеного вище виникає низка питань і проблем.

По-перше, про який соціальний захист на основі отримання диплома за цивільною галуззю знань може йтися мова, коли молода людина обрала професію захисника Вітчизни? Соціальний захист військових – це важлива та комплексна функція держави, що має сприяти зразковому виконанню ними свого обов'язку перед Батьківщиною протягом і після визначених термінів проходження служби, у тому числі й наданню можливості отримати безкоштовну освіту за цивільною спеціальністю. Вступ до ВВНЗ – це по суті тест на готовність посвятити своє життя військовій службі.

Слід відмітити, що частина молоді – майбутніх випускників ВВНЗ скористалася можливістю отримати безкоштовну вищу освіту за умов повного державного утримання та одразу чи після нетривалої служби звільняється з лав ЗС України. Вочевидь, що одні з них заздалегідь були зорієнтовані на отримання вищої освіти за державні кошти, а інші, зіштовхнувшись з сьогоденними реальними умовами ратної праці, використовуючи набуту спеціальність, вибувають у цивільну сферу діяльності, де їх з великим задоволенням приймають як підготовлених, дисциплінованих, морально та фізично здорових молодих фахівців, маючих досвід роботи в колективі та з колективами. Викладене має жорстку кореляцію з мотивами вступу кандидатів на навчання у ВВНЗ. Зокрема, один із основних таких мотивів – можливість безкоштовного отримання вищої освіти. Середнє значення такого мотиву за результатами опитування курсантів першого курсу п'яти ВВНЗ (2014р.) складає – 55,4%.

По-друге, на нашу думку, проблему формування й визначення вимог до фахівців, змісту їх підготовки потрібно розглядати, виходячи з наступного: підготовка військових фахівців є загальнодержавною справою – важливою та відповідальною щодо обороноздатності держави, забезпечення її територіальної цілісності, національних інтересів; - вищі військові навчальні заклади повинні готувати фахівців, у першу чергу, в інтересах ЗС України, інших силових структур; формування змісту навчання повинно відповідати принципам достатності та відповідності сферам діяльності військових фахівців;

організація та технологія освітнього процесу має спрямовуватись на здобуття майбутніми офіцерами компетенцій (знань, умінь, навичок), достатніх для виконання обов'язків за посадовим призначенням як у мирний, так і у воєнний час.

По-третє, потребують коригування на рівні суспільства та особистості кожного, хто готується до професійної діяльності, психологічні аспекти сприйняття встановлених Законом України «Про вищу освіту» відповідних ступенів вищої освіти. Передусім йдеться про такі ступені вищої освіти як молодший бакалавр, бакалавр, магістр. Адже такі фахівці (переважно, бакалаври) в усіх провідних державах світу як у цивільній, так і військовій освіті складають більшість науково-технічного та інженерного персоналу корпорацій, фірм, підприємств, науково-дослідних установ, військових формувань і структур. Не всі мають бути магістрами. Це логічно з усіх сторін – від наявності посад для заміщення фахівцями цього ступеню вищої освіти у ЗС України до раціональності витрат на їх підготовку, коли в цьому нема потреби на початковому рівні здобуття вищої освіти. Цей процес є природним, в якому має місце ступеневість освіти, навчання впродовж життя. При цьому ніхто не має обмежувати право тих, хто хоче та прагне стати магістром, але це має бути узгодженим з посадовими функціями та кваліфікаційними рівнями Національної рамки кваліфікацій. Іншими словами, у провідних країнах існує певне співвідношення щодо кількості фахівців того чи іншого ступеня, яке відповідає потребам, як економіки, так і оборони держави; кількість цивільних фахівців регулюється ринком праці, військових – потребами оборони та безпеки держави, структурою та оснащенням збройних сил.

З урахуванням викладеного пропонується здійснювати підготовку військових фахівців тактичного рівня за такими схемами:

- зі ступенем вищої освіти «молодший бакалавр» (командний та інженерний напрями) протягом 2,5 років у ВВНЗ, 2-3 місяців у навчальних центрах видів (родів) ЗС України з наступним призначенням на штатні посади у військових частинах та підрозділах ЗС України;
- зі ступенем вищої освіти «бакалавр» (командний та інженерний напрями) протягом 4 років у ВВНЗ; 2-4 місяців – у навчальних центрах видів (родів) ЗС України з наступним призначенням на штатні посади у військових частинах та підрозділах ЗС України.

Подальша система отримання вищої освіти зі ступенем «магістр» зазначеними вище військовими фахівцями зі ступенем вищої освіти «молодший бакалавр», «бакалавр» може бути реалізована в Національному університеті оборони України, ВВНЗ, цивільних ВНЗ на основі вступних іспитів, конкурсів і штатних посад у підрозділах і частинах ЗС України.

Водночас, для визнання на державному рівні статусу військової інженерної підготовки з видачею диплома певного рівня вищої освіти Міністерству оборони України спільно з Міністерством освіти і науки України доцільно підготувати спільний наказ і методичні рекомендації, якими б мали регламентуватися такі складові та визначення: спеціальності підготовки військових фахівців; співвідношення нормативної і варіативної складових освітніх стандартів вищої військової освіти в бік збільшення останньої; рамочні часові показники (кредити) з вивчення обов'язкових навчальних дисциплін за видами підготовки фахівців; відповідність освітньо-професійних програм першому (бакалаврському), другому (магістерському) рівням вищої освіти та відповідно – шостому і сьомому рівням Національної рамки кваліфікацій.

Актуальною за всі часи функціонування СВО залишається проблема відбору кандидатів на навчання у ВВНЗ зі стійкою мотивацією, достатнім ступенем фізичної і загальноосвітньої підготовленості, спроможних успішно оволодіти освітньо-професійною програмою. За останні роки, на думку керівного складу СВО та науково-педагогічних працівників ВВНЗ, середньоозважені значення показників розвитку кандидатів на навчання (психічний стан, інтелектуальний рівень; фізичний стан) мають тенденцію до погіршення [3].

Останніми роками набула проблемного характеру тенденція формування державного замовлення на підготовку військових фахівців, у першу чергу, за чисельними показниками. Дестабілізуючими факторами при цьому стали такі: недостатньо прогнозоване та здійснюване реформування ЗС України; коливання відтоку з військ офіцерських кадрів тактичного рівня (первинні офіцерські посади) внаслідок низької соціальної захищеності; відсутність чіткого бачення перспективних потреб у фахівцях різних ступенів вищої освіти з урахуванням нових поколінь озброєння, військової техніки, сучасних форм і видів збройної боротьби; реструктуризація ВВНЗ.

Зазначені фактори негативно позначилися на функціонуванні СВО, а саме: планування підготовки військових фахівців не набуло стабільного характеру; потерпали через нестабільність організаційно-штатні структури ВВНЗ; відбулися незворотні втрати значної кількості висококваліфікованих науково-педагогічних працівників і наукових шкіл; гальмувався розвиток і модернізація матеріально-технічної бази ВВНЗ.

Назріла необхідність перегляду організаційних засад і термінів підготовки військових фахівців, змісту теоретичної та практичної складових освітньо-професійних програм усіх ступенів вищої освіти і ланок управління, що зумовлюється такими чинниками: інтелектуалізацією, інформатизацією, комп'ютеризацією та

автоматизацією воєнної сфери; зміною поглядів на ведення сучасних бою та операції, на бойове застосування озброєння та військової техніки; необхідністю системного формування змісту освіти та компетенцій фахівців; запровадженням інформаційних, інноваційних технологій і засобів навчання, інтегрованих навчальних середовищ; зростанням достовірності прогностичних даних для прийняття різних рішень на основі здобуття потрібної для цього інформації сучасними засобами спостереження, зв'язку та розвідки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Військова освіта є важливою складовою сектору безпеки і оборони держави. Її теперішній стан потребує ґрунтовного аналізу, кардинальних змін на основі переосмислення пройденого шляху, викликів, що постали перед державою в сфері безпеки та оборони, досвіду, набутого в ході антитерористичної операції, оновлення змісту підготовки військових фахівців, що відповідає сучасним видам збройної боротьби, впровадження в освітній процес інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій, здійснення відповідного кадрового та ресурсного забезпечення, зорієнтованих на досягнення визначених цілей. Подальше реформування системи військової освіти, підвищення ефективності її функціонування потребує вирішення низки складних, комплексних нормативно-правових, управлінських, структурно-організаційних, психолого-педагогічних, теоретико-методологічних, логістичних завдань і має спрямовуватись на вирішення одного з головних завдань – суттєвого покращення якості підготовки військових фахівців для ЗС України, спроможних надійно захистити суверенітет і територіальну цілісність нашої держави, що має стати предметом подальших досліджень.

Література

1. Андрущенко В.П. Теоретико-методологічні засади модернізації вищої освіти в Україні на рубежі століть / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2001. – № 2. – С. 5–13.
2. Звіт про науково-дослідну роботу «Моніторинг в системі вищої військової освіти» [проміжний]. – Київ : НУОУ, 2014 – 350 с.
3. Нещадим М.І. Військова освіта в Україні: історія, теорія, методологія, практика: Монографія / М. І. Нещадим. – К. : ВПЦ «Київський ун-т», 2003. – 852 с.
4. Приходько Ю.І. Методологічні основи формування змісту підготовки військових фахівців / Ю.І. Приходько // Вісник Національного університету оборони України. – 2011. – № 2(21). – С. 68–74.
5. Телелим В.М. Система військової освіти: протиріччя розвитку, напрями та шляхи реформування / В.М. Телелим, Ю.І. Приходько // Наука і оборона. – 2012. – № 4. – С. 42–49.

6. Телелим В.М. Військова освіта в системі безпеки та оборони держави / В.М. Телелим, Р.І. Тимошенко, Ю.І. Приходько // Наука і оборона. – 2013. – № 4. – С. 21–28.
7. Толлок І.В. Підготовка військових фахівців з вищою освітою: інноваційні підходи / І.В. Толлок, Ю.І. Приходько // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 6 (32). – С. 259–269.

Bibliography

1. Andrushchenko V. P. Theoretical and methodological principles of modernization of higher education in Ukraine at the turn of the century / V. P. Andrushchenko // Vischa osvita Ukraini. – 2001. – № 2. – P. 5–13 (in Ukrainian).
2. The report on the research work «Monitoring in higher military education» [interim]. – Kyiv : NUOU, 2014 – 350 p. (in Ukrainian).
3. Neshchadym M. I. Military education in Ukraine: history, theory, methodology, practice: [monograph] / M. I. Neshchadym. – K. : CUP «Kyiv University», 2003. – 852 p. (in Ukrainian).
4. Prykhodko Y. I. Methodological guidelines for the development content of military experts / Y. I. Prykhodko // Visnik Natsionalnogo universitetu obroni Ukraini. – 2011. – № 2 (21). – P. 68–74 (in Ukrainian).
5. Telelym V. M. The system of military education: contradictions of development trends and ways to reform / V. M. Telelym, Y. I. Prykhodko // Nauka i obrona. – 2012. – № 4. – P. 42–49 (in Ukrainian).
6. Telelym V. M. Military education in security and defense / V. M. Telelym, R. I. Tymoshenko, Y. I. Prykhodko // Nauka i obrona. – 2013. – № 4. – P. 21–28 (in Ukrainian).
7. Tolok I. V. Training of military specialists with higher education: Innovative approaches / I. V. Tolok, Y. I. Prykhodko // Pedagogichni nauki: teoriya, istoriya, innovatsyni tehnologiyi. – 2013. – № 6 (32). – P. 259–269 (in Ukrainian).

УДК 378.046.4

Рибчук Олег Олександрович – ад'юнкт кафедри суспільних наук гуманітарного інституту Національного університету оборони України імені Івана Черняховського

E-mail: rybchuk83@gmail.com

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ОЦІНЮВАННЯ РІВНІВ РОЗВИНЕНOSTІ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Анотація. У статті порушується проблема діагностування розвиненості фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ на основі застосування об'єктивних критеріїв і показників. Проаналізовано наукові підходи до обґрунтування критеріїв і показників оцінювання розвиненості досліджуваних педагогічних явищ. З'ясовано, що під критерієм розвиненості досліджуваного нами педагогічного явища слід розуміти важливу ознаку, яка характеризує різні аспекти фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ, відповідає її

сутності, сприяє встановленню її прояву та об'єктивному оцінюванню. Визначено ключові ознаки фахової компетентності та її прояви. Результатом статті є система обґрунтованих критеріїв діагностування рівнів розвиненості фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ, а саме: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, праксеологічний, контрольно-оцінювальний, суб'єктний та їх показники, які конкретизують та розкривають зміст визначених критеріїв. Також визначено характеристики, що відповідають базовому, достатньому та високому рівням розвиненості фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ.

Ключові слова: фахова компетентність, розвиток, критерій, показник, рівень.

Rybchuk Oleh – Postgraduate Student of the Social Sciences Chair of the Humanitarian Institute, the National Defence University named after Ivan Chernyakhovskiy

E-mail: rybchuk83@gmail.com

CRITERIA AND INDICATORS OF ASSESSMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE LEVELS OF SPECIAL SUBJECTS LECTURERS IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Summary. The article deals with the problem of diagnostics of higher military educational institutions special subjects lecturers professional development based on its criteria, indicators and levels determination. Approaches to the examined pedagogical phenomenon criteria's and indicators development are analysed. It is ascertained, that under the examined pedagogical phenomenon development criteria we should understand crucial attribute, which characterises different aspects of higher military educational institutions special subjects lecturers professional development, corresponds to its essence, helps its manifestation and is subject to objective assessment. Professional competence key features and its manifestations are determined.

The result of the article is the system of higher military educational institutions special disciplines lecturers' professional competence development criteria, such as: value-based and motivational, emotional and volitional, cognitive, behavioral and active, reflective and subjective, also as showings, which are determining and revealing the content of those criteria. The characteristics, corresponding to the basic, sufficient and high level of lecturers professional development are determined.

Key words: professional competence, development, criteria, indicators, level.

Рыбчук Олег Александрович – ад'юнкт кафедри общественных наук гуманитарного института Национального университета обороны Украины имени Ивана Черняховского

E-mail: rybchuk83@gmail.com

КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЕЙ РАЗВИТОСТИ СПЕЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН ВЫСШИХ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Аннотация. В статье поднимается проблема диагностирования развитости специальной компетентности преподавателей специальных дисциплин ВВУЗ на основе применения объективных критериев и показателей. Проанализированы научные подходы к обоснованию критериев и показателей оценки развитости изучаемых педагогических явлений. Установлено, что под критерием развитости изучаемого нами педагогического явления следует понимать важный признак, который характеризует различные аспекты специальной компетентности преподавателей специальных дисциплин ВВУЗ, соответствует его сущности, способствует установлению ее проявления и способствует объективному оцениванию. Определены ключевые признаки профессиональной компетентности и ее проявления. Результатом статьи является система обоснованных критериев диагностирования уровней развитости специальной компетентности преподавателей специальных дисциплин ВВУЗ, а именно: ценностно-мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, праксеологический, контрольно-оценочный, субъектный и их показателей, которые конкретизируют и раскрывают содержание определенных критериев. Также определены характеристики, соответствующие базовому, достаточному и высокому уровням развитости специальной компетентности преподавателей специальных дисциплин ВВУЗ.

Ключевые слова: специальная компетентность, развитие, критерий, показатель, уровень.

Актуальність дослідження. Проблема якості підготовки висококваліфікованих військових фахівців завжди знаходилась на чільному місці будь-якого вищого військового навчального закладу (ВВНЗ). Гострота проблеми нині зумовлена, передусім, військово-політичною обстановкою в Україні, військовою та освітньою реформою в державі та високими вимогами до сучасного військового фахівця. Основу його підготовки у ВВНЗ складають спеціальні дисципліни. Отже, рівень підготовленості майбутніх офіцерів Збройних сил України, обороноздатність держави – безпосередньо пов'язані з рівнем фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ. У високій якості освітніх послуг у військовій сфері зацікавлені як ті, хто вчиться, так і держава в цілому, що виступає гарантом національних інтересів. Зазначене зумовлює актуальність дослідження проблеми визначення критеріїв і показників розвиненості фахової компетентності викладачів ВВНЗ.

Дослідженню якості підготовки викладачів, військових фахівців, якості сучасної освіти присвятили свої праці як зарубіжні, так і вітчизняні дослідники (В. Андрущенко, О. Бойко, А. Зельницький, Е. Коротков, В. Кремень, М. Нецадим, Ю. Приходько, В. Ягупов та ін.). Водночас, аналіз результатів цих досліджень свідчить про те, що в педагогічній теорії ще не сформувався усталений підхід до вимірювання педагогічних явищ. Військово-педагогічна практика засвідчує, що у системі вищої військової школи відсутні чітко визначені критерії для оцінювання педагогічної діяльності та рівня розвиненості фахової компетентності викладачів військово-спеціальних дисциплін.

Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні критеріїв оцінювання рівнів розвиненості фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Важливою складовою педагогічного дослідження є об'єктивне оцінювання досліджуваного явища, його кількісне вираження та порівняння. Успішне вирішення проблеми розвитку фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін значною мірою залежить від правильного визначення рівнів розвиненості їх фахової компетентності. Це спонукає до чіткого визначення критеріїв, за якими можна її діагностувати.

У сучасній науковій літературі поняття «критерій» (з грец. *kritērion* – засіб судження) інтерпретується як одна з основних ознак, мірило для визначення, оцінки, класифікації чого-небудь [1, с. 391]. С. Гончаренко розглядав поняття «критерій» як засіб, оцінку, мірило чогось [2, с. 181]. «У педагогічній теорії під критеріями розуміють ті якості явища, що відображають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці», – зазначає В. Курило [3, с. 36]. Критерії і показники якості навчальної діяльності – сукупність ознак, на основі яких здійснюється оцінювання умов, процесу і результату навчальної діяльності, що відповідають поставленим цілям [4, с. 576]. З урахуванням зазначеного, у нашому дослідженні під критерієм розуміємо важливу ознаку, яка характеризує різні аспекти фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ, відповідає її сутності, сприяє встановленню її прояву та підлягає об'єктивному оцінюванню.

З метою визначення рівнів розвиненості педагогічних явищ науковці у своїх дослідженнях пропонують систему якісних і кількісних критеріїв, виходячи з того, що критерії, будучи складними за змістом і структурою, являють собою синтез певних показників сформованості професійно важливих якостей, знань, навичок, умінь і здатностей, які мають безпосереднє відношення до цього критерію.

Таким чином критерій і показник (показники) знаходяться у безпосередньому взаємозв'язку. Водночас, критерій – це поняття ширше, ніж показник, а тому, можливо, що при одному критерії існує

ціла система показників. Вважаємо, що науково обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників і, навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно характеризує прийнятий критерій.

У результаті аналізу дисертаційних робіт можна визначити декілька підходів до питання визначення критеріїв і показників оцінювання досліджуваних явищ. Як правило, вибір критеріїв базується на визначеній компонентній структурі досліджуваного феномену і вони повністю збігаються із сутністю кожного компонента. Відповідно до компонентної структури пропонуються й тотожні критерії. Інша частина науковців визначає спільні для кожного компонента аспекти, саме їх обґрунтовують як критерії.

Зважаючи на те, що фахова компетентність викладачів спеціальних дисциплін визначена нами як інтегральний показник підготовленості викладачів спеціальних дисциплін, який проявляється у здатності та готовності здійснювати педагогічну діяльність на основі знань, умінь, навичок з педагогіки та за відповідною спеціальністю, цінностей, набутих у процесі військово-професійної підготовки та досвіду проходження служби, а також особистісного ставлення до педагогічної діяльності та постійного самовдосконалення в ній [5, с. 194], вважаємо її системним, комплексним утворенням.

На основі системно-діяльнісного підходу до розвитку фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін, визначивши її основні компоненти та зміст [5, с. 191-197], пропонуємо наступну систему критеріїв оцінювання рівнів розвиненості їх фахової компетентності: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, праксеологічний, контрольно-оцінювальний і суб'єктний (табл. 1). Серед визначених критеріїв праксеологічний поєднує в собі дидактичну, виховну, дослідницьку, методичну, діагностичну, управлінську, комунікативну й організаторську сфери діяльності військового педагога, які відповідають змісту фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ.

Ціннісно-мотиваційний критерій відображає позитивне ставлення до педагогічного фаху, внутрішню вмотивованість до педагогічної діяльності, що розвивається від позитивного емоційного ставлення до стійкої потреби в цій діяльності, потребу у створенні педагогічних новацій як нового способу вирішення педагогічних проблем.

Когнітивний – відображає рівень обізнаності у військово-професійній і психолого-педагогічній галузях, розвиненість загальної інтелектуальної сфери, аналітичного практичного мислення та творчих здібностей. Особливо важливими для розвитку їх фахової компетентності є знання про способи пошуку, опрацювання,

перетворення інформації; про види та методи дослідницької діяльності.

У вітчизняній психології та педагогіці традиційним є об'єднання емоцій і волі в єдину емоційно-вольову сферу. На взаємодії вольових і емоційних процесів у своїх працях наголошували І. Бех, Л. Рубінштейн, В. Селиванов та ін. Таким чином, процес емоційно-вольового розвитку військового педагога розглядаємо як єдиний механізм саморегуляції, який сприяє його розвитку як суб'єкта військово-педагогічної діяльності. Викладене дозволяє нам визначити *емоційно-вольовий критерій* розвиненості фахової компетентності, який відображає наполегливість, чуйність, толерантність, емоційну стійкість у контакті, що означає дотримання морально-етичних норм і правил педагогічної взаємодії, здатність підпорядковувати особисті цілі й бажання спільній справі, здатність завершити розпочату справу, брати на себе відповідальність у різних навчальних і життєвих ситуаціях, наявність почуття власної гідності та самоповаги.

Праксеологічний – відображає здатність використовувати професійно важливі знання для вирішення професійних завдань, міру оволодіння спеціальними технологіями, здатність здійснювати педагогічні дослідження, застосовувати наукові знання у педагогічній практиці, керуватися у діяльності закономірностями та принципами педагогічної науки, раціонально добирати методи, форми та засоби викладання спеціальних дисциплін, проявляти творчі здібності, пов'язувати теорію військових дисциплін з практикою застосування збройних сил, діагностувати педагогічні явища, організовувати та управляти освітнім процесом.

Контрольно-оцінювальний – відображає здатність до самодіагностики власної педагогічної діяльності, прагнення до подальшого вдосконалення своїх професійних і фахових умінь, здатність до рефлексії власного педагогічного досвіду, до самопізнання, самоаналізу; це свідчить про міру розвитку уяви, що дає змогу «подивитися на себе збоку, побачити ситуацію очима інших»; аналізу освітнього процесу, його коректування, прогнозування розвитку.

Особливу увагу на розкриття професійної суб'єктності як інтегральної якості фахівця звернено у працях В. Ягупова [6, с. 74-83; 7, с. 160-170], аналіз яких дозволив нам визначити суб'єктний критерій розвиненості фахової компетентності викладача спеціальних дисциплін, як суб'єкта військово-педагогічної діяльності в системі військової освіти.

Суб'єктний – відображає позитивне ставлення до себе, саморефлексію та визначення у себе вмотивованих діяльнісних перетворювальних можливостей для самоактуалізації у військово-педагогічній діяльності та визначає здатність до самодетермінації та

саморегуляції професійної активності в умовах свободи вибору дії з усвідомленою відповідальністю за результати своєї діяльності як суб'єкта освітнього процесу в системі військової освіти (табл. 1).

Таблиця 1

Критерії та показники оцінювання розвиненості фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ та методики їх діагностування

Критерії	Показники	Методики діагностування
Ціннісно-мотиваційний	вмотивованість до педагогічної діяльності	Анкета для викладачів; спостереження за педагогічною діяльністю; експертні оцінки
	зацікавленість фахом і позитивне ставлення до педагогічної діяльності	
	потреба у самовдосконаленні, як педагога	
	усвідомлення потреб у суспільно значимій професійно-педагогічній діяльності	
	сформованість гуманістичного світогляду	
	інтернальність в області невдачі	Опитувальник «Локус контролю» за О. Г. Ксенофонтовою
	інтернальність в області досягнення успіху	
	спрямованість на взаємодію	Методика виявлення ціннісних орієнтацій (спрямованості) особистості М. Рокича
Когнітивний	знання щодо педагогічної діяльності, військово-спеціальні знання	Анкета для викладачів; результати підсумкової атестації
	інтелектуальна лабільність	Методика «Інтелектуальна лабільність»
Емоційно-вольовий	загальний рівень саморегуляції, толерантність, наполегливість	Методика «Стиль саморегуляції поведінки» В.І.Моросанової, Є.М.Коноз
	стресостійкість, вольові якості	Тест на визначення вольових якостей
Праксеологічний	дидактична діяльність	Анкета для викладачів; спостереження за
	виховна діяльність	

Критерії	Показники	Методики діагностування
	дослідницька діяльність	педагогічною діяльністю; експертні оцінки
	методична діяльність	
	діагностична діяльність	
	управлінська діяльність	
	комунікативні здібності	Методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ)
	організаторські здібності	
Контрольно-оцінювальний	оцінювання результату	Методика «Стиль саморегуляції поведінки» В.І.Моросанової, Є.М.Коноз
	прогнозування та корегування результату	Анкета для викладачів; спостереження за педагогічною діяльністю; експертні оцінки
Суб'єктний	адекватна самооцінка, самокритичність	Тест «Самооцінка особистості»
	усвідомлення власного рівня фахової компетентності	Анкета для викладачів; спостереження за педагогічною діяльністю; експертні оцінки
	усвідомлення власної діяльності та себе як суб'єкта педагогічної діяльності	
	загальна інтернальність	Опитувальник «Локус контроля» за О. Г. Ксенофонову

На основі узагальнення визначених показників пропонуємо встановити такі рівні розвиненості фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ: високий; достатній; базовий.

Високий рівень розвиненості фахової компетентності викладачів характеризується проявом у них концептуального, системного, творчого підходів до вирішення педагогічних завдань. Це викладач із розвинутим практичним мисленням, високим рівнем особистісних цінностей, що реалізуються на основі розвинутої педагогічної етики, педагогічного такту, високої професійної мобільності, мовленнєвої культури, уміння критично оцінювати результати своєї професійно-педагогічної діяльності, здійснювати самоконтроль та самокорекцію своїх дій, індивідуальним стилем професійно-педагогічної діяльності, є зразком для колег. Бере активну

участь у науково-дослідній роботі, зорієнтованій на розроблення навчально-методичних посібників і підручників, системи дидактичного забезпечення навчальної дисципліни.

Достатній рівень проявляється в цілеспрямованому розвитку особистісних здібностей викладача, прагненні до оновлення знань і вдосконалення своєї особистості. Рівень військово-професійних знань характеризується логічністю викладу, науковою спрямованістю, зв'язком теорії і практики, застосуванням сучасних військово-спеціальних, педагогічних й інформаційних технологій, передового досвіду своїх колег. Такий викладач володіє професійними прийомами мовленнєвої техніки, має достатні знання з питань загальної та професійної культури, володіє раціональними прийомами та культурою військово-професійної діяльності. Усвідомлює необхідність підвищення свого професійного рівня, систематично бере участь у проведенні майстер-класів, професійних тренінгів.

Базовий рівень характеризується наявністю базових фахових і психолого-педагогічних знань й умінь, виконанням своєї військово-педагогічної діяльності за заздалегідь розробленим алгоритмом, без творчих спонукань; недостатнім рівнем активності, однак, усвідомленням необхідності підвищення кваліфікації, саморозвитку і самовдосконалення. Таким чином, особливістю базового рівня є недостатньо розвинена система як структурних, так і змістовних компонентів фахової компетентності викладачів, яка потребує вдосконалення та саморозвитку всіх її складових.

Визначені критерії і показники покладені в основу діагностики й аналізу стану розвиненості фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ.

Висновки. Таким чином, загальний рівень розвиненості фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ залежить від ступеня розвиненості кожного з його компонентів. Тому в освітньому процесі потрібно використовувати такі методи, засоби, форми навчання, створювати умови, які б забезпечували формування всіх компонентів фахової компетентності, впливаючи на мотиваційну, інтелектуальну, емоційну, діяльнісну, рефлексивну та суб'єктну сфери діяльності військових викладачів. На основі вищезначеного з'ясовано, що оптимальне вимірювання рівнів розвиненості фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін може досягатися завдяки розробленій та обґрунтованій системі критеріїв та їх показників, що забезпечують різні сфери діяльності військових педагогів.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у розробленні та вдосконаленні діагностичного інструментарію для об'єктивного вимірювання рівнів розвиненості досліджуваного явища.

Література

1. Сучасний словник іншомовних слів / [уклад. О.І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк]. – К. : Довіра, 2006. – 789 с.
2. Гончаренко С. У. Методика як наука / С. У. Гончаренко. – К. ; Хмельницький : ХГПК, 2000. – 30 с.
3. Курило В.С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні / В.С. Курило // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 35–39.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Рибчук О.О. Структура та зміст фахової компетентності викладачів вищих військових навчальних закладів / О.О. Рибчук // Нові технології навчання: наук.-метод.зб.; Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – 2016. – Випуск 89, частина 1. – С. 190–196.
6. Ягупов В.В. Формирование и развитие профессиональной субъектности офицеров [электронный ресурс] / В.В. Ягупов, Н.А. Крышталъ, В.Н. Король // Известия Российской академии образования. – 2013. – №1. – С. 74-83. – URL: <http://library.rsu.edu.ru/blog/wp-content/uploads/2015/03/Известия-Российской-академии-образования-2013-№1.pdf>
7. Ягупов В.В. Суб'єктність як основна детермінанта неперервної професійної освіти людини / В.В. Ягупов // Проблеми освіти: [науково-метод. зб.] / кол. авт. – 2002. – Вип. 27. – С. 160–170.

Bibliography

1. Suchasnyy slovnyk inshomovnykh sliv / [uklad. O.I. Skopenko, T. V. Tsybalyuk]. – K. : Dovira, 2006. – 789 s. (in Ukrainian)
2. Honcharenko S.U. Methodology as a science / S.U. Honcharenko. – K. ; Khmel'nyts'kyi : KhHPK, 2000. – 30 s. (in Ukrainian)
3. Kurylo V.S. Education development criteria assessment system modelling in the region / V.S. Kurylo // Pedahohika i psykholohiya. – 1999. – № 2. – S. 35-39. (in Ukrainian)
4. Entsyklopediya osvity / Akad. ped. nauk Ukrayiny; holovnyy red. V. H. Kremen'. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s. (in Ukrainian)
5. Rybchuk O.O. Structure and content of higher military educational institutions lecturers professional competence / O.O. Rybchuk // Instytut innovatsiynykh tekhnolohiy i zmistu osvity MON Ukrayiny, m. Kyiv "Novi tekhnolohiyi navchannya: nauk.-metod.zb." – 2016r. – Vypusk 89, Chastyna 1. – S. 190–196. (in Ukrainian)
6. Yahupov V.V. Officers professional competence formation and development / V.V. Yahupov, N.A. Kryshstal', V.N. Korol' // Izvestija Rossijskoj akademii obrazovanija. – 2013. – №1. – S. 74-83. – Rezhim dostupu: <http://library.rsu.edu.ru/blog/wp-content/uploads/2015/03/2013-№1.pdf> (in Russian)
7. Yahupov V.V. Subjectivity as a basic determinant for continuing professional education / V.V. Yahupov // Problemy osvity: [naukovo-metod. zb.] / kol. avt. – 2002. – Vyp. 27. – S. 160-170. (in Ukrainian)

УДК 374.7

Tsurkan Taisiia – Assistant of the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education of the Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

E-mail: taisiag@ukr.net

PARENTS TRAINING PROGRAMMES – PROSPECTS OF PARENTS' PEDAGOGICAL CULTURE DEVELOPMANT

Summary. Researchers and educators have recognized the role of parents in forming students' achievement, but there have been very few experimental studies in this area by now. Thus, our research question focuses on the most common issues of the parents' pedagogical education.

Parent training programmes may be designed to teach parents how to deliver interventions to their own children (child-focused programmes) or they may be designed to develop the pedagogical culture of parents, which can help them to be successful parents, to effectively interact with their children avoiding family upbringing mistakes. The article describes the program content of pedagogical culture of parents development. In this regard, the article can be of use to education practitioners who have to interact with parents in their professional activity.

Key words: pedagogical culture of parents; parent education; parent training programme; parents' needs.

Цуркан Таїсія Георгіївна – асистент кафедри педагогіки і методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

E-mail: taisiag@ukr.net

ПРОГРАМИ БАТЬКІВСЬКОГО НАВЧАННЯ – ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ

Анотація. Науковці та педагоги давно визнали роль батьків у формуванні навчальних досягнень учнів, але до теперішнього часу експериментальних досліджень у цій галузі дуже мало. Таким чином, наше дослідження зосереджується на найбільш поширених проблемах педагогічної освіти батьків, як однієї з категорій дорослих, які навчаються. Батьківські навчальні програми можуть бути розроблені, щоб навчати батьків, як здійснювати вплив на своїх дітей (програми, орієнтовані на дітей), або для розвитку педагогічної культури батьків, щоб бути успішними батьками, ефективно взаємодіяти з дітьми, уникаючи помилок сімейного виховання.

У статті описується зміст програми розвитку педагогічної культури батьків. У цьому відношенні стаття може бути корисною для практиків, які мають взаємодіяти з батьками у своїй професійній діяльності.

Ключові слова: педагогічна культура батьків; батьківська освіта; навчальна / освітня програма батьків; потреби батьків.

Цуркан Таусія Георгиевна – ассистент кафедры педагогики и методики начального образования Черновицкого национального университета имени Юрия Федьковича

E-mail: taisiag@ukr.net

ПРОГРАММЫ РОДИТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ – ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация. Ученые и педагоги давно признали роль родителей в формировании знаний учащихся, но до настоящего времени экспериментальных исследований в этой области очень мало. Таким образом, наше исследование сосредоточено на наиболее распространенных проблемах педагогического образования родителей, как одной из категорий взрослых, которые учатся.

Родительские учебные программы могут быть разработаны, чтобы учить родителей, как оказывать влияние на своих детей (программы, ориентированные на детей), или для развития педагогической культуры родителей, чтобы быть успешными родителями, эффективно взаимодействовать с детьми, избегая ошибок семейного воспитания. В статье описывается содержание программы развития педагогической культуры родителей. В этом отношении статья может быть полезной для практиков, должны взаимодействовать с родителями в своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогическая культура родителей; родительское образование; учебная / образовательная программа родителей; потребности родителей.

Introduction. In modern conditions of living, the issue of parental preparedness, of modern parenthood, the development of parents' pedagogical competence, becomes more and more important. Along with the person's growing expectations from its own environment, freedom of choice and responsibility in all areas of life are also growing. Modern science and practice emphasized, parents are in need for pedagogical education. Modern educators highlight the influence of social values and psychological and social traits at parents' level of educational competence. Effective educational programs need to be based on the parents' actual needs and adjusted to their interests and abilities.

Background. In the last decades of the 20th century, the development of andragogy has lead to a series of studies in this area. Highly significant where studies of R. Bosije and A.M. Tof who identified six

factors by which adults are driven to participate in educational activities, including: the need for social contacts; the need for social stimulation; the need for professional advancement; the need for serving the community; needs resulting from external expectations; and cognitive interest. According to the results of these studies, the most common benefit was the happiness, pleasure, satisfaction, self-esteem etc. Knowledge for the own pleasure is the most common drive of the adults' learning. Many studies have shown that with increasing levels of education, educational needs are also increasing. If educational needs are means for satisfying other personalities needs, during time it become their own purpose. Results obtained through these studies are extremely important for understanding the parents' educational needs for performing educational activities within the family.

In a study of the role of parents in the education of their children, Fylling and Sandvin found that parents are often alienated by the process. They feel that their input into their child's education is «not appreciated, heard or taken serious» [4, p. 152]. Parents report that they are not given enough information. They are reluctant to criticize the process out of feelings of inferiority or for fear that their actions may harm their child's situation at school.

In reflecting on how one might begin to change this situation, Ruffolo, Kuhn, and Evans [7, p. 39-40] identify the following conundrum:

Professionals sometimes have trouble viewing parents as equal partners in the development of interventions for a child or youth... Through their training, professionals develop an area of specialization that places them in the role of expert in the intervention process. Sharing responsibility with parents without an implied hierarchy is often a new construct and changes the nature of the relationship between professionals and parents. Another barrier is that parents may bring a wide range of views about intervention services that often conflicts with the professional's view of the intervention process.

Recent research studies have shown that certain components of parent education programs may help parents acquire parenting skills and behaviors and improve outcomes for children [5].

Rather than assessing specific parent education programs, the researchers identified content and program delivery components used across programs and examined whether they had evidence of success in producing desired results. They concluded that two of the program delivery components had the potential to improve outcomes for parents and children: (1) modeling that demonstrates effective parenting skills; and (2) opportunities for parents to practice skills in the program with their children [5].

Main Part. Parenting is a complex, demanding and vital job for which there are no qualifications, no training, little support and maximum opprobrium when it goes wrong.

Parent education is one of the four components of family literacy, pedagogical culture of parents. Comprehensive family literacy services are defined as: «services that are of sufficient intensity in terms of hours, and of sufficient duration, to make sustainable changes in a family, and that integrate all of the following activities»:

A) Interactive literacy activities between parents and their children (PACT Time).

B) *Training for parents regarding how to be the primary teacher for their children and full partners in the education of their children (Parent Education).*

C) Parent literacy training that leads to economic self-sufficiency (Adult Education).

D) An age-appropriate education to prepare children for success in school and life experiences. (Children's Education).

The power of comprehensive pedagogical culture services lies in the integration of these four components to create a seamless approach to education. Pedagogy of family literacy programs recognize that the education of children and parents is interdependent. Pedagogical culture programs have to: build upon families' strengths; provide the tools and support families need to build on their strengths as learners and expand their roles as family members, workers, and community members; create life-long learners.

Parent education is designed to help parents learn how to improve their skills in being the primary teacher for their children, and to help parents learn how to become full partners in the education of their children.

Although it is important that parents learn how to interact with school personnel in their children's schools. For example, in Ukraine, school personnel expect parents to be involved with their children's education and to be full educational partners with their children. In modern society, however, children's education is viewed as the responsibility of the teacher – not the parents. Consequently, teachers need to be explicit when teaching parents about school expectations and parents' roles in enhancing their children's literacy development. Although parents want to support their children's learning, their expectations about the role of schools and teachers will affect how involved they become in their child's education.

Many studies have shown a link between parental involvement and a child's success in school. Children whose parents are involved in their school not only have better grades, but also have fewer behavioral problems and are more sociable (National Center for Family Literacy, 2003). The first step in developing a parent education program is to find out what parents want to learn, and then decide how parents and staff can help develop appropriate parenting curricula. Each person has a role in this development.

Some parent education topics – basic children's growth and development information, or techniques for how to develop on children, can

be planned ahead of time. Parents should have an opportunity to provide suggestions for discussion topics they would find most beneficial. A simple needs assessment can be used to determine parents' interests, as shown in Figure 1.

Figure 1. Sample Parent Education Needs Assessment

Parent Interest Inventory. Place a checkmark next to the topic you would like to discuss.		
Health	☐ Women's health ☐ Children's health care ☐ Alcohol/drug abuse ☐ Other	
Nutrition	☐ Dieting ☐ Meal planning ☐ Children's eating habits ☐ Other	
School	☐ Child development ☐ School Policy ☐ Reading report cards ☐ Other	
Children's Literacy Development	☐ Vocabulary development ☐ Reading encouragement ☐ Literacy expectations ☐ Other	
Family	☐ Child discipline ☐ Spouse abuse ☐ Retaining home language ☐ Other	
Community and Services	☐ Local library ☐ Social services/agencies ☐ Local attractions ☐ Other	

Parent education happens in a variety of settings and in a variety of ways. Teachers serve as role models for parents who are learning new concepts. It is important for teachers to be explicit in their instruction, which is designed to help parents help their children. No matter where or when services are delivered, parents should learn new information, new ideas, and new skills; receive encouragement and support; and learn to advocate for themselves and their families.

The model of parenthood is based on contemporary psychological insights into the concept of parenthood within the framework of ecological understanding of the family as a system of interactive subsystem of mother,

father and children, and within the contextual model of parental educational influences. It is necessary to distinguish between the concepts which belong to the experience of parenthood, and they are: making decisions for children, taking and accepting the parental role, setting educational goals in a conscious or intuitive manner and experiencing the own values for taking the efforts for the emotional attachment and the child's success. There is the parents' educational style, i.e. the emotional climate in which all interactions between parents and children are unfolding. All these intertwining components constitute the meta-level of parental pedagogical competence.

The situation in practice reflects a wide gap between what is real and what is possible (and necessary) given the several problems and obstacles standing in the way of the parents' pedagogical education and the improvement of their pedagogical competences. According to research of D. Males, the following are the most common issues in the parents' pedagogical education:

- the lack of social actions that would emphasize the social value of motherhood, fatherhood and parenthood;
- insufficiently developed public awareness of the importance and necessity of parent education;
- the lack of the parents' interest in this type of education and the lack of understanding that parent education is best prevention against the side effects in the development of children;
- expert opinions are sought only in situations where problems are encountered; then the possibilities of professionals to act are limited;
- the lack of written material that would provide parents with useful information; no or insufficient educational programs for prospective and current parents;
- the lack of records on existing programs for parents and, as a result of that, the lack of database on the state of parental education in the country;
- a very limited number of institutions to which the parent can turn to for expert advice (counseling, family centers);
- the containment of facilities that would otherwise significantly contribute to informing and educating parents;
- the outdated concept of parental education, dominated by lecturing methods, where parents are assigned a passive role;
- activities are rather chaotic, with only a few of well-planned and continuous programs;
- the lack of programs related to the family and responsible parenthood within the education system.

One way to overcome these actual obstacles and strengthen parents' pedagogical competence is through educational programs.

Therefore, the parents' pedagogical work is expected to improve provided that parents will be offered programs that will enable them to acquire specific parenthood-related knowledge and information.

Through the adoption of educational content, parents will strengthen their pedagogical competence of performing pedagogical activities in the family, that is, they can be expected to establish a better communication with their child and learn to build better relations with him. Effective education program for parents should be based on their actual needs and adjusted to their interests and abilities.

The main goals of parent-training/education programmes are to enable parents to improve their relationship with their child and to improve their child's behaviour. This is undertaken through behaviour-management principles grounded in social-learning theory. The term 'parent' applies to the main carer of the child, even though in some situations the child does not live with his or her parents. The term «programme» indicates that the intervention is structured and that its key components are documented, allowing the programme to be reliably applied by different workers with appropriate training.

Parent-training programs, sometimes called parent-management [6], consist of integrated and manualized interventions designed to enable parents to acquire parenting skills to influence and manage their children's behavior at home.

There are many different types of parent-training/education programme. Many are conducted primarily with the parents and involve no direct intervention with the child. However, in some individual programmes, both parent and child will be observed by the facilitator in order to see how the parents are relating to their child; the intervention can then be modified accordingly. There are two main types of programme, behavioural and relationship, but most combine elements of both. Behavioural programmes focus on teaching the parenting skills needed to address the causes of problem behaviours. Relationship programmes aim to help parents understand both their own and their child's emotions and behaviour and to improve their communication with the child.

Most parent-training programs are based on theories about child development and how children learn. Many well-known programs are grounded in cognitive learning theory [1] and the behavioral theory of operant conditioning [8]. Parents are taught principles of positive reinforcement (e.g., praise and rewards) for behaviors that promote social acceptance; they learn to replace harsh punishment with more effective forms of discipline to decrease negative, challenging behaviors (Pearl, 2009). Some programs integrate family systems theory and attachment theory into principles about learning, thereby creating a multi-theoretical approach. These programs aim to enhance parent – child relationship

quality and promote sensitive parental behaviors linked to the child's attachment security [2].

Most parent-training programs combine didactic information with skills training, emphasizing positive parental communication, consistent behavioral management, and awareness of the cognitive and emotional development of the child [5]. Programs often include individual parent–clinician support, large and small group work, role plays, videos, Internet activities, and homework, with attention given to active, rather than passive learning. Many training programs require parents to practice communication strategies with their children.

Programmes can be run by psychologists, therapists/counsellors, social workers or community workers, but in some cases voluntary agencies or parents who have been through programmes themselves can be involved. Parent training/education programmes can also be self-administered in the home, using printed training materials or audiovisual training tools such as videos.

The Empowerment Formula was used at the HOPE Project (The Helping Our Parents Be Educators)to develop strategies to engage parents as the primary educators of their children and to facilitate dialog between parents about parenting practices is very valuable for our study.

Figure 2. Empowerment Formula

PERMISSION & AUTHORITY	+	TOOLS RESOURCES TO ACQUIRE THE SKILL / KNOWLEDGE	=	COMPETENCE
Experiences Verbal approval Demands Defense mechanisms	Challenges Desperation Legal obligation Commitment	Mechanical		«I can» learning
COMPETENCE	+	SUPPORT	=	EMPOWERMEN T
I am” Putting knowledge into action		Emotional Physical Coaching		Results

The Parent-Designed Curriculum. These guiding principles shape the parent curriculum:

1. Build relationships with school members.
2. Share their experiences, ideas, resources, concerns, and priorities with each other.

3. Interact, collaborate, and respect with one another to develop new or alternative understandings.
4. Foster student success beyond academic achievement.
5. Develop capacity to take action to support their children and work with teachers to improve the school.

Understanding the needs of parents will help in attaining parental support for the initiative. Sometimes schools assume their needs correspond with the needs of parents. An understanding of the similarities and differences will help inform strategies which are effectively targeted to parents. Information may be gathered through questionnaires and/or interviews/focus groups. Questionnaires will provide quantitative information while interviews/focus groups will provide qualitative information.

When analysing the data, the working party needs to take into consideration the current level of parent involvement in school activities and programs: strengths and areas for improvement.

Once the working party has an understanding of the identified needs of parents, teachers and students, they should develop a parent involvement plan. The plan outlines the strategies, timelines, resources and key responsibilities necessary to address the recommendations.

Figure 3. The Parent-Designed Curriculum

No	Topic		
1	Interdependence of family and school in increasing the efficiency of child's personal growth		
2	Our kid! Do we know our kid?		
3	3 branches of prosperity: time management, resource management, stress management		
4	Emotional intelligence. The wealth of emotional well-being.		
5	Sections		
	Public speaking «Speak, so that I may see you.» - Socrates	Financial literacy. Parents - a determinant of financial independence of the child. «Rich Dad Poor Dad» Robert Kiyosaki	Influence of marital relations on a child «Men Are from Mars, Women Are from Venus» John Gray
6	The contemporary and its challenges. From the ability to memorize, store and broadcast information to the ability to think, modify, reconstruct.		
7	Education is the stimulus of motivated learning: - new training strategies; - methods of exciting learning.		
8	Planning an achievement. Strategies for realizing common goals. Steps		

	of the child's success.		
9	Healthy lifestyle – the priority of forming a healthy person: proper nutrition, joint exercises. Physiology of child development.		
10	Family activities		
	Cooking Your image Fashion and beauty	Boxing Football Tennis	Science and research Chess All about cars
11	Parenting methods: traditional methods, innovative approach.		
12	Charitable activity. Benevolence of parents is the basis of the child's moral.		
13	Behavioral deviations. How to guide your child's behaviors. Art therapy.		
14	The illusion of security. Internet addiction. The influence of informal groups. Sexual maturity.		
15	Sections		
	Single parents. The effects of divorce on children	Children with special needs	Perfectionism. The impact of parental alienation on children
16	Summing up.		

The structure and content of this program differs significantly from other family strengthening and parenting skills train programs. In working with parents, we need to be aware of the how to influence an individual's sense of self-efficacy and the strategies for supporting its development.

Adults possess learning styles that are different from children, they have their own specific needs. The effective method for parents can be opportunity to learn from their own experiences. Adults are also self-directed learners that necessitates that they have a say in both the process and the content of the training.

Conclusion. Parent-training programs «hold the promise of reducing the prevalence of child and adolescent behavior problems, maltreatment and related poor outcomes,» but «these programs remain largely unavailable to families seeking help in community agencies» [3, p.682]. Implementing an empirically supported intervention into routine practice is complicated and requires leadership and commitment from a strong individual, group, and community to make the plan materialize.

Parent education in pedagogy culture programs provides opportunities for parents (or children's primary caregivers) to discover their own strengths; to enhance their parenting skills and life competencies; and to learn more about children's cognitive, literacy and developmental growth. Parent education can take place at home during home visits, as well as in a group setting in family literacy program centers. When parent education occurs in a group setting, it also provides opportunities for bonding with other parents for support and friendship.

Bibliography

1. Bandura A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy/ A. Bandura // Developmental Psychology. – 1989. – P. 729–735.
2. Berlin L., Shanahan M., & Carmody K. Promoting supportive parenting in new mothers with substance-use problems: A pilot randomized trial of residential treatment plus an attachment-based parenting program / L. Berlin, M. Shanahan, & K. Carmody // Infant Mental Health. – 2014. – 35 (1). – P. 81–85.
3. Forgatch M., Patterson G., & Gewirtz A. Looking forward: The promise of widespread implementation of parent training programs / M. Forgatch, G. Patterson & A. Gewirtz // Perspect Psychol Sci. – 2013. – 8 (6). – P. 682–694.
4. Fylling I. & Sandvin J.T. The role of parents in special education: The notion of partnership revised / I. Fylling, & J.T. Sandvin // European Journal of Special Needs Education. – 1999. – №14. – P. 144–157.
5. Kaminski J., Valle L., Filene J., & Boyle C. A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness / J. Kaminski, L. Valle, J. Filene, & C. Boyle // Journal of Abnormal child Psychology. – 2008. – №36. – P. 567–589.
6. Pearl E. Parent management training for reducing oppositional and aggressive behavior in preschoolers / E. Pearl // Aggression and Violent Behavior. – 2009. – № 14. – P. 295–305.
7. Ruffolo M.C., Kuhn M.T., & Evans M.E. Developing a parent-professional team leadership model in group work: Work with families with children experiencing behavioral and emotional problems/ M.C. Ruffolo, M.T. Kuhn, & M. E. Evans // Social Work. – 51. – 2006. – P. 39–47.
8. Skinner E.A., Zimmer-Gembeck M.J., & Connel J.P. (1998). Individual differences and the development of perceived control / E.A. Skinner, M.J. Zimmer-Gembeck, & J.P. Connel // Monographs of the Society for Research in Child Development. – 1998. – 63 (2-3). – 254 p.

УДК 37.042+371.13:371.21:376.2/.4:159.922.7

Четверікова Наталя Володимирівна – аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
E-mail:nata_fajna@ukr.net

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Статтю присвячено питанню психологічної сутності володіння педагогічною майстерністю вчителем, який працює в умовах інклюзивного навчання. Відповідно до тематики дослідження, виділено п'ять базових компонентів психолого-педагогічних знань, умінь та навичок педагога інклюзивного навчання, оволодіння якими може викликати певні труднощі, зумовлені особистісним ставленням фахівця. Це такі компоненти, як: освітньо-інформаційний, професійно-практичний, організаційно-комунікативний, соціально-комунікативний та психоемоційний. Зроблено акцент на особливій важливості

психоемоційного компоненту як фундаментального щодо всіх інших. Наголошено, що успішне оволодіння цими компонентами діяльності безпосередньо пов'язане з творчо-професійним підходом вчителя до роботи.

Ключові слова: педагогічна майстерність; інклюзія; інклюзивні учні; інклюзивне навчання; педагогічна компетентність; інклюзивна педагогічна компетентність; емоційна стійкість.

Chetverikova Natalia – Post-Graduate Student of the Institute of Teacher Education and Adult Education of the NAPS of Ukraine
E-mail: nata_fajna@ukr.net

THE PROBLEM OF TEACHERS PEDAGOGICAL MASTERSHIP IN INCLUSIVE EDUCATION CONDITIONS

Summary. The article is devoted to a problem of psychological essence of possession of pedagogical mastership by the teacher who works in the conditions of inclusive education. The problem is displayed in the context of understanding of a concept of pedagogical mastership by the academician I. Zyazyun. According to a research subject, five basic components of psychological and pedagogical knowledge and skills of the teacher of inclusive education are designated. Mastering by them can cause some difficulties which are caused by the personal relation of the teacher. These components are: educational and informational, professional and practical, organizational and communicative, social and communicative and psychoemotional. The emphasis has been placed on special importance of a psychoemotional component as fundamental in relation to all others. It is noted that successful mastering these components is directly connected with creative and professional approach of the teacher to the work.

Key words: pedagogical mastership; inclusion; inclusive pupils; inclusive education; pedagogical competence; inclusive pedagogical competence; emotional stability.

Четверикова Наталья Владимировна – аспирант Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины
E-mail: nata_fajna@ukr.net

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена вопросу психологической сущности владения педагогическим мастерством учителем, который работает в условиях инклюзивного обучения. В соответствии с тематикой исследования, выделено пять базовых компонентов психолого-педагогических знаний, умений и навыков педагога инклюзивного обучения, овладение которыми может вызывать

некоторые трудности, обусловленные личностным отношением специалиста. Это такие компоненты, как: образовательно-информационный, профессионально-практический, организационно-коммуникативный, социально-коммуникативный и психозмоциональный. Сделан акцент на особой важности психозмоционального компонента как фундаментального по отношению ко всем остальным. Отмечено, что успешное овладение этими компонентами непосредственно связано с творчески-профессиональным подходом учителя к работе.

Ключевые слова: педагогическое мастерство; инклюзия; инклюзивные учащиеся; инклюзивное обучение; педагогическая компетентность; инклюзивная педагогическая компетентность; эмоциональная устойчивость.

Вступ. Ефективність реформаційних змін у суспільстві завжди знаходить своє відображення в освіті. З обґрунтуванням нових ідей науковців щодо перспективної розбудови будь-якої країни з'являються й нові погляди на форми та організацію освітнього процесу, можливості його удосконалення і демократизації. Українське суспільство не є винятком. Наша країна завжди охоче адаптовувала та впроваджувала цікаві й перспективні зарубіжні інноваційні ідеї у власний освітній простір. Водночас пропонувала вітчизняній і світовій громаді й власні новаторські філософські та педагогічні погляди (М. Гузик, О. Захаренко, А. Макаренко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, В. Шаталов та ін.). Одним з найяскравіших вітчизняних фундаторів таких освітніх новоутворень на засадах ідей духовності, краси педагогічної дії, професійної майстерності вчителя виступав академік, доктор філософських наук, професор Іван Андрійович Зязюн. У центрі науково-пошукової та практичної діяльності академіка була особистість педагога як Майстра, професіонала, від якого залежить майбутнє молодого покоління, котрому він несе світові знання та власний життєвий досвід. І. Зязюн стверджував, що Учитель «... завжди уособлював у собі мудрість суспільної свідомості і мав непересічний вплив на все суспільство. Він завжди був громадянином і професіоналом, він завжди був наставником, поводитирем у майбутнє» [7, с. 24-31]. Будучи фундатором теорії педагогічної майстерності, науковець розглядав сутність педагогічної майстерності різноаспектно: крізь призму педагогіки – як найвищий рівень професійної діяльності, психології – як вияв творчої активності особистості педагога [7, с. 27-31]. У нашій роботі ми зосередимо увагу на другому аспекті сутності педагогічної майстерності, а саме на психологічних механізмах діяльності педагога, який працює в інклюзивному навчальному закладі. Адже саме тут позиція вчителя як «наставника і поводиря» набуває якісно нового та більш глибокого значення.

Постановка проблеми. З початку ХХІ ст. активно набуває поширення одна з найдемократичніших інноваційних змін у світовій і, зокрема, українській освіті – ідея інклюзивного навчання.

Інклюзія (від англ. *inklusion* – включення) – процес підвищення ступеня участі всіх громадян у соціумі. Це означає таку зміну суспільної свідомості, яка сприятиме включенню іншої особи у академічне та громадське життя незалежно від раси, віросповідання, культури, обмежених можливостей здоров'я тощо. Інклюзивна освіта (у даній роботі ми ототожнюватимемо це поняття з поняттям «інклюзивне навчання») – це підхід, який допомагає адаптувати навчальну програму та освітнє середовище (фізичне оточення, людський фактор, навчальну програму) до потреб учнів, які відрізняються своїми навчальними можливостями. Інклюзивне навчання є комплексним процесом, гнучкою індивідуалізованою системою з психолого-педагогічною підтримкою дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітньої школи, яка розташована поблизу місця проживання. На думку групи українських та зарубіжних науковців, зокрема С. Альохіної, Е. Данілавічюте, А. Колупаєвої, О. Кузьміної, С. Литовченко, Н. Софій, Т. Лормана (Т. Logeman), Дж. Деппелера (J. Deppeler) та інших така форма навчання допомагає адаптувати освітню програму та навчальне середовище до потреб кожної дитини, незалежно від можливостей її психофізичного розвитку. [2; 3; 5, с. 7-12; 12, с. 8-9]. Інклюзивний навчальний заклад виступає платформою для реалізації цієї ідеї: залишаючись освітньо-виховним закладом для дітей з типовим розвитком, такий осередок має забезпечити можливості для спільного навчання й виховання також і дітей з обмеженими можливостями здоров'я різних нозологічних груп.

В Україні такі інклюзивні зміни в освіті особливо активно запроваджуються упродовж останніх 5-8 років. Відповідно, змінюється й класична школа. Вона стає інклюзивною, тобто такою, яка орієнтується на будь-яку дитину з будь-якими освітніми потребами. Саме вчитель стає тією рушійною силою, яка уможливорює впровадження вказаної форми навчання в практику загальноосвітньої школи. Власне, від того, наскільки творчо та професійно педагог підійде до вирішення проблеми освіти «особливих» учнів в інклюзивному класі, і залежить ефективність процесу інклюзивної освіти в цілому. Тож, вивчення питання можливості і доцільності творчого професійного вдосконалення педагога в умовах інклюзивної освіти і зумовило *актуальність* поставленої проблеми.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема розвитку та удосконалення педагогічної майстерності активно піднімалася у роботах О. Леонтьєва, А. Макаренка, В. Сластьоніна та І. Ісаєва, О. Сухомлинського та ін. У сучасних українських дослідженнях, окрім

фундаментального наукового доробку І.Зязюна, цьому питанню присвячено праці Г. Балла, І. Беха, С. Гончаренка, Н. Карамущенко, В. Кудіна, Н. Ничкало, О. Отич, В. Рибалки, Н. Тарасевич та ін. Серед досліджень науковців близького зарубіжжя з цієї тематики широко відомі праці Н. Кузьміної, А. Маркової, А. Остапенко та ін.

Відомий педагог А. Макаренко розглядав педагогічну майстерність як знання особливостей педагогічного процесу, вміння його побудувати і привести в дію [6]. За В. Сластьоновим, І. Ісаєвим, педагогічна майстерність, враховуючи високий рівень розвитку педагогічної діяльності, все ж визначає і особистість педагога в цілому, його досвід, громадянську та професійну позицію, тобто є синтезом тих особистісно-ділових якостей особистості фахівця, які визначають високу ефективність педагогічного процесу [10]. А. Маркова підходить до розуміння суті педагогічної майстерності більш практично. Науковець під цим поняттям розуміє прагнення вчителя виконувати свою роботу на рівні високих зразків й еталонів, що були відпрацьовані на практиці і вже описані в методичній літературі. Водночас відомий російський педагог Н. Кузьміна характеризує педагогічну майстерність як володіння професійними знаннями, вміннями, навичками, що дозволяють спеціалісту успішно досліджувати робочу ситуацію, і вже з урахуванням цієї ситуації формувати професійні завдання і успішно їх вирішувати. [8, с. 281-291]. Деяку подібність з цією позицією ми можемо простежити і у працях українського науковця Н. Ничкало. Педагогічна майстерність, за твердженням автора, є найвищою формою активності особистості вчителя у його педагогічній діяльності. Ця властивість базується на гуманізмі та розкривається в доцільному використанні методів, засобів і механізмів взаємодії педагога та учня в кожній конкретній педагогічній ситуації [8]. Педагоги І. Зязюн, І. Кривоніс, Н. Тарасевич та ін., розглядаючи педагогічну майстерність як комплекс властивостей особистості вчителя, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності, до числа найважливіших також відносять гуманістичну спрямованість особистості вчителя, його професійні знання, здібності до педагогічної діяльності та педагогічну техніку [4; 7; 8]. І. Зязюн до цього комплексу додає також професійні знання і педагогічну направленість особистості вчителя, при чому саме «педагогічну направленість» висуває на чільне місце [4, с. 129]. Водночас науковець наголошує, що найпершою властивістю особистості творчого вчителя є його конструктивне емоційне ставлення до виконання педагогічних завдань [7, с. 29-30]. Ми цілком погоджуємося з таким поглядом науковця, адже в контексті проблематики нашого дослідження вирішальною в успішності завдань інклюзивної шкільної освіти є саме особистісне прагнення педагога

розвиватися і вдосконалюватися в даній галузі педагогічної діяльності, тобто його «інклюзивна педагогічна направленість».

В українських дослідженнях, присвячених діяльності педагога в умовах інклюзивної освіти, у чистому вигляді питання педагогічної майстерності так званого «інклюзивного вчителя» майже не розглядалися. Вважаємо, це зумовлено тим, що вітчизняна інклюзивна освіта ще проходить процес свого становлення, і це питання стане предметом глибоких досліджень найближчим часом. Водночас російський науковець Н. Абрамова у своїх роботах вже виділяє кілька показників професійної майстерності педагога, який працює з «особливими» дітьми: вміння зрозуміти причину явища, з яким він зіткнувся, що передбачає якісний аналіз ситуації; вміння підійти до ситуації нестандартно, тобто направленість діяльності педагога має бути на те, що він повинен вміти, виходячи з вимог інклюзивного освітнього процесу, а не на те, що він може [1]. С. Альохіна у своїх дослідженнях підтверджує цю думку: «Професійне орієнтування учителя на освітню програму неминуче має змінитися на здатність бачити індивідуальні можливості учня й уміння адаптувати програму навчання». [2]. Це, як зазначають науковці, є і показником професійної компетентності такого спеціаліста. Подібну думку висловлює також і український науковець М. Чайковський. Він зазначає, що інклюзивна компетентність є обов'язковою складовою професійної компетентності. Дослідник розглядає інклюзивну компетентність, інклюзивну майстерність та інклюзивну зрілість як послідовні етапи особистісного професійного зростання працівника інклюзивного закладу освіти [11]. Така професійна позиція педагога дозволяє йому вийти на абсолютно новий рівень професійної майстерності та розуміння свого покликання.

Слід зазначити, що у фаховій літературі сформульовано сутність поняття «інклюзивна компетентність» як рівень знань і вмінь педагога, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання. Власне, найчастіше в сучасній науковій літературі майстерність педагога, який працює з інклюзивними учнями, розглядається комплексно при вивченні особливостей його психологічної готовності до педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти та в контексті загальної інклюзивної компетентності фахівця.

Питання психологічної готовності педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та його інклюзивної компетентності піднімаються у роботах таких вітчизняних і зарубіжних вчених, як М. Алексєєва, С. Альохіна, Ю. Бойчук, О. Гноєвська, І. Демченко, І. Іскрук, І. Жаронкіна, Ю. Кобазова, А. Колупаєва, Л. Прядко, Л. Савчук, Л. Сатарова, С. Семак, І. Хаффізуліна, М. Чайковський, Т. Ярая та ін.

Метою статті є вивчення психологічної сутності володіння педагогічною майстерністю вчителем, який працює в інклюзивному класі загальноосвітнього навчального закладу та обґрунтування

компонентів психолого-педагогічної компетентності педагога, якісне оволодіння якими, на нашу думку, нерозривно пов'язане з творчим підходом вчителя до роботи.

Результати дослідження. Вивчення наукової спадщини академіка І. Зязюна показує, що крізь свою багаторічну практику він проніс упевненість, що творчий педагог має носити звання Майстра. Піднімаючи питання про професійну діяльність педагогів інклюзивної освіти, ми дозволимо собі доповнити думку вченого про те, що «...освіта не може бути без Учителя, з іменем якого пов'язані перемоги і поразки» [7, с. 24-31]: враховуючи специфіку роботи такого фахівця, ми переконані, що педагога, який працює з дітьми, що мають особливі освітні потреби, у контексті філософії І. Зязюна варто було б назвати Майстром Майстрів, або Метром, адже без нього природне долучення дитини, яка за своїм розвитком відрізняється від однолітків з типовим розвитком, до загального соціального та академічного життя на рівні з іншими дітьми фактично стає неможливим. При цьому спеціаліст навіть не має права на помилки у своїй роботі з даною категорією дітей, оскільки кожна з них буде обмежувати перспективний розвиток таких учнів. Це означає, що буквально кожна дія такого вчителя має бути продуманою і майстерно виконаною.

Отже, задля постійного підвищення власної професійної майстерності педагог, який працює з інклюзивними учнями, повинен бути максимально компетентним в різних, але суміжних професії питаннях. Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісну здатність фахівця самостійно і ефективно вирішувати професійні проблеми і типові професійні задачі в процесі безпосередньої діяльності, використовуючи знання, професійний та життєвий досвід, власні цінності й нахили.

У контексті тематики нашого дослідження ми виділили п'ять базових компонентів психолого-педагогічних знань, умінь та навичок педагога інклюзивного навчання, якісне оволодіння якими, на нашу думку, нерозривно пов'язане з творчо-професійним підходом вчителя до роботи. Водночас, і це є дуже важливим, опанування ними може викликати у педагога певні труднощі, зумовлені переважно особистісним ставленням фахівця до конкретної ситуації, або до груп ситуацій, з якими фахівець може стикатися. При цьому, за нашим переконанням, оволодіння кожним з цих компонентів, навзаєм, буде підвищувати професійну майстерність фахівця та бажання розвиватися і вдосконалюватися у визначеній галузі. Відповідно, це позитивно впливатиме і на психоемоційне самопочуття педагога як особистості, і на ефективність результатів його безпосередньої професійної діяльності. Охарактеризуємо ці компоненти більш детально.

1) *Освітньо-інформаційний компонент.* Педагог, у класі якого навчається особлива дитина, потребує опанування основами спеціальної психології та корекційної роботи, аби ретельно вивчити

фізіологічні та психологічні особливості такого учня на кожному етапі навчання та в найближчій перспективі. За нашим переконанням, це дозволить максимально ефективно їх використовувати для організації роботи з дитиною в класі та індивідуально. Крім того, вчитель інклюзивного класу має враховувати найменші нюанси у способах подання інформації на уроці окремо для кожного учня з ООП: від розміру та кольору шрифту на індивідуальних картках для дитини зі зниженим зором, до ступеня власної емоційності та експресивності мовлення під час спілкування з дитиною з аутистичним типом розвитку. Це щоденна робота вчителя над собою, це копітка праця, яка часто будується на методі проб і помилок задля пошуку найоптимальніших шляхів в урахуванні індивідуальних особливостей кожного конкретного учня. Така наша позиція знаходить своє підтвердження у роботах академіка І. Зязюна, який крізь призму власного професійного досвіду особливо наголошував на цьому: «Для педагога робота над собою – необхідна передумова набуття і збереження професіоналізму» [7, с. 44]. Передусім така робота потребує особистої готовності дорослого та щирого бажання продовжувати її, незважаючи на можливі невдачі чи пролонговану відсутність зовнішнього результату докладених зусиль. Можливо, це одна з найзначніших для вчителя перешкод (якщо він буде так це сприймати!) на шляху професійного саморозвитку.

2) *Професійно-практичний компонент.* Оволодіння особливими, нетрадиційними методами викладання, які дають можливість враховувати відмінності у способах навчання інклюзивних учнів. Упровадження таких методів викладання обов'язково вимагає змін у загальній організації навчального процесу. Відтак, педагогу доведеться особливим чином, при цьому достатньо гнучко, перебудувати діяльність усіх учнів класу, змінити звичні і зручні для себе, а, можливо, і для інших учнів також, форми роботи, швидко та якісно опанувати нові, диференційовані освітні методики, відійшовши від шаблонів та класичних схем тощо. Наголосимо, що тут особливо важливим є розуміння важливості авторської розробки шкільною командою підтримки індивідуальних програм навчання дітей з різними освітніми потребами та внутрішня готовність учителя долучатися до цього процесу, принаймні, у власному навчальному закладі та ін. Варто зазначити, що до шкільної команди підтримки дитини з особливостями психофізичного розвитку, крім вчителя, входять також асистент вчителя, тьютор, корекційний педагог, лікар, психолог, соціальний педагог та інші фахівці, у залежності від потреб кожної дитини.

3) *Організаційно-комунікативний компонент.* Вміння налагоджувати ефективну взаємодію з батьками таких учнів, батьківською громадою класу та всіма членами шкільної команди підтримки задля максимального залучення усіх можливих ресурсів для

якісної навчально-соціальної адаптації дітей з особливостями у психофізичному розвитку в освітньому закладі. Більше того, такі вміння допоможуть педагогові усвідомити причини складних ситуацій, які можуть виникати у роботі з такими групами осіб, і коректно їх вирішувати для взаємного порозуміння. Акцентуємо увагу на тому, що ці вміння вже виходять за межі суто професійної компетенції вчителя та потребують від нього обізнаності у сфері психології спілкування, підтримання дипломатичних стосунків, аналітичних та організаційних здібностей тощо.

4) *Соціально-комунікативний компонент.* Спроможність максимально природно та безболісно закріплювати статусне положення інклюзивної дитини в класі (та шкільному колективі) та водночас успішно її соціалізувати. Це передбачає розвиток позитивної атмосфери в класі в цілому та формування відчуття громади у класному колективі через діалог з кожним учнем та усім класом. Праці В. Сухомлинського (1983), К. Ушинського (1988), Л. Гуткіної (1990), І. Погорілої (2002) і багатьох інших корифеїв психологічної та педагогічної науки свідчать: для того, щоб досягти цього у колективі традиційного класу, вчителю подекуди потрібно докласти надзвичайні зусилля, адже цей процес залежить від багатьох факторів (складу та віку колективу, його соціальних зв'язків та статусу, рівня загального та культурного розвитку, особливостей у сімейному вихованні його членів тощо). Тим складнішим може виявитися цей процес у колективі, де є дитина з особливостями у розвитку, які різко відрізняють її від інших дітей. Тим більшої професійної та особистісної майстерності це вимагатиме від учителя.

5) *Психоемоційний компонент.* Власне психологічна позитивна готовність вчителя ставати до роботи та продовжувати ефективно працювати в соціально складних умовах незважаючи на об'єктивні труднощі, які можуть виникати у процесі здійснення такої діяльності, тобто, спроможність зберігати емоційну стійкість. На сьогодні науковці не мають єдиної думки щодо чіткого визначення поняття «емоційна стійкість», однак, у цілому під емоційною стійкістю розуміють функціональну динамічну інтегративну індивідуально-психологічну характеристику емоційної сфери особистості, що сприяє успішному досягненню мети діяльності у стресогенних та складних життєвих умовах та дозволяє гнучко реагувати на ситуацію, що склалася, зберігаючи внутрішній емоційний баланс.

Ми включаємо у психоемоційний компонент складові, ефективного застосування яких фактично визначає успішність оволодіння кожним з попередніх компонентів та усіма ними разом. Адже в своїй роботі педагог завжди діє відповідно до власних психологічних рис та актуального емоційного стану, і це надто

важливим стає під час роботи з інклюзивними учнями. Отже, до складових психоемоційного компоненту можна віднести:

- розуміння педагогом власних природних психоемоційних особливостей з метою максимальної опори в роботі на власні сильні якості та характерологічні риси;
- здатність регулювати власною емоційно-вольовою сферою, а через неї – діяльністю відповідно до ситуації, зокрема в ситуаціях підвищеного емоційного напруження та конфлікту;
- вміння самостійно відновлювати комфортний для себе психологічний стан після емоційно складних робочих ситуацій шляхом застосування власного емоційного потенціалу.

Оволодіння всіма вказаними компонентами можливе лише за умови постійного особистісного прагнення педагога інклюзивного навчання до підвищення власної професійної майстерності, компетентності у цьому питанні, вдосконалення у професійно-творчій та особистісній діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Як зазначалося, академік І. Зязюн найголовнішою властивістю особистості творчого вчителя називає його позитивне емоційне ставлення до виконання власної педагогічної діяльності. Особисті прагнення людини завжди зумовлені емоційним ставленням до проблеми та супроводжуються мотивуючим фактором. Тож, погоджуючись із думкою І. Зязюна щодо абсолютної неможливості існування творчого процесу без емоційного його наповнення, зауважимо, що розвиток педагогічної майстерності педагога в умовах інклюзивної освіти можливий лише на засадах особистого усвідомлення ним проблеми освітньої інклюзії в цілому та власної ролі у цьому процесі, а також емоційно-позитивного ставлення як до інклюзивної дитини та її особливостей, так і до своєї безпосередньої діяльності у вказаних умовах. Водночас це і стимулює прагнення педагога зростати у професійному плані, збагачувати особисту скарбницю стратегій у викладанні та методів, прийомів, засобів навчання, що, безумовно, буде корисними також і для учнів з типовим розвитком.

За нашим переконанням, усвідомлення особливої важливості проблеми вдосконалення професійної майстерності педагога в умовах інклюзивної освіти актуалізує питання здатності педагога регулювати власною емоційно-вольовою сферою у різних ситуаціях професійної діяльності, зокрема і у соціально складних ситуаціях, що можуть виникати в процесі роботи. Адже лише емоційно стабільний фахівець, – а надто вчитель, який працює в умовах інклюзивної освіти, – якому комфортно працювати в актуальному професійному середовищі, здатен ефективно професійно розвиватися і вдосконалюватися. Порушена проблема потребує подальших наукових пошуків в аспекті

дослідження питання можливості збереження педагогом власної емоційної стійкості у вказаних ситуаціях та після них.

Література

1. Абрамова Н.А. Подготовка педагогических кадров для обеспечения инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия) / Н.А. Абрамова // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) / редкол.: С.В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – С. 225-227.
2. Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / Н.В. Новикова [и др.]. – Красноярск, 2013. – С. 71-95.
3. Данілавичюте Е.А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посібник / Данілавичюте Е.А., Литовченко С.В. / За ред. А.А. Колупаєвої. – К.: ТОВ «Фірма «Есе», 2013. – 224 с.
4. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
5. Колупаєва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. Вид. доповн. та переробл. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук. – К.: Атопол, 2011. – 272 с.
6. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания // Пед. соч.: В 8 т. – Т. 4 / Сост.: М.Д. Виноградова, А.А. Фролов. – М.: Педагогика, 1984. – С. 123-203.
7. Педагогічна майстерність: підруч. / І.А. Зязюн, Л.В. Карамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
8. Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : зб. наук. пр. / редкол.: Н.Г. Ничкало (голова) та ін.; упоряд.: Н.Г. Ничкало, О.М. Боровік. – К.: Богданова А.М., 2013. – 456 с.
9. Помиткін Е.О. Академік І.А. Зязюн: духовний потенціал і життєва позиція особистості / Е.О. Помиткін, Л.В. Помиткіна // Педагогіка і психологія. – 2015. – № 2 (87). – С. 74-77.
10. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
11. Чайковський М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу / М. Чайковський // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2012. – № 2. – С. 5-21.
12. Як зробити школу інклюзивною. Досвід проектної діяльності: Методичний посібник / Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» / Уклад. С. Єфімова. – К.: ТОВ «Фірма «Есе», 2013. – 154 с.

Bibliography

1. Abramova N.A. Training of pedagogical personnel for ensuring inclusive education in the Republic of Sakha (Yakutia) / N.A. Abramova // *Inkljuzivnoe obrazovanie: metodologija, praktika, tehnologii: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* (20 — 22 ijunja 2011, Moskva) / redkol.: S.V. Alehina i dr. – M.: MGPPU, 2011. – S. 225-227. (in Russian).
2. Alehina S.V. Inclusive education for children with limited opportunities of health // *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v rabote s det'mi, imejushhimi ogranichennye vozmozhnosti zdorov'ja: monografija* / N.V. Novikova [i dr.]. Krasnojarsk, 2013. – S. 71-95. (in Russian).
3. Danilavichjutje E.A. Strategies of teaching in an inclusive educational institution: educational and methodical manual / Za red. A.A. Kolupajevoi; / Danilavichjutje E.A., Lytovchenko S.V. – K. : TOV «Firma «Ese», 2013. – 224 s. (in Ukrainian).
4. Zjazjun I.A. Pedagogy of good. Ideals and realities / Zjazjun I.A. – K.: MAUP, 2000. – 312 s. (in Ukrainian).
5. Kolupajeva A.A. Children with special educational needs and organizing of their education: scientific and methodical manual. Vyd. dopovn. ta pererobl. / A.A. Kolupajeva, L.O. Savchuk., – K. : Atopol, 2011. – 272 s. (in Ukrainian).
6. Makarenko A.S. Problems of school soviet education // *Ped. soch.*: V 8 t. – T. 4. / Sost.: M.D. Vynohradova, A.A. Frolov. – M. : Pedahohyka, 1984. – S. 123-203. (in Russian).
7. *Pedagogichna majsternist': pidruch.* / I.A. Zjazjun, L.V. Karamushhenko, I.F. Kryvonos ta in. ; za red. I.A. Zjazjuna. – K.: Vyshha shk., 1997. – 349 s. (in Ukrainian).
8. Pedagogical mastership of academician Ivan Zyazyun: collection of scientific papers / redkol.: N.G. Nychkalo (golova), ta in. ; uporjad.: N.G. Nychkalo, O.M. Borovik. – K.: Bogdanova A.M., 2013. – 456 s. (in Ukrainian).
9. Pomytkin E.O. Academician I.A. Zyazyun: spiritual potential and individual life position / E.O. Pomytkin, L.V. Pomytkina // *Pedagogika i psihologija*. – 2015. – № 2 (87). – S. 74-77. (in Ukrainian).
10. Slastenin V.A. i dr. Pedagogy: manual for students of higher educational institutions / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shijanov; Pod red. V.A. Slastenina. – M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2002. – 576 s. — [Elektronnyj resurs]. — URL: http://krotov.info/lib_sec/shso/71_slas5.html. (in Russian).
11. Chajkovs'kyj M. Inclusive competency as a component of professional competency of subjects of educational and upbringing process / M. Chajkovs'kyj // *Pedagogika i psihologija prof. osvity*. – 2012. – № 2. – S. 15-21. (in Ukrainian).
12. How to make the school inclusive. Experience in Project Activities: Methodical manual / Kanads'ko-ukrai'ns'kyj proekt "Inkljuzyvna osvita dlja ditej z osoblyvymi potrebamy v Ukrai'ni" / Uklad. S. Jefimova. – K.: TOV «Firma «Ese», 2013. – 154 s. (in Ukrainian).

УДК 355.1-057.36:159.9:316.286

Шалигіна Наталя Петрівна – викладач кафедри іноземних мов
Навчально-наукового центру іноземних мов Національного університету
оборони України

E-mail: shalyhina-natal@email.ua

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ БАГАТОНАЦІОНАЛЬНИХ ШТАБІВ

Анотація. Статтю присвячено обґрунтуванню науково-теоретичних засад методики розвитку комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів під час участі у міжнародних операціях з підтримання миру та безпеки. Визначається сутність поняття «методика розвитку комунікативної компетентності». Обґрунтовано, що методика розвитку комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів – це навчальна система, яка включає цілі, принципи, основні етапи, а також комплекс оптимально скомпонованих форм, методів та прийомів розвитку комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів під час військово-професійної підготовки до участі в міжнародних операціях з підтримання миру та безпеки. Сформульовані вимоги до дидактичного змісту методики розвитку комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів.

Ключові слова: офіцер багатонаціонального штабу; комунікативна компетентність; методика розвитку комунікативної компетентності.

Shalyhina Natalia – instructor of the Department of Foreign Languages, Scientific and Training Center of Foreign Languages, National Defense University of Ukraine

E-mail: shalyhina-natal@email.ua

SCIENTIFIC AND THEORETICAL FRAMEWORK OF THE METHODOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF MULTINATIONAL STAFF OFFICERS` COMMUNICATIVE COMPETENCE

Summary. The article is devoted to the substantiation of the scientific and theoretical framework (goals, pedagogical approaches and principles) of the methodology for the development of multinational staff officers` communicative competence while participating in international peacekeeping and security operations. The concept of the «methodology of communicative competence development» has been defined. It has been researched that the methodology of multinational staff officers` communicative competence development is an educational system that includes goals, principles, main stages, as well as a complex of the most efficient forms, methods and

techniques for the development of communicative competence of multinational staff officers during military training for participating in the international peacekeeping and security operations.

The article highlights requirements for the didactic content of the methodology of multinational staff officers' communicative competence. The pedagogical and organizational-procedural conditions affecting the effectiveness of the developed methodology have been researched.

Key words: *officer of multinational staff, communicative competence, methodology, development of multinational staff officers' communicative competence.*

Шалыгіна Наталья Петровна – преподаватель кафедры иностранных языков Учебно-научного центра иностранных языков Национального университета обороны Украины

E-mail: shalyhina-natal@email.ua

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОФИЦЕРОВ МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫХ ШТАБОВ

Аннотация. *Статья посвящена обоснованию научно-теоретических основ методики развития коммуникативной компетентности офицеров многонациональных штабов во время участия в международных операциях по поддержанию мира и безопасности. Определяется сущность понятия «методика развития коммуникативной компетентности». Было обосновано, что методика развития коммуникативной компетентности офицеров многонациональных штабов – это обучающая система, которая включает цели, принципы, основные этапы, а также комплекс оптимально подобранных форм, методов и приемов развития коммуникативной компетентности офицеров многонациональных штабов во время военно-профессиональной подготовки к участию в международных операциях по поддержанию мира и безопасности. Сформулированы требования к дидактическому содержанию методики развития коммуникативной компетентности офицеров многонациональных штабов.*

Ключевые слова: *офицер многонационального штаба, коммуникативная компетентность, методика развития коммуникативной компетентности.*

Вступ. За роки незалежності Україна здійснила вагомий внесок у справу зміцнення миру і стабільності в європейському регіоні та у світі в цілому. На сьогоднішній день участь українських військовослужбовців у міжнародних операціях з підтримання миру та безпеки (далі – МОПМБ) належить до пріоритетних напрямів міжнародного співробітництва держави, що засвідчує її політичну

значимість та визнання як надійного члена світової спільноти. Оскільки ефективність виконання професійних завдань під час МОПМБ значною мірою визначається якістю підготовки офіцерських кадрів, проблема розвитку їхньої професійної компетентності стає актуальним напрямом педагогічних досліджень. Серед складових професійної компетентності, якими має опанувати майбутній офіцер багатонаціонального штабу (далі – ОБНШ), комунікативна має пріоритетне значення. Потреба в ефективній комунікації обумовлена специфікою професійної діяльності ОБНШ, що передбачає їхню готовність і здатність до налагодження контактів та ефективного спілкування як з місцевим населенням, так і у військовому колективі. Окрім того, військові фахівці мають володіти основами службово-ділового спілкування, знати особливості основних видів службово-ділової взаємодії (брифінги, офіційні та робочі зустрічі, переговори, ділові бесіди та телефонні розмови), що характерні для їхньої професійної діяльності, бути спроможними ефективно взаємодіяти з іноземними колегами під час їх проведення.

Якість комунікативної підготовки майбутніх ОБНШ залежить від застосування ефективної методики розвитку їхньої комунікативної компетентності під час військово-професійної підготовки до участі у МОПМБ.

Аналіз досліджень і публікацій. Основні концептуальні методологічні напрями професійної підготовки військовослужбовців ще у кінці ХХ ст. були започатковані та обґрунтовані такими видатними військовими педагогами і психологами як Б. Бадмаєв, О. Барабанщиков, В. Гурін, О. Давидов, Л. Кандибович, Є. Коротков, С. Муцинов, В. Офіцеров, С. С'єдін.

Вагомий внесок у подальший розвиток теорії і методики військово-професійної підготовки різних напрямів в Україні здійснили О. Бойко, А. Галімов, І. Грязнов, С. Дяков, Д. Іщенко, О. Керницький, О. Кожедуб, С. Кубіцький, В. Маслов, М. Нецадим, В. Ракочий, О. Торічний, Р. Торчевський, А. Челпанов, В. Шемчук, В. Ягунов.

В останні роки зросла актуальність дослідження комунікативної складової професійної компетентності військовослужбовців. Так різні аспекти комунікативної підготовки військових фахівців досліджували О. Волобуєва, В. Гора, О. Єфімова, А. Кравченко, О. Лагодінський, В. Лазарева, О. Мамонова, В. Назаренко, А. Радванський, С. Тарасенко, О. Шумський. Проте, у вітчизняній педагогічній теорії та практиці вищої військової освіти бракує наукових праць, присвячених дослідженню методологічних засад формування та розвитку комунікативної компетентності саме офіцерів багатонаціональних штабів (ОБНШ), яка є однією з найважливіших складових їхньої професійної компетентності. Саме цим зумовлена мета нашої статті, а саме: обґрунтування науково-теоретичних засад (цілей, підходів,

принципів) методики розвитку комунікативної компетентності ОБНШ та визначення сутності поняття «методика розвитку комунікативної компетентності ОБНШ».

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі обґрунтування поняття «методика розвитку комунікативної компетентності ОБНШ» необхідно довести те, що воно за своєю сутністю є дійсно методикою. Для цього потрібно здійснити дефініційний аналіз поняття «методика», визначити його методологічну основу, а також обґрунтувати педагогічні умови її ефективного функціонування.

Методика (від дав.-гр. μέθοδος – метод, наука) – це сукупність взаємопов'язаних способів та прийомів доцільного проведення будь-якої роботи [1]. У педагогічній науці цей термін здебільшого вживається у контексті «методика навчання», «методика навчального предмета», «методика розвиваючого навчання» тощо. Так, С. Гончаренко трактує «методику навчального предмета» як галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності вивчення певного навчального предмета. До змісту методики як часткової дидактики входить: 1) встановлення пізнавального й виховного значення даного навчального предмета і його місця в системі освіти; 2) визначення завдань вивчення даного предмета і його змісту; 3) вироблення відповідно до завдань і змісту навчання методів, методичних засобів і організаційних форм навчання. Термін «методика навчання» вживається й у вузькому значенні – як учення про методи навчання [2, с. 206].

Оскільки методика є частиною дидактики (від дав.-гр. διδακτικός – *повчальний*; частина педагогіки, яка розробляє теорію освіти й навчання, виховання в процесі навчання; науково обґрунтовує зміст освіти, вивчає закономірності, принципи, методи й організаційні форми навчання [2, с. 88]), предметом методики є процес вивчення певної науки чи навчальної дисципліни. У навчанні розрізняють три нерозривно пов'язані між собою сторони: 1) навчальний предмет, або зміст навчання; 2) діяльність викладача – викладання; 3) діяльність студентів, слухачів – учіння. Тому завдання методики як науки – дослідити закономірні зв'язки між цими трьома сторонами навчання та на підставі цього розробити вимоги та механізми, які б оптимально поєднували зміст та педагогічні умови навчання, методи викладання та учіння з метою реалізації цілей навчання.

В. Ягупов трактує поняття «методика» як конкретні форми та засоби використання методів, за допомогою яких здійснюється все більш глибоке пізнання різноманітних педагогічних проблем та їх розв'язання [3, с. 357]. За Г. Селевком, методика має задовольняти певні методологічні вимоги: «концептуальності» (має спиратися на певну наукову концепцію, що включає філософський, дидактичний і соціально-педагогічний аспекти досягнення цілей); системності

(повинні простежуватися всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язки його частин, цілісність); керованості (передбачає можливість діагностичного цілепокладання, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою коригування результату); ефективності (повинна бути ефективною за результатами та оптимальною за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту); відтворюваності (наявність можливості застосування, повторення іншими)» [4, с. 86].

Нам імпонує думка О. Бойка про те, що в основу методики навчання має бути покладено «ідею керування дидактичним процесом, проектування і відтворення навчального циклу» [5, с. 136]. Саме можливість її відтворення є однією із найважливіших властивостей будь-якої методики.

Оскільки одним із головних завдань нашого дослідження є розробка методики розвитку комунікативної компетентності ОБНШ, вважаємо за необхідне дослідити сутність цього поняття. Воно нерозривно пов'язане з поняттям *методики розвитку професійних якостей*, так як комунікативна компетентність є складною інтегративною професійно важливою якістю особистості, що проявляється у здатності і готовності встановлювати, підтримувати і розвивати ефективну міжособистісну взаємодію у різноманітних ситуаціях професійного спілкування [6].

Успішне виконання професійної діяльності залежить саме від оволодіння фахівцем низкою характеристик, зокрема професійних якостей особистості. Поняття професійно важливих якостей було впроваджене у вітчизняну психологію В. Шадриковим, який трактував їх як «індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності й на успішність освоєння цієї діяльності» [7]. На думку О. Кострікіна, професійні якості – це соціально обумовлені й соціально значущі якості, яких вимагає сучасність від фахівця тієї чи іншої професії. Професійні якості – це динамічне явище; вони формуються поступово, знаходяться в постійному розвитку, неоднакові й різноманітні на різних етапах досягнення фахівцем професійної досконалості [8, с. 271].

Специфіка професійної діяльності українських військовослужбовців під час участі у МОПМБ полягає в тому, що вона дуже часто відбувається в особливо важких умовах (врегулювання бойового конфлікту, ситуації оперативного реагування, екстремальні ситуації, стихійні явища тощо) та здійснюється в іншомовному багатонаціональному середовищі. За цих умов особливого значення набувають такі професійні якості військового фахівця: мобільність, емоційна стійкість, самоконтроль, рішучість, витривалість, дисциплінованість, креативність, здатність до встановлення контактів і налагодження ефективної взаємодії. Саме тому, потреба в ефективній

комунікації особливо гостро постає під час безпосереднього проведення конкретної операції, де міжособистісне непорозуміння може призвести до трагічних наслідків. Отже, комунікативна компетентність є однією із найважливіших професійних якостей ОБНШ.

Слід враховувати, що деякі з професійних якостей можуть бути відносно стабільними (наприклад, типологічні властивості нервової системи), інші навпаки підлягають розвитку й тренуванню під час підготовки до майбутньої професійної діяльності. У словнику української мови термін «розвиток» тлумачиться як «процес, в результаті якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого» [9]. Г. Костюк зазначав, що «розвиток – це безперервний процес, що виявляється у кількісних змінах людської істоти, тобто збільшення одних і зменшення інших ознак (фізичних, фізіологічних, психічних тощо). Однак він не зводиться до кількісних змін, до зростання того, що вже є, а містить «перерви безперервності, тобто якісні зміни. Кількісні зміни зумовлюють виникнення нових якостей, тобто ознак, властивостей, які утворюються під час самого розвитку та зникнення старих» [10, с. 44]. У контексті професійної освіти поняття розвитку професійних якостей можна тлумачити як цілеспрямований процес якісних змін особистості з метою набуття нових професійно значущих якостей, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності. Розвиток певних професійних якостей є ключовим чинником професійного зростання фахівців та удосконалення їхніх професійних вмінь та навичок.

Отже, розвиток комунікативної компетентності ОБНШ – це цілеспрямований процес впливу на мотиваційну, емоційну, когнітивну та діяльнісну сфери особистості офіцера за допомогою системи педагогічних засобів, спрямований на усвідомлення значення комунікативної складової їхніх професійних обов'язків, розвиток морально-особистісних якостей, оволодіння необхідними комунікативними знаннями, вміннями і навичками, досвідом та індивідуальним стилем міжособистісної взаємодії, формування здатності і готовності здійснювати ефективну міжособистісну взаємодію у різноманітних ситуаціях професійного спілкування в умовах іншомовного полікультурного середовища.

Ефективність розвитку комунікативної компетентності майбутніх ОБНШ залежить від правильно підібраного педагогічного інструментарію. Окрім того, методика розвитку професійної якості визначається специфікою педагогічного явища (у нашому випадку – це комунікативна компетентність), об'єкта дослідження (військово-професійна підготовка до участі у міжнародних миротворчих операціях), цілями і завданнями навчання.

На основі теоретичного аналізу даної проблеми можемо зробити висновок, що методика розвитку комунікативної

компетентності ОБНШ – це навчальна система, яка включає цілі, принципи, основні етапи, а також комплекс оптимально скомпонованих форм, методів та прийомів розвитку комунікативної компетентності ОБНШ під час військово-професійної підготовки до участі в МОПМБ. Водночас вона має задовольняти такі вимоги: системності, концептуальності й науковості, структурованості, керованості, відтворюваності, алгоритмічності, оптимальності витрат, можливості тиражування та перенесення в нові умови.

В основу нашої авторської методики покладено такі цілі: сприяти формуванню у майбутніх ОБНШ ціннісного ставлення до комунікації як важливої складової професійної діяльності, усвідомленого прагнення до розширення досвіду професійного спілкування, набуття комунікативних знань, умінь та навичок; сприяти створенню умов для цілеспрямованого розвитку комунікативної компетентності у майбутніх ОБНШ; сприяти розширенню комунікативних та соціокультурних знань, розвитку загальних та специфічних комунікативних умінь, інтеграції цих знань та умінь з професійно-орієнтованими здатностями, що сприяє розвитку комунікативної компетентності у майбутніх ОБНШ у процесі військово-професійної підготовки до участі у МОПМБ.

Ефективність розробленої методики залежить від реалізації певних педагогічних та організаційно-процесуальних умов. Педагогічні умови методики розвитку комунікативної компетентності ОБНШ передбачають застосування комплексу цілеспрямовано відібраних педагогічних підходів та дотримання низки принципів, що покладені в її основу, та які визначають зміст і методи навчання.

Оскільки специфіка професійної діяльності українських військовослужбовців під час участі у МОПМБ полягає в тому, що вона відбувається в іншомовному багатонаціональному середовищі, необхідною умовою для успішного здійснення службово-ділового спілкування у багатонаціональному штабі є володіння офіцерами англійською мовою, що є офіційною мовою НАТО. На спілкування офіцерів також впливають національно-культурні особливості соціальної і мовленнєвої поведінки іноземних колег та місцевого населення, а також умови і ситуації комунікації. Саме тому, наша методика є практичним втіленням інтегрованої системи теоретико-методологічних засад сучасної військово-педагогічної думки України та сучасних комунікативних технологій навчання іноземних мов.

Розроблена методика ґрунтується на засадах суб'єктно-діяльнісного, компетентнісного, комунікативного, контекстного та соціокультурного підходів, а також інноваційних технологій проблемно-ситуативного та інтерактивного навчання.

Застосування суб'єктно-діяльнісного підходу дозволяє спрямувати навчальний процес під час військово-професійної

підготовки на особистість офіцера багатонаціонального штабу, його розвиток як суб'єкта пізнання, спілкування та майбутньої діяльності під час міжнародних операцій з підтримання миру та безпеки. Діяльнісна складова наукового підходу передбачає зв'язок організації навчання та змісту навчального матеріалу з майбутньою професійною діяльністю у багатонаціональному штабі. У контексті нашого дослідження, навчальний процес повинен вибудовуватися з урахуванням природних (вікових) механізмів пізнання, особистісних та поведінкових особливостей військовослужбовців, а також на основі відтворення структури та специфіки професійної діяльності та плідної взаємодії викладача та офіцера. На думку О. Бойка, «діяльнісний підхід орієнтує не тільки на засвоєння знань, але й на способи цього засвоєння, мислення і діяльності, на розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу курсанта. Цей підхід протиставляє методам і формам механічної передачі готової інформації (репродуктивності), монологічності викладача, пасивності курсанта» [11, с. 20].

Сутність компетентнісного підходу полягає у тому, що результат військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів багатонаціональних штабів розглядається не як сума засвоєної інформації, а їхня здатність діяти у різних проблемно-комунікаційних ситуаціях під час участі у міжнародних операціях з підтримання миру та безпеки. Застосування компетентнісного підходу під час військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів багатонаціональних штабів забезпечує розвиток їхніх професійних якостей, поведінкових актів і виконавчих професійно-комунікативних дій на рівні посадових вимог під час участі у міжнародних операціях з підтримання миру та безпеки.

Специфіка професійної діяльності офіцерів під час участі у міжнародних миротворчих операціях передбачає постійні контакти, співробітництво, спільну діяльність, взаємодію у чітко регламентованих чи особливо важких умовах. Комунікативний підхід актуалізує максимальне наближення навчального процесу до реальних умов діяльності офіцерів багатонаціональних штабів під час виконання службових обов'язків в іншомовному полікультурному середовищі, що передбачає предметність процесу комунікації (добір професійно зорієнтованих тем і ситуацій спілкування), використання активних методів навчання (тренінги, дискусії, дебати, ділові ігри тощо), які б сприяли набуттю мовленнєвого досвіду й розвитку професійно орієнтованої комунікативної компетентності взагалі.

Оскільки професійна діяльність ОБНШ здійснюється в умовах іншомовного полікультурного середовища, важливим є застосування соціокультурного підходу до розвитку їхньої комунікативної компетентності, що має базуватись на інтегрованому формуванні професійно орієнтованих комунікативних знань й умінь та культури спілкування в конкретному соціальному середовищі. Необхідно

сформувати у майбутніх ОБНШ чітке усвідомлення того факту, що поведінка усіх суб'єктів службово-ділового спілкування (іноземні колеги, місцеве населення) зумовлена їхньою культурною приналежністю та етнопсихологічними особливостями.

При розробці методики розвитку комунікативної компетентності офіцерів ми враховували положення інноваційних технологій контекстового навчання, що тісно пов'язані з компетентнісним підходом та реалізуються на практиці вже протягом останніх тридцяти років. На думку автора концепції контекстного навчання А. Вербицького, процес засвоєння студентом теоретичних знань має здійснюватись у контексті їхньої майбутньої професійної діяльності засобами послідовного моделювання у різноманітних формах навчальної діяльності професійної діяльності фахівців в її предметно-технологічний (предметний контекст) і соціальних (соціальний контекст) складових [12, с. 69]. За контекстним підходом до підготовки фахівців виокремлюють три базових форми діяльності студентів (навчальна діяльність академічного типу з провідною роллю лекції і семінару; квазіпрофесійна – ділові ігри та інші імітаційно-ігрові форми; навчально-професійна (науково-дослідна робота студентів, виробнича практика, «реальне» дипломне проектування) та безліч перехідних. Суть технології контекстного навчання полягає у тому, що «послідовна трансформація однієї форми діяльності навчання в іншу все більше наближається до форм організації професійної діяльності, але не втрачає своїх педагогічних властивостей і можливостей» [13, с. 98].

Таким чином, особливістю розробленої методики формування комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів є системно-послідовне застосування форм, методів і прийомів розвитку комунікативної компетентності, при якому пояснювально-ілюстративне навчання послідовно заміщується такими навчально-професійними формами, що наближають навчальну діяльність офіцерів до умов діяльності у реальних професійно-комунікативних ситуаціях. Контекстна концепція розвитку комунікативної компетентності офіцера передбачає ґрунтовне оволодіння ними теоретичними знаннями і уміннями, цілеспрямовану військово-професійну підготовку, у тому числі комунікативну.

З огляду на наукові підходи до методики розвитку комунікативної компетентності ОБНШ, методи, прийоми і форми навчання мають ґрунтуватися на таких принципах: принцип особистісного підходу (важливою є первинна комунікативна адаптація офіцера, зосередженість на його особистості, особливостях і потребах, попередньому досвіді спілкування); принцип ситуативності (передбачає відбір та організацію матеріалу на основі реальних ситуацій професійного спілкування під час участі у МОПМБ, адже мотивація спілкування виникає лише в ситуаціях, значущих для співрозмовників);

принцип моделювання (змістову сторону навчання мають представляти не теми, а проблеми, що виникають у різноманітних ситуаціях професійного спілкування під час виконання службових обов'язків у багатонаціональному штабі); принцип діяльнісної основи навчання (виражається в зовнішній та внутрішній активності слухача, що передбачає збільшення обсягу індивідуальних, групових і колективних форм навчання, скорочення обсягу фронтальної роботи, за якої активною дійовою особою є викладач); принцип групової взаємодії (дозволяє організувати комунікативне середовище та комунікативні зв'язки, які уможливають службово-ділове спілкування офіцерів під час навчання та у професійній діяльності); принцип орієнтації на специфіку проведення МОПМБ (зміст навчання має відображати типові ситуації професійної діяльності ОБНШ).

Зважаючи на наукові підходи та принципи методики розвитку комунікативної компетентності ОБНШ, нами були сформульовані такі вимоги до дидактичного змісту методики розвитку комунікативної компетентності ОБНШ: спрямованість навчального процесу на виявлення змісту суб'єктного досвіду комунікативної діяльності майбутніх ОБНШ, включаючи досвід їхньої попередньої комунікативної підготовки на усіх ланках військово-професійної освіти офіцера; спрямованість навчального процесу не тільки на розширення обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення та систематизацію предметного змісту комунікативного досвіду офіцерів, а й на вирішення завдань постійного подальшого розвитку комунікативної компетентності ОБНШ; тісний зв'язок навчального матеріалу з подальшою професійною діяльністю ОБНШ та максимальне його наближення до реальних умов та ситуацій професійного спілкування під час виконання службових обов'язків, що стимулює інтерес до навчання та створює оптимальні умови для професійної самореалізації; зміст і форми навчальної діяльності повинні забезпечувати офіцерам можливість якісної самоосвіти, саморозвитку, самовираження в процесі оволодіння комунікативними знаннями, вміннями та навичками професійного спілкування в умовах іншомовного полікультурного середовища; узгодження попереднього досвіду професійного спілкування офіцерів із науковим змістом здобутих комунікативних знань, умінь і навичок, та забезпечення своєчасного контролю, діагностики та оцінювання кінцевого результату їхньої навчальної діяльності.

Ефективність розробленої методики також залежить від реалізації таких організаційно-процесуальних умов:

- 1) Запровадження спецкурсу «Основи службово-ділового спілкування», який ми рекомендуємо включити до «Курсу офіцерів багатонаціональних штабів для участі в міжнародних операціях з підтримання миру та безпеки та антитерористичних операціях».

2) Організація навчальної аудиторної діяльності офіцерів під час вивчення спецкурсу «Основи службово-ділового спілкування», у тому числі самостійної навчальної діяльності слухачів під час військово-професійної підготовки до участі у МОПМБ.

3) Застосування навчально-методичного комплексу у процесі вивчення спецкурсу «Основи службово-ділового спілкування», що спрямований на розвиток комунікативної компетентності ОБНШ.

4) Володіння офіцерами англійською мовою на «мінімально-необхідному» рівні СМР-2 згідно мовного стандарту НАТО «STANAG 6001», що обумовлено специфікою професійної діяльності та характеризує рівень готовності офіцера виконувати професійні обов'язки під час роботи у багатонаціональних штабах в умовах англomовного полікультурного середовища.

Висновки. Таким чином, комунікативна підготовка майбутніх ОБНШ під час військово-професійної підготовки до участі у МОПМБ вимагає застосування спеціально розробленої методики, яка спрямована на постійний розвиток їхньої комунікативної компетентності. В основу авторської методики покладено ідеї суб'єктно-діяльнісного, компетентнісного, соціокультурного, комунікативного, контекстного підходів, що визначають комплекс форм, методів і прийомів навчання. Беручи до уваги основні цілі методики розвитку комунікативної компетентності ОБНШ, ми рекомендуємо запровадження спецкурсу «Основи службово-ділового спілкування», поетапне здійснення навчальної діяльності із застосуванням навчально-методичного комплексу, що ґрунтується на інноваційних технологіях проблемно-ситуативного та інтерактивного навчання. Саме дослідження етапів, основних форм, методів, прийомів та засобів навчання, спрямованих на розвиток комунікативної компетентності ОБНШ під час військово-професійної підготовки до участі МОПМБ, є перспективою наших подальших досліджень у цьому напрямі.

Література

1. Бирик С. П. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / С. П. Бирик, Г. М. Сютя. – Харків: Фоліо, 2006. – 623 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 374 с.
3. Ягупов В. В. Педагогіка: [навч. посіб.] / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : [учеб. пособ.] / Г. К. Селевко. – М., Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Бойко О. В. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Бойко О. В. – К., 2005. – 217 с.

6. Шалигіна Н.П. Комунікативна компетентність військових фахівців як психолого-педагогічна проблема [Електронний ресурс] / Н.П. Шалигіна // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2013. – Вип. 5. – URL до ресурсу: http://nbuv.gov.ua/J-pdf/Vnadps_2013_5_31.pdf.
7. Шадріков В. Д. Проблеми професійних здібностей / В.Д. Шадріков // Психологічний журнал. – 1982. – №5. – С. 13–26.
8. Кострікін О. В. Формування та розвиток професійних якостей особистості майбутніх керівників засобами тренінгу в навчально-виховному процесі ВНЗ / О. В. Кострікін // Проблеми сучасної психології. – 2013. – Вип. 21. – С. 268–278 [Електронний ресурс] . – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2013_21_26.
9. Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1970 – 1980 [Електронний ресурс]. – URL: <http://sum.in.ua/s/rozvytok>.
10. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
11. Бойко О. В. Суб'єктно-діяльнісний підхід у формування лідерської компетентності військових фахівців / О.В. Бойко. // Вісник Національного університету оборони України. – 2013. – №1. – С. 18–25.
12. Вербицкий А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. – М.: Логос, 2011. – 288 с.
13. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография / А. А. Вербицкий. – М.: Знание, 1999. – 346 с.

Bibliography

1. Bybyk S. P. Dictionary of foreign words: interpretation, word-formation and word usage/ S. P. Bybyk, H. M. Siuta. – Kharkiv: Folio, 2006. – 623 s. (in Ukrainian)
2. Honcharenko S. U. Ukrainian pedagogical dictionary/ S. U. Honcharenko. – Kyiv: Lybid, 1997. – 374 s. (in Ukrainian)
3. Iahupov V. V. Pedagogics [textbook] / V. V. Yahupov. – K.: Lybid, 2003. – 560 s. (in Ukrainian)
4. Selevko G. K. Modern educational technologies [textbook]/ G. K. Selevko. – M., Narodnoye obrazovaniye. 1998. – 256 s. (in Russian)
5. Boiko O. V. Formation of readiness for management activities of future masters of military-social management: thesis ... cand. ped. sciences: 13.00.04 / Boiko O. V. – K., 2005. – 217 s. (in Ukrainian)
6. Shalyhina N. P. Communicative competence of military specialists as pedagogical and psychological problem [Elektronnyi resurs] / N. P. Shalyhina // Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. – 2013. – Vyp. 5. – URL: http://nbuv.gov.ua/J-pdf/Vnadps_2013_5_31.pdf. (in Ukrainian)
7. Shadrykov V. D. Problems of professional abilities / V. D. Shadrykov // Psykholohichniy zhurnal. – 1982. – №5. – S. 13–26. (in Ukrainian)
8. Kostrikin O. V. Formation and development of professional qualities of personality of future managers by means of training in educational process of higher educational institutions [Elektronnyi resurs] / O. V. Kostrikin // Problemy suchasnoi psykholohii. – 2013. – Vyp. 21. – S. 268–278. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2013_21_26. (in Ukrainian)

9. Slovník ukrajinskoyi movy: v 11 tt. / AN URSSR. Instytut movoznavstva; za red. I. K. Bilodida. – K.: Naukova dumka, 1970 – 1980. – Rezhym dostupu do resursu: <http://sum.in.ua/s/rozvytok>.
10. Kostiuk H. S. Educational process and mental development of / H. S. Kostiuk. – K.: Rad. shk., 1989. – 608 s. (in Ukrainian)
11. Boiko O. V. Subjectival-activity approach in forming the leadership competency of military specialists / O. V. Boiko. // Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy. – 2013. – №1. – S. 18–25. (in Ukrainian)
12. Verbitskiy A. A. Invariants of professionalism: formation problems: monograph / A. A. Verbitskiy. M. D. Iliazova. – M.: Logos. 2011. – 288 s. (in Russian)
13. Verbitskiy A. A. New educational paradigm and contextual learning: monograph / A. A. Verbitskiy. – M.: Znaniye. 1999. – 346 s. (in Russian)

УДК 378.011.3-051

Ягупов Василь Васильович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри суспільних наук Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського

E-mail: yagupow57@ukr.net

Бекірова Аділе Рустемівна – кандидат педагогічних наук, доцент, співробітник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

E-mail: t7b7@mail.ru

ПРОФЕСІЙНА СУБ'ЄКТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ІНТЕГРАЛЬНИЙ ПОКАЗНИК СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Анотація. У статті аналізується проблема формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів. Проаналізовано погляди дослідників про застосування компетентнісного підходу в освіті, викладено погляди щодо суб'єктного підходу, які між собою взаємопов'язані. Основний зміст статті складає обґрунтування суб'єктності учителя початкових класів як компетентнісного фахівця. Обґрунтовано характерні ознаки професійної суб'єктності учителів початкових класів і актуалізовано проблему взаємозв'язку двох ключових понять «професійна компетентність» і «професійна суб'єктність» щодо вчителів початкових класів.

Ключові слова: суб'єкт; суб'єктність; професійна суб'єктність; професійна компетентність; учитель початкових класів.

Yagupov Vasyi – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of the Social Sciences of the Humanitarian Institute, National Defense University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskyi

E-mail: yagupow57@ukr.net

Bekirova Adile – Ph.D., Assistant Professor of the Elementary Education Department, Institute of Vocational Education of the NAPS of Ukraine

E-mail: t7b7@mail.ru

PROFESSIONAL SUBJECTIVITY OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS AS AN INTEGRAL INDICATOR OF THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE FORMEDNESS

Summary. *The article analyzes the problem of formation of the professional subjectivity of future teachers of elementary school. It was emphasized that the problem of the differences between the concepts of «personality» and «subject» still remains a controversial issue. The article analyzes the views of researchers on the application of the competence approach in education, outlines views on the subjectival approach, which are interrelated. The article highlights the idea that professional subjectivity is an integrative professionally important quality of an elementary school teacher who is ready and able to organize and solve professional and pedagogical problems of primary school independently, creatively and competently, to take creative decisions in non-standard situations of pedagogical activity, to receive positive results and to be responsible for the probable consequences in their activity in accordance with the decisions made within their competence.*

The article substantiates the characteristic signs of the professional subjectivity of primary school teachers and actualizes the problem of the relationship between two key concepts of "professional competence" and "professional subjectivity" with respect to primary school teachers. The integral professionally important quality of primary school teachers - professional subjectivity, which creates favorable conditions for actualization of their professional competence in pedagogical activity of elementary school, has been ascertained and substantiated.

Key words: *subject; subjectivity; professional subjectivity; professional competence; elementary school teacher.*

Ягупов Василий Васильевич – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общественных наук Национального университета обороны Украины имени Ивана Черняховского

E-mail: yagupow57@ukr.net

Бекирова Адиле Рустемовна – кандидат педагогических наук, доцент, сотрудник Института профессионально-технического образования НАПН Украины

E-mail: t7b7@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СУБЪЕКТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ИНТЕГРАЛЬНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация. *В статье проанализирована проблема формирования профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов. Осуществлен анализ взглядов исследователей о применении компетентностного подхода в образовании, изложены взгляды на субъектный подход, которые между собою взаимосвязаны.*

Основное содержание статьи составляет обоснование субъектности учителя начальных классов как компетентного специалиста. Обосновываны характерные признаки профессиональной субъектности учителей начальных классов и поднимается вопрос о взаимосвязи двух ключевых понятий – «профессиональная компетентность» и «профессиональная субъектность» относительно учителей начальных классов.

Ключевые слова: субъект; субъектность; профессиональная субъектность; профессиональная компетентность; учитель начальных классов.

Актуальність проблеми. Необхідність творчого впровадження компетентнісного підходу в педагогічну освіту зумовлено низкою причин і обставин, серед яких провідними є необхідність проектування національних моделей професійної підготовки майбутніх педагогів – творчих суб'єктів педагогічної діяльності; соціально-економічними потребами країни в творчих педагогах початкових класів; необхідністю забезпечення якості професійної освіти творчими учителями початкових класів; необхідністю у зв'язку з ринковими умовами функціонування сфери освіти таких професійно важливих якостей, які забезпечують їх універсальність, конкурентоздатність, мобільність і автономність у педагогічній діяльності.

Мета – обґрунтувати професійну суб'єктність учителів початкових класів як інтегральний показник сформованості їх професійної компетентності.

Аналіз результатів досліджень. У професійній педагогіці і психології є дослідження щодо застосування компетентнісного підходу в освіті. Найбільш суттєвими серед них є такі: основні напрями його реалізації (В.А. Болотов, Е.Ф. Зеер, В.І. Луговий, М.Д. Нікандров, Н.Г. Ничкало, Ю.Г. Татур, В.В. Ягупов та ін.); визначення основних видів компетентності (І.О. Зимня, Г.Г. Селевко, Т.І. Шамова та ін.); обґрунтування поняття «професійна компетентність» (В.П. Бездухов, О.А. Дубасенюк, В.І. Луговий, А.К. Маркова та ін.) та її формування у майбутніх фахівців у системі професійної освіти (Е.Ф. Зеер, Н.Г. Ничкало, В.А. Радкевич, В.І. Свистун та ін.); моделювання основних видів компетентності суб'єктів педагогічного процесу (В.А. Болотов, О.М. Дахін, В.В. Серіков, О.М. Яригін).

Наприкінці ХХ ст. у педагогіці набув поширення суб'єктний підхід, безпосередньо пов'язаний з компетентнісним, оскільки без розуміння суб'єктної компетентності фахівця немає ні його компетентності, ні професійної суб'єктності. У педагогічному аспекті ця проблема знайшла обґрунтування в працях Н.О. Аристової, О.В. Білошицького, О.М. Волкової, О.А. Дубасенюк, В.В. Желанової, Ю.В. Журат, О.Я. Савченко, В.О. Сластьоніна, В.І. Слободчикова та ін.

У той же час має місце нечітке визначення професійної суб'єктності. Наприклад, І.В. Зайцева недостатньо чітко її визначає як якість окремої людини або групи, що відображає їх здатність бути індивідуальним або груповим суб'єктом, яка проявляється в активності і свободі у виборі і здійсненні діяльності [5]. Також має місце нерозуміння різниці між особистістю і суб'єктом. Наприклад, Є.В. Яковлев та Н.О. Яковлева їх ототожнюють і стверджують, що особистість є свідомим суб'єктом [13].

М.М. Волкова обґрунтовано вважає, що людина не народжується суб'єктом, а стає ним у процесі діяльності, спілкування і виконання інших видів активності. Вона також стверджує, що суб'єкт є більш широким розумінням людини, яка відображає єдність і цілісність всіх якостей – природних, соціальних, громадських та індивідуальних [4]. Позитивною є тут така думка: суб'єкт завжди є особистістю, а особистість не завжди є суб'єктом. Але проблема професійної суб'єктності вчителів, у тому числі і початкових класів у взаємозв'язку з професійною компетентністю виявилася практично не дослідженою.

У дослідженні професійної суб'єктності педагогів вирішальним є методологічне положення С.Л. Рубінштейна про вихідність дієвого, практичного співвідношення людини і світу, що є методологічною основою аналізу будь-якої суб'єктності людини, у т.ч. і професійної [9].

У зв'язку з різним розумінням основних вимог компетентнісного підходу в даній статті конкретизуються його методологічні вимоги до професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів (ВПК), конкретно до їх інтегрального професійно важливий якості – професійної суб'єктності.

Виклад основного матеріалу. Поняття «професійна суб'єктність» стосується кожного педагога. Повноцінний аналіз проблеми суб'єкта передбачає, на думку М.М. Волкової, виділення декількох взаємопов'язаних аспектів: розгляд людини як суб'єкта різних видів діяльності; розгляд людини як основи різних форм здійснення психічної активності; аналіз суб'єкта в якості учасника, ініціатора й організатора системи міжособистісних взаємин з іншими людьми; вивчення суб'єкта як джерела, важливої складової і перетворювача громадських і соціальних відносин [4, с. 165-166].

Суб'єктність – це якісна сторона позначення певних проявів суб'єкта, у нашому випадку – педагога. Дослідники обґрунтовано виділяють критеріальні якості суб'єкта. Водночас результати узагальнення, наявних у науці поглядів з проблеми суб'єктності різних фахівців, у т.ч. і педагогів, дають можливість виділити різні підходи до розкриття сутності поняття «суб'єктність». Наприклад, суб'єктність – це рівень інтелектуального розвитку, самооцінка особистісних якостей, самооцінка професійної спрямованості, емоційна зрілість і формований самоконтроль [7]. За О.В. Білошицьким [2, с. 11], це системна якість особистості, яка зумовить її сутнісну, інтегральну характеристику як

загальної здатності до ініціації і регулювання цілеспрямованої активності, самореалізації і безперервного самовдосконалення у взаємодії з іншими учасниками в системі соціальних взаємодій. Водночас Н.О. Арістова підкреслює, що теоретичний аналіз наукових праць дає можливість стверджувати, що поняття «суб'єктність» розуміють, перш за все як якість особистості, властивість, особистісна характеристика, стан розвитку особистості, позицію, здатність або різноманітні здібності, що виражають ступінь прояву активності і свободи у виборі і здійсненні власної життєдіяльності [1, с. 54].

Отже, необхідно мати на увазі основні суб'єктні прояви будь-якого педагога. У зв'язку з цим, необхідно говорити про суб'єктність суб'єкта – кожного педагога, тобто без суб'єкта немає педагогічної діяльності і відповідно немає і професійної суб'єктності ВПК.

Н.О. Арістова обґрунтувала сутність професійної суб'єктності педагогів-філологів як їх професійної інтегративної якості [1]. Цю ж проблему досліджують О.В. Величко та С.А. Мінюрова, які вважають, що професійна суб'єктність є, по-перше, чинником і ресурсом розвитку професійної компетентності; по-друге, такою силою, яка інтегрує професійні здібності майбутніх фахівців і створює можливість виконання професійної діяльності на високому рівні [3]. Позитивним аспектом тут є дві ідеї: перша – без професійної суб'єктності немає «повноцінної» професійної компетентності будь-якого фахівця; друга – вона створює професійний потенціал для виконання професійної діяльності на високому рівні.

Професійна суб'єктність фахівця є таким психічним утворенням у вигляді інтегративної професійно важливої якості, яка має свою структуру й обумовлюється змістом, специфікою і засобами професійної діяльності кожного фахівця, а також суб'єктивним ставленням, суб'єктною позицією й активністю як суб'єкта діяльності [12], а в нашому випадку – вчителя початкових класів. Ми виділяємо такі провідні характеристики його професійної суб'єктності: ціннісну вмотивованість дій, вчинків, поведінки і в цілому його діяльності; активність; здатність до рефлексії і найголовніше – до саморефлексії; усвідомлену модальність; варіативність діяльності та поведінки.

Професійна суб'єктність педагога є його інтегральною професійно важливою якістю, що ґрунтується на його позитивному ставленні до педагогічної діяльності, учнів, позитивному самоставленні до самого себе як суб'єкта педагогічної діяльності. Вона формується й розвивається на результатах рефлексії, саморефлексії і визнання у себе діяльних, перетворювальних цілеспрямованих можливостей і здатностей для самоактуалізації в педагогічній сфері, визначає його інтегральну здатність до самодетермінації і саморегулювання в педагогічній діяльності відповідно до зовнішніх і внутрішніх критеріїв ефективності своєї діяльності як суб'єкта педагогічної діяльності.

Тепер виникає методологічна проблема – в якому взаємозв'язку знаходяться два інтегральних поняття: «професійна компетентність» і «професійна суб'єктність», оскільки в педагогічній літературі немає однозначної відповіді на це питання. Хоча у деяких дослідників має місце «неусвідомлене усвідомлення» необхідності професійної суб'єктності як важливої складової професійної компетентності фахівця. Це пов'язано з таким парадоксальним фактом: не дивлячись на широку тематику досліджень професійної компетентності різних фахівців, нині в професійній педагогіці має місце неоднозначне розуміння змісту і смислового поля самого поняття «професійна компетентність» і, відповідно, й компетентнісного підходу в освіті. Такі трактування суперечать один одному, а деякі, по суті, не відповідають навіть духу і змісту компетентнісного підходу в освіті. У зв'язку з цим, необхідно конкретизувати зміст поняття «професійна компетентність» щодо кожної професії й одночасно прагнути його уніфікувати, оскільки без уніфікації важко стандартизувати професійну підготовку майбутніх фахівців, у т.ч. і ВПК. Більшість учених в її зміст включають професійні знання, навички, вміння, професійно важливі якості, ставлення, мотивацію і досвід діяльності. Це в цілому обґрунтовано, бо компетентність фахівця означає його теоретичну і практичну підготовленість до майбутньої діяльності, формування його професійно важливих якостей, позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності і наявність певного її досвіду, інтелектуальну, діяльнісну та суб'єктну здатність, а також особистісну, психологічну та професійну готовність до цієї діяльності.

Таким чином, це системне поняття, яке комплексно охоплює всі сфери фахівця – досвід, інтелектуальну, діяльнісну та суб'єктну здатності, а в професіях типу «людина – людина» й особистісну сферу.

Отже, необхідно підкреслити, що, незважаючи на досить велику кількість наукових досліджень із проблеми формування й розвитку різних видів професійної компетентності у майбутніх фахівців, все ще мають місце розбіжності, суперечності у розумінні компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців у системі професійної освіти. Проведений аналіз праць різних науковців до визначення професійної компетентності педагогів та її структури і змісту дозволив зробити кілька висновків: 1) для характеристики професійної компетентності педагогів більшість дослідників використовують такі поняття як «професійна підготовленість», «здатність до ...», «сукупність професійних навичок, умінь ...», «готовність до...», «знання в дії» та ін., які слід уточнювати і конкретизувати щодо кожної педагогічної спеціальності; 2) у різних класифікаціях є однозначний слушний вибір таких компонентів професійної компетентності педагогів як ціннісно-мотиваційний, інтелектуальний, операційно-діяльнісний, рефлексивний, професійно

важливі якості, досвід діяльності; 3) більшість дослідників відзначають особистісну і діяльнісну природу професійної компетентності; 4) дослідники фіксують складний характер різних видів професійної компетентності педагогів як в їх визначенні, так і в оцінюванні. Водночас можна виділити, на нашу думку, універсальну структуру професійної компетентності для всіх педагогів, у т.ч. і ВПК: а) ціннісно-смилова складова; б) професійні теоретичні та практичні знання; в) практична здатність до актуалізації знань у професійній діяльності в системі освіти, поведінці і спілкуванні; г) готовність до актуалізації цих знань і практичних навичок і вмінь у педагогічній діяльності, поведінці і спілкуванні як у професійній, так і повсякденній діяльності педагога; д) професійно важливі якості; е) професійна суб'єктність як інтегральна професійно важлива якість.

Таким чином, професійна компетентність є, по-перше, процесуальною; по-друге, вона формується не тільки в процесі навчання в системі педагогічної освіти, а й під впливом соціального середовища; по-третє, вона описує потенціал майбутнього педагога. У такому випадку на перший план у професійній підготовці майбутніх ВПК у системі педагогічної освіти виходить не просто формальне формування їх педагогічної компетентності, а комплексної здатності бути і проявляти себе як педагог, як творчий фахівець, психічно, особистісно і професійно готовий і здатний виявляти свою професійну суб'єктність. Особливо на необхідності сприйняття як вчителя, так і учня рівноправними суб'єктами наполягав і пропагував І.А. Зязюн, який вважав, що навчально-виховний процес у школі – явище складне, багатогранне, динамічне, а його специфіка зумовлюється, насамперед, розширеним спілкуванням. За його допомогою здійснюється, на його думку, взаємовплив двох рівноправних суб'єктів – вчителя і учня [6, с. 39]. Водночас весь парадокс полягає в тому, що неможливо стати творчим суб'єктом педагогічної діяльності, не будучи суб'єктом навчальної діяльності в процесі набуття вищої педагогічної освіти. У зв'язку з цим, необхідно студента педагогічного ВНЗ поступово вести від одного рівня культури навчальної діяльності до більш високого – креативного. Важливим моментом є не просто сукупність компонентів навчальної діяльності майбутніх педагогів, а її емерджентність, оскільки вони об'єднуючись у систему навчальної діяльності, формують нову властивість [11, с. 38].

Отже, з одного боку, суб'єктні прояви майбутніх ВПК у навчальній діяльності поступово трансформуються в суб'єктні прояви суб'єкта педагогічної діяльності, а з іншого – ВПК, тільки будучи суб'єктом педагогічної діяльності у початковій школі, може творчо самоактуалізуватися як її суб'єкт, позитивно впливати на учнів і поступово формувати у них культуру навчальної діяльності і, відповідно, навчальну суб'єктність. У зв'язку з цим, професійна

суб'єктність ВПК та її прояви зумовлені, з одного боку, віковими особливостями молодших школярів в освітньому середовищі початкової школи, а з іншого – особливостями їх педагогічної діяльності. Тому ми обґрунтовано вважаємо, що їх професійна суб'єктність – це якісна сторона позначення проявів як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі. Відповідно, слід наголошувати про суб'єктність суб'єкта – будь-якого педагога, тобто без суб'єкта педагогічної діяльності немає і професійної суб'єктності педагога, насамперед у початковій школі. Відповідно виникає проблемне питання: чи може без цієї якості працювати ВПК? Так, може. І таких, на жаль, немало.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Ми вважаємо, що саме професійна суб'єктність ВПК дає завершений вигляд його професійній компетентності, демонструючи його психологічну, особистісну і професійну готовність до педагогічної діяльності як її творчого суб'єкта. У структурі його професійної суб'єктності ми виділяємо ціннісно-мотиваційний, поведінково-діяльнісний, праксеологічний, комунікативний і рефлексивний компоненти, а також суб'єктні якості [8, с. 223-233]. Таким чином, професійна суб'єктність ВПК є, з одного боку, професійно важливою якістю, без якої немає творчої результативної педагогічної діяльності, а з іншого – є не рядовою професійно важливою якістю, а інтегральною.

Перспективним напрямом є експериментальне дослідження професійної суб'єктності учителів початкових класів.

Література

1. Арістова Н.О. Теоретичні і методичні засади формування професійної суб'єктності майбутніх філологів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Наталія Олександрівна Арістова. – К. : НАУ, 2017. – 572 с.
2. Белошицкий А.В. Становление субъектности будущих офицеров в военном вузе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Александр Владимирович Белошицкий. – Воронеж, 2009. – 373 с.
3. Величко Е.В. Субъектность как системообразующий фактор и ресурс профессиональной компетентности студентов колледжа / Е.В. Величко, С.А. Минюрова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 2 – С. 17–21 [Електронний ресурс]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/subektnost-kak-sistemoobrazuyuschiy-faktori-resurs-professionalnoy-kompetentnosti-studentov-kolledzha>
4. Волкова М.Н. Психология субъекта: хрестоматия / М.Н. Волкова. – Владивосток : Мор. гос. ун-т, 2007. – 182 с.
5. Зайцева И.В. Развитие профессиональной субъектности будущего инженера в условиях лингвообразования / И.В. Зайцева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2010. – № 11. – С. 160–166.
6. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність як мистецька дія / І.А. Зязюн // Рідна школа. – 1995. – № 7-8. – С. 39-44.

7. Ильина Д.А. Особенности использования партисипативного подхода при обучении иностранному языку людей третьего возраста / Д.А. Ильина // Современные проблемы науки и образования: Электронный научный журнал. – 2015. – № 5 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22015>
8. Матвієнко О. В. Суб'єктність студента як мета університетської освіти / О.В. Матвієнко // Вища освіта України. – Додаток 3. Том II (9). – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 2008. – С. 387-393.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн / Сост., авторы комментариев и послесловия А.В. Брушлинский, К.А. Абулханова-Славская. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.
10. Ягупов В. Педагог і учень як суб'єкти процесу навчання у філософській і педагогічній концепції Івана Зязюна / Василь Ягупов // Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : зб. наук. пр.; [редкол. : Н.Г. Ничкало (голова) та ін. ; упоряд.: Н.Г. Ничкало, О. М. Боровик ; ІПООД НАПН України]. — К. : Богданова М.А., 2013. — С. 334-339.
11. Ягупов В.В. Студент как субъект учебной деятельности / В.В. Ягупов, В.І. Свистун // Нові технології навчання : [зб. наук. пр. : в 2 ч. / гол. ред. Зайчук В.О.]. – Київ; Вінниця : [б. и.], 2009. – Спеціальний випуск № 58, Ч. 1: Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах. – С. 32-39.
12. Ягупов В.В. Професійна суб'єктність, суб'єкт військово-професійної діяльності як інтегральний результат професійної підготовки офіцерів / В.В. Ягупов // Теорія і практика професійної майстерності в умовах ціложиттєвого навчання : монографія / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Рута, 2016. – С. 223–233.
13. Яковлев Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

Bibliography

1. Aristova N.O. Theoretical and Methodical Bases of Forming Future Philologists' Professional Subjectness: dys. ...d-ra ped. nauk: 13.00.04 / Nataliia Oleksandrivna Aristova. – К. : NAU, 2017. – 572 s. (in Ukrainian)
2. Beloshitskiy A.V. Formation of subjectivity of future officers in a military high school : dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01 / Aleksandr Vladimirovich Beloshitskiy. – Voronezh, 2009. – 373 s. (in Russian).
3. Velichko E.V. Subjectivity as a system-forming factor and resource of professional competence of college students / E.V. Velichko, S.A. Minyurova // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 2 – S. 17–21 [Elektronnyiye resurs]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/subektnost-kak-sistemoobrazuyuschiy-faktori-resurs-professionalnoy-kompetentnosti-studentov-kolledzha> (in Russian).
4. Volkova M.N. Psychology of subject: hrestomatiya / M.N. Volkova. – Vladivostok : Mor. gos. un-t, 2007. – 182 s. (in Russian).
5. Zaytseva I.V. Development of professional subjectivity of the future engineer in conditions of linguistic formation / I.V. Zaytseva // Vestnik OGU. – 2010. – № 11(117). – S. 160–166.

6. Ziaziun I.A. Pedagogical skill as an artistic effect / I.A. Ziaziun // *Ridna shkola*. – 1995. – № 7-8. – S. 39-44. (in Ukrainian)
7. Ilina D.A. Particularities of using the participative approach in teaching foreign language to people of the third age / D.A. Ilina // *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya: Elektronnyy nauchnyy zhurnal*. – 2015. – № 5 [Elektronnyy resurs]. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22015> (in Russian).
8. Matviienko O. V. Subjectivity of the student as a goal of university education / O.V. Matviienko // *Vyshcha osvita Ukrainy*. – Dodatok 3. Tom II (9). – Tematychnyi vypusk «Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehtratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru». – 2008. – S. 387-393. (in Ukrainian)
9. Rubinshteyn S.L. Osnovy obschey psihologii / S.L. Rubinshteyn / *Sostaviteli, avtoryi kommentariiev i poslesloviya A.V Brushlinskiy, K.A. Abulhanova-Slavskaya*. – SPb. : Piter, 2000. – 712 s. (in Russian).
10. Yahupov V. The teacher and student as subjects of the learning process in the philosophical and pedagogical concept of Ivan Zyazyun / V.V. Yahupov // *Pedahohichna maisternist akademika Ivana Ziaziuna : zb. nauk. pr.; [redkol. : N.H. Nychkalo (holova) ta in. ; uporiad.: N.H. Nychkalo, O. M. Borovyk ; In-t ped. osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy]*. – K. : Bohdanova M.A., 2013. – S. 334-339. (in Ukrainian)
11. Yagupov V.V. Student as subject of training activity / V.V. Yagupov, V.I. Svistun // *Novi tehnologiyi navchannya : [zb. nauk. pr. : v 2 ch. / gol. red. Zaychuk V.O.]*. – Kiyiv; Vinnitsya : [b. i.], 2009. – Spetsialnyi vipusk №58, Ch. 1: Duhovno-moralne vihovannya i profesionalizm osobistosti v suchasniy umovah. – S. 32-39. (in Russian).
12. Yahupov V.V. Professional subjectivity, subject of military-professional activity as an integral result of professional training of officers / V.V. Yahupov // *Teoriia i praktyka profesiinoi maisternosti v umovakh tsilozhytievoho navchannya : monohrafiia / za zah. red. O.A. Dubaseniuk*. – Zhytomyr : Ruta, 2016. – S. 223–233. (in Ukrainian).
13. Yakovlev E. V. Pedagogical concept: methodological aspects of construction Pedagogicheskaya kontsepsiya: metodologicheskie aspektyi postroeniya / E.V. Yakovlev, N.O. Yakovleva. – M. : VLADOS, 2006. – 239 s. (in Russian).

ПАМ'ЯТКА АВТОРУ

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ Й ПОДАННЯ РУКОПИСІВ ДО ЗБІРНИКА НАУКОВИХ ПРАЦЬ «ОСВІТА ДОРОСЛИХ: ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ»¹

Обсяг рукопису статті – до 0, 5 друк. арк. (8 – 14 стор. машинопису).

Мова рукопису: українська, англійська, польська, російська.

Текст має бути набрано у текстовому редакторі MS Word. Параметри сторінки: всі поля – 2 см, без колонтитулів 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.

Посилання на джерела подаються у квадратних дужках, наприклад [10].

Сторінки відокремлюються комою й літерою «с.» [3, с. 35] – 3-є джерело 35-а сторінка.

Деякі джерела розділяються крапкою з комою [4, с. 35; 8; 11, с. 2-45].

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 **700 – 800 символів** (звичайний, курсив, 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, курсив, вирівнювання по ширині);
Англійською мовою
9. Назва статті, ПІБ авторів, анотація статті обсягом **1200 символів** і ключові слова англійською мовою (елементи подаються так само, як й українською мовою).
Російською мовою
10. Назва статті, ПІБ авторів, анотація статті обсягом **700 – 800 символів** та ключові слова російською мовою (елементи подаються так само, як й українською мовою).

Після анотацій:

1 У 2013 р. збірник внесено до Міжнародного ISSN-реєстру (номер ISSN 2308-6386).

11. Основний текст статті (шрифт звичайний, 14 пт) має складатися з таких підрозділів:

Вступ:

- *постановка проблеми, її актуальність;*
- *Аналіз досліджень і публікацій;*
- *мета статті, методи дослідження.*

Результати дослідження.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

12. слово «Література» (напівжирний, 14 пт);

13. список літератури (14 пт, звичайний, подається мовою оригіналу, не більше 12 джерел.

14. Рядок «Матеріал надійшов до редакції __. __. 20__ р.» (вирівнювання праворуч);

15. підзаголовок **«Bibliography»**, перекладений і транслітерований латиницею список використаних джерел (шрифт 10 пт, міжрядковий інтервал – 1 см) оформлюється таким чином:

- *прізвища авторів та власні назви (журналів, видавництв) – транслітеруються кирилицею;*
- **назви книг, статей, конференцій – перекладаються англійською мовою;**
- після кожного посилання необхідно в дужках вказати мову оригіналу джерела – (in Ukrainian) або (in Russian).

Для автоматизації процесу транслітерації рекомендується використання онлайн-сервісів (наприклад:

translit.kh.ua ; <http://translit.ayho.org.ua> – для україномовних джерел; <http://translit.ru/> – для російськомовних джерел).

Англомовні джерела не транслітеруються.

Автори мають дотримуватися наукового стилю викладу матеріалів статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікацій.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою авторів статей.

Контактні телефони з приводу оформлення рукописів: (044) 440-63-88 (попросити з'єднати з відділом андрагогіки).

E-mail: andragogika@ukr.net

Приклад оформлення статті:

УДК 374.013.83

Вірченко Іван Володимирович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: andragogika@ukr.net

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ

Анотація. У публікації автор аналізує проблему ...

Ключові слова: неформальна освіта, освіта дорослих, принципи, методи, вибір методів навчання.

Virchenko Ivan – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher of the Andragogy Department, Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine

E-mail: andragogika@ukr.net

NON-FORMAL ADULT EDUCATION

Summary. In the article the author discusses the problem ...

Key words: non-formal education, adult education, principles, methods, learning methods selection.

Вірченко Иван Владимирович – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник отдела андрагогики Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины

E-mail: andragogika@ukr.net

НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ

Аннотация. В статье автор рассматривает проблему ...

Ключевые слова: неформальное образование, образование взрослых, принципы, методы, выбор методов обучения.

Текст статті відповідно до наведених вище вимог.

Література

1. Аніщенко О. В. Співпраця науково-дослідного інституту і педагогічного університету: нові можливості для розвитку освіти дорослих у регіоні / О. В. Аніщенко, С. М. Прийма // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: збірник наук. праць. – Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2016. – Вип. 1. – С. 6-17.
2. Лук'янова Л. Б. Концептуальні положення освіти дорослих : [Електронний ресурс] / Л. Б. Лук'янова. – URL: <http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Pedagogica/43099/doc/htm>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

Bibliography

1. Anishchenko O. V. Cooperation of scientific research institute and pedagogical university: new opportunities for adult education development in a region / O. V. Anishchenko, S. M. Pryima // Osvita doroslyh: teoriia, dosvid, perspektivu: zbirnyk naukovykh prats. – Nizhyn, 2016. – Vyp. 1. – S. 29-34. (in Ukrainian)
2. Luk'yanova L. B. Conceptual regulations of adult education : [Electronic resource] / L. B. Luk'yanova. – URL: <http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Pedagogica/43099/doc/htm> (in Ukrainian)

Для нотаток

Наукове видання

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ:
ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ

збірник наукових праць

ВИПУСК 1 (13)

Літературне редагування: Щербина Д.В.

Тираж виготовлено з оригінал-макету замовника

Підписано до друку 29.06.2017 р. Формат 60х84/16
Папір офс. Гарнітура Times. Ум. др. арк. 15,1
Тираж 300 прим. Зам. № 1490

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.