

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

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

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 6

**Київ – Ніжин
2013**

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; Бюлетень ВАК України. – 2010. – №12. – С. 8.)

Свідцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації "Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи" **КВ № 20056-9856 ПР від 01.07. 2013 р.**
Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол № 5 від 30 травня 2013 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
Зязюн І. А.	доктор філософських 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
Гончаренко С.У.	доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України

Редакційна колегія:

Лук'янова Л. Б.	доктор педагогічних наук, професор, <i>голова редакційної колегії</i>
Аніщенко О. В.	доктор педагогічних наук, доцент, <i>заступник голови ред. колегії</i>
Беднарчик Х.	доктор хабілітований, професор, іноземний член НАПН України
Десятов Т. М.	доктор педагогічних наук, професор
Рибалка В. В.	доктор психологічних наук, професор
Сігасва Л. Є.	доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник
Усатенко Т. П.	доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник
Хомич Л. О.	доктор педагогічних наук, професор
Щербак О. І.	кандидат педагогічних наук, член-кореспондент НАПН України
Чистякова С. М.	доктор педагогічних наук, професор, член-кор. РАО
Шльосек Ф.	доктор хабілітований, професор, іноземний член НАПН України
Зінченко С. В.	кандидат педагогічних наук, <i>відповідальний секретар</i>
Баніт О. В.	кандидат педагогічних наук, молодший науковий співробітник, технічний <i>редактор</i>

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / [редкол.
О 72 Л.Б. Лук'янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. –
Ніжин: Видавець П.П. Лисенко М.М., 2013. – Вип. 6. – 289 с.

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

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

ISSN 2308-6386
ISBN 978-617-640-095-0

© ІПООД НАПН України

**Світлій пам'яті
академіка
СЕМЕНА УСТИМОВИЧА ГОНЧАРЕНКА
присвячується**

ЗМІСТ

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

Семен Гончаренко	7
Наукові школи в педагогіці.....	7
Олена Аніщенко	
Реалії і перспективи розвитку освіти людей третього віку в Україні.....	29
Ірина Герасимова	
Концепція формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери.....	35
Тимофій Десятов	
Модернізація вищої педагогічної освіти з позицій реалізації модульно- діяльнісних програм.....	45
Ірина Жукевич	
Професійна компетентність майбутнього правоохоронця: сутність і складові.....	54
Світлана Зінченко	
Взаємодія суб'єктів в освіті дорослих: соціокультурний і психологічний аспекти.....	61
Олена Краєченко	
Професійна підготовка майбутніх медичних сестер у медичному коледжі: аксіологічний підхід.....	69
Людмила Насієнко	
Професійна підготовка майбутніх юристів на основі компетентнісного підходу (з досвіду роботи Університету сучасних знань).....	75
Яна Проскуркіна	
Навчальні програми з мовних курсів для іноземних студентів підготовчих факультетів: компетентнісний підхід.....	81
Володимир Робак	
Психосоціальні теорії старіння та їх значення для забезпечення процесу якісної опіки літніх людей.....	87
Віталій Третью	
Міждисциплінарний підхід у підготовці майбутніх магістрів міжнародних відносин.....	94

Розділ II АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ

Валерій Аніщенко, Олег Падалка	103
Культурологічний підхід у професійній підготовці вчителя.....	103
Тетяна Колодько	
Мовленнєва поведінка майбутнього вчителя іноземної мови.....	107

Олена Лавриненко	Особливості освітньої діяльності сучасної вечірньої школи.....	115
Ірина Лещенко	Теоретичні основи впровадження тестового контролю у вищих педагогічних навчальних закладах України.....	123
Наталія Мачинська	Теоретичні аспекти організації процесу педагогічної підготовки майбутніх магістрів в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю.....	129
Олена Семенов	Ніла Волошина: “Основне для вчителя – не вичерпати себе”.....	136
Катерина Станіславська	До питання структурної організації та змістового наповнення спецкурсу “Художня культура постмодерну” у вищій школі.....	141
Люди́ла Тимчук	Розробка організаційних форм і методів навчання дорослих у вітчизняній педагогіці 20-30-х років ХХ ст.....	146
Світлана Тищенко	Особливості використання теорії кореляції у підготовці майбутнього вчителя до науково-дослідної роботи.....	158
Наталія Черненко	Педагогічні умови застосування андрагогічної моделі навчання.....	164

Розділ III ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Світлана Бабушко	Напівформальні освітня система: аналіз зарубіжних підходів.....	171
Лариса Балахадзе	Компетентнісний підхід у професійній освіті фахівців сфери туризму у Мексиці.....	181
Олена Василенко	Сучасні підходи до професійного навчання безробітних у Російській Федерації.....	186
Олена Давиденко	Розвиток підпільної освіти дорослих у Польщі (1940-1944 рр.).....	196
Олена Жижко	Навчальні програми для професійної освіти маргіналів у Мексиці й Венесуелі.....	204
Тетяна Сидоренко	Упровадження інтеграційних курсів для дорослих мігрантів в Україні з урахуванням досвіду Німеччини.....	210
Мірослав Чапка, Контни Уршула	Допоміжні освітні матеріали для формування правильних настанов з безпеки дітей, молоді та дорослих (опрацювання Центрального інституту охорони праці – державного дослідного інституту (CIOP-PIB)	217

РОЗДІЛ IV ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

225

Ольга Баніт

Використання сучасних інформаційних технологій у процесі
самостійного вивчення дорослими іноземних мов..... 225

Любов Бондарєва

Інноваційна діяльність вищої школи в підготовці фахівців
комунікаційних технологій..... 235

Олександр Мосіюк

Концепція соціальної освітньої мережі як інноваційного засобу
навчання..... 240

Лариса Сігасєва

Роль сучасних інформаційних технологій у навчанні дорослих..... 245

Анастасія Степаненко

Інформаційна культура як складова загальної культури
суспільства..... 254

РОЗДІЛ V ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

261

Анна Кришко

Світоглядні засади філософсько-педагогічних ідей В. Гумбольдта..... 261

Світлана Нікітчина

Тенденції ідентичності у педагогічній освіті..... 270

Тетяна Шарненкова

Христина Алчевська та її внесок у розвиток освіти дорослих..... 277

НАШІ АВТОРИ

284

ПАМ'ЯТКА АВТОРУ

286

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

УДК 37.018:001.16

Семен Гончаренко

НАУКОВІ ШКОЛИ В ПЕДАГОГІЦІ¹

Однією з найважливіших закономірностей розвитку науки є суворе наступність ідей, концепцій, методів дослідження, які складають зміст будь-якої науки. Люди різних поколінь, здійснюючи процес наукового розвитку, ніби передають із рук в руки нагромаджений ними "духовний капітал". У зв'язку з цим постає відома споконвічна проблема учителів і учнів, старшого і молодого поколінь в науці, засновників нових наукових напрямів та їхніх продовжувачів, коротше кажучи, проблема наукових шкіл.

Створення наукових шкіл – добра вітчизняна традиція, яка є наслідком особливостей культурно-історичного розвитку України. Це стосується і наукових шкіл з педагогіки і психології.

Поняття "наукова школа" є багатозначним і досить розпливчатим. Коло явищ, які називаються в наукознавчій, соціологічній, психолого-педагогічній літературі науковими школами, невиправдано розширюється. Їх буває важко відрізнити від інших типів наукових співтовариств і форм взаємодії між ученими.

Відповідно пропонувані в літературі класифікації наукових шкіл, їхні характерні ознаки і притаманні окремим школам особливості виявляються неспівставними. Пов'язано це із складністю і неоднозначністю самого феномена наукових шкіл.

Етимологічне поняття "наукова школа" посідає місце між поняттями про "школу" і про "науку" як систему наукових знань і особливу діяльність з їх виробництва. Отже, тут розуміють таке співтовариство вчених, які зайняті не лише самою "наукою", але й "навчанням науці" – передачею і засвоєнням знань і прийомів діяльності, необхідних ученому наступного покоління.

Чому не кожному групі вчених, які зробили внесок у розвиток наукового напрямку, або намагалися фальсифікувати основні програми цього напрямку, правомірно називати науковою школою?

Які з сучасних наукових колективів дійсно є науковими школами, навіть якщо вони так не називаються, що об'єктивно вимагають особливого ставлення до себе з боку решти наукового співтовариства і органів управління наукою? Розв'язання цих питань, об'єднаних у підпроблему "ідентифікація наукової школи", вимагає звернутися до методів аналізу оцінки наукових досягнень.

Передусім звернемо увагу на те, що при всій різноманітності підходів до визначення поняття "наукова школа" і пропонуваними для цього системами критеріїв, самого факту наявності даного феномена ніхто в принципі не заперечує. Саме тому в подальших міркуваннях, виходячи з факту існування

¹ Рукопис статті "Наукові школи в педагогіці" є одним із останніх, підготовлених до друку академіком Семеном Устимовичем Гончаренком. Друкується в авторській редакції без скорочень.

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

наукових шкіл, спробуємо виділити найбільш загальні закономірності, які визначають своєрідність цього явища незалежно від його масштабів.

У науковій літературі при розгляді діяльності наукових шкіл найчастіше спираються на найбільш істотні ознаки.

По-перше, наукова школа є науковим колективом на чолі з науковим керівником, який є автором певної дослідницької програми. Наукові програми такого роду поєднують в собі перелік проблем, на розв'язання яких орієнтується колектив, з визначенням принципів підходів до їх розв'язання. Наявність цих підходів передбачає, що в керівника наукової школи є теоретична концепція, яка корегується і збагачується у процесі роботи. Не завжди діяльність наукової школи починається з того, що її науковий керівник пропонує наукову теорію, яка дістала визнання в науковому світі: в ряді випадків ця теорія створюється у процесі діяльності наукової школи. В утворенні такої теорії беруть участь співробітники даної школи, однак вирішальна роль в її опрацюванні, як правило, належить керівнику.

По-друге, для більшості наукових шкіл, на відміну від інших наукових колективів, характерним є зрівнювання в актуальності, з одного боку, завдань наукового характеру, з другого – підготовки оригінальних дослідників. В науковій школі, де підготовки дослідників недооцінюється, існує принципово інший клімат, ніж у тій, де це завдання висовується на перший план. Такі школи, як правило, позбавлені перспективи пережити свого керівника і тим самим ініціювати дочірні і внучаті наукові школи. Прикладом школи подібного типу, на жаль, була школа відомого українського дидакта В. І. Помагайбо, яка практично розпалася після його смерті, хоча її співробітники продовжують успішно працювати в галузі дидактики. В науковій школі такого типу єдиний генератор ідей – її керівник, який орієнтує колектив на їх перевірку і розвиток, але не на висунення нових ідей, закладання нових наукових напрямів.

Відомий російський хімік лауреат Нобелівської премії М.М. Семенов писав, що талановиті учні не повинні повторювати праці учителя, не обов'язково повинні розвивати його конкретні ідеї, тому що таке розуміння школи нерідко веде до епігонства і її виродження. Такі наукові школи, говорячи словами відомого французького фізика Л. де Бройля, часто перетворюються в капелу віруючих, де панує непримирима ортодоксальність. Вихованці таких шкіл найчастіше виявляються епігонами. Безперечно, значно сильніше впливають на розвиток науки наукові школи, які однаково активно розв'язують як завдання наукового характеру, так і завдання підготовки нових поколінь вчених. Такими науковими школами у вітчизняній психолого-педагогічній науці були школи Г.С. Костюка і С.Х. Чавдарова.

По-третє, для наукової школи характерний певний стиль роботи, який залишається незмінним при зміні проблематики. Мабуть, ця риса, відмічає англійських біохімік Г. Кребс, робить

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

наукову школу найбільш привабливою для молоді, яка дістає в ній те, що надзвичайно складно набути, не працюючи в тісному контакті з керівником наукової школи, не дихаючи її атмосферою. Отже, притягуюча риса наукової школи – стиль роботи (“клімат”). Наприклад, “клімат” Копенгагенської школи теоретичної фізики Нільса Бора відомий фізик-теоретик лауреат Нобелівської премії Віктор Ф. Вайскопф характеризує так: “Навряд чи можна уявити собі ту атмосферу ентузіазму і інтенсивного піднесення, яка панувала тоді в Інституті теоретичної фізики, очолюваного Нільсом Бором. Вплив Бора проявився тут в повну силу. Він створив свій особливий стиль фізики – копенгагенський стиль”.

Характерні риси стилю наукової школи, з якої виходять оригінальні дослідники, новатори в науці, – це демократизм, повна відсутність в науковій роботі “табелів про ранги”: визнання вирішальною цінністю не службового положення наукового керівника, а силу і своєрідність його мислення; дух партнерства в пошуках розв’язання проблеми, в пошуках істини; сміливої ініціативи; повага до критики, виховання здатності до самокритики. Наукова школа залишає незгладний слід в історії науки не лише тому, що в ній успішно розв’язуються актуальні проблеми, але й тому, що з неї виходять нові люди науки, які формують нові наукові напрямки і нові наукові школи.

Наукові школи виникли на початку XIX ст., на певному етапі розвитку науки: до цього часу наукові проблеми, які мали епохальне значення, висувалися і розроблялися окремими вченими.

Наукової школи не може бути без учителя, без учнів, без предметного змісту спільної діяльності, але кожна школа в науці обов’язково відрізняється також деякими унікальними, однієї лише їй притаманними, властивостями. Природа науки не терпить редуплікації, відтворення стандартних продуктів, винайдення винайденного. Тому функція навчання, прилучення до традиції невіддільно з’єднана в науковій школі з пошуком нових розв’язків і підходів – як концептуальних, так і методичних. У цьому розумінні кожна наукова школа унікальна.

Різні наукові школи демонструють нам різні форми їхньої внутрішньої структури. Але в будь-якому випадку, якщо наукова школа – це соціальний організм, елементарна структура якого представлена у відношенні “учитель і учні”, то це відношення може набувати різного вигляду. Наукова школа може функціонувати в процесі наукового пізнання як соціальний механізм лише тоді, коли, з одного боку, вчений або група вчених націлені на досягнення прогресу знання і передають безпосередньо свої знання великому числу учнів за допомогою друкованих або усних форм комунікації, і з другого боку, коли учні засвоюють цю концепцію і розвивають її далі в різних напрямках.

Наукові школи не можуть бути запрограмованими ззовні, створеними адміністративним шляхом. Тому ні зовнішнім

інстанціям, ані самому керівнику не слід визначати заздалегідь конкретний шлях розв'язання співробітником проблеми дослідження.

Керівник наукової школи має бути вільним від уявлення, ніби єдино вірним є той шлях розв'язку, який йому знайомий, і що лише відомі йому експериментальні або теоретичні методи є вірними й доцільними. Якщо ідеї і пропозиції співробітників базуються на солідній природничо-науковій або технологічній основі, то має бути дозволено досліджувати їх доти, поки матеріальні витрати і витрати часу перебувають у розумному співвідношенні з успіхами в науковому пізнанні або ж з народногосподарською вигодою, очікуваною у зв'язку з розв'язком даної задачі.

Новаторство, почуття нового, яким володіють керівники наукових шкіл і які вони прививають своїм учням і послідовникам, означає, що відповідні наукові школи звернуті своїм обличчям до прогресу науки.

Будь-який справжній учений радий тому, що його послідовники, продовжуючи напрям його ідей і праць, підуть далі, перевершать його, створять щось нове, яке поглиблює наукове пізнання, розширює його горизонт. У свій час Леонардо да Вінчі висловлював ширший жаль, що жоден з учнів його школи не перевершив його як учителя у своїх дослідженнях.

Відтак, наукова школа – це традиція мислення, особлива наукова атмосфера, поява значної наукової ідеї, що є головним для створення наукової школи. Однак далеко не кожна ідея, далеко не будь-який напрям у науці, який згуртував навколо себе достатню кількість науковців, зайняв офіційне місце в наукових організаціях і навчальних закладах та очолений активним діячем, який претендує на роль учителя, може бути названий науковою школою. Для цього необхідні ще дві обов'язкових умови: по-перше, він повинен бути прогресивним, сприяти подальшому успішному розвитку науки і не гальмувати розвиток інших, справді наукових, хоча й відмінних від нього напрямів. По-друге, він повинен перебувати на магістральній лінії розвитку даної галузі наукового знання, бути орієнтованим до розв'язання таких задач, за якими майбутнє.

В українському науковому світі термін “наукова школа” прижився й охоче використовується протягом сторіч, правда не завжди коректно стосовно цілих галузей наукового знання, що зародилися завдяки діяльності вітчизняних дослідників і дістали світове визнання.

У наукознавчій літературі здійснено багато спроб класифікації великої різноманітності наукових шкіл. Скористаємося класифікаціями, запропонованими в збірнику, де наукові школи класифікуються за видом зв'язків між членами наукової школи. Наукові школи як групування вчених характеризуються єдністю часу і місця, тобто передбачають наявність безпосередніх зв'язків і

контактів між членами даного співтовариства, коли вчені працюють в одному, можливо кількох колективах, об'єднані одними цільовими установами, дотримуються спільних наукових принципів у процесі роботи.

Об'єднуючим началом для наукової школи як угруповання є людина, яка володіє унікальним способом роботи, коли її спосіб теоретичного мислення або експериментального дослідження не передається традиційним шляхом і не може передаватися через текст, коли передача такого унікального способу мислення і діяльності здійснюється лише “з рук в руки”. Це зовсім не означає, що в науковій школі як угрупованні відсутня науково-дослідницька програма, але вона не завжди і необов'язково явно формулюється й оформляється.

Прикладом наукової школи типу групування може бути сукупність учених (дослідницький колектив), яка досліджує фундаментальну проблему філософії освіти. Організаторами і керівниками цієї школи в Україні виступають академіки НАПН В.П. Андрущенко, В.Г. Кремень, професор В.С. Лутай. Представники школи виходять з розуміння філософії освіти як науки, яка досліджує загальні закономірності сфери освіти, її взаємовідносини з іншими сферами – культурою, економікою, політикою, соціальною сферою, яка залишає осторонь власне питання освіти. Філософія освіти покликана виробляти загальні орієнтири освіти – стратегічні, цільові, методологічні.

Організатори й керівники опрацювали загальні концептуальні засади філософії освіти у вигляді методологічних принципів:

1. Найважливішим завданням сучасної освіти проголошено формування нового наукового світогляду, який би неантагоністичним чином розв'язував загальносоціальні й освітні суперечності. Нова світоглядна парадигма не просто формує нову наукову картину світу й оновлює стиль наукового мислення – вона змінює наукову онтологію, задає орієнтири ментальності або світорозуміння, заснованого на Розумі.

2. Сучасна філософія освіти покликана долати однобічність індивідуалістичних і колективістичних тенденцій.

3. У розв'язанні найгостріших суперечностей сучасності велике значення має принцип зведення протилежностей у нескінченності до розкриття їх загальної суті.

Найважливіше значення має застосування в освіті принципу нової діалектики – розв'язання найважливіших суперечностей як у теоретичній, так і реально практичній діяльності діалоговими методами замість антагоністичних, пов'язаних з перемогою однієї протилежності над іншими.

У наукових школах типу наукової течії зв'язки переважно опосередковані: наукові статті, монографії, журнали, конференції тощо, але знову ж таки: на базі єдиних теоретичних установок. Дослідники не об'єднані єдиною географічною точкою, і

функціонування течії може бути значно розтягнуте в часі.

Прикладом школи типу наукової течії в Україні може бути школа електронного дистанційного навчання. Специфічні особливості цього виду дистанційного навчання, і принципи побудови та концептуальні психолого-педагогічні засади їх дослідження обґрунтував керівник школи академії НАПН, професор В.Ю. Биков.

1. Гнучкість і адаптивність навчального процесу до потреб і можливостей учнів, коли учні працюють у зручний як для викладача, так і для учня для такої роботи час у зручному місці й зручному темпі, що надає великі переваги для тих, хто бажає продовжити освіту без відриву від виробництва, навчатись у певному навчальному закладі, у певного педагога, вченого, коли реальні можливості для цього відсутні тощо.

2. Модульний принцип побудови навчальних програм, який передбачає поділ навчальної дисципліни на логічно замкнуті блоки, які називаються модулями або юнітами, в рамках яких проходять як вивчення нового матеріалу, так і контрольні заходи з перевірки його засвоєння.

3. При електронному дистанційному навчанні змінюється спектр функцій педагога: деякі відомі функції стають домінуючими, а деякі виникають, як нові. Використовуються спеціалізовані форми організації навчальної діяльності учнів чи студентів та інформаційно-комунікаційно орієнтовані педагогічні технології.

4. Використання стандартизованих процедур і протоколів взаємодії у мережевих системах електронного дистанційного навчання.

5. Створення єдиного інформаційно-освітнього середовища підтримки функціонування і розвитку систем мережевого електронного дистанційного навчання.

Різним для даних типів наукових співтовариств буде й об'єднуюче начало. Для наукової течії таким є парадигма або якась ідея, висловлена основоположником, що задає напрям дослідження і пошуку, проблеми і методи дослідження. Наприклад, у педагогіці з дидактичних питань проблемного навчання склалися дві основні наукові течії, очолювані І. Я. Лернером і М.І. Махмутовим. Одна з них опрацьовує переважно способи, прийоми і методи організації навчально-пізнавального процесу, друга – проблему системи пізнавальних задач і її ролі в розвитку пізнавальної самостійності учнів. Природно, що, розглядаючи питання проблемного навчання з різних позицій, дослідники, які належать до цих течій, мають різні, часто протилежні наукові погляди.

Специфічною рисою, яка відрізняє наукове групування від течії, можна відзначити наявність у ній організатора і керівника, який здійснює функцію управління дослідженням. Течія не обов'язково має свого лідера і повністю обходиться без єдиного

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

керівного начала. Основні орієнтири діяльності прихильників течії задаються її програмою, найважливіші елементи якої містяться в ключових публікаціях засновника течії. Відносини в науковій течії звичайно будуються за типом “засновник-послідовники”. Наукова школа як угруповання може спричинити початок новій науковій течії (відомим прикладом може бути психологічна школа Л. С. Виготського), а в рамках течії, що склалася, можуть формуватися різні наукові школи як угруповання.

Становлення школи як наукової течії здійснюється, коли теорія чи концепція, яку розробляє школа або окремих учених, вже набула певної популярності у наукових школах. А тому ця теорія існує і розвивається незалежно від свого творця, тобто утверджується як наукова традиція.

Прикладом наукової школи як течії може бути наукова школа соціальної педагогіки, започаткована в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова під керівництвом професора А.І. Капської як міжгалузева галузь педагогіки і соціології, в якій розглядаються проблеми зайнятості і працевлаштування молоді, соціального захисту учнів, людей похилого віку, осіб з особливими потребами, інвалідів, безробітних, біженців, військовослужбовців та їх сімей, опрацьовуються заходи з соціальної роботи з населенням, конструктивними змінами в соціумі і системі життєзабезпечення людини. Згідно опрацьованої А. І. Капською концепції об'єктом соціальної педагогіки виступає координація та особливості впливу соціальних явищ, процесів та відносин на соціальне функціонування дітей та молоді, а предметом – виховання людини в соціумі (створення умов для розвитку активної, моральної, гуманістичної особистості, здатної творчо реалізувати свої здібності, адаптуватись у соціокультурному середовищі, розвивати власні життєві ресурси для самоствердження, самореалізації).

Школою обґрунтовано навчальну дисципліну для університетів “Соціальна педагогіка”, вивчення якої допомагає оволодівати різними педагогічними технологіями, які дають змогу забезпечувати соціальне виховання, соціалізацію дітей та молоді, стимулювати їх до виконання соціально значущої діяльності, сприяти попередженню кризових проблем, прояву негативних явищ, відхилень у поведінці, спілкуванні, способі життя.

Як варіант перехідної форми між науковими угрупованнями і науковими течіями можна розглядати “невидимий коледж”. За означенням Д. Прайса, це група з вивчення проблем, яка не має організаційного оформлення. У таких групах виробляються різні механізми неформальних зв'язків. Крім розсилання препринтів не лише майбутніх публікацій, але й ходу досліджень і орієнтовних передбачуваних результатів, у кожній групі існує коло інститутів, дослідницьких центрів, літніх шкіл, які використовуються для зустрічей невеликої кількості членів. Об'єднання типу “невидимий коледж” характерні більшою мірою для природничих наук.

Згідно з методологічним статусом наукових ідей можна виділити експериментальні й теоретичні наукові школи.

Мабуть, чи не найбільш ефективною і популярною зарекомендувала себе теоретична наукова школа педагогічної майстерності, започаткована академіком І.А. Зязюном ще в 70-ті роки ХХ століття. Сьогодні члени цієї школи чи її прихильники працюють не лише в педагогічних вищих навчальних закладах, але й у професійних. Концепція педагогічної майстерності зацікавила багатьох зарубіжних педагогів. Так, у Російській Федерації створено два Університети Педагогічної майстерності, видаються монографії. Ідеї школи зацікавили педагогічну громадськість Білорусії, Китаю, Польщі, США, Японії.

Згідно центральної ідеї, запропонованої І.А. Зязюном як організатором школи концепції дослідження, педагогічна майстерність розглядається як комплекс властивостей особистості педагога, який забезпечує самоорганізацію високого рівня педагогічної діяльності на рефлексивній основі. Сутність педагогічної майстерності науковий керівник школи і його учні вбачають в особистості вчителя, в його позиції, у здатності виявляти творчу ініціативу на основі реалізації власної системи цінностей.

Педагогічна майстерність розглядається ними як вия найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі й розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання та виховання. У ході досліджень членами школи встановлено, що найважливішою властивістю педагогічної майстерності є гуманістичне спрямування діяльності педагога, його професійна компетентність, педагогічні здібності й педагогічна техніка. При цьому педагогічна майстерність у структурі особистості педагога – це система, здатна до самоорганізації, системноутворювальним чинником якої є гуманістична спрямованість, підвалиною педагогічної майстерності є професійна компетентність.

Школою детально опрацьовані методологічні й методичні засади формування педагогічної майстерності в майбутніх педагогів і розвитку її в працюючих, запропоновані критерії оцінки рівня педагогічної майстерності, широко і всебічно апробовані на практиці.

Цікаво зауважити, що незалежно від наукової школи І.А. Зязюна наукову школу дослідників педагогічної майстерності створив відомий американський педагог-реформатор Джон Холт. Сутність педагогічної майстерності вчителя Холт розглядав в дискурсі навчальних невдач учнів, дав характеристику проявів неправильної поведінки педагога, накреслив шляхи вдосконалення його педагогічної майстерності на основі застосування закономірностей природовідповідного пізнання світу. Важливе джерело розвитку педагогічної майстерності вчителя Дж. Холт

вбачав у здатності педагога визначити, яким чином учні сприймають школу. Встановив, що негативне ставлення учнів до школи пов'язане з трьома основними факторами: а) учні бояться; б) учням нецікаво; в) учні дезорієнтовані.

Встановив безпосередню залежність неуспішності учня від неправильної поведінки вчителя, низького рівня педагогічної майстерності.

Проявами неправильної поведінки вчителя Дж. Холт вважав такі педагогічні дії: акцентування уваги вчителя на правильній відповіді, а не на процесі мислення, розв'язуванні проблем; відсутність спостереження за діяльністю учнів на уроках і в позаурочний час; негативне оцінювання вчителем пізнавальних здібностей учнів; нагнітання атмосфери страху, приниження і недовіри; перетворення процесу навчання в догматичне, рецептурне, нівелюючи, нудне дійство; введення нескінченної психологічної війни з учнями, щоб відчувати себе самодостатнім і успішним.

Високою ефективністю діяльності зарекомендувала себе створена в Інституті педагогіки НАПН України під керівництвом академіка В.Р. Ільченко експериментальна науково-педагогічна школа між предметної інтеграції. У наукознавстві й педагогіці розглядають різні види між предметної інтеграції знань і відповідно інтегрального підходу – сутнісна, холістична, поліцентрична, філософська, технологічна, особистісно-орієнтована інтеграція.

Філософським обґрунтуванням методології міжпредметної інтеграції можна вважати дослідження В.Н. Сагатовського, який у своїй праці “Філософія гармонії, яка розвивається”, виклав вчення про соціально-антропологічну цілісність людини, єдність окремої і сукупної людини, в якій “людське в людині” формується індивідуальним шляхом.

Згідно опрацьованої школою концепції інтеграція – це не просте об'єднання довільної множини елементів і пов'язаних між собою лише ситуативно (не конгломерат), а перехід кількості в якість. Міжпредметна інтеграція – це стратегічний напрям удосконалення освіти, цілеспрямоване об'єднання всіх навчальних дисциплін для цілісного вивчення явищ і процесів, формування цілісної наукової картини світу, цілісного наукового світогляду. Однак між предметна інтеграція не зводиться лише до узгодження наукового змісту навчальних предметів. Її метою є формування умінь учнів користуватися “апаратом” (методологією, законами і принципами, основними поняттями і положеннями) навчальних предметів як методологічним, теоретичним і технологічним засобом розв'язання пізнавальних проблем і завдань.

Реалізація інтегративного підходу в навчанні забезпечує цілісність знань учнів різних рівнів, цілісність знань про навколишню дійсність, про природу, суспільство, цілісність знань з певної освітньої галузі, навчального предмету чи курсу.

Учасники наукової школи ведуть фундаментальні,

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

теоретичні й прикладні дослідження дидактичних засад інтеграції змісту освіти, реалізації їх у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. Опрацьовано концепцію формування цілісної природничонаукової освіти та природничої картини світу, теоретичні та методичні засади змісту освітньої галузі “Природознавство”, створено методичну систему навчально-методичного забезпечення для вивчення освітньої галузі.

У діяльності наукової школи активну участь беруть учителі-експериментатори, а тому більшість результатів дослідження проходять апробацію й дослідну перевірку.

Суть нової ідеї, яка лежить в основі дослідницької програми може полягати в застосуванні до розв’язання актуальної проблеми методу, який раніше не застосовувався, запозиченого з іншої галузі, тобто в застосуванні відомої методики до дослідження різних предметних галузей. Яскравим прикладом може бути школа застосування синергетичного підходу до дослідження педагогічних явищ, до реформування освітніх систем, започаткована членом-кореспондентом НАПН України професором О.В. Чалим і професором Л.С. Лутаєм. В пошуках суті і місця пропонованих інновацій в освіті члени школи прийшли до висновку, що корисним може виявитися синергетичний підхід, який в багатьох відношеннях є сучасною методологічною основою проектування соціальних (в тому числі й педагогічних) систем. Система освіти належить до числа складноорганізованих і відкритих соціальних систем, що взаємодіють з навколишнім середовищем, черпаючи з нього енергію, речовину, інформацію, соціальних систем, які перебувають у процесі постійного саморозвитку і мінливості (стохастичності).

Посилений інтерес до синергетики педагогів на початку ХХІ ст. породжений прагненням подолати однобічний і одномірний підхід до вивчення дійсності, характерний для природничих і гуманітарних наук, а також гострою необхідністю формування в молоді цілісного уявлення про навколишній світ, цілісної наукової картини світу й наукового світогляду.

Синергетика пропонує нове бачення проблем, передбачає перехід від лінійного мислення, яке характеризується розумінням розвитку як заздалегідь заданого, жорстко детермінованого, який не має альтернативи, наявністю прямої залежності між зовнішнім впливом на систему і її поведінкою, до нелінійного розвитку, який допускає множину шляхів цього розвитку.

Одне з ключових понять синергетики – флуктуації, тобто збурення в системі, які породжують хаос, дезорганізацію, які “розгойдують” її (і одночасно усталені уявлення про неї) і підводять систему до точки біфуркації. Аналіз сучасної української, та й світової, освіти в контексті синергетичної парадигми дає досить переконливі підстави для розгляду інноваційних процесів як своєрідних флуктуацій, які розгойдують традиційну знанієво-просвітницьку, сциєнтичну модель освіти. Будь-який інноваційний

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

процес в системі освіти з неминучістю вносить необоротні деструктивні зміни в інноваційне соціально-педагогічне середовище, які супроводжуються руйнуванням цілісних уявлень про педагогічний процес.

“Розгойдана” під впливом флуктуацій система підходить до точки біфуркації, тобто своєрідної розвилки доріг, які становлять всю множину потенціальних стратегій подальшого розвитку (синергетика із багатоваріантності).

Аналіз в контексті синергетичного підходу має і важливе світоглядне значення для всіх, хто пов'язаний з освітою. А важливий він, передусім, тим, що позбавляє від благодушного чекання того часу, коли стабільність, стійкість і порядок самі по собі стануть домінуючими тенденціями, причому значною мірою завдяки тому, що в освіті будуть створені сприятливі зовнішні умови і всі “гострі питання” розв'яжуться самі собою. Але так не буває. Розв'язання одних проблем завжди породжує інші, не менш гострі, обумовлені зміною соціально-педагогічної ситуації в країні. Усвідомлення цієї думки повинно сформувати у педагогів психологічну готовність до постійного пошуку нових рішень в ситуації нестійкості, неозначеності і наростаючих загроз і викликів, що йдуть до нас з майбутнього: виробити “звичку передчуття” (А. Тоффлер). Така звичка передбачає здатність до прогностичного погляду на майбутнє, випереджаючого відображення дійсності на основі знань закономірності і тенденцій в сучасній освіті і світі в цілому, прогнозування ймовірності настання тих чи інших подій, “виращування” нових форм життєдіяльності і вироблення нових стилів і нових форм поведінки, які відповідають в цілому соціокультурній ситуації, що склалася в суспільстві.

На засадах синергетичної парадигми можна оптимізувати й вирішення головного завдання сучасної освіти – формування особистості, яка змогла б краще поєднувати індивідуальні інтереси з усіма більш загальними соціальними потребами.

Теоретичною науковою школою є педагогічна наукова школа Л. В. Занкова, який висловив гіпотезу про різні шляхи впливу навчання на розвиток учнів і опрацював таку побудову навчального процесу, щоб навчання йшло попереду розвитку. Було висунуто низку дидактичних принципів, які склали концептуальну основу системи початкового навчання – широко відомої сьогодні “системи розвивального навчання” Л. В. Занкова.

Однак, незважаючи на продуктивність системи розвивального навчання Л.В. Занкова для всіх етапів процесу навчання, до сьогодні вона недостатньо застосовується в шкільній практиці. В 60-70-ті роки спроби її впровадження в масову шкільну практику не дали очікуваних результатів, оскільки учителі виявилися нездатними забезпечити нові програми відповідними технологіями. Орієнтація школи в кінці 80-х – на початку 90-х років на особистісно орієнтоване навчання привела до відродження інтересу педагогів до дидактичної системи Л.В. Занкова. Але, як

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

показала шкільна практика, запропоновані Л. В. Занковим дидактичні принципи використовуються школою лише частково.

В Україні особливо добре зарекомендувала себе теоретична школа мистецької освіти, започаткована О.П. Рудницькою, яка обґрунтувала важливість дослідження фундаментальних методологічних, теоретичних та методичних засад мистецької освіти. Центральною науковою ідеєю школи стало обґрунтування культуровідповідності та особистісної спрямованості змісту, форм і методів мистецької освіти, шляхів реалізації культурологічного та інтегративного підходів у навчанні мистецтву. О.П. Рудницькою було запропоновано ряд педагогічних ідей, які склали концептуальну основу методичної системи навчання мистецтву:

- мистецтво, впливаючи на емоційну, інтелектуальну та моральну сфери дитини, підлітка чи юнака, забезпечує середовище для особистісного вираження потреб людини, виступає засобом самопізнання, розвиває здатність до творчого мислення;

- міжсенсорні асоціації, синестезія уможливають інтеграцію мистецтв, що має стати основою мистецької освіти;

- необхідність усвідомлення діалогічної природи мистецтва, діалектичної єдності емоційного й раціонального; не просто знання мистецтва, а розуміння його мови, змісту, символіки і сенсів; перехід від засвоєння інформації про мистецтво до розвитку світоглядної позиції людини;

- важливість формування загальної професійної культури, естетичного світогляду, педагогічної майстерності майбутніх фахівців засобами мистецтва.

Тип наукової школи може визначатися широтою досліджуваної предметної галузі. У школі “вузького” профілю всі члени школи працюють над загальною проблемою в тому напрямку, що його визначив лідер школи. До цього типу наукових шкіл можна віднести школу професора Р.С. Гуревича з дослідження інформаційно-телекомунікаційних технологій в освіті. Учасники школи виходять із запропонованої керівником концепції, що інформаційно-телекомунікаційна технологія – це комп’ютерна технологія, яка базується на використанні певної формалізованої моделі змісту, що представлена педагогічними програмними засобами, записаними в пам’ять комп’ютера, і можливостями телекомунікаційних мереж. Інформаційно-телекомунікаційне навчання, забезпечуючи розвиток у кожного учня власної освітньої траєкторії, що пов’язано з появою необмежених можливостей для індивідуалізації та диференціації навчального процесу, не завжди вкладається в рамки класно-урочної системи.

Дослідження школи показали, що практична інформатизація навчальних закладів вимагає розв’язання багатьох складних проблем. Однією з найважливіших і найгостріших, окрім матеріальних і організаційних, є те, що значна частина педагогів

налаштована проти впровадження інформаційно-телекомунікаційних технологій у навчальний процес. Це зумовлене суперечностями між колективними формами навчання, характерними для класно-урочної системи та індивідуалізацією навчання, стимульованого ПЕОМ. Інша проблема – ймовірне зменшення міжособистісних стосунків за рахунок розширеного звернення до позбавленої особистісних рис інформації.

У школі “широкого” профілю висувуються фундаментальні ідеї й існує кілька дослідницьких програм, що змінюють одна одну або співіснують. Тому учні школи не обмежені у виборі тем. Такою, наприклад, є наукова школа управління соціальними системами (в тому числі й освітніми), створена Л.Л.Товажнянським і О.Г.Романовським у Харківському політехнічному університеті “Харківська політехніка”. Проаналізувавши сутність і причини світової кризи інженерної освіти, вони запропонували дослідження можливих шляхів їх подолання. Зокрема, була теоретично обґрунтована необхідність переходу в організації професійної підготовки інженерів до концепції формування гуманітарно-технічної еліти.

Суть цієї концепції полягає в тому, що кожного інженера треба готувати не лише як професіонала, але й як високоморальну, культурну особистість, яка володіє необхідними гуманітарними знаннями й уміннями ефективного міжособистісного спілкування, зорієнтованого на інтереси людини і на вироблення особистої відповідальності за свої рішення не лише перед нинішнім, але й перед майбутніми поколіннями. Керівниками школи висунута гіпотеза про психолого-педагогічні аспекти формування загальної професійної культури й особистісних якостей фахівця постіндустріального суспільства. Гіпотеза передбачає реалізацію неперервної екологічної, інформаційної й економічної підготовки студентів, істотне посилення фундаментальної, психолого-педагогічної і управлінської підготовки й забезпечення її неперервності.

Тип наукової школи може визначатися за функціональним призначенням продукованих знань. Фундаментальні дослідження наукових шкіл спрямовані на опрацювання і розвиток теоретичних концепцій, і їхні результати не завжди знаходять прямий вихід у практику. Звичайно, прикладні дослідження є логічним продовженням фундаментальних відносно яких вони мають допоміжний характер. Для педагогічної науки характерними є переважно практико-орієнтовані наукові школи.

Наукові школи, які ведуть прикладні дослідження, розв'язують значною мірою практичні завдання або теоретичні питання практичного спрямування. Такою, наприклад, є наукова школа О.І.Зільберштейна (яка всебічно досліджує теоретичні й практичні проблеми наочності в навчанні) чи школа В.О.Онищука (яка ґрунтовно досліджує проблеми уроку і є практико-орієнтованою, або прикладною).

Ефективною науковою школою серйозних прикладних досліджень теоретичного і практичного характеру зарекомендувала себе наукова школа з дослідження проблем педагогічної творчості й технологій у неперервній професійній освіті, започаткована членом-кореспондентом НАПН України С.О. Сисоєвою. Учасниками школи є понад 10 докторів і близько 50 кандидатів педагогічних наук. У роботі школи беруть участь науковці, викладачі вищої професійної школи Польщі. Опрацьована організатором школи С.О. Сисоєвою концепція дослідження передбачає широкий спектр проблем педагогічної творчості й технологій, які є науковими напрямками чи проблемами дослідження учасників школи: психолого-педагогічні закономірності формування творчої особистості педагога і формування методологічної культури педагога; світоглядні позиції вчителя; фундаменталізація педагогічної освіти; педагогічний ідеал вчителя; формування здатності педагога прогнозувати; емоційно переживати та оптимально вирішувати своєрідні проблемні ситуації шкільного життя; педагогічні засади організації професійної діяльності вчителя з розв'язання сучасних навчально-виховних завдань школи; критерії якісного становлення особистості вчителя; формування готовності майбутнього педагога до проектно-дослідницької діяльності; рефлексія як засіб розвитку педагогічної майстерності тощо.

Педагогічна творчість посідає особливе місце серед різних видів творчості, оскільки саме вона визначає вектори динамічного розвитку всіх творчих процесів людства. Носієм педагогічної творчості є вчитель, який стоїть біля витоків розвитку особистості кожної людини. Саме вчитель значною мірою супроводжує і надихає творчий розвиток учнів у найбільш сенситивні до педагогічного впливу періоди їх життя.

Педагогічна творчість вчителя виявляється у цілісному проектуванні педагогічного процесу, прогнозуванні його результатів, все ж таки, центральною ланкою педагогічної творчості є педагогічна взаємодія, в якій учитель і учень виступають суб'єктами творення навчального розвивального середовища, формування пізнавальних інтересів і потреб учнів, вибору засобів їх досягнення, контролю та самоконтролю.

Наукова школа може характеризуватися формою організації, діяльності її членів. Для наукових шкіл характерним є колективний стиль роботи, коли мета кожного члена співпадає з метою всього колективу, навіть якщо дослідження членів школи, напряму не пов'язані формами організації спілкування і взаємодії в школах (різного роду семінари, які найчастіше носять неформальний характер).

Специфічною рисою наукової школи може служити характер зв'язків між поколіннями вчених. В однорівневих наукових школах існує одне покоління учнів, а коли учні стають самостійними і в них з'являються свої учні, то вони створюють власні наукові

школи. Так, хоча в школі Л.С. Виготського було два покоління: “трійка” (Л.С. Виготський, А. Р. Лурія, О. М. Леонтьєв) і “п’ятірка” (А.В. Запорожець, Л.І.Божович, Р.Є. Левіна, Н.Г. Морозова і Л.С. Славіна), – прямим науковим керівником був Л. С. Виготський. У подальшому, ставши самостійними вченими і діставши визнання, вони сформували власні наукові школи.

У багаторівневих наукових школах працюють одночасно два і більше поколінь учнів, об’єднаних засновником школи, а безпосереднє керівництво дослідниками-початківцями здійснюють старші й досвідчені члени школи. Такою багаторівневою науковою школою є школа методистів фізики, започаткована Ф.Н. Шведовим.

Наукова школа може характеризуватися ступенем інституалізації. Така школа є неформальним об’єднанням учених, яка в соціальному плані може бути ніяк не організованою, її члени можуть працювати не лише на різних кафедрах чи в різних відділах і лабораторіях, але й у різних організаціях і навіть у різних країнах, наприклад, створена польсько-українська наукова школа філософії педагогічної майстерності під керівництвом Генріка Беднарчика (Польща) і І.А. Зязюна (Україна).

Статус і положення членів школи визначаються не рівнем їхньої освіти, науковими ступенями і вченими званнями, а тим реальним внеском, який вони здійснюють у систему знань, що її розвиває школа. У той же час школа виступає як автономний науковий колектив, як єдине ціле, обумовлене спільністю предметного змісту праць і замкнутістю колективу співавторів.

Рівень формалізації наукової школи може бути різним і залежить від умов, у яких вона формувалася, особливостей її розвитку і ступеня визнання науковим співтовариством. За цими критеріями можна виділити неформальні об’єднання, гуртки, індустріальні школи (кафедри, лабораторії, інститути тощо). Відсутність якоїсь формальної організації є характерною, як правило, на початкових етапах становлення наукової школи.

Іноді об’єднання дослідників, пов’язане певною програмою, вважає себе єдиним цілим, розглядає себе як гурток, чим підкреслюється неформальність даного співтовариства, а то й опозиція офіціальним структурам. Так З. Фрейд заснував гурток, з якого згодом сформувалося психоаналітичне товариство і його відділи, розкидані по всіх країнах світу.

Інституальне оформлення наукова школа дістає, коли нова ідея і науковий напрям офіційно визнається більшістю вчених даного профілю. При цьому керівник школи має значний науковий авторитет, у зв’язку з чим дістає можливість працювати над проблемами, які його цікавлять у рамках науково-дослідних установ. Відомий український психолог Г.С. Костюк створив Інститут психології України і керував ним до кінця свого життя. Нині інститут входить до складу Національної академії педагогічних наук і носить ім’я Г.С. Костюка. О.Г. Романовський створив наукову школу дослідників психолого-педагогічних основ управління

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

виробничими і соціальними системами в складі кафедри Національного технічного університету "Харківський політехнічний інститут". В.Р. Ільченко створила і керує науковою школою, яка досліджує проблеми інтеграції змісту шкільної освіти.

Наукові школи можна умовно класифікувати за рівнем локалізації на національні, локальні або регіональні. Найчастіше тут мова йде про дотримання певних наукових традицій. Як правило, мається на увазі наукова течія, яка виникла в окремій географічній точці й відрізняється підходами, проблемами і методами їх розв'язання від аналогічних у школах інших країн або регіонів.

Дещо проблематичним є визначення поняття "науково-педагогічна школа", оскільки воно залежить від того, що ми розуміємо під педагогічною діяльністю. Якщо мова йде про систему вищої освіти, можна говорити лише про співтовариства, які функціонують у рамках освітніх установ, поширивши це поняття на процес підготовки спеціалістів вищої кваліфікації в рамках аспірантури і докторантури або науково-дослідних організацій, які ведуть відповідну роботу.

Якщо ж педагогіка розуміється в даному контексті як процес передачі знань взагалі, тоді можна вести мову про науково-педагогічні школи стосовно до всіх вищих навчальних закладів і наукових установ. Здається, що найбільш доцільно було б використання поняття науково-педагогічної школи лише стосовно до наукових співтовариств вищих навчальних закладів, оскільки саме педагогічна діяльність є невід'ємною частиною виконуваної ними соціальної функції. У цілому ж науково-педагогічні школи можуть характеризуватися тими самими критеріями, що й наукові, з додатком показників, які характеризують їхню педагогічну складову.

Отже, система базових критеріїв визначення науково-педагогічної школи повинна, як мінімум, включати таке:

- створення навчальних матеріалів різного характеру, які дістали визнання на національному і регіональному рівнях і які повністю забезпечують навчальний процес з блоку навчальних дисциплін, які становлять зміст освітнього процесу з певної спеціальності (спеціальностей);
- використання оригінальної або творчо адаптованої методики викладання (як загальнопедагогічної, так і спеціальної) з неодмінними елементами розвиваючого навчання і застосуванням сучасних засобів комунікації науковому співтовариству;
- ведення викладацької діяльності з блоку навчальних дисциплін, які становлять освітнє і змістове ядро програми певної спеціальності (спеціальностей) протягом терміну підготовки спеціаліста;
- рекрутування нових членів співтовариства, в тому числі й зі студентського контингенту свого вищого навчального закладу до закінчення підготовки першої хвилі спеціалістів вищої

кваліфікації;

- проведення поряд з науково-практичними і науково-теоретичними конференціями різних заходів (регіонального, міжуніверситетського і вищого рангу), в тому числі постійно діючого внутрішньоуніверситетського чи внутрішньоінститутського семінару, переважно науково-методичного характеру, в ході яких реалізується функція тиражування педагогічних новацій.

Кожній науковій школі властива висока мотивація творчості, пов'язана в першу чергу з особистістю її керівника, а істотною ознакою науково-педагогічної школи є те, що вона одночасно реалізує функції ініціатора фундаментальних наукових ідей, їхнього поширення і захисту, а також підготовки вчених – кандидатів і докторів наук.

У зв'язку із зростанням захищених дисертацій відмічається зростання кількості наукових досліджень, що веде до “розмивання” наукових шкіл. Адже раніше при порівняно невеликих обсягах наукових праць в обмеженій кількості наукових шкіл практично кожне нове дослідження можна було віднести до конкретної наукової школи. Тепер же кожен новий доктор наук (а то й кандидат!) часто набирає собі учнів, створюючи ніби нову “наукову” школу. Такі доктори й кандидати без зайвої скромності й елементарного розуміння суті й значення наукових шкіл запевняють науковий світ, що ними створена не одна, а півдесятка наукових шкіл.

Правда, залишається невідомим, які ж фундаментальні проблеми розв'язують ці школи. Останнім часом в Україні побутує хибна думка, ніби науковець, підготувавши 5 або більше кандидатів наук, вже цим самим створив нову власну наукову школу. На жаль, це зовсім не так. Такий, лише кількісний показник, не може підтвердити реальну наявність наукової школи. Адже нерідко буває й так (особливо в психолого-педагогічних науках), що теми окремих дисертацій, виконані під керівництвом одного науковця, не завжди концептуально пов'язані з напрямом наукової школи консультанта чи керівника (якщо вона в нього є). А тим часом у цій складній справі необхідно враховувати сукупність якісних показників, передусім, концептуальних, пов'язаних з продовженням наукового напрямку і розвитком ідей тієї чи іншої наукової школи.

При атестації вищого навчального закладу одним з найважливіших показників якості його діяльності Міністерство освіти й науки вважає кількість працюючих у цьому навчальному закладі кандидатів і особливо докторів наук, число функціонуючих наукових шкіл. Тому в ряді вищих навчальних закладів створена система “випікання” дипломованих спеціалістів вищої кваліфікації в достатній кількості, але якості неприпустимо низької.

Спроба з позицій кількісного пріоритету відповісти на питання, наприклад, про те, скільки академіків, докторів наук чи професорів мають бути приписані до наукової школи для її легітимізації, в кінцевому рахунку зведеться до дитсадівської

дискусії (“три – це купа чи ні”) або, якщо трансформувати це питання для вчених мужів, - “співвідношення кількості, якості й міри”. Прикладом у цьому зв’язку може бути наукова школа дидактив С.Х.Чевдарова, стосовно якої сьогодні можна вжити означення “меташкола”. Однак, коли б у період діяльності С.Х.Чевдарова використовувалися нинішні формальні оцінки (кількість академіків, докторів наук, професорів, кількість опублікованих монографій тощо), С.Х.Чевдаров міг би й не відповідати вимогам ДАК України.

Ще більш проблематичною є відповідь на питання про порівнюваність різних критеріїв усередині пропонованої системи. Що є більш цінним і для офіційного визнання наукової школи – наявність у її складі академіка, двох докторів наук, професора, п’яти доцентів і у трьох аспірантів, що захистилися у своїй раді, чи 12 монографій загальним обсягом 60 друкованих аркушів, дві з яких видані за кордоном: одна в Росії, а друга – провінційним університетом Польщі?

Вважаю, що прийнятної відповіді й у даному випадку не існує. За відсутності незалежних процедур рецензування в умовах платності публікацій, коли в монографіях чи “ваківських” наукових журналах часто друкується все, що завгодно, аж до псевдо і лженаукового знання.

Сьогодні мало хто з учених відстежує світові тенденції розвитку досліджень у своїх галузях, що веде до розвитку маргінальних і тупикових досліджень. Ніхто не дбає про опрацювання інтегрованих метрик при вивченні різних психолого-педагогічних процесів. Тому величезну кількість праць (у тому числі дисертаційних) у цій галузі не можна заставляти. Відсутня наступність, а отже, і комунікативний ефект від цих праць.

Однак усі перераховані вище недоліки системи кількісних критеріїв оцінювання діяльності наукових шкіл аж ніяк не означають, що від них треба повністю відмовитися. Неприйнятною, з нашої точки зору, є лише їх абсолютизація, а тим більше якесь відомче закріплення апаратними, переважно засобами. Останнє за всієї своєї простоти і ясності, призведе, як нам здається, лише до появи чергової ілюстрації відомого закону Мерфі: на будь-яке складне питання є проста, ясна і зовсім неправильна відповідь.

Особливу стурбованість у зв’язку зі сказаним викликають спроби чиновників від освіти і науки провести ранжування вищих навчальних закладів. При ознайомленні з підготовленими чиновниками нормативними документами для проведення ранжування відразу кидається у вічі те, що творці нормативних документів користуються термінами, які є загальноприйнятими, наприклад, “науково-педагогічна школа”, “творча школа”, “науково-освітня школа”, “наукова школа – дослідницький колектив”, “наукова школа – науковий напрям” тощо. У цих же документах використовувався термін “еліта вищих навчальних закладів”, але не представлено ніяких критеріїв визначення змісту цього досить

специфічного поняття.

Навряд чи доцільно впадати в іншу крайність, абсолютизуючи лише духовну складову поняття “наукова школа”. Безперечно, без духовної спільності, яка пов’язує членів наукової корпорації, без неповторної атмосфери, наукової творчості говорити про наявність наукової школи як такої не доводиться. На нашу думку, однак, саме поняття духовної спільності має як позитивний, так і негативний зміст з точки зору наукової школи. Власне, поява нових наукових шкіл нерідко відбувається саме через конфлікт усередині корпорації, коли новий напрям перестає ідентифікувати себе з традиційними поняттями, формами і методами діяльності. Природно, сюди не відносяться конфлікти, в основі яких лежать особистісні, меркантильні і їм подібні інтереси, а наукова сторона питання використовується як засіб їх маскування.

Разом з тим, духовна складова явища, яке розглядається, відірвана від форм матеріального втілення, сама по собі не створює феномена “наукової школи”. З непорушною необхідністю вона повинна знайти матеріальне вираження, а наше завдання в цьому випадку полягає в коректному визначенні мінімально необхідних форм її прояву.

Який же висновок можна зробити із сказаного? На наш погляд, доцільне опрацювання системи необхідних і достатніх критеріїв, які б свідчили про те, що якесь наукове співтовариство перейшло в новий якісний стан – “Наукову школу”. Принциповою відмінністю пропонованого нами підходу є те, що вибір кількісних критеріїв повинен відображати наявність духовної спільності, яка перетворює сукупність формалізованих складових у нове явище. Але щоб вибір виявився правильним, спробуємо сформулювати сутність ознаки “Наукової школи”.

Отже, передусім необхідна наявність ієрархічно структурованої вченої спільноти, яка самовідтворюється в часі й просторі і реалізує себе в традиційних для світової науки формах.

Але саме по собі це означення є і занадто загальним, і занадто теоретичним, тому здається необхідним розглянути зведені в нього ознаки як з точки зору їхніх кількісних, так і якісних характеристик.

Поняття ієрархічно структурованого наукового співтовариства може мати як мінімум подвійне тлумачення. Найбільш поширеним є варіант, коли мова йде про зв’язок учителя й учнів, але можливий і інший, коли наявність такого зв’язку простежується між лідером (формальним / неформальним) і членами даної групи. Питання про кількість членів співтовариства залишається відкритим і навряд чи може розглядатися у відриві від результатів його діяльності.

Стійкість у часі також тісно пов’язана з результатами наукової діяльності та її тривалості. У порядку дискусії (як мінімальну величину) можна запропонувати період, який дещо перевищує природний цикл відтворення наукового (науково-

педагогічного) співтовариства і тяжіє до часового проміжку, необхідного для підготовки в рамках цього співтовариства кваліфікаційних праць (5-10 років). Для науково-педагогічної школи може бути прийнятним час становлення системи підготовки спеціалістів з нових спеціальностей (близько шести років) і початку самовідтворення силами своїх же студентів (ще кілька років).

Проблематичним у даному контексті є визнання статусу науково-педагогічної школи за групою вчених, що перейшли на роботу в іншу установу (регіон, країну). У цілому відповідаючи критеріям наукової школи, вони не відповідають вимогам, які ставляться до школи науково-педагогічної: в нашому варіанті принципово значущим є цикл підготовки спеціалістів, пов'язаний із завершенням ними повного курсу навчання і початком самовідтворення співтовариства.

До переліку пропонованих критеріїв ми навмисне не включили (як безумовну) вимогу наявності територіальної спільноти. Безперечно, що, хоча в більшості випадків така спільнота є, у зв'язку з розвитком засобів електронних комунікацій, цей показник виявляє певну тенденцію перетворення у факультативний. Разом з тим, подібно до того, як комп'ютерна обробка інформації навряд чи зуміє (принаймні, в оглянутому майбутньому) витіснити роботу з паперовими носіями, так і сучасні засоби зв'язку, навіть у режимі on-line або інтернет-конференції, не замінять унікальності безпосереднього особистісного спілкування вчених.

Ще одним аргументом на користь сказаного є й те, що в рамках наукової школи, безперечно, зберігається зв'язок між ідеями її засновників, що вже перейшли в інший світ, і їхніми учнями. У даному випадку питання про особисті контакти переходить у сферу виключно індивідуальних відчуттів духовного зв'язку.

Отже, йдеться в цьому випадку про такі критерії:

- 1) Захист докторських дисертацій з напрямів і тематики, складеної засновниками наукової школи (не менше 3);
- 2) Захист кандидатських дисертацій з напрямів і тематики, закладеної засновниками школи і першою хвилею дослідників (не менше 10);
- 3) Наявність відкриттів, зроблених науковими колективами або дослідниками;
- 4) Публікація монографій з напрямів і тематики діяльності наукового колективу (не менше 5 в загальнонаціональних видавництвах);
- 5) Створення на базі наукової школи науково-виробничих структур, які успішно функціонують або розвиваються у загальнонаціональному або міждержавному масштабі;
- 6) Опрацювання і виведення на загальнонаціональний і світовий ринки виробів, обладнання, технологій тощо.

Ще однією, значущою, для даної сфери обставиною, є

необхідність певної професійної педагогічної підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу. Далеко не зайвим (ми ні в якому разі не зазіхаємо в цьому випадку на унікальність кожного педагогічного колективу) міг би стати регіональний стандарт педагогічної підготовки спеціаліста вищої кваліфікації, який включав би в себе блок педагогічної спеціалізації, яка визначається кожним вищим навчальним закладом самостійно (аж до підготовки “штучного” викладача).

Широке зацікавлене обговорення науковою громадськістю такого специфічного явища, яким є наукова чи науково-педагогічна школа, основних критеріїв її означення, її функцій, принципів класифікації є надзвичайно важливим завданням, оскільки сприятиме не лише виробленню єдиного методологічного підходу до розуміння поняття “наукова школа”, але й виключенню кон’юктурної, формальної адміністративної творчості в цій сфері як способу проходження державного контролю.

Дискусійним залишається питання і про введення наукових шкіл у число оцінюваних показників діяльності вищого навчального закладу. З одного боку, наявність таких шкіл, безперечно, свідчить про достатньо високий рівень розвитку навчального закладу, але, з другого, – стимулює формалізм. І все-таки автор цілком схильється до використання цього показника за умови широкого обговорення відповідних критеріїв означення самого поняття “наукова школа”, а також проведення дослідження, що ґрунтується на масштабній вибірці даних, у якій повинні бути представлені всі категорії вищих навчальних закладів України.

Разом з тим вважаємо, що рішення, які приймаються шляхом голого адміністрування, що ведуть до посилення диференціації вищих навчальних закладів, диспропорцій у їхньому бюджетному фінансуванні не лише не покращать ситуацію, але й остаточно девальвують поняття “наукової (науково-педагогічної) школи”, призведуть до погіршення творчих стосунків усередині такої специфічної соціальної групи, якою є науково-педагогічне співтовариство.

Література

1. Школи в науке: сборник / под ред. С.Р. Микулинского, М.Г. Ярошевского, Г. Креба, Г. Штейнера. – М., 1977. – 276 с.
2. Социально-психологические проблемы науки: сборник / под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Наука, 1973. – 198 с.
3. Тарасов Л.В. Возможность совершенствования языка и стиля школьных учебников по физике, химии и биологии / Л.В. Тарасов // Проблемы школьного учебника. – Вып. 18. – М.: Просвещение, 1988. – 318 с.
4. Ланге К.А. Научные школы и научные коллективы / К.А. Ланге // X съезд Всесоюзного физиологического общества им. И. П. Павлова. – Л., 1970. – Т. 2. – 265 с.
5. Свідзинський А.В. Синергетична концепція культури. – Луцьк: ВАТ “Волинська обласна друкарня”, 2009. – 696 с.

Семен Гончаренко

Проблема научных школ в педагогике

Аннотация. В статье проанализирована проблема научных школ в педагогике. Детализирован научно-терминологический аппарат исследования. Охарактеризована типология научных школ, а также изложены особенности некоторых научных, научно-педагогических школ. Предложены критерии оценивания деятельности научно-педагогических школ.

Ключевые слова: наука, научная школа, научно-педагогическая школа, критерии оценивания.

Semen Honcharenko

The problem of scientific schools in pedagogy

Summary. The article analyzes the problem of scientific schools in pedagogy. The scientific terminology research apparatus is detailed. The typology of scientific schools is characterized, and the peculiarities of some scientific and scientific-pedagogical schools are presented. Evaluation criteria for scientific and pedagogical schools' activity are proposed.

Key words: science, scientific school, scientific and pedagogical school, the evaluation criteria.

РЕАЛІЇ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ЛЮДЕЙ ТРЕТЬОГО ВІКУ В УКРАЇНІ

В умовах інформаційного суспільства особливої актуальності набувають проблеми активності людини, її свідомої участі у соціокультурному житті, готовності до самореалізації і самовдосконалення. Водночас переважна більшість країн світу перебуває під загрозою глобальної старості. Експерти вже давно б'ють на сполох, оскільки у найближчому майбутньому демографічні проблеми призведуть до економічних. За прогнозами вчених, кількість людей третього віку у світі неухильно зростатиме принаймні упродовж наступних 25 років.

Наведемо деякі статистичні матеріали. На сьогоднішній день кожен п'ятий українець – літня людина у віці від 60 років і старше. Згідно з прогнозами, до 2035 р. економічно активне населення України скоротиться на 15%, і люди у віці від 25 років до 45 років становитимуть 59% його загальної кількості [7]. До 2050 р. 39% населення нашої країни буде у віці 60 років і старше [4]. В інших країнах світу також невтішна ситуація. Так, у Росії пенсіонери становлять 33% населення, в Ізраїлі – 10% людей старше 65 років (дані 2006 р.) [1, с. 121, 203]. Кожен п'ятий житель ФРН є старшим 65 років (2010 р.), тут понад 25% людей старше 65 років [5]. У США близько 19% населення становлять особи 55 – 79 років (2004 р.) [9, с. 3]. Висока тривалість життя і низька народжуваність призвели до того, що населення Японії старіє з високою швидкістю, і вже понад 25% людей старше 65 років [5].

Викладені вище статистичні матеріали не потребують коментарів. Вони переконливо доводять необхідність розвитку освітніх програм для літніх людей. Старіння населення стає актуальною проблемою сьогодення й зумовлює необхідність раціонального планування постпрофесійної і постродинної фаз життя людини з метою її успішнішого розв'язання. Не викликає сумнівів те, що у сучасних умовах саме освіта є засобом соціальної адаптації до третього віку.

Інтенсивний розвиток інтердисциплінарних досліджень у галузі освіти людей третього віку відбувається у зарубіжних країнах, і передусім – у країнах Європейського Союзу і США. Поступово наукові пошуки із зазначеної проблематики набувають поширення на теренах СНД. Так, здійснено дисертаційні дослідження російськими науковцями, серед яких В. Альперович (соціальний, особистісний аспекти старості), І. Бондаренко (підготовка педагогічного персоналу для роботи зі старшими дорослими), Н. Ігнатєва (культурний потенціал третього віку), Т. Кононігіна (управління геронтоосвітою), Є. Трифонов (розвиток

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

соціально-культурної активності людей похилого віку у процесі туристичної діяльності), Л. Тулякова (підготовка соціальних працівників до роботи з людьми похилого віку), Ж. Хозіна (соціально-культурна активізація осіб третього віку як умова подолання ейджизму) та ін.

Проблему освіти як соціокультурного інституту досліджували вітчизняні й російські науковці (О. Агапова, Б. Ананьев, С. Архипова, Б. Бім-Бад, С. Болтівець, С. Змейов, Ю. Кулюткін, Т. Десятов, Н. Ничкало, В. Онушкін, С. Вершловський, Г. Сухобська, Є. Тонконогая та ін.). Історико-педагогічний, порівняльний аспекти розвитку освіти дорослих знайшли відображення у науковому доробку Н. Бідюк, Л. Вовк, В. Давидової, С. Коваленко, О. Огієнко, Л. Сігаєвої, Л. Тимчук, Л. Шинкаренко та ін. Ґрунтовні андрагогічні наукові пошуки здійснюються Л. Лук'яною. Аналізу особливостей розвитку освіти людей третього віку в Німеччині присвячено міждисциплінарне дослідження І. Сагун. Отже, наукові пошуки у галузі освіти дорослих характеризуються широким тематичним спектром. Проте проблему освіти людей старшого дорослого віку висвітлено недостатньо. Актуальність порушеної проблеми, її недостатня розробленість, потреба обґрунтування оптимальних шляхів її розв'язання зумовили вибір теми нашої публікації.

Слід зазначити, що освіта літніх громадян є показником рівня розвитку культурного, морального, наукового, технічного потенціалу країни. У "Концепції освіти дорослих в Україні" (автор – розробник – проф. Л. Лук'янова) зокрема наголошено на необхідності розробки нової філософії сприйняття старіння населення та стратегії забезпечення старості в життєвому циклі кожної особистості [3, с. 10]. На сучасному етапі розвитку науки освіту людей третього віку (геронтоосвіту) розглядають як складову освіти впродовж життя, форму соціокультурної самореалізації особистості людей третього віку, соціальне явище. Її розвиток зумовлений глобалізаційними та інтеграційними процесами, демографічними чинниками, комплексом внутрішніх і зовнішніх політичних, соціально-економічних та освітніх потреб дорослої людини і суспільства [6, с. 12]. Контингент геронтоосвіти складають особи дієздатного віку (55 років і старше), які переходять або вже перейшли у постпрофесійну фазу життя, поєднують навчальну діяльність з особистою участю в різних галузях життя й виявляють бажання постійно підвищувати свій загальноосвітній, професійний і культурний рівень.

Необхідність здійснення освіти старших дорослих актуалізувала розвиток педагогіки третього віку (педагогіки старіння і старості / педагогіки літнього віку / геронтологіки / геронтопедагогіки / герагогіки (geraos – старий, ago – керувати, вказувати дорогу). Загалом герагогіка являє собою галузь соціальної практики, наукову галузь, розділ андрагогіки, що займається вивченням методів, закономірностей виховання,

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

навчання, перекваліфікації, особливостей соціалізації літніх людей (синоніми: пенсійного, третього віку, золотого віку, старших дорослих). Визначення герагогіки (Geragogik) як педагогіки тих, хто старіє і людей літнього віку, вперше використав у 1952 р. німецький невролог і психіатр Ф.А. Керер. У 1962 р. німецький педагог О.Ф. Больнов запровадив поняття “геронтологіка” (Gerontogogik) як дисципліни, що стосується освіти і “ведення” літніх людей. Ця наука покликана сприяти розвитку людей третього віку у постпрофесійний період, підтримці й розвитку їхніх фізичних, психологічних і соціальних здібностей, покращенню соціального статусу, якості життя старших дорослих, запобіганню знеціненню старості.

Акцентуємо увагу на тому, що в Україні різноаспектні проблеми людей старшого дорослого віку, у т. ч. й освітні, досліджуються у науково-дослідних інститутах галузевих академій наук, які займаються теорією та методологією роботи з дорослими. Як свідчить аналіз електронних джерел, результати дослідження І. Сагун [6, с. 177], освіта людей “золотого віку” в Україні представлена інститутами підвищення професійної кваліфікації фахівців у різних галузях (освіти, медицини, права та ін.), закладами освіти дорослих, які займаються різними видами формальної і неформальної освіти (громадянською освітою – громадські організації, жіночі об’єднання, сімейні клуби, екологічні організації, об’єднання людей третього віку; професійною освітою – курси бухгалтерів, іноземних мов, комп’ютерні курси; об’єднання за інтересами (гуртки, клуби, центри культури); центри освіти дорослих організовані при державних закладах (філармонії, бібліотеки, музеї, будинки культури, центри медичної просвіти), університети третього віку, “школи пенсіонерів”, навчальні курси для старших дорослих та ін. Відповідно до “Концепції освіти дорослих в Україні” [3, с. 11], освітні програми для літніх людей можуть реалізовувати вищі й середні навчальні заклади, школи, громадські організації, культурно-просвітницькі установи, благодійні фонди та ін.

Слід додати, що Міністерство праці та соціальної політики України спільно з фондом народонаселення представництва ООН (ФН ООН) в Україні долучилися до впровадження проекту “Університети третього віку” (з 2008 р.). Серед основних завдань інноваційної для України програми “Університети третього віку” – сприяння інтелектуальній, психічній, соціальній, фізичній активізації осіб старшої вікової групи через всебічний розвиток людини в пенсійному віці, популяризацію освітянських ініціатив, допомогу старшим дорослим в адаптації до сучасних умов життя шляхом оволодіння новими сучасними знаннями, реінтеграцію населення похилого віку в активне життя суспільства, формування принципів здорового способу життя у похилому віці. Нині університети третього віку як інноваційні проекти, що мають на меті впровадження та практичну реалізацію принципу навчання

впродовж всього життя, функціонують у багатьох містах: м. Ковель (2005 р.), м. Кременчук (2009 р.), м. Київ (2009 р.), м. Прилуки (2009 р.), м. Харків (2009 р.), м. Євпаторія (2009 р.), м. Краматорськ (2009 р.), м. Вінниця (2010 р.), м. Дніпропетровськ (2011 р.), м. Львів (2011 р.) [6, с. 178-179]. До проведення навчальних занять, організації подорожей, екскурсій, спортивно-оздоровчої, гурткової роботи залучаються студенти, вчителі, лікарі, соціальні працівники, представники громадських і державних організацій та ін.

Оскільки проблема збереження здоров'я є актуальною для представників усіх вікових груп, й особливо для літніх людей, доцільність розробки і запровадження педагогічних, арт-терапевтичних технологій в освіті дорослих, які поєднують здобутки медицини, мистецтва, педагогіки, психології та інших наук, не викликає сумнівів. У контексті викладеного вище заслуговує на увагу досвід Навчально-наукового Інституту магістерської підготовки та післядипломної освіти університету "КРОК", який з жовтня 2009 р. розпочав навчання осіб третього віку [2]. В Інституті розроблено систему короткотермінових курсів, адаптованих до особливостей, інтересів людей пенсійного віку, яка спрямована на вирішення їхніх проблем у галузі збереження здоров'я, професійної самореалізації, правової грамотності, організації дозвілля. Серед них курси "Здоровий спосіб життя", "Класичні бальні танці", "Конфліктологія", "Психологія", "Арт-терапія" та ін. Зокрема, 4-місячний курс арт-терапії уможливорює розвиток у слухачів емоційного інтелекту, соціальної компетентності, самосвідомості, підвищення рівня самоповаги, покращення дитячо-батьківських і сімейних відносин, формування здорових потреб. Навчальні курси в освіті людей третього віку, що мають здоров'язбережувальний потенціал і розроблені з урахуванням зокрема вікових особливостей, передбачають запровадження таких навчальних, культурно-адаптаційних, реабілітаційних складових, які дозволяють слухачам не тільки удосконалювати певні знання та вміння, а й розвивати творчі здібності з їхньою подальшою адаптацією до умов сьогодення, підвищувати соціальну й творчу активність.

Наголосимо, що у зарубіжній практиці поширенню освіти старших дорослих сприяють асоціації, громадські організації, фонди і корпорації. Ряд навчальних закладів мають право видачі "післядипломного сертифікату".

В європейських країнах найбільш поширеними закладами для освіти літніх людей є університети третього віку, в т. ч. й вечірні народні університети. Практичний інтерес становить експериментальний проект словенського університету третього віку [8]. Ним передбачено об'єднання різновікових слухачів із різноманітних навчальних закладів для дорослих, спільне навчання представників декількох поколінь, у т. ч. і старших дорослих.

Важливого значення набуває те, що у світовій практиці також поширені спеціальні семінари, курси для осіб третього віку, гуртки, центри геронтоосвіти (на базі ВНЗ, університетів третього

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

віку, інститутів післядипломної педагогічної освіти). Розвитку геронтоосвіти сприяють громади (групи за інтересами, групи допомоги і взаємодопомоги, громадські об'єднання, товариства, у т. ч. релігійні організації), мобільні інтернет-кав'ярні, лекторії, семінари вихідного дня та ін. Таким чином, можна виокремити формальну, неформальну, інформальну освіту старших дорослих.

Слід наголосити, що розвиток освіти літніх людей актуалізує проблему професійної підготовки педагогічного персоналу для роботи з особами третього віку. Передусім йдеться про герогогів – фахівців у галузі теорії і практики освіти людей третього віку, у галузі навчання, управління, консультування, а також соціальної, корекційної, реабілітаційної роботи у середовищі старших дорослих. На жаль, професійна підготовка андрагогів, герогогів в Україні не здійснюється, не розроблено відповідної кваліфікаційної характеристики і як професійну назву робіт не внесено до Класификатора професій ДК 003:2010.

За нашим переконанням, розвиток освіти дорослих третього віку має здійснюватися на міждисциплінарній основі, що ґрунтується на вивченні й подальшому впровадженні результатів досягнень в андрагогіці, педагогіці, віковій психології, геромедицині, геросоціології, освітній і соціальній геронтології, спеціальній герогогіці, педагогіці геронтологічної профілактики та інших науках. Педагогічні підходи до створення освітнього середовища для осіб третього віку, розвитку соціальної активності літніх людей мають бути спрямовані на подолання соціальної незатребуваності й самотності, комплексну соціально-культурну адаптацію та реабілітацію на основі створення поліфункціональних соціально-культурних інституцій, розвитку соціального партнерства всіх зацікавлених суб'єктів педагогічної, соціально-культурної діяльності. Особливої уваги педагогів-практиків, науковців потребує проблема розробки і впровадження педагогічних технологій, що базуються на принципах особистісно орієнтованого навчання, забезпечення для літньої людини незалежності, реалізації внутрішнього потенціалу, доступності інформації, задоволення культурно-освітніх потреб старших дорослих.

Література

1. Европейское образование взрослых за пределами ЕС / пер. с англ. Ольги Вербовой. – К.: Энергия, 2010. – 214 с.
2. Курси для осіб “третього віку” (навчання пенсіонерів) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 12.08.2012 <<http://fpo.krok.edu.ua/kursi-dlya-osib-tretogo-viku-navchannya-pensioneriv.html>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Лук'янова Л.Б. Концепція освіти дорослих в Україні / Л.Б. Лук'янова. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.
4. Мазура І. Проблема старіння нації дісталася й Україні? / Інна Мазура [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 7.02.2013 <<http://meest-online.com/?p=8509>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Населення Японії та Німеччини є найстарішим у світі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 17.01.2013

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

<http://dt.ua/SOCIETY/naselennya_yaponiyi_ta_nimechchini_e_naystarishim_u_svit.html>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

6. Сагун І.Г. Развитие освіти людей третьего віку в Німеччині (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сагун Ірина Григорівна. – К., 2011. – 292 с.

7. Унаслідок старіння нації в Україні виникне дефіцит робочих рук [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 21.03.2013 <<http://www.day.kiev.ua/uk/news/071212-unaslidok-starinnya-naciyi-v-ukrayini-vinikne-deficit-robochih-ruk-eksperti>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

8. EMIL Case Study Template. Is old age an appropriate topic for intergenerational learning? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 5.03.2013 <<http://www.emil-network.eu/res/documents/resource/Is%20old%20age%20an%20appropriate%20topic%20for%20IL.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

9. Framing New Terrain: Older Adults and Higher Education. First report: Reinvesting in the third age: Older Adults and Higher Education. – Washington: American council on education, 2007. – 28 p.

Елена Анищенко

***Реалии и перспективы развития образования
людей третьего возраста в Украине***

Аннотация. Публикация посвящена анализу некоторых особенностей развития образования людей третьего возраста в контексте проблемы старения нации. Акцентировано внимание на том, что образование пожилых граждан является показателем уровня развития культурного, морального, научного, технического потенциала страны. Обоснована целесообразность осуществления междисциплинарных исследований в области образования старших взрослых.

Ключевые слова: старение нации, третий возраст, образование и обучение пожилых людей, образование в течение жизни, андрагогика, геррагогика.

Olena Anishchenko

***Realities and prospects of
education people of the third age in Ukraine***

Summary. The publication is devoted to the analysis of certain features of the people of the third age education in the context of an aging nation. The attention is paid to the fact that education of senior citizens indicates the level of cultural, moral, scientific and technical potential of the country. The importance of interdisciplinary research in the field of education of older adults is emphasized.

Key words: the aging of nation, the third age, the education and learning of senior people, life-long education, andragogy, geragogy.

КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ СФЕРИ

Об'єктивні вимоги до професійної підготовки фахівців аграрної галузі, що полягають у необхідності формування професійної мобільності з одного боку, і відсутність теоретико-методологічних, організаційних і дидактичних її основ, з іншого, визначили актуальність розробки концепції формування професійної мобільності фахівців аграрної сфери у процесі психолого-педагогічної підготовки.

Необхідно зазначити, що проблема формування професійної мобільності є відносно новою, проте інтерес до неї наукової спільноти є досить великим. До числа науковців, що присвятили їй свої дослідження, належать Л. Горюнова, А. Ващенко, Є. Іванченко, Б. Ігошев, С. Капліна, Н. Кожемякіна, Л. Суценцева та ін.

Не зважаючи на увагу вчених до різних аспектів формування професійної мобільності, на даний час ще не розглядалося питання її формування у фахівців аграрної сфери.

Метою статті є обґрунтування концепції формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери.

Обґрунтовуючи концептуальні основи формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери маємо взяти до уваги, що концепція є системою поглядів на процеси та явища в природі й суспільстві; провідний задум, що визначає стратегію дій при здійсненні реформ, програм, проектів, планів [3, с. 139].

Вона є базисом педагогічної теорії, її ядром, виконує функцію своєрідного перед теоретичного оформлення та опису наукового знання [18].

У контексті професійної підготовки концепцію визначають як систему соціальних, педагогічних і навчально-організаційних вихідних позицій, якими керуються під час організації навчання і виховання на одній зі ступенів освіти [19, с. 483].

Відповідно, якщо йдеться про систему як підґрунтя для формування професійної мобільності, насамперед нас цікавить педагогічна система. Отже, під педагогічною системою потрібно розуміти сукупність взаємопов'язаних структурних компонентів, об'єднаних єдиною освітньою метою розвитку особистості й таких, що функціонують у цілісному педагогічному процесі [14, с. 72].

Слід взяти до уваги, що педагогічний процес є спеціально організованою взаємодією учасників, що розвивається впродовж певного часу в межах певної виховної системи і спрямований на досягнення поставленої мети [12, с. 68].

У зв'язку з цим виникає необхідність визначення мети розробки концепції формування професійної мобільності в процесі психолого-педагогічної підготовки. Враховуючи, що мета є відображенням кінцевого результату педагогічної взаємодії, такою метою є створення умов для розгортання особистісного потенціалу майбутніх фахівців. Для цього формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери має будуватися на основі комплексного підходу до проектування змісту психолого-педагогічної підготовки, вибору відповідних засобів і форм навчання з опорою на особистісно-орієнтовані, особистісно-розвивальні засади організації навчально-виховного процесу, що забезпечує здатність виявлення професійної мобільності в подальшій професійній діяльності.

У сучасних умовах формування професійної мобільності має виходити за межі формування професійно-необхідних знань, умінь, навичок й можливості їх використання у практичній діяльності. Дедалі більшого значення набуває гуманістичне осмислення освіти. Гуманістичні цінності, гуманітарне знання забезпечують розвиток гуманітарної парадигми сучасної освіти, яка в умовах глобальних змін якнайкраще визначає вектор її розвитку на перспективу [7].

Для обґрунтування концепції формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери в процесі психолого-педагогічної підготовки ми будемо спиратися на провідні ідеї гуманістичної парадигми, розробкою яких займаються такі науковці як – З. Ривкін, М. Богуславський, О. Бондаревська, Б. Гершунський, О. Газман, Є. Шиян та ін.

Стрижнем гуманістичної парадигми є гуманістичний підхід до особистості того, хто навчається, створення відповідних умов для його особистісного зростання, тому особлива увага приділяється розвитку, інтелектуальних і духовних потреб. Ідея гуманізму, що полягає у визнанні цінності людини як особистості, її прав і свобод, поваги до себе тощо зумовлює створення умов для прийняття студентами загальнолюдської системи цінностей, в яку входять любов до людей, природи, рідної землі, Батьківщини. Саме сходження людини до найвищих духовно-моральних цінностей І. Бех [2] вважає реалізацією ідей гуманізму в педагогіці. А для студентів ВНЗ аграрного спрямування ці цінності набувають особливого значення з огляду на специфіку їхньої професійної підготовки й майбутньої професійної діяльності.

Спираючись на гуманістичну парадигму освіти, ми акцентуємо увагу на тому, що реалізація у навчально-виховному процесі ідей гуманізму має відбуватися на тлі професійної підготовки з необхідним усвідомленням її важливості задля особистісного розвитку, професійної самореалізації кожного фахівця, що передбачає виявлення індивідуальних особливостей психіки особистості, реалізації її інтелекту, здібностей, прагнень, цілей із високим рівнем особистої відповідальності за власний

вибір.

З основними ідеями гуманістичної парадигми освіти узгоджується розробка особистісно орієнтованого навчання (Ш. Амонашвілі, К. Абульханова-Славська, І. Бех, О. Бондаревська, В. Білоусова, С. Гончаренко, І. Дубровіна, В. Зінченко, І. Колеснікова, А. Леонтьєв, Ю. Мальований, О. Савченко, В. Серіков, І. Якіманська та ін.).

Особистісно орієнтовне навчання, що з кінця ХХ століття активно використовується в освіті, спрямоване на розвиток особистості. Підґрунтя для його розвитку склало усвідомлення кризи знанієвої парадигми освіти, яка панувала в ній протягом багатьох століть. Якщо в межах особистісно орієнтовного навчання основна увага приділяється розвитку особистості того, хто навчається, то знанієва орієнтація була спрямована на надання особистості, передусім, знань, умінь і навичок, а проблемам виховання, розвитку особистості майже не приділялась увага. На сьогодні педагогічний супровід становлення особистісно важливих способів пізнання з урахуванням як індивідуального досвіду, так і індивідуальних особливостей тих, хто навчається набув загального визнання й відповідає завданням, що постають перед системою освіти.

Використання ідей особистісно-орієнтованої освіти дозволяє зробити наголос на тому, що адекватне уявлення людини про себе, інших людей, їх порозуміння через усвідомлення психологічних особливостей міжособистісної взаємодії, розвитку, творчої самореалізації є важливим фактором її становлення.

У межах гуманістичної парадигми освіти, яка визначена нами як провідна для обґрунтування концепції формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери в процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного напрямку ми спираємося й на ідеї особистісно розвивального навчання, в межах якого особлива увага приділяється організації взаємодії того, хто навчає, і того хто навчається на засадах діалогу, інтерактивного навчання, яке передусім передбачає активну взаємодію учасників навчального процесу, їх взаєморозуміння. Під інтерактивним навчанням розуміється спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, коли навчальний процес протікає таким чином, що всі ті, хто навчаються, є залученими в процес пізнання, вони мають можливість розуміти й рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають [15, с. 25-27]. Така взаємодія може реалізуватися у формі діалогу, що ґрунтується на запитаннях і відповідях, а також на основі діалогу-обговорення, що має в основі суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників процесу навчання. Залучення студентів до активного обговорення навчального матеріалу сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності та виявляється у кращому його засвоєнні. Для цього використовуються такі інтерактивні форми як проектна робота, ділові й рольові ігри, мозковий штурм, круглі столи із організацією дискусій, аналіз конкретних ситуацій тощо.

Завдяки використанню інтерактивних методів навчання для майбутніх фахівців відкривається доступ до обміну життєвим досвідом з кожним учасником взаємодії, накопичення знань. При цьому важливою умовою застосування інтерактивних методів навчання є створення сприятливих умов для навчання, за яких кожний відчуває свою успішність, виникає інтерес до проблем, що обговорюються, створюються передумови для колективної роботи з необхідністю виявлення толерантності, поваги до думки кожного, визнання його рівності як особистості тощо.

Навчальний процес у межах гуманістичної парадигми освіти спирається на процес диференціації (від лат. difference – розподілення, розшарування цілого на частини, форми, ступені). При формуванні професійної мобільності доцільно диференціювати психолого-педагогічну підготовку:

- в залежності від спеціальності, яку набувають студенти в аграрному ВНЗ;
- за рівнем адаптації до навчального процесу (на першому році навчання);
- за уподобаннями, інтересами (внутрішньо групова);
- при використанні ігрових методів навчання, методу проектів, що дозволяє здійснювати вплив на формування й розвиток індивідуальності, самостійності, виявлення творчого потенціалу.

Індивідуалізація навчання в контексті формування професійної мобільності майбутніх фахівців, має забезпечити цілісний розвиток особистості як суб'єкта пізнання, її індивідуальних особистісних якостей, необхідних для самореалізації через виявлення професійної мобільності, забезпечення свободи вибору професійної самореалізації, життєвих потреб і запитів. Визнання індивідуальної неповторності кожної особистості зумовлює необхідність її врахування в процесі організації формування професійної мобільності, коли кожний є суб'єктом власної діяльності. А це, своєю чергою, передбачає опору на саморозвиток кожного, виходячи з власних потреб і можливостей. Стосовно опанування дисциплін психолого-педагогічного напрямку індивідуалізація навчання дозволяє корегувати, в межах визначеного навчального плану, зміст навчання, обсяг матеріалу, час на ознайомлення з ним, досліджувати власні потреби та інтереси, приймати рішення щодо тематики науково-дослідної роботи під час навчання в магістратурі. Великий потенціал індивідуалізації виявляється у визначенні уподобань щодо самостійної роботи, що виявляється в її вільному виборі й виявленні творчості того, хто навчається. Важливою складовою процесу індивідуалізації є також і врахування індивідуальних гендерних особливостей майбутніх фахівців.

В основу обґрунтування концепції формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери має бути покладене розуміння того, що професійну самореалізацію фахівця в наш час

забезпечує не лише, й не так набуття професійно необхідних знань, як здатність особистості орієнтуватися в складних життєвих ситуаціях. Визначальною складовою формування професійної мобільності стає широкий кругозір особистості, спроможність сприймати явища і події у взаємозв'язку, здатність до рефлексивного мислення, що забезпечує аналіз виробничих і життєвих ситуацій, а також прийняття відповідально виважених рішень.

Від здатності сучасного фахівця бачити явища дійсності у взаємозв'язку і взаємозалежності, що пов'язано не тільки зі специфікою аграрного виробництва та індивідуальними особливостями особистості, а також з національною культурою, традиціями, стереотипами суспільної свідомості, ментальністю, особливостями способу життя тощо, залежить ефективність, успішність майбутньої професійної діяльності. Це зумовлює необхідність застосування міжпредметних зв'язків, насамперед дисциплін соціально-гуманітарного циклу, а саме філософії, історії України, соціології, історії української культури в контексті вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Посилення інтеграційних процесів в освіті, необхідність вміння створювати міждисциплінарні знання передбачає володіння сучасними інформаційними технологіями, знання і вміння яких відкривають майбутньому фахівцю необмежений доступі до інформації, яку потрібно вміти аналізувати, систематизувати, узагальнювати й на основі якої приймати професійно важливі рішення. Залучення до опанування інформаційними технологіями через вивчення психолого-педагогічних дисциплін серед іншого, дозволяє формувати пізнавальні мотиви учіння, а постійне оновлення інформації, що поширюється через мережу Інтернет дозволяє формувати потребу в постійному й неперервному самонавчанні, самовдосконаленні. Саме сучасні інформаційні технології надають можливості для забезпечення організації самостійної роботи студентів, зміщення передавання знань у навчальній аудиторії на їх пошук через мережу Інтернет, що створює передумови для самоствердження, виявлення власного Я-особистості.

У сучасних умовах готовність до самовдосконалення, до безперервного навчання й самонавчання, самовиховання, реалістичного бачення дійсності, здатності адаптуватися до неї, психологічна готовність до професійної діяльності в нових умовах, до особистісних змін тощо визначає конкурентоспроможність фахівця. Визначення напрямів власного розвитку, вміння організувати цей процес у співробітників, наявність позитивної "Я" концепції з присутністю в ній впевненості у своїх силах, відповідного рівня самооцінки, позитивного бачення майбутнього, залежить не тільки особисте життя кожного працівника, але й економічний стан підприємства, його фінансовий добробут, професійна кар'єра фахівця.

Ринок праці зумовлює необхідність підготовки фахівців, які:

- володіють здатністю цілісного бачення картини світу, усвідомлюють гуманістичну систему цінностей в основі світорозуміння й світосприйняття;

- здатні бути успішними професіоналами у своїй професійній галузі, а також виходити за її межі, опановувати ті сфери діяльності, які є перспективними;

- усвідомлюють необхідність постійного самовдосконалення, що робить процес самонавчання і самовиховання безперервним.

- Обґрунтовуючи концептуальні основи формування професійної мобільності фахівців аграрної сфери маємо врахувати:

- особливості соціально-економічного розвитку країни загалом і аграрної галузі зокрема, що зумовлює необхідність рефлексивного мислення, здатність побачити реальну ситуацію на ринку праці, виявлення власної активності в пошуках шляхів самореалізації;

- особливості національного характеру українців, що традиційно зберігаються саме в сільській місцевості та пов'язані з певною інертністю, прагненням пристосуватися до ситуації без спроб змінити її тощо;

- необхідність подолання упереджень стереотипного характеру, що пов'язані як із зміною місця роботи, професії, так і стереотипів гендерного характеру, які на сьогодні є перепорою на шляху самореалізації як чоловіків, так і жінок.

Виходячи із тенденцій розвитку економіки, перспектив розвитку аграрної галузі, завдання формування професійної мобільності майбутніх фахівців у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін полягає в:

- забезпеченні набуття фахівцем свідомого ставлення до нових соціально-економічних умов на ринку праці;

- сприяння становленню особистості, здатної до гнучкого розширення кваліфікації, опанування інновацій в аграрній галузі;

- формуванні творчої, ініціативної, соціально активної особистості, що здатна на прийняття свідомих рішень, підґрунтям яких є усвідомлення історичного минулого суспільства, а також тенденцій його сучасного й майбутнього розвитку;

- становленні гуманної, готової до партнерської, колективної взаємодії особистості, на основі поєднання духовного, психічного, інтелектуального розвитку особистості;

- готовності до неперервного набуття професійно необхідних знань, підвищення кваліфікації шляхом свідомого ставлення до тенденцій сучасного економічного розвитку аграрної галузі;

- формування мотивації до власного самовдосконалення, розвитку професійно-важливих якостей, рефлексивного мислення, психологічної готовності до самонавчання й самовдосконалення

впродовж життя;

- визначення індивідуальної траєкторії саморозвитку в залежності від можливостей та інтересів кожного;

- установці майбутніх фахівців аграрної сфери на набуття цілісної системи професійної підготовки, в якій дисципліни соціально-гуманітарного напрямку, зокрема психолого-педагогічні, великою мірою, забезпечують виявлення професійної мобільності.

У зв'язку з необхідністю інноваційного розвитку аграрної галузі виникає необхідність постійного самостійного оновлення знань сучасного фахівця. Техніко-технологічний розвиток відбувається так стрімко, що знання, які набувають студенти під час навчання, дуже швидко застарівають. Тому особливого значення для концепції формування професійної мобільності в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін набуває створення установки на їх неперервне набуття й оновлення.

Перспективи розвитку аграрної галузі зумовлюють випереджувальний характер навчання, спрямований в майбутнє на реалізацію концепції сталого розвитку, що включає морально-етичну, правову, екологічну, соціально-економічну, екологічну компоненти засвоєння знань.

В умовах інформаційно-комунікативних перетворень, що відбуваються у період переходу до постіндустріального, інформаційного суспільства пріоритетного значення набуває здатність особистості оновлювати знання, використовуючи сучасні технології. Володіння Інтернет-технологіями, вміння знаходити потрібну інформацію, знання не витрачаючи при цьому зайвого часу, є життєво важливою потребою сучасного фахівця, а психолого-педагогічні знання, набуття яких складає важливу передумову формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери – не є в цьому процесі винятком.

Складовою концепції формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери є також і модульний підхід до її реалізації.

Сутність модульного навчання полягає в тому, що студент більш самостійно чи цілком самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка складається з цільової програми дій, банку інформації та методичного керівництва з досягнення поставленої дидактичної мети. А модуль – це цільовий функціональний вузол, в якому об'єднані навчальний зміст і технологія оволодіння ним [20].

Проектування процесу навчання у вищій професійній школі на модульній основі дозволяє:

- 1) здійснювати в дидактичній єдності інтеграцію та диференціацію змісту навчання шляхом угруповання проблемних модулів навчального матеріалу;

- 2) здійснювати самостійний вибір студентами того або іншого варіанта модульної програми залежно від рівня навченості й забезпечувати індивідуальний темп засвоєння програми;

3) використовувати проблемні модулі як сценарії для створення педагогічних програмних засобів;

4) переносити акцент у роботі викладача в бік консультативно – координувальних функцій управління пізнавальною діяльністю тих, кого навчають;

5) скорочувати курс навчання без особливого збитку для повного викладу і глибини засвоєння навчального матеріалу на основі адекватного комплексу методів і форм навчання [17].

Погоджуючись з автором загалом, хотілося б наголосити, що для нас важливим є переведення майбутніх фахівців із позиції тих, кого навчають у позицію тих, хто навчається.

Поклавши в основу введення модульної організації вивчення психолого-педагогічних дисциплін з метою формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери позицію науковців [9], акцентуємо увагу на тому, що вона передбачає завдяки визначенню мети визначення конкретних навчальних тем; здійснення попереднього тестування студентів для виявлення їхнього рівня професійної мобільності; враховуючи особливості студентів визначення бажаних результатів; обґрунтування та здійснення вибору методів і засобів навчання; оцінювання навчальних досягнень та внесення змін згідно з результатами коректив у навчальний процес.

Модульна програма вивчення психолого-педагогічних дисциплін дозволяє здійснювати формування як знань, умінь і навичок, так і здійснювати розвиток здібностей, здатностей студентів, які сприяють виявленню професійної мобільності.

Для обґрунтування концепції формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін важливістю набуває визначення дидактичних принципів, які надають їй цілісності й неперервності.

Під принципом будемо розуміти інструментальне, дане в категоріях діяльності вираження педагогічної концепції, методичне вираження пізнаних законів і закономірностей, знання про цілі, суть, зміст, структуру навчання, виражене у формі, яка дає можливість використати їх як регулятивні норми практики [4, с. 101].

Дидактичні принципи – це основні положення, що визначають зміст, організаційні форми й методи навчального процесу згідно з його загальною метою та закономірностями [13, с. 197].

В сучасній дидактиці принципи навчання розглядаються як рекомендації, що направляють педагогічну діяльність і навчальний процес в цілому, як способи досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей навчального процесу [10, с. 69].

Враховуючи розроблені сучасними науковцями дидактичні принципи [1; 4; 5; 6; 8; 10; 11; 16; 17] в основу концепції формування професійної мобільності майбутніх фахівців у процесі психолого-педагогічної підготовки ми закладаємо такі з них як:

- принцип розвивального й виховного навчання, що є системоутворювальним принципом, який визначає мету функціонування педагогічної системи формування професійної мобільності – формування професійно необхідних якостей особистості, що забезпечують виявлення професійної мобільності фахівця та його здатність до самореалізації;

- принцип гуманізації навчання, що ґрунтується на визнанні обдарованості й талановитості кожної особистості, тому при формуванні професійної мобільності необхідно стверджувати в майбутніх фахівців самоповагу, визнання їх самоцінності, творчого потенціалу;

- принцип мотиваційного та емоційного забезпечення навчального процесу, зокрема процесу вивчення психолого-педагогічних дисциплін через активізацію внутрішньої мотивації студентів, формування зацікавлення, прагнення, захоплення психолого-педагогічними дисциплінами, забезпечення емоційного комфорту навчальної діяльності;

- принцип науковості навчання – виявлятиметься у знайомстві учнів у процесі психолого-педагогічної підготовки з науково об'єктивними фактами, поняттями, законами й закономірностями;

- принцип гуманітаризації сприятиме прагненню майбутніх спеціалістів до самопізнання, формування гуманітарної й національної культури, усвідомленню цілісної картини світу;

- системності й послідовності навчання орієнтує на відповідне викладення й вивчення навчального матеріалу, зумовлює необхідність самовдосконалення, творчого, самостійного опанування основами наукових знань з психології і педагогіки;

- принцип зв'язку навчання з життям – ґрунтується на безпосередньому зв'язку психолого-педагогічного знання з практичною професійною діяльністю майбутніх фахівців, із психолого-педагогічним забезпеченням виявлення професійної мобільності майбутніми фахівцями;

- принцип свідомості та активності в навчанні визначає свідоме управління студентами навчально-пізнавальною діяльністю, наявність позитивної мотивації щодо вивчення психолого-педагогічних дисциплін, спроможність використовувати їх у практичній діяльності, в ситуаціях необхідності виявлення професійної мобільності;

- поєднання індивідуального й колективного в навчанні, що передбачає поєднання при формуванні професійної мобільності колективних та індивідуальних форм організації навчання під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін, насиченості колективних форм роботи елементами самостійної пізнавальної діяльності, що забезпечують як розвиток особистості, так і її самореалізацію;

- принцип диференціації навчання забезпечується можливістю обирати темп навчання з урахуванням як

індивідуальних, так і групових особливостей студентів, що передбачає вибір видів навчальної діяльності, завдань, глибини та обсягу засвоєння навчального матеріалу.

Запропоновані концептуальні положення формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери в процесі психолого-педагогічної підготовки охоплюють усі компоненти навчально-виховного процесу і в разі опори на них можуть слугувати підґрунтям розробки цілісної моделі формування професійної мобільності, забезпечити якісне формування професійно необхідної властивості сучасного фахівця. Перспективами подальшого розвитку у даному напрямі є розробка моделі формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери та її складових.

Література

1. Алексюк А.М. Педагогікавищої освіти України. Історія. Теорія: підручник / А.М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.;
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І.Д. Бех – К.Либідь, 2003. – С. 100
3. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: словарь, ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
4. Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С.У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 192 с.
5. Жигір'я В.І. Професійна педагогіка: навч. посіб. / В.І. Жигір'я., О.А. Чернега // за ред. М.В. Вачевського. – К.: ТОВ “Кондор”, 2012. – 336 с.
6. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / А.І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
7. Малинин В.А. Парадигма образования в контексте общества знаний / В.А. Малинин // Инновации в образовании. Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. – 2012. – №3 (1), – С. 25-29.
8. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В.Л. Ортинський – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с
9. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кітченко, О.М. Любарська та ін. // за заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
10. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособ. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 512 с.
11. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін. // за ред. З.Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб і доп. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
12. Педагогіка вищої школи: підручник. / Д.В. Чернілевський, І.С. Гамрецький, О.А. Зарічанський, І.М. Луцький, О.В. Пшенічний // за ред. Д.В. Чернілевського. – Вінниця: АМСКП, Глобус-Прес, 2010. – 408 с.
13. Слестенина В.А. Педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слестенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов // под ред. В.А. Слестенина. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский дом “Академия”, 2003. – 576 с.

14. Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы / Н. Суворова // Учитель. – 2000. – №1. – С.25-27.

15. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / М.М. Фіцула. – К.: “Академвидав”, 2006. – 352 с.

16. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособ. для вузов / Д. В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ –ДАНА, 2002. – 437 с.

17. Шиянов Е.Н. Взаимосвязь онтологического и феноменологического подходов в теоретико-педагогическом исследовании / Е.Н. Шиянов, С.В. Бобришов // Педагогика. – 2006. – №6. – С.10-19.

18. Энциклопедия профессионального образования: В 3 т. Т.1: А-К / под ред С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. – 561 с.

19. Юцявичине П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявичине. – Каунас: Шиелса, 1989. – 272 с.

Ирина Герасимова

***Концепция формирования профессиональной мобильности
будущих специалистов аграрной сферы***

Аннотация. В статье обосновывается концепция формирования профессиональной мобильности будущих специалистов аграрной сферы.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональная мобильность, концепция формирования профессиональной мобильности.

Iryna Gerasimova

***The concept of forming professional mobility of agricultural
sector future specialists***

Summary. The concept of future specialists professional mobility forming in agrarian sphere is grounded in the article.

Key words: professional training, professional mobility, the concept of professional mobility forming

УДК 374.71(4)

**Тимофій Десятов,
м. Черкаси**

**МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
З ПОЗИЦІЙ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДУЛЬНО-ДІЯЛЬНІСНИХ ПРОГРАМ**

В умовах зростання ролі знань і технологій у житті суспільства та інтенсифікації процесів економічної й культурної глобалізації освіта все більше позиціонується як дієвий інструмент формування особистості, здатної жити в умовах динамічних змін. Одночасно масштабні суспільні зміни та модернізація освіти становлять нові вимоги до якості підготовки та професіоналізму майбутніх фахівців. У цьому контексті особлива увага науковців приділяється з'ясуванню сутності компетентнісного підходу, який в останній час набуває значного поширення у практиці зарубіжної і

вітчизняної підготовки у вищій школі.

Проблеми компетентнісного підходу в системі вищої освіти перебували в полі зору вітчизняних та зарубіжних науковців (Н. Бібік, В. Луговий, О. Пометун, Н. Ничкало, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Авшенюк, Л. Пуховська, А. Сбруєва, О. Овчарук). У зарубіжній педагогіці проблеми компетентнісного підходу розглядаються у працях (К. Андерк, Г. Бергман, Дж. Боуден, Дж. Равен, Дж. Мак-Клеланд, Р. Уайт, В. Хьюстон, М. Лейтер, Р. Хайгерті, А. Мейхью, О. Олейникова, А. Хуторской, І. Зімня та ін.). Ці питання є ключовими у нормативних документах в галузі розвитку національної вищої освіти, зокрема: Національній доктрині розвитку освіти України, Програмі розвитку освіти в Україні на 2006–2010 роки, Указі Президента України від 4 липня 2005 року № 1013 “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні”, рішенні колегії Міністерства освіти і науки України від 21 березня 2008 року “Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи”.

Мета статті – з’ясувати основні парадигмальні ідеї компетентнісного підходу у країнах європейського освітнього простору з метою можливості та доцільності використання такого досвіду у вітчизняній системі вищої освіти.

На сучасному етапі розвитку освіти практично всі економічно розвинені країни здійснюють перехід або вже перейшли на реалізацію модульних програм, заснованих на компетенціях. Даний підхід є значущим і для України, а його впровадження є справою найближчого майбутнього, оскільки тільки такий підхід, як показує практика, здатний забезпечити виробництво висококваліфікованою робочою силою, яка необхідна для забезпечення конкурентоспроможності економіки.

Важливо підкреслити, що розробка і реалізація модульних програм, заснованих на компетенціях, припускає наявність постійного зворотного зв’язку з вимогами роботодавців до вмінь і знань працівників, що забезпечує якість підготовки останніх.

Модульний підхід, заснований на компетенціях, знаходиться в руслі концепції навчання упродовж всього життя, оскільки має на меті формування висококваліфікованих фахівців, здатних адаптуватися до мінливих ситуацій у сфері праці, з одного боку, і продовжувати професійне зростання та освіту – з іншого. Навчання упродовж життя – філософія освіти та освітня політика, що передбачає створення умов для надання громадянам можливостей як формальної, так і неформальної освіти і навчання впродовж усього життя людини. У самому широкому сенсі концепція навчання упродовж життя розглядає навчання як стратегію, що допомагає людям впоратися з власним становленням, зрілістю і старінням в тому суспільстві, де вони живуть. У цьому сенсі вона співвідноситься з теоріями людського розвитку. У більш вузькому сенсі – це всяке цілеспрямоване

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

навчання, здійснюване на постійній основі з метою вдосконалення знань, умінь і компетенцій в інтересах професійного та особистісного розвитку. Даний підхід до навчання дозволяє створити відчуття успішності у кожного, хто навчається, яка створюється самою організацією навчального процесу, в рамках якої студент може і повинен сам керувати своїм навчанням, що привчає його брати відповідальність за власне навчання, а в подальшому – за власне професійне зростання і кар'єру. Таким чином, споживач буде задоволений освітою, він може удосконалювати її впродовж життя, реагуючи на зміни на ринку праці.

Даний підхід дозволяє також оптимально поєднати теоретичну і практичну складову навчання, інтегруючи їх. При цьому він забезпечує переосмислення місця і ролі теоретичних знань в процесі освоєння компетенцій, упорядковуючи і систематизуючи їх, що, в кінцевому рахунку, призводить до підвищення мотивації студентів у їх освоєнні.

Слід зазначити, що модульні програми, засновані на компетенціях, можуть однаково успішно використовуватися і при навчанні дорослого населення, підвищенні кваліфікації працівників, навчанні безробітних громадян.

Найважливіша особливість модульного підходу, заснованого на компетенціях, полягає в гнучкості програм навчання, оскільки:

- вони забезпечують індивідуалізацію навчання для кожного студента, виходячи з його рівня знань і умінь та попереднього навчання (або трудового досвіду) шляхом комбінування необхідних модулів;
- можливо використовувати одні і ті ж модулі в декількох навчальних програмах (таких як техніка безпеки, ефективне спілкування і т. д.).

Інші переваги модульних програм, заснованих на компетенціях, полягають у тому, що:

- по мірі змін вимог сфери праці в модулі можуть бути оперативно внесені необхідні зміни або ж окремі модулі в програмі можуть бути замінені;
- на основі різних комбінацій модулів можна формувати найрізноманітніші курси навчання в залежності від потреби студентів і їх вихідного рівня (тобто умінь, знань і досвіду, отриманого в ході раніше завершеного навчання або трудової діяльності) [1].

Дуже важливо підкреслити, що використання модульного підходу до формування програм дозволяє навчальному закладу стати власником навчального інтелектуального ресурсу, що виключає залежність реалізації модуля від наявності або відсутності конкретного викладача; оскільки методика та навчальні матеріали можуть бути освоєні іншим спеціалістом.

Слід зазначити, що модульні програми, засновані на

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

компетенціях, стосуються тільки професійної складової освітньої програми і не відносяться до загальноосвітніх предметів, що викладаються традиційними методами.

Як показують дослідження, проведені в Швеції, спроби перевести загальноосвітні предмети на модульний підхід, заснований на компетенціях, призвели до зниження якості загальної освіти, що неприпустимо в ситуації реалізації стратегії навчання впродовж усього життя, коли саме навчання і знання перетворюються в основний капітал людини.

Центральним поняттям даного підходу є поняття компетенції, яка визначається, як: здатність застосовувати знання, уміння, ставлення і досвід у знайомих і незнайомих трудових ситуаціях [2].

Таким чином, ключовим аспектом компетенції є здатність здійснювати будь-яку діяльність, як звичну, так і нову, на основі органічної єдності знань, умінь, досвіду, відносин і т. д.

Російська вчена А. Муравйова розрізняє три основних типи компетенцій:

1) технічні/професійні компетенції, що відносяться до сфери професійної діяльності;

2) наскрізні/“мобільні” компетенції, що відносяться до соціальних, комунікативних, методичних та інших компетенцій, які необхідні для ефективної трудової діяльності в рамках різних професій та сфер діяльності;

3) нові базові (ключові) компетенції/вміння, які доповнюють традиційні ключові компетенції і необхідні для:

- отримання нових знань та адаптації наявних знань до нових вимог;

- адаптації до мінливих ситуації власного професійного і кар’єрного зростання і підвищення власної трудової та економічної мобільності за допомогою навчання упродовж всього життя [3].

Нові базові вміння необхідні для ефективної участі громадян у соціальному та економічному житті. Вони починають формуватися на ранніх етапах життя людини і поступово змістовно ускладнюються, поглиблюються або розширюються.

Базові вміння/компетенції охоплюють кілька основних категорій:

- традиційні базові вміння, доповнені вільним володінням іноземними мовами, і вміннями в галузі ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій);

- інтелектуальні (аналітичні, здатність до інноваційної діяльності, уміння вчитися);

- соціальні та міжособистісні (необхідні для спілкування, прийняття рішень, роботи в команді, адаптивності, прийняття відповідальності);

- підприємницькі (творчість, інноваційність, уміння йти на обґрунтований ризик, уміння для організації самозайнятості).

Наступним базовим поняттям є модульне навчання,

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

засноване на компетенціях, яке розуміється як навчання, засноване на визначенні, освоєнні і демонстрації знань, умінь, типів поведінки і відносин, необхідних для конкретної трудової діяльності/професії (Глосарій ЮНЕСКО, 2004).

І, нарешті, третє основне поняття – це поняття модуля. Модуль розуміється як цілісний набір, що підлягає засвоєнню умінь, знань і відносин (тобто компетенцій), описаних у формі вимог, яким повинен відповідати студент по завершенню модуля.

За оцінками навчальних закладів, що приступили до реалізації модульних програм, заснованих на компетенціях, переваги даних програм для навчального закладу очевидні і полягають у:

- можливості ясно і чітко формулювати цілі і завдання програм навчання,
- підвищенні навчальної продуктивності,
- спрощенні системи адміністрування навчального процесу,
- розширенні цільових груп студентів, що навчаються,
- підвищенні ефективності особистої діяльності і відповідальності студентів та викладачів,
- реальної індивідуалізації навчального процесу,
- підвищенні рівня взаємодії студентів і викладачів,
- реальній підготовці студентів до трудової діяльності,
- підвищенні довіри соціальних партнерів,
- підвищенні гнучкості програм навчання,
- формуванні виробничої культури в навчальному закладі,
- формуванні стандартних, об'єктивних, незалежних умов оцінки якості засвоєння програм навчання.

Ефективна реалізація навчання в межах модульних програм, що базуються на компетентності, потребує, щоб викладачі у процесі своєї діяльності:

- використовували активні методи навчання;
- створювали умови для самокерованого навчання з максимальною опорою на практичне набуття нового досвіду, що обумовлює необхідність організації ефективного навчального середовища і забезпечує інтеграцію теорії і практики;
- переосмислили роль і функції самого викладача, навчитися навчати по-новому.

Активне навчання (навчання на досвіді, самокероване навчання), в центрі якого перебуває студент, передбачає:

- здійснення певної трудової діяльності й з'ясування її наслідків;
- розповсюдження конкретного досвіду на більш широке коло явищ або процесів, що базуються на такому ж принципі;
- використання аналогічного принципу в нових умовах.

Завдання викладача – стимулювати активну позицію студентів і спонукати їх до самостійного/самокерованого навчання.

Для цього він має відповісти на такі питання: Чого я хочу досягти? Чому я хочу навчитися? Які вміння мені потрібні для цього? Як зрозуміти, що я цьому навчився?

Отже, активне навчання передбачає формування активної позиції як викладача, так і студента. Це означає, що викладач, насамперед, повинен орієнтувати їх на самостійне навчання і залучати в процес планування свого навчання й оцінювання освоєної компетентності. Студенти реально стають суб'єктами процесу навчання і поділяють відповідальність за його результат з викладачами.

Таким чином, успішне засвоєння компетентності забезпечується, якщо студенти:

- розуміють і поділяють цілі та завдання програми/модуля;
- поділяють відповідальність за процес навчання;
- навчаються працювати в команді;
- орієнтовані на пошук нових знань;
- оволодівають уміннями на практиці;
- мають постійний зворотний зв'язок із викладачами;
- постійно навчаються вчитися [4].

Процес активного самокерованого навчання циклічний за своєю суттю і містить чотири етапи:

- набуття конкретного нового досвіду;
- рефлексію, у ході якої відбувається первинне осмислення нового досвіду;
- абстрактну концептуалізацію, у ході якої відбувається теоретичне осмислення і обґрунтування нового досвіду, тобто оформлення абстрактних концепцій та узагальнень;
- активне експериментування для перевірки теорії та одержання нового досвіду, тобто повернення до початку циклу, але на більш високому рівні.

Набуття нового досвіду в процесі виконання якої-небудь дії – початковий етап навчання. Цією “дією” може бути завдання на занятті, призначенням якого є формування якогось власного досвіду, обговорення вже наявного трудового досвіду (досвіду роботи), значущого для навчання, спостереження за демонстрацією трудових дій тощо.

Рефлексія допускає осмислення того, що було зроблено, шляхом спостереження і аналізу. Викладачі можуть і повинні допомогти студентам на цьому етапі циклу, надаючи, наприклад, відеозапис виконання завдання.

Концептуалізація (узагальнення) передбачає міркування того, хто навчається, про те, що він вивчив (чого навчився), і заснована на інтерпретації подій/явищ, встановленні й осмисленні зв'язків між ними. На цьому етапі вводяться теоретичні знання як основа для впорядкування і пояснення дій.

Активне засвоєння нового досвіду передбачає

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

використання здобутого знання/досвіду або набутих умінь у нових ситуаціях. Завдання викладача полягає в організації таких ситуацій [4].

У навчанні важливу роль відіграє зворотний зв'язок, встановлення якого необхідне на всіх етапах циклу. Метою зворотного зв'язку є надання студентам можливості об'єктивно "оглянути" зроблене і допомогти сформувати на його основі нове знання.

Для успішного навчання необхідним є відповідне середовище, в якому відбувається засвоєння нового досвіду, його осмислення і застосування, що повинно забезпечуватися необхідними ресурсами. Однак тільки середовища навчального закладу буде недостатньо для засвоєння необхідної компетентності, тому важливо перенести частину навчального процесу в реальне трудове середовище.

Крім того, принциповим моментом є комплексне засвоєння компетентності, що виключає традиційне розмежування теоретичного і практичного навчання. Як показує практика, теоретичні знання (дисципліни, предмети) відображають, як правило, думку методистів, викладачів і дослідників щодо того, що і в якому обсязі повинні знати студенти.

На думку представників сфери освіти, сучасний розвиток галузей економіки потребує постійного поповнення освітньої програми новими знаннями, відображати зміни, що відбуваються. У результаті освітня програма перевантажується знаннями у відриві від реалій сфери праці.

Проблему визначення обсягу необхідних теоретичних знань можуть вирішити програми, що базуються на компетентності. Вирішення закладене в самій структурі модульної програми (базові модулі) і специфікації модулів: у специфікації кожного модуля теоретичний зміст добирається для дії, яка підлягає освоєнню. Крім того, у структурі модульної програми передбачені базові модулі, які акумулюють той теоретичний зміст, без якого неможливо приступати до засвоєння конкретних професійних модулів.

Для засвоєння компетентності, яка має велике значення для роботодавців і забезпечує ефективне працевлаштування, необхідно надати студентам максимально широкі можливості навчатися на робочому місці або в умовах, що імітують виробниче середовище. Таке навчання дасть змогу їм адаптуватися до реальної трудової діяльності у всій її різноманітності й цілісності та застосувати на практиці не тільки професійну, а й ключову компетентність в різних виробничих умовах та ситуаціях.

Реалізація модульних програм, що базується на компетентності, висуває серйозні вимоги до методики навчання, яка повинна з "навчання студентів робити щось" трансформуватися в "надання допомоги студентам навчитися працювати".

Таким чином, основа пропонованої технології – навчання за допомогою діяльності. У зв'язку з цим викладачам потрібно

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

навчитися довіряти тим, хто навчається, і допомагати їм учитися самим через власну практику та навіть помилки.

Викладачі під час організації навчання мають створювати такі умови для студентів, щоб вони прийшли до розуміння того, яким шляхом вони повинні набути конкретну компетентність, які способи засвоєння знань, умінь і навичок вони повинні використовувати, які з цих способів були найбільш ефективними.

У результаті проведеної роботи проаналізована проблема впровадження сучасних стандартів професійної освіти у навчальний процес вищої школи на основі компетентнісного підходу в зарубіжних країнах. Компетентнісний підхід трактується нами як здатність працівника кваліфіковано виконувати певні види робіт у рамках конкретної професії.

Під компетентнісним підходом розуміється метод моделювання результатів освіти як норм якісної вищої освіти.

Компетентнісний підхід вважається ключовою інноваційною ідеєю сучасної освіти, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності (через опанування відповідними компетенціями), завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї професійної діяльності, набуває соціальної самостійності, стає мобільною та кваліфікованою.

Література

1. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 40–46.

2. Великий англо-український словник: 1112 слів та словосполучень / укл. М. Зубков. – Х.: Фоліо, 2006. – 456 с.

3. Муравьева А.А. Опыт европейских стран в реализации признания неформального и спонтанного обучения / А.А. Муравьева. – М.: РИОТК им. Конева, 2009. – 88 с.

4. Луговий В.І. Освіта, навчання, інформація, компетентність: канонізація понять (теоретико-методологічний дискурс) / В.І. Луговий // Історико-педагогічні ситуації: науковий часопис / [гол. ред. М.П. Драгоманова]. – 2011. – Вип. 5. – С. 11-16.

1. Profesiina pedahohichna osvita: kompetentnisnyi pidkhid: [monohrafiia] / [za red. O.A. Dubaseniuk]. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2011. – S. 40-46.

2. Velykyi anhlo-ukrainskyi slovnyk: 1112 sliv ta slovospoluchen / [ukladach M. Zubkov]. – Kh.: Folio, 2006.

3. Muraveva A.A. Opyt evropeiskykh stran v realizatsyy pryznanyia neformalnogo y spontannoho obucheniia / A. A. Muraveva. – M.: RYOTK ym. Koneva, 2009. – 88 s.

4. Luhovyi V. I. Osvita, navchannia, informatsiia, kompetentnist: kanonizatsiia poniat (teoretyko-metodolohichni dyskurs) / V. I. Luhovyi // Istoryko-pedahohichni sytuatsii: Naukovyi chasopys / [hol. red. M. P. Drahomanova]. – 2011. – Vyp. 5. – S. 11-16.

Тимофей Десятов

Модернизация высшего педагогического образования

с позиций реализации модульно-деятельностных программ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы модернизации высшего педагогического образования с позиций реализации модульных программ, основанных на компетенциях. Всесторонне обоснованно компетентностный подход к профессиональной подготовке современного специалиста в контексте современных теоретико-методологических основ; очерчены европейское измерение компетентностного подхода и его концептуальные основы, рассмотрены особенности внедрения в учебную деятельность компетентностного подхода. Акцентируется внимание на том, что компетентностный подход в образовании связан с личностно-ориентированным и деятельностным подходами к обучению, поскольку касается личности студента и может быть реализованным и проверенным только в процессе выполнения конкретным студентом определенного комплекса действий.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностное образование, компетентностный подход, профессиональный стандарт, образовательный стандарт, компетентная деятельность, международная стандартная классификация, модульная программа.

Tymofiy Desiatov

Higher Pedagogical Education in Modernization from position of module-activity-related programs realization

Summary. The article considers the new approach to the higher education modernization based on the realization of competency-building modular programs. It closely supports competency-building approach to professional training of modern specialists in the context of current theoretical and methodological principles. It also outlines the European dimension of competency-building approach and its basic concepts as well as dwells on its implementations in educational process. The approach requires the transformation of the educational content, its conversion from the objective model that exists for "all" the students, to subjective outcomes of each student, which can be measured.

Key words: competence, competence education, competency-building approach, professional standards, educational standards, competent work, the international standard classification, modular

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПРАВООХОРОНЦЯ: СУТНІСТЬ І СКЛАДОВІ

Однією з основних передумов розбудови України як правової і демократичної держави є високий професіоналізм правоохоронця, оскільки саме це певною мірою впливає на процес правотворчості, правозастосування та піднесення авторитету працівників ОВС у суспільстві. Висока кваліфікація, професійна, моральна та правова культура працівників міліції забезпечує їм високий авторитет та повагу в суспільстві.

Виходячи з цього, пріоритетним завданням вищих навчальних закладів системи МВС є підготовка фахівців, які мають глибокі загальнонаукові та професійні знання, стійкі навички та вміння, готові творчо мислити, швидко орієнтуватися у великій кількості професійної інформації, самостійно поповнювати свої знання шляхом реалізації власних творчих можливостей. Відтоді навчально-виховний процес повинен будуватися таким чином, щоб відбувалося постійне вдосконалення курсантами набутих знань, підвищення рівня їх професійної компетентності.

Різні аспекти проблеми формування професійної компетентності фахівців досліджували М. Васильєва, Т. Лебединець, А. Маркова, Л. Петровська, Л. Пуховська, С. Сисеова, А. Хуторської та інші. Професійна компетентність працівників органів внутрішніх справ України була предметом дослідження багатьох зарубіжних та вітчизняних вчених, таких як: О. Бандурка, В. Бакуменко, В. Білоліпецький, С. Бублик, І. Голосніченко, О. Єлісєєв, Н. Кулик, В. Медведєв, В. Плішкін, С. Сливка, В. Соболев, В. Тюріна та інших. Окрім того, визначені державою пріоритети та напрямки професійного розвитку працівників правоохоронних органів, зміст їх професійних знань і умінь знайшли своє відображення у Законах України “Про міліцію”, “Про оперативно-розшукову діяльність”, “Про внутрішні війська”, Указах Президента України, Постановах Кабінету Міністрів України та наказах і розпорядженнях МВС України.

Разом з тим необхідно констатувати недостатність розробки цієї проблематики, особливо в контексті залучення правоохоронців до системи неперервної професійної освіти. Тому, *мета нашої статті* полягає в тому, щоб розкрити сутність і зміст поняття професійної компетентності правоохоронців, проаналізувати її структурні складові з огляду на специфіку діяльності працівників ОВС.

У педагогічних працях зазначається, що ідея використання компетентісного підходу ґрунтується на положенні, в якому теорія без її якісного діяльнісного втілення не гарантує ефективної

професійної підготовки [4]. Фактично, професійна компетентність інтегрує в собі різнобічні знання, вміння, навички та ставлення, які демонструє працівник відповідно до вимог певної професії. Отже, професія правоохоронця вимагає від нього як фахівця, перш за все, сукупності відповідних професійних знань, навичок і вмінь.

Професійні знання – це професійно важлива інформація, що стала надбанням свідомості (у тому числі пам'яті) фахівця. Спираючись на знання, професіонал розбирається в житті, правовій сфері, обстановці, планує рішення задач, що стоять перед ним, обмірковує шляхи виконання службових функцій, вивчає виникаючі проблеми, намічає цілі і задачі їх рішення, готує рішення, вибирає способи дій, контролює й оцінює свою поведінку. Чим глибше й ґрунтовніше він розуміє все це, тим вище його професіоналізм, тим успішніша його діяльність [10].

Тенденції змін у сфері правопорядку, розширення й ускладнення задач, що стоять перед працівниками правоохоронних органів, підвищені вимоги до ефективності їх діяльності при чіткому дотримання законності і повазі прав громадян підвищують роль професійних знань. Змінилися не тільки роль знань, але і вимоги до їх багатогранності, складності, змісту. Потрібні знання фундаментальні, наукові, комплексні, актуальні і практично значимі. Тому формування знань виступає вихідним завданням в навчанні фахівця і формуванні його майстерності.

Професійні навички та вміння виступають психологічними компонентами професійної діяльності, що забезпечують рішення цих завдань. Професійною навичкою називається автоматизований спосіб виконання дії, що забезпечує ефективність останнього. Властивості навичок: швидкість, точність, економічність (виконання при мінімально можливих зусиллях і витратах енергії), машинальність (виконання без концентрації уваги на техніку дій), стереотипність (однаковість виконання при повтореннях), консервативність (труднощі зміни), надійність (протидія факторам, що руйнують, перервам у виконанні, перешкодам, негативним психічним станам фахівця), успішність.

Професійне вміння – це освоєний фахівцем комплексний спосіб успішних професійних дій у нестандартних, незвичайних, складних ситуаціях. В основі його лежить психічне утворення, що поєднує знання і навички фахівця зі спеціальної навченості використовувати їх при діях у таких ситуаціях. В умінні є елементи автоматизму, але в цілому воно завжди здійснюється усвідомлено [10].

Узагальнення думок науковців дає можливість визначити поняття компетентності як демонстрації знань, умінь, навичок і ставлень, потрібних та необхідних для ефективного виконання професійної або соціальної функції. Професійна компетентність, яка є основою професійної підготовки, передбачає здатність до виконання професійних функцій. Специфіка професійної компетентності полягає в тому, що її зміст формується згідно

окремої спеціальності або професії.

Вивчивши праці дослідників щодо визначення поняття професійної компетентності, ми дотримуємося підходу, де професійна компетентність інтегрує в собі набір певних ключових компетентностей, вибір яких обумовлюється специфікою професійної діяльності певного напрямку підготовки [4].

Слід відзначити, що професійна діяльність працівників ОВС – це діяльність, яка здійснюється з метою забезпечення законності, правопорядку, боротьби із злочинністю, захисту інтересів громадян. Вона надзвичайно складна та різноманітна й вимагає від працівника ОВС високого рівня оволодіння професійними вміннями та навичками, розвинутих творчих здібностей, високої професійної компетентності. Виходячи з цього, професійну компетентність курсантів вищих навчальних закладів МВС України можна розглядати як складну професійно-особистісну характеристику особи, що відображає специфіку фахової діяльності та складається із сукупності професійних якостей працівника ОВС, які регламентують і регулюють вирішення ним професійних завдань та обов'язків [8].

Аналіз наукових джерел з проблеми дозволив стверджувати, що професійна компетентність працівника органів внутрішніх справ включає такі основні складові: конфліктологічну, комунікативну, інформаційну, соціальну, лінгвосоціокультурну, психологічну. Зазначимо, що виділені складові професійної компетентності правоохоронця носять всезагальний характер, тобто є актуальними для працівників органів внутрішніх справ різних підрозділів. Розглянемо їх детальніше.

Формування *конфліктологічної компетентності* як професійної якості є дуже важливим у професійній підготовці майбутніх працівників органів внутрішніх справ [3]. До конфліктологічної компетентності курсантів та умінь раціонально поводитися у конфліктних ситуаціях у першу чергу відносять таке: вміння попереджувати та розв'язувати конфлікти, вміння управляти конфліктом, обирати в конфлікті оптимальний стиль поведінки, позитивно впливати на свого опонента для конструктивного розв'язування конфлікту або конфліктної ситуації. Тому до складу професійних знань правоохоронців мають входити й знання про чинники, зміст та джерела конфліктів, про їх види, причини й умови виникнення та закономірності протікання, шляхи їх запобігання та розв'язування, стан конфлікту та діапазон можливих стратегій у конфлікті, здійснення прогнозу та способи врегулювання конфлікту. Для того, щоб уміти раціонально поводитися у конфліктних ситуаціях, кожний правоохоронець повинен також знати й про власні характеристики, що впливають на його індивідуальні особливості поведінки у конфліктній ситуації та визначають її конструктивність і ефективність.

Конфліктологічна компетентність тісно пов'язана з *комунікативною компетентністю*, оскільки працівники ОВС у ході

їх службової діяльності мають спілкуватися з різними категоріями населення, які дотримуються різних традицій, політичних та релігійних поглядів, з фахівцями у різних галузях, і це спілкування має бути ефективним. На думку В. Романова, комунікативна компетентність спеціаліста правоохоронної діяльності представляє собою професійно важливу якість особистості, яка включає в себе знання, облік закономірностей, які лежать в основі комунікативних процесів, вільне володіння навичками професійного спілкування, які дозволяють спілкуватися з різними людьми, встановлювати з ними взаєморозуміння, підтримувати на належному рівні психологічний контакт, виявляючи у необхідних випадках керівний вплив на розвиток комунікативних процесів, ефективно приймати участь у міжособистісних відносинах, плідно вести діалог тощо [7, с. 375]. Отже, особливість комунікативної компетентності полягає в отриманні необхідної інформації за допомогою спілкування, тобто безпосереднього мовного контакту з оточуючими з метою вирішення оперативно-службових завдань.

Інформаційна компетентність є невід'ємною складовою професійних умінь і навичок майбутніх спеціалістів, вона проявляється в здатності знайти, засвоїти і використовувати необхідну інформацію з різних інформаційних ресурсів. Крім традиційних джерел інформації, таких як друкована література, засоби масової інформації та інші, в наш час поширеними стали комп'ютерні ресурси (електронні підручники, мультимедіа, мережа Інтернет тощо), що вимагають володіння новітніми інформаційними технологіями. Отже, інформаційно-компетентна особистість – це людина, яка знає, як знайти інформацію, як організувати знання і як використовувати інформацію. Це людина, підготовлена до навчання протягом усього життя, оскільки може знайти інформацію, необхідну для вирішення будь-якої проблеми [1].

Рівень сформованості *соціальної компетентності* курсанта як якості особистості забезпечує ефективність функціонування та взаємодії з оточуючим соціальним середовищем і є набутою здатністю особистості гнучко орієнтуватися в мінливих соціальних умовах. Тому цілеспрямована підготовка курсантів до взаємодії з соціальним оточенням, формування відповідних знань, умінь, навичок і якостей особистості дасть змогу майбутнім працівникам ОВС будувати свої відносини з навколишнім середовищем на принципах гуманізму, гідності, поваги до прав людини [2].

Лінгвосоціокультурна компетентність офіцера-правоохоронця – це цілісна система вмінь використовувати країнознавчі та фонові знання про національні традиції, норми та цінності національної культури, специфіку вербальної та невербальної поведінки, прийнятих у певній культурі, звичаї та факти певної верстви населення, і досягати у такий спосіб повноцінної комунікації з громадянами, зокрема іноземними, під час охорони правопорядку. Ця компетентність також передбачає

наявність знань про національно-культурні особливості, про норми мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови і вміння будувати свою поведінку відповідно до цих особливостей та норм. Якщо контекст культури передбачає знання реалій, загальних для всього народу-носія мови, то соціальний контекст – це знання конкретних соціальних умов спілкування, прийнятих у країні, мова якої вивчається. Відтак майбутні правоохоронці повинні усвідомлено використовувати знання соціального і культурного контекстів у процесі спілкування [6].

Психологічна компетентність є одним з видів соціальної компетентності і набуває виняткового значення для здійснення професійної діяльності правоохоронцями. Ця компетентність ґрунтується на особистісній спроможності застосовувати набуті знання, уміння й навички у особистісній, соціальній та професійній життєдіяльності. Також це особистісна здатність до адекватної самооцінки та самоусвідомлення себе через образ “Я”, до самовідношення себе з іншими та результатами своєї діяльності. Особистість повинна добре розуміти себе, свої особливості характеру, “слабкі” та “сильні” властивості характеру й темпераменту, повинна приймати себе такою, якою вона є, а у разі необхідності корегувати свої недоліки [5].

Зрозуміло, що професійна готовність працівників ОВС визначається наявними професійно важливими особистісними якостями та відповідною професійною підготовкою, яка має на меті розвинути наявний психологічний потенціал у цілий спектр професійно значущих знань, умінь та навичок. До найважливіших професійних якостей правоохоронців більшість дослідників відносять моральні вимоги. Моральні вимоги частково містяться в службових нормативних документах, таких як Кодекс честі працівника органів внутрішніх справ, Присяга працівника органів внутрішніх справ України, частково складаються у процесі накопичення службового досвіду, традицій; визначаються морально-психологічним кліматом колективу. Однією із основ формування професійної компетентності є нормативно-правова база як підґрунтя для набуття правоохоронцями високих морально-етичних рис, бути направленою на необхідність постійного підвищення рівня підготовки працівників органів внутрішніх справ. Тому з самого початку зарахування курсантів до вищих навчальних закладів МВС України, вони повинні знайомитися зі змістом нормативно-правових документів, які визначають професійні вимоги до працівників міліції, а також повинні виховуватися своїми безпосередніми керівниками та науково-педагогічним складом у змісті дотримання вимог працівника органів внутрішніх справ.

Виходячи з того, що в ході професійної підготовки курсантів необхідно формувати професійно компетентну особистість, здатну кваліфіковано вирішувати службові завдання, аналіз наукових досягнень дозволив виділити такі основні вимоги до навчання курсантів:

- формувати не просто засвоювати нові знання і використовувати їх в різних ситуаціях, а постійно підвищувати кваліфікацію на основі самостійного отримання нових знань і умінь;
- мотивувати на розвиток творчого мислення і як результат – творчу діяльність у навчанні та подальшій службі в органах внутрішніх справ;
- формувати системне мислення для забезпечення пошуку вирішення професійних й особистісних завдань на основі системного аналізу всіх умов та можливих рішень;
- формувати вміння прогнозувати ситуації та вибирати з існуючих моделей їх вирішення або розробляти власну модель дій в різних умовах;
- забезпечувати уміннями самостійною дослідницькою роботою і таким чином мотивувати на вивчення нових професійних прийомів, умінь вирішувати принципово нові проблеми;
- навчати виконувати будь-яку роботу на основі наукової організації праці для себе і оточуючих;
- забезпечувати професійно значущу спрямованість освіти [9].

Отже, спираючись на дослідження вчених з даної проблеми професійної компетентності працівника міліції, можна зробити висновок, що це інтегроване особистісне утворення, яке складається з досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей, що забезпечує готовність професіонала до ефективного виконання правоохоронної діяльності. Тому, навчально-виховна діяльність курсантів має бути спрямована на підвищення їх професіоналізму, формування професійних компетентностей і якостей. Згідно з компетентісним підходом до підготовки кваліфікованих фахівців висуваються нові вимоги, які забезпечать ефективну підготовку компетентного правоохоронця.

Література

1. Баловсяк Н.В. Інформаційна компетентність фахівця / Н.В. Баловсяк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – №5. – С. 21-28.
2. European code of police ethic [Електронний ресурс] // Режим доступу 1.05.2013 : <<http://www.dcaf.ch/Publications/International-Standard-The-European-Code-of-Police-Ethics> > – Загол. з екрану. – Мова англ.
3. Кальченко Т.М. Конфліктна і комунікативна компетентність майбутніх правоохоронців як фактор формування їх готовності до запобігання етнічних конфліктів / Т.М. Кальченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу 1.05.2013 : <http://archive.nbuv.gov.ua/portal/socgum/rspo/2005_8_1/doc_pdf/kal6chenko.pdf> – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Мілохіна М. Основні підходи до визначення структури професійної компетентності / М. Мілохіна // Професійне навчання на виробництві: зб. наук. праць. – К.: Ін-т проф.-тех. освіти НАПН України,

Навч. центр ПрАТ "Українське Дунайське пароплавство", 2011. – Вип. 4. – С. 173-180.

5. Каверін О. Психологічна підготовка працівників міліції / О. Каверін [Електронний ресурс]. – Режим доступу 1.05.2013 : <<http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php?m=6&n=71&c=1662>> – Загол. з екрану. – Мова укр.

6. Радванський А.І. Формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх офіцерів правоохоронних органів: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.І. Радванський. – Хмельницький : Б.в., 2012. – 16 с.

7. Романов В.В. Юридическая психология: учебник / В.В. Романов. – М.: Юрист, 1999. – С. 375.

8. Тюріна В.О. Сутність і структура професійної компетентності курсантів як майбутніх працівників органів внутрішніх справ / В.О. Тюріна [Електронний ресурс]. – Режим доступу 1.05.2013 : <http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2005_8_1/doc_pdf/turina.pdf> – Загол. з екрану. – Мова укр.

9. Филофеев О.А. Развитие самообразовательной деятельности курсантов военных высших учебных заведений: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / О.А. Филофеев. – М., 2012. – 21 с.

10. Яворська Г.Х. Соціально-професійна зрілість курсантів вищих навчальних закладів освіти МВС України: монографія / Г.Х. Яворська. – Одеса: ПЛАСКЕ ЗАТ, 2005. – 408 с.

Ірина Жукевич

***Профессиональная компетентность будущего
правозащитника: сущность и составляющие***

Аннотация. В статье автор рассматривает сущность и содержание профессиональной компетентности работников правоохранительных органов с учетом специфики их деятельности, анализирует ее структурные составляющие, раскрывает профессиональные умения и навыки.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, будущий правозащитник, профессиональные знания, умения и навыки.

Iryna Zhukevych

***Professional competence of the police officer:
essence and components***

Summary. In the article the author discusses the problem of essence of the police officers' professional competence based on the specifics of their service, analyzes its structural components and reveals their professional knowledge and skills.

Key words: professional competence, future police officer, professional knowledge and skills.

**Світлана Зінченко,
м. Київ**

ВЗАЄМОДІЯ СУБ'ЄКТІВ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ: СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ І ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ

Взаємодія суб'єктів в освіті дорослих є складним і багатограним процесом, що базується на співпраці та взаємовпливі. Вона є необхідною умовою ефективності освітнього процесу. Взаємна активність педагога та дорослих учнів є своєрідним втіленням зв'язків, взаємин, завдяки яким можливе вирішення спільних завдань.

Тому взаємодія суб'єктів в освіті дорослих, в першу чергу, є особистісно орієнтованою і має такі характеристики:

- орієнтація на розвиток і саморозвиток дорослого учня;
- створення умов для його самореалізації та самовизначення;
- встановлення суб'єкт-суб'єктних відношень [8].

На необхідність розв'язання проблем педагогічної взаємодії вказують сучасні українські науковці О.В. Глузман, О.М. Друганова, М.Б. Євтух, В.С. Курило, Л.Б. Лук'янова, О.М. Микитюк, В.К. Майбородова, Н.Г. Ничкало, Н.В. Пузиркова, О.А. Рацуп та ін. Низка дослідників (Н.В. Єлізарова, М.И. Фрумін, Г.А. Цукерман, Е.В. Чудінова та ін.) звертається до особливостей навчальної взаємодії. Роботи закордонних авторів (Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, М. Хаузен) розглядають взаємодію, або інтеракцію, у навчанні, виходячи з положень гуманістичної й когнітивної психології.

При розгляді проблеми взаємодії суб'єктів в освіті дорослих, потрібно враховувати, що доросла людина має відносно сформовані фізіологічні й психологічні функції, зокрема мислення й емоційно-вольову сферу. Доросла людина відрізняється досить високим рівнем самосвідомості: вона усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю, незалежною в матеріальному (економічному), юридичному, моральному, психологічному відношеннях. Відповідно дорослий учень є активним учасником і рівноправним суб'єктом процесу навчання.

З огляду на зазначене, освіта дорослих, з соціокультурної точки зору, має такі функції:

- формування мотивації дорослого учня, який готовий долати труднощі в освітньому процесі;
- перенесення навчання в простір дорослого учня при розумінні навчання як виду діяльності особистісно орієнтованого характеру;
- реалізація тези "освіта має бути доступна кожному";

- максимальне врахування в освітніх процесах потреб дорослих учнів і їх життєвого досвіду;
- активне сприяння появі нових “провайдерів освітніх послуг”;
- активне сприяння створенню нових відносин і нових інформаційних мереж між учнями, “провайдерами освітніх послуг”;
- забезпечення інфраструктури, необхідної для досягнення освітніх цілей і завдань як в реальній сфері відносин, так і у віртуальній;
- підтримка системи неперервних інновацій та акумуляції найбільш ефективних видів, форм, методів їх досягнення [12, с. 75-77].

Реалізацію цих функцій покладено на педагогів, які є професійними посередниками між соціально значущою інформацією та дорослими людьми, і втілюють культуру навчання в житті.

Тому педагог, у першу чергу, повинен бути спрямований саме на досягнення внутрішнього успіху, тобто на досягнення задоволеності собою і своєю професійною діяльністю. Зазначимо, що розрізняють особистісну (внутрішню) успішність (відчуття задоволеності життям, повноти саморозкриття, втілення ідеалів самовіддачі) і професійну (зовнішню) успішність, яка виражається у формальних показниках: професійному статусі, кваліфікаційній категорії і т. ін. [4].

В освітньому процесі тільки починає формуватися соціально-професійна група, яку об'єднує андрагогічна ідея – специфіка завдань і особливостей здійснення професійного посередництва в різних формах інформаційно-освітньої взаємодії з людьми.

Посередницька діяльність, тобто включення педагога в якості помічника, який володіє знаннями та вміннями робити те, чим не володіє доросла людина чи певна сукупність людей є практикою, в основі якої – взаємозбагачення досвідом, набутим завдяки життєвим і професійним ролям.

Адже нові технологічні можливості ще не забезпечують якості освіти дорослих, оскільки сама інформація є тільки умовою вироблення певного знання. Між потоком інформації в різних її проявах і практичним використанням знаходиться процес переробки, перетворення цієї інформації в знання, яким повинен оволодіти кожен дорослий учень.

Необхідність постійного оновлення знань, умінь, навичок, набуття додаткового освітнього досвіду обумовлена:

- постійною появою в житті дорослої людини проблем, вирішення яких вимагає від неї додаткового набуття знань, умінь, навичок, досвіду діяльності, зміни установок, що об'єктивно стають джерелом мотивації до навчання;
- наявністю у людей будь-якого віку інформаційних запитів;
- здатністю людини до навчання незалежно від віку, в силу природної динаміки структур, що відповідають в організмі за

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

процеси оновлення інформації та дозволяють компенсувати наслідки вікового слабшання, згасання деяких пізнавальних функцій;

- накопиченням у ході життєдіяльності досвіду, що є змістовною основою освіти дорослого учня, проте за умови усвідомлення цього досвіду [7, с. 42].

Відповідно посилення значення освіти дорослих у житті суспільства і особистості можна розглядати як відображення процесів “індивідуалізації”, що характеризують сучасний соціум, і є проявом самокерованого навчання окремої людини, яка займається в процесі життєдіяльності власним саморозвитком.

Включаючись в освітній процес, доросла людина прагне зайняти в ньому активну позицію. Вона завжди внутрішньо реагує на запропонований зміст навчання (причому іноді досить негативно, аж до повної відмови від запропонованої інформації). Дорослий учень зазвичай не схильний імітувати зацікавленість. Навпаки, найчастіше він прагне публічно висловити свою незгоду педагогу й іншим дорослим учням.

Властивістю суб'єктності може володіти як окрема людина, так і сукупність людей, об'єднаних спільною метою. Доросла людина як соціальна істота може періодично входити в ту чи іншу спільноту, орієнтовану на освітню діяльність. При цьому пізнавальні можливості кожного суб'єкта значно змінюються.

Істинно суб'єктна позиція в освіті в будь-якому віці повинна підкріплюватися наявністю вміння вчитися, яке не виникає саме по собі. Основними психологічними ознаками суб'єкта, що відрізняють позицію дорослості в сучасному навчанні, є:

- усвідомленість інформаційного запиту, що виражена в розумінні мети використання того чи іншого освітнього змісту та його джерел;
- ангажованість, що передбачає добровільне творче включення в освітній процес;
- здатність до рефлексії з приводу змісту, процесу, результатів навчання;
- критичність мислення, що дозволяє адекватно оцінювати і коригувати хід навчання;
- відкритість і децентрованість мислення як здатність приймати множинність поглядів на світ, навколишню дійсність, бачити інші точки зору;
- інтерпретативна культура, що дозволяє знаходити власну сутність у міру засвоєння освітнього змісту;
- самостійність у досягненні позитивних освітніх результатів;
- вміння вчитися в системі міжсуб'єктних відносин.

Підготовка дорослої людини як людини, що пізнає, включає: діагностику й засвоєння нею власних природних інформаційно-пізнавальних здібностей і можливостей (типу мислення, пам'яті, уваги, модальності сприйняття, домінантності півкулі,

продуктивного часового режиму роботи, пріоритетних освітніх стратегій, комфортних форм роботи, стереотипів навчання);

- організація рефлексії з приводу володіння технологіями самоосвіти: вміння працювати з інформаційними потоками; навички конспектування, реферування, накопичення та впорядкування інформації (складання картотек і бази даних, ведення щоденника, відеотека, фонотека і т. ін.); володіння технікою швидкочитання, стенографії, мнемотехнічними прийомами; засвоєння та розширення кола джерел освітньої інформації (бібліотеки, лекторії, Інтернет, клубні об'єднання і т. ін.); аналіз ресурсів і динаміки розвитку власних інформаційних потреб і запитів, себе як суб'єкта навчання [7, с. 52-58].

Дорослі учні постійно створюють для себе умови, в яких вони вирішують складні завдання, тобто самостійно ставлять перед собою зону найближчого розвитку. У цьому випадку вони приймають допомогу зовні, але при цьому вибудовують спільну колективну діяльність з педагогом [10].

У зв'язку з цим основними суб'єктними характеристиками педагога є: спрямованість особистості (основні потреби, інтереси, життєві цілі, духовний потенціал), рівень загальних і педагогічних здібностей і професійна компетентність, психологічна компетентність (професійна самосвідомість, самопізнання, саморозвиток, здатність протидіяти синдрому емоційного вигорання та психофізичному виснаженню) [9].

Враховуючи зазначене вище, розглянемо складові взаємодії педагога та дорослих учнів з психологічної точки зору (див. табл. 1), [2].

Таблиця 1

Складові взаємодії педагога та дорослих учнів

№ з/	Назва складової	Характеристика складової
1	Мета	уособлює майбутній результат, якого намагається досягти спільність суб'єктів у ході взаємодії
2	Загальна мотивація	спонукає дорослих людей до досягнення спільної мети. Надзвичайно важливим є питання співвідношення індивідуальних і колективних мотивів
3	Спільні дії	спрямовані на реалізацію поточних і перспективних завдань спільної діяльності
4	Загальний результат	загальний об'єктивний кінцевий продукт, а також суб'єктивне відображення результату індивідуальними і колективними суб'єктами

Безперечно, умовою виконання спільної діяльності є процеси розподілу, об'єднання, погодження, управління індивідуальною метою, мотивами, діями й результатами.

Тому педагог повинен володіти специфікою спілкування з категорією дорослих суб'єктів навчання. Нині основним принципом педагогічного спілкування є суб'єкт-суб'єктний характер, що полягає в рівності позицій, гуманістичній настанові, активності суб'єктів навчального процесу, взаємопроникненні в світ почуттів та переживань, готовності сприйняття співрозмовника [1].

Залежно від того, як реалізовано цей принцип взаємодії, розрізняють функціонально-рольове й особистісно орієнтоване спілкування. Функціонально-рольове спілкування між учасниками навчального процесу є діловим, стандартизованим, обмеженим вимогами рольової позиції. Його головна мета – забезпечити виконання певних дій, під час яких не виявляється особисте ставлення педагога до дорослого суб'єкта навчання. Особистісно орієнтоване спілкування педагога передбачає виконання нормативно заданих функцій з виявом особистого ставлення, почуттів. Головна мета – складна психологічна взаємодія.

Вищою цінністю педагогічного спілкування є індивідуальність педагога і дорослого суб'єкта навчання, який має свої погляди, почуття, відношення до оточуючих і природи. У зв'язку з цим провідний принцип педагогічного: завжди ставитися до себе і суб'єктів навчання як до мети спілкування, результатом якої є відношення до особистості. Це відношення під час спілкування є вираженням честі та гідності суб'єктів спілкування [5].

Відповідно педагогічне спілкування залежить від рівня сформованості комунікативної культури педагога. Природною основою комунікативної культури є комунікабельність особистості. В.О. Кан-Калик характеризує комунікабельність як явище багатопланове, що поєднує низку компонентів, серед яких особливе місце займають:

- наявність стійкої потреби у систематичному спілкуванні в різноманітних сферах;
- органічна взаємодія загальнолюдських та професійних показників комунікативності;
- емоційне задоволення на всіх етапах спілкування;
- наявність здібностей до здійснення педагогічної комунікації;
- наявність комунікативних вмінь і навичок [3].

Забезпечення правильного стилю спілкування педагога, прояв педагогічного такту і техніки вимагають розвинених комунікативних умінь, до яких О.О. Леонтьєв відніс такі:

- опанування соціальною перцепцією;
- розуміння особистості суб'єкта навчання за зовнішніми ознаками;
- уміння “подавати себе” у спілкуванні;
- уміння оптимально будувати власну мову [6, с. 34].

Також у педагога повинні бути: правильно поставлений

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

голос, рухливі м'язи і тіло, фізичне і психологічне розкріпачення. Від правильно поставленого голосу залежить якість взаємодії, від міміки – сприйняття інформації, фізичне і психологічне розкріпачення позбавляє страху.

Саме тому особливий інтерес представляють інтерактивні методи навчання, які базуються на постійній взаємодії дорослих суб'єктів навчального процесу (див. табл. 2), [11].

Таблиця 2

Інтерактивні методи навчання

№ з/п	Назва методу	Сутність методу
1.	Бліц-інтерв'ю	використовується для перевірки знань, які отримані на попередніх заняттях. Дорослі учні самостійно готують чіткі та лаконічні запитання, які будуть ставити під час "інтерв'ю". Під час виконання цієї вправи дорослі учні навчаються із фактів виділяти головні думки, на основі яких і будують запитання. До того ж розвивається взаємоповага та коректне ставлення один до одного
2.	Парадоксальна розповідь	містить хибні або неправильні твердження. Дорослим учням необхідно виділити парадоксальні моменти та довести, у чому полягає їх хибність. Під час виконання цієї вправи розвивається вміння швидко та логічно мислити, чітко висловлювати свою думку
3.	Мозковий штурм	опираючись на життєвий досвід і знання, всі учасники обговорення вільно висловлюють свої думки. Мозковий штурм спонукає суб'єктів навчального процесу проявляти творчість, розвиває вміння швидко аналізувати ситуацію. Висловлені ідеї систематизують, аналізують, виділяють ті, що допоможуть розв'язати проблему та хибні. Перед виконанням завдання слід обговорити правила: висловлюйте все, що спадає на думку; не обговорюйте і не критикуйте висловлювання інших; можна повторювати ідеї, запропоновані будь-ким іншим; розширення вже озвученої ідеї заохочується
4.	Мікрофон	різновид групового обговорення певної проблеми, яка дає можливість швидко висловитися по черзі. Перед групою ставиться запитання. Учасникам групи пропонується мікрофон, який вони будуть передавати один одному, по черзі беручи слово. Говорити може

		тільки той, хто тримає мікрофон. Важливо не критикувати чужі відповіді. По закінченню педагог або дорослий учень, який добре володіє цією темою, підводить підсумки
5.	Карусель	варіант кооперативного навчання, при якому одночасно залучаються до роботи всі учасники навчального процесу. При цьому відбувається активне спілкування й обговорення проблеми. Цю технологію варто застосовувати для: збирання інформації з певної теми; перевірки обсягу та глибини знань; розвитку вміння аргументувати свою позицію. Група ділиться на кілька команд, які отримують завдання, обговорюють його та занотовують на аркуші паперу основні тези. Після запису інформації аркуші передаються за годинниковою стрілкою від однієї команди до іншої. Кожна команда знайомиться із записаними фактами та при необхідності доповнює своїми. Коли "карусель" робить один оберт, команда узагальнює матеріали та звітує з певної проблеми
6.	Аналіз ситуаційних вправ	під час заняття педагогом створюються конкретні проблемні ситуації, які необхідно проаналізувати і прийняти оптимальне рішення

Інтерактивні методи навчання дорослих спрямовані на розвиток культури спілкування, творчий саморозвиток, самовдосконалення, самоактуалізацію.

Отже, взаємодія суб'єктів в освіті дорослих сприяє їх взаєморозумінню та оптимальному розвитку. Взаємодію слід розглядати як форму організації спільної навчальної діяльності дорослих людей. Специфіка спільної навчальної діяльності, у порівнянні з індивідуальною, полягає у виникненні "сукупного" групового суб'єкта. Для неї характерна структурованість дій окремих суб'єктів. При цьому міжособистісна взаємодія розглядається як реалізація взаємозв'язків і взаємовпливів у процесі спілкування та спільної навчальної діяльності.

Література

1. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні: підручник / Н.Ю. Бутенко. – К.: КНЕУ, 2006. – Вид. 2-ге. – 346 с.

2. Взаємодія і спільна діяльність [Електронний ресурс]. – Режим доступу 12.01.2013: <<http://readbookz.com/book/174/5631.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

3. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. – М.: Педагогика, 1990. – (Б-ка учителя и воспитателя). – 144 с.
4. Квашнина Светлана Александровна [Электронный ресурс]. – Режим доступа 28.11.2012: <<http://festival.1september.ru/articles/582148/>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
5. Культура педагогічного спілкування при навчанні дорослих [Електронний ресурс]. – Режим доступу 02.12.2012: <http://www.diplomservis.com/load/kultura_pedagogichnogo_spilkuwannja/114-1-0-2870>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Леонтьев А.А. Педагогическое общение: брошюра / А.А. Леонтьев. – М.-Нальчик: Эль-Фа, 1996. – 92 с.
7. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2003. – 240 с.
8. Педагогічна взаємодія і механізм співробітництва педагога й учнів [Електронний ресурс]. – Режим доступу 25.02.2013: <<http://xreferat.ru/71/2396-1-pedagog-chna-vza-mod-ya.html>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
9. Педагог як суб'єкт педагогічної діяльності [Електронний ресурс]. – Режим доступу 09.03.2013: <http://pidruchniki.ws/11540103/psihologiya/pedagog_subyekt_pedagogichnoyi_diyalnosti>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
10. Психологические особенности взрослые [Электронный ресурс]. – Режим доступа 20.03.2013: <<http://www.grandars.ru/college/psihologiya/sihologiya-vzroslogo.html>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
11. Семінарські заняття [Електронний ресурс]. – Режим доступу 15.09.2012: <http://lib.lntu.info/books/fof/bs/2010/10-076/_16.html>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
12. Сухобская Г.С. Андрагогическая направленность профессионально-педагогического образования: социокультурные предпосылки / Г.С. Сухобская, Т.В. Шадрина // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Серия 3. Экономические, гуманитарные и общественные науки. – 2012. – № 1 – С. 74-82.

Светлана Зинченко

Взаимодействие субъектов в образовании взрослых: социокультурный и психологический аспекты

Аннотация. В статье проанализировано взаимодействие субъектов в образовании взрослых, которое являются необходимым условием эффективности образовательного процесса. Рассмотрены образование взрослых с социокультурной точки зрения, составляющие взаимодействия педагога и взрослых учащихся с психологической точки зрения. Также раскрыта роль коммуникативной культуры педагога в общении и интерактивных методов обучения, основанных на постоянном взаимодействии взрослых субъектов учебного процесса.

Ключевые слова: образование взрослых, взаимодействие субъектов, функции образования взрослых, субъектность, педагогическое общение, интерактивные методы обучения.

Svetlana Zinchenko

Subjects' interaction in adult education:

Summary. *The article analyzes the interaction between subjects in adult education, which is a necessary condition for the educational process effectiveness. There have been considered both adult education from the socio-cultural point of view, and the components of the teacher and adult learner's interaction from the psychological point of view. The role of teacher's communicative culture and interactive teaching methods based on adult subjects' constant interaction in the educational process are disclosed in the article.*

Keywords: *adult education, subjects' interaction, adult education functions, subject-centered approach, pedagogical communication, interactive teaching methods.*

УДК 377:614.253.5:174

Олена Кравченко,
м. Київ

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР У МЕДИЧНОМУ КОЛЕДЖІ: АКсіОЛОГіЧНИЙ ПІДХІД

Інформаційно-технологічне ХХІ століття з його високими вимогами, зокрема, і до медичних сестер розв'язувати нетипові професійні завдання диктує відповідне реформування системи медичної освіти. Всесвітня організація охорони здоров'я наголошує на потребі глибоких фахових знань і відповідних особистісних якостей майбутніх працівників системи охорони здоров'я. Отже, освіта в медичних коледжах має бути орієнтована на створення таких умов навчання для студентів, щоб вони могли самостійно отримувати потрібну інформацію, критично мислити і творчо вирішувати проблеми, застосовувати набуті знання для надання кваліфікованої допомоги як окремому пацієнтові, так і громаді загалом, поліпшувати ефективність своєї роботи, впроваджуючи інновації в медицині.

Таке реформування медичної освіти вже розпочалося: розроблені і затверджені галузеві стандарти вищої освіти, в тому числі і для медичних спеціальностей, що орієнтовані на компетентнісну модель медичної сестри; медичні коледжі прагнуть за кредитно-модульною системою організації навчального процесу; упроваджуються нові технології організації навчального процесу. Разом з тим наскрізною лінією професійної підготовки таких фахівців проходить морально-етична домінанта, що є головною у професії. Отже, йдеться про потребу більшої уваги до розгляду професійної підготовки майбутніх медичних сестер у контексті аксіологічного підходу.

Аналіз наукових джерел засвідчує наявність досліджень, які сприяють більш глибокому вивченню означеної проблеми. Питання модернізації медичної освіти, професійної підготовки в медичних коледжах відповідно до потреб практичної охорони здоров'я і

розглядали В. Вороненко, І. Губенко, М. Первак, Ю. П'ятницький, І. Радзівська, О. Снісар, М. Шегедин та ін. Специфічні особливості формування особистості медичних фахівців – Ю. Віленський, О. Громов, П. Назар, О. Орлов, В. Петровський, Л. Пиріг, І. Шамов. Питання педагогічної аксіології як основи духовної культури майбутнього фахівця розглядають І. Бех, Б. Гершунський, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, В. Сластьонін, Г. Щедровицький, А. Ярошенко та ін..

Важливим є також досвід медичних закладів. Зокрема, в межах статті презентуємо досвід професійної підготовки майбутніх медичних сестер у Черкаському медичному коледжі у контексті аксіологічного підходу.

Досвід понад десятирічного викладання в медичному коледжі і наукові джерела, опрацьовані нами, підтверджують: у сучасних умовах аксіологічний підхід має бути одним із основних методологічних принципів професійної підготовки майбутніх медичних сестер. Проблема цінностей, як показує аналіз наукових праць, є предметом міждисциплінарного дослідження.

Укладачі філософських словників подають таке тлумачення поняття аксіології. Аксіологія з грецької мови ахіа-цінність, logos-слово, учіння означає дослідження природи цінностей як смислутворювальних засад людського буття, що задають спрямованість і вмотивованість людському життю, діяльності та конкретним діянням і вчинкам [1, с. 26].

Дослідники пропонують різні визначення поняття “цінності”: це властивості предмета чи явища, притаманні йому тому, що він включений у сферу суспільного буття людини і є носієм певних соціальних стосунків; це властивості суб'єкта (людини), що є об'єктами його інтересів, , позначень його різних практичних ставлень до навколишніх предметів і явищ [5]; специфічні утворення у структурі індивідуальної свідомості, що є ідеальними зразками й орієнтирами діяльності особистості й суспільства [4, с. 100]. Такі різні пояснення зумовлені відмінностями, зазначає Т. Садова [3] у вирішенні проблеми об'єктивного-суб'єктивного, матеріального-ідеального, індивідуального-суспільного відносно характеристики ціннісної системи. Науковець слушно зазначає, що вже в самому слові “цінність” закладено ідею корисності для людини. Цінним для майбутньої медичної сестри може стати все те, що буде життєво важливим капіталом у його особистісному і професійному становленні.

З-поміж класифікацій цінностей для нашого дослідження обираємо класифікацію В. Сластьоніна і Г. Чижакової, в якій окреслено, зокрема, загальнолюдські (дитина, вчитель, творча індивідуальність), духовні (педагогічний досвід людства, педагогічні теорії і способи педагогічного мислення), практичні (способи педагогічної діяльності, педагогічні технології освітньо-виховні системи), особистісні (педагогічні здібності, індивідуальні

характеристики педагога як суб'єкта педагогічної культури, ідеали) [4, с. 92–93].

Звернення до філософської теорії цінностей дозволяє розглядати професійну підготовку студентів спеціальності “Сестринська справа” як сферу суб'єкт-об'єктних і міжсуб'єктних ставлень, формування соціокультурних цінностей. Отже, говоримо передусім про педагогічну аксіологію. Учені визначають педагогічну аксіологію як галузь педагогічного знання, що розглядає освітні цінності з позиції самоцінності людини і здійснює ціннісні підходи до освіти на основі визнання цінності самої освіти [4, с. 99].

Розглянемо особливості професійної підготовки майбутніх медичних сестер у контексті аксіологічного підходу на прикладі досвіду діяльності медичних коледжів. Систематизація досвіду роботи Черкаського, Глухівського, Сумського, Шосткинського медичних коледжів дає підстави стверджувати, що на навчальних закладах розробляються нові підходи до професійної підготовки з урахуванням вимог освітньо-кваліфікаційних характеристик. Ініціюється якісне оновлення змісту і технологій підготовки фахівців, виховання духовно-моральних особистостей на основі сучасної культурологічної парадигми освіти, врахування позитивного вітчизняного і зарубіжного досвіду.

Наша дослідно-експериментальна робота триває в Черкаському медичному коледжі впродовж 2003-2013 рр. і спрямована на формування впродовж усього циклу професійної підготовки майбутніх медичних сестер професійних цінностей, професійної етики. Цілісність такої професійної підготовки зумовлена гармонійним взаємозв'язком між навчально-пізнавальною, науково-дослідною, виховною підсистемами. Навчальні плани і робочі навчальні програми з усіх навчальних курсів, розроблені нами і нашими колегами за кредитно-модульною системою, але разом з тим ці документи зберігають кращі вітчизняні традиції ціннісних орієнтацій, що дає можливість випускникам спеціальності “Сестринська справа” бути затребуваними в Україні і за кордоном.

Насамперед у навчальному закладі керуються потребами формування у майбутніх медичних сестер ціннісного ставлення до професії. У філософських довідниках поняття “ціннісне ставлення” схарактеризоване як внутрішня позиція особистості, що відображає зв'язок особистісних і суспільних значень [1, с. 1199]. Для того, щоб сформувати в майбутньої медичної сестрички ціннісне ставлення до складної професійної діяльності, що відбуватиметься в медичних установах, поліклініках, лікарнях, необхідно сформувати в неї відповідні ціннісні орієнтації. Так називають елементи внутрішньої структури особистості, що сформовані й закріплені життєвим досвідом індивіда в ході процесів соціалізації й адаптації, що обмежують значуще для цієї людини від незначущого через прийняття чи неприйняття особистістю певних цінностей,

усвідомлених як межа (горизонт) граничних смислів і основних цілей життя, а також тих, що визначають засоби їхньої реалізації.

Ми схилиємося до дослідницьких міркувань Т.Садової [3], яка ціннісні орієнтації визначає як спрямованість суб'єкта на діяльність і певні цінності, які можуть бути сформовані вже у процесі цієї діяльності. Такий підхід обумовлює розгляд професійної підготовки в медичному закладі як ціннісно-мотиваційного зорієнтованого процесу, в якому вагоме місце займає професійна етика.

В “Енциклопедії освіти”, зокрема, зазначено, що “етика” (грец. Ethos – звичай, характер, система норм поведінки) – це наука про мораль і використання моральних оцінок у поведінці людини, використання моральних оцінок та розвитку моральної свідомості; форма суспільної свідомості і вид суспільних відносин, спрямованих на ствердження самоцінності окремої особистості, рівності всіх людей; прагнення їх до щасливого й гідного життя. Усе це виражає прагнення людей до ідеалу людських, гуманних і мирних відносин [2, с.268].

Питання професійної етики розглядалися ще у працях Гіппократа (460-377 рр. до н.е.), а система лікування Гіппократа базувалася на принципах “не зашкодь хворому”. Медична сестра зобов'язана бути завжди уважною, чуйною, приязною, терплячою, морально відповідальною перед хворим та його близькими. Її методи роботи, володіння технікою психологічної взаємодії з хворими виконує зцілюючу функцію. Така робота ефективна в тому разі, коли медична сестра володіє інформацією про пацієнта, цінує і поважає його як особистість, здатна пізнати суть і глибину переживань пацієнта.

Усвідомлюючи мету професійної підготовки, викладачі Черкаського медичного коледжу прагнуть кожний навчальний предмет і виховний захід скоординувати на презентацію мистецтва сестринської справи. У навчально-виховному середовищі коледжу все більшою мірою актуалізуємо активні форми і методи навчання: проблемні ситуації, різні види завдань з метою формування, наприклад, цінностей психотерапевтичної ролі медсестри. Дійсно, психологічно комфортний клімат в лікарні – це потужний лікувальний засіб.

Важливими з-поміж завдань, які використовуємо при викладанні як загальнокультурних предметів, так і спеціальних, є завдання, спрямовані на формування навичок спілкування і передачі інформації як тобто вербально, так і за допомогою жестів, міміки, ходи, пози, інтонації і т.д. У медичної сестри власна специфіка такого спілкування: слова місткі, фрази точні, чіткі, однозначні і зрозумілі.

Частина завдань побудовані на моделюванні професійних ситуацій, в яких важливо навчитися виявляти правдивість і чесність, моральну чистоту, глибоке усвідомлення громадського обов'язку, добросовісність і самовідданість у праці, стриманість, витримку, уміння володіти собою, достойно поводити себе в

колективі, виявляти тонкий професійний такт.

Сучасні вимоги до медичної сестри обумовлюють введення у професійну підготовку інтегрованих спецкурсів, ключовими ідеями яких виступає поняття “медична сестра як етична особистість”. Ідеться, зокрема, про медсестринську педагогіку, метою занять якої – залучення студентів до якнайширшого і глибшого обговорення питань головної ідеї сестринської справи – безкорисливо приносити добро тим, хто з благанням чекає на допомогу. Як показує аналіз апробованих нами тем, які ми присвячували психологічним особливостям діалогу медичної сестри з хворими дітками, вагітними жінками, людьми похилого віку, студенти якісно змінюють своє бачення професії. Вони опановували мову фольклору, мову біології, фізіології, що разом з довірою, ніжністю, терплячістю, ввічливістю стимулює видужання або притамовує біль. І все це з турботою, повагою до особистості пацієнта, зі збереженням конфіденційності.

Продовжуємо таку роботу під час проектування виховних заходів. Ефективними для формування професійно-етичних якостей медичної сестри виявилися, як показує аналіз дослідно-експериментальної роботи, заходи “Серце віддаю дітям” (за В.Сухомлинським), “Ліки, що слова (за О.Захаренком). У студентів формувалася потреба звернутися до книг відомих особистостей, необхідність “спілкування” з головними героями, вироблялися вміння висловлювати критичні судження щодо моральності вчинків, переконаність у морально-етичній значущості своєї професії. З’явилася потреба більш частого спілкування з куратором групи, товаришами, колишніми однокурсниками.

Отже, аксіологічний підхід до професійної підготовки в медичному коледжі передбачає формування у студентів системи ціннісних орієнтацій, і, як наслідок, визначають рівень готовності майбутніх медичних сестер до професійної діяльності. Сучасна медична сестра, професійну підготовку якої здійснюють медичні коледжі України, – це компетентний фахівець з високою медичною культурою і рівнем професійної етики. Вона цінує світ майбутньої професії. Допомогти сформувати відповідні професійні, морально-етичні цінності має колектив медичного коледжу у процесі професійної підготовки, яку здійснює з урахуванням аксіологічного підходу. У Черкаському медичному коледжі з цією метою навчально-пізнавальну й особливо виховну складову професійної підготовки, спеціальні дисципліни насичують завданнями, що передбачають практичне й усвідомлене оволодіння уміннями будувати дискурс фахово ціннісної комунікації і морально-етичної поведінки. Про результати дослідно-експериментальної роботи, що триває в Черкаському медичному коледжі, піде мова в наступних публікаціях.

Література

1. Всемирная энциклопедия: Философия / [главн. научн. ред. и сост. А.А. Грицанов]. — М. : АСТ, Мн. : Харвест, Современный литератор, 2001. — 1312 с.

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

2. Енциклопедія освіти / Нац. акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

3. Садова Т. Аксиологічний підхід у системі педагогічної методології / Тетяна Садова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrdeti.com/2010/1_a11_2010.html>. Загол. з екрану. – Мова укр.

4. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова. — М. : Издательский центр “Академия”, 2003. — 192 с.

5. Философский словарь / [под ред. И.Т. Фролова]. – М. : Политиздат, 1987. — 590 с.

Елена Кравченко

Профессиональная подготовка будущих медицинских сестер в медицинском колледже: аксиологический подход

Аннотация. В статье исследуется профессиональная подготовка будущих медицинских сестер медицинском колледже на основе аксиологического подхода. Выделяются основные ценностные качества, которыми должна владеть медицинская сестра. Акцентируется внимание на обогащении содержания специальных дисциплин в Черкасском медицинском колледже заданиями для практического овладения умениями строить дискурс профессионально-ценностной коммуникации и морально-этического поведения.

Ключевые слова: будущий медицинская сестра, профессиональная подготовка, аксиологический подход, специальные дисциплины.

Olena Kravchenko

The professional training of future nurses in Medical College: axiological approach

Annotation: This article examines the professional training of future nurses in medical college on the basis of the axiological approach. The attention is focused on values` quality which a nurse must have. We emphasize on the content of special disciplines in the Cherkassy medical college with practical classes, mastering skills to build discourse of professional value communication, moral and ethical behavior.

Keywords: future nurse, professional training, axiological approach, special disciplines

УДК 378.14:34

**Людмила Насіленко,
м. Київ**

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ НА ОСНОВІ
КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ (З ДОСВІДУ РОБОТИ
УНІВЕРСИТЕТУ СУЧАСНИХ ЗНАНЬ)**

Кількість вищих навчальних закладів, у яких здійснюють підготовку юридичних кадрів в Україні, з кожним роком зростає. Як свідчить аналіз статистичних джерел, у 1990 році в Україні було 7 навчальних закладів, що готували юристів, у 1995 р. їх стало вже 96, з яких 65 – державні і 31 – інших форм власності. Загальний ліцензований обсяг підготовки фахівців у 1995 р. складав 13,3 тис. осіб, з них 10,6 тис. – у державних закладах і 2,6 тис. – у закладах інших форм власності, а у 2003 р. освітню діяльність підготовки фахівців за спеціальністю “Правознавство” здійснювали вже 189 вищих навчальних закладів. На сьогодні уже функціонують 320 навчальних закладів та їх структурних підрозділів [1, с. 50].

Широкий спектр юридичних спеціальностей зумовлює розробку моделі професійної підготовки фахівців-юристів, які спроможні нести відповідальність за дотримання гарантій законності та Конституції України, діють за принципами вірності громадянам і закону, гуманності, справедливості й незалежності. Отже, виникає проблема підготовки майбутніх юристів, що інтегрує поєднання теорії і практики викладання як фахових, так і спеціальних дисциплін з урахуванням компетентісного підходу. Аналіз науково-теоретичних джерел підтверджує: компетентісний підхід, що пропонує цілісний досвід вирішення професійних проблем, виконання ключових функцій майбутніми юристами, сприяє зміні предметно-центрованої системи вищої юридичної освіти на особистісно-діяльнісну і при цьому збереженню її традиційної фундаментальності та універсальності.

Концептуально розвиток юридичної освіти розглядається в контексті Конституції України, Закону України “Про вищу освіту”, Національної програми правової освіти населення, інших законодавчих актів, що забезпечують ствердження верховенства права, надійного захисту прав людини і громадянина. Аспекти юридичної освіти в Україні, як показує аналіз наукових джерел, розглядаються у працях В. Андрейцева, Н. Болотіної, С. Гусарева, О. Тихомирова, В. Бігуна, В. Єлова, О. Задорожного, Д. Фіолевського, В. Комарова, Ю. Шемшученко та ін. Сутнісні характеристики професійної підготовки майбутніх юристів викладено в наукових працях українських (М. Криськів, О. Калита, В. Тюріна, О. Тюрін) та російських учених (Т. Грабой, О. Климова, Н. Самохіна, О. Усманова, Г. Чанишева).

Важливим є також досвід вищих навчальних юридичних закладів. Зокрема, в межах статті презентуємо досвід професійної

підготовки майбутніх юристів в Університеті сучасних знань (Вінницька філія), у якому упродовж 2006-2013 рр. проводилася дослідно-експериментальна робота.

Зазначимо, що ідея компетентісного підходу в освіті була запропонована відомим ученим-лінгвістом Ноамом Хомським, котрий уперше використав термін *competence-based education* (СВЕ) – “освіта, що ґрунтується на компетенціях”. І сьогодні, незважаючи на низку досліджень, феномен компетентісного підходу залишається об’єктом наукових дискусій. На переконання Н. Кічук, “переваги компетентісної моделі полягають у тому, що вона дає змогу оцінити як знанняву компоненту, так і особистісні зміни фахівця, які відбулися у процесі професійної підготовки у вищій школі” [6, с. 24]. Н. Гончарова розглядає компетентісний підхід як спробу розв’язати суперечності між навчальною та професійною діяльністю [4, с. 45].

С. Сковрцова доводить, що “компетентісний підхід – це підхід, який акцентує увагу на результатах освіти, що визнаються вагомими за межами системи освіти, висуває на перше місце не інформованість людини, а її вміння розв’язувати практичні проблеми. Переважна більшість учених переконані, що перехід до компетентісного підходу означає забезпечення спроможності випускника вищого навчального закладу відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв’язання життєвих проблем, пошуку свого “Я” у професії, у соціальній структурі” [11, с. 148].

Нам імпонує характеристика компетентісного підходу як сукупності конкретних знань і навичок, здібностей, готовності до пізнання, оцінки підготовленості до професійної діяльності на основі наявності визначених компетенцій [2, с.5].

Перехід до моделі професійної підготовки з урахуванням компетентісного підходу, що зорієнтованої на сферу професійної діяльності, дозволяє узгодити цілі вищої освіти з інтегрованими вимогами до фахівця як до результату освітнього процесу, тому що такий підхід поряд зі знаннями й уміннями охоплює здібності, готовність до виконання професійної діяльності, соціальні навички.

Розглянемо особливості професійної підготовки майбутніх юристів з урахуванням компетентісного підходу на прикладі досвіду діяльності вищих навчальних юридичних закладів. Систематизація досвіду роботи Сумської філії Харківського національного університету внутрішніх справ, Інституту економіки і права Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького дає підстави стверджувати, що на юридичних факультетах ВНЗ розробляються нові підходи до професійної підготовки майбутніх юристів з урахуванням вимог освітньо-кваліфікаційних характеристик. Ініціюється якісне оновлення методології, змісту і технологій підготовки професійно компетентних фахівців, виховання духовно-моральних особистостей на основі сучасної культурологічної парадигми

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

освіти, врахування позитивного вітчизняного і зарубіжного досвіду.

Наша дослідно-експериментальна робота триває в Університеті сучасних знань (м. Вінниця). Це вищий навчальний заклад III рівня акредитації, який заснований в 2002 році республіканською громадською організацією Товариство “Знання” України, що має багаторічний досвід науково-просвітницької та освітньої діяльності. Широка кваліфікація “юрист”, яка присвоюється випускнику після завершення вищого навчального закладу, розширює горизонт майбутнього працевлаштування. Випускники навчального закладу працюють юристами, юрисконсультами, спеціалістами державної служби, помічниками судді, суддями, помічниками слідчого, слідчими, спеціалістами відділу державної реєстрації актів цивільного стану, секретарями суду, помічниками адвоката, адвокатами, помічниками нотаріуса, нотаріусами, спеціалістами оперативно-розшукової діяльності, інспекторами міліції, інспекторами внутрішньої служби тощо. З Університетом сучасних знань пов'язані імена учених В. Кременя, В. Кушерця, Ю. Ведєрнікова, С. Мосьондза, О. Михайленка, О. Тихомирова, С. Гусарева, Т. Чехович, О. Мельничук та ін.

Підготовка фахівців за галузями знань/напрямом “Право/Правознавство” та освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавр спеціаліст, магістр в Університеті сучасних знань здійснюється відповідно до державних стандартів та освітньо-кваліфікаційних характеристик. На основі аналізу освітньо-кваліфікаційних характеристик виділимо якості, якими повинен володіти майбутній юрист: високий рівень правосвідомості; принциповість; стійкість до стресу, працездатність у критичних ситуаціях; урівноваженість, здатність адекватно реагувати на різні події; розвинений інтелект, широкий кругозір, ерудиція; творче мислення, уміння виділяти головне, розумова працездатність; уміння слухати учасника діалогу, доброзичливе, ввічливе ставлення до людей; вільне, гнучке володіння вербальними й невербальними засобами спілкування; уміння в конфліктних ситуаціях застосовувати адекватну стратегію комунікативної поведінки, змінювати залежно від обставин стиль спілкування; здатність до співпраці, досягнення компромісів, угод, розвинений самоконтроль над емоціями, настроєм в екстремальних ситуаціях та ін.

Структуру професійної підготовки майбутніх юристів в університеті складають такі підсистеми: навчально-пізнавальна, науково-дослідна, виховна і підсистема практик. Цілісність такої професійної підготовки зумовлена гармонійним взаємозв'язком між її підсистемами, а з-поміж цілей – формування комунікативної компетентності майбутніх юристів.

Деталізуємо питання формування комунікативної компетентності майбутніх юристів на прикладі навчально-пізнавальної діяльності. Зокрема спеціальна підготовка передбачає вивчення теоретичних основ спеціальності і ґрунтується на новітніх

досягненнях науки. Поділяємо думки вчених про те, що під час опанування спеціальних дисциплін (“Українська мова за професійним спрямуванням”, “Юридична деонтологія”, “Судова риторика”, “Юридичне документознавство та основи сучасного діловодства”) важливо звертати увагу на комунікацію міжособистісну (для неї характерний безпосередній контакт між суб'єктами спілкування [9, с. 473]), взаємну (передбачає постійний обмін ролями між адресатом і адресантом) [3], експресивну (в ході неї будуть виявлятися суб'єктивні переживання, настанови її учасників) [3]. Основою викладання є передусім звернення до мовленнєвої діяльності, оволодіння стійкими навичками усного діалогу, монологу, полілогу в єдності з фаховими знаннями.

Навчальна дисципліна “Українська мова за професійним спрямуванням” вивчається в Університеті сучасних знань на першому курсі і включає такі змістові модулі: 1. Місце курсу в системі професійної підготовки майбутнього юриста; 2. Норми сучасної української мови у професійному спілкуванні; 3. Загальні вимоги щодо складання та оформлення професійних документів. Упродовж кожного практичного заняття основну увагу зосереджуємо на “оволодінні відповідними даному фахові терміносистемами сучасної української мови, професійною термінологією, науково-виробничими жанрами і текстами, на шліфуванні культури мовного спілкування за творчими інтересами і потребами, на культивуванні доброго мовного смаку, [7, с. 26], що сприяє формуванню комунікативної компетентності. З цією метою завдання до практичних занять проектуємо з урахуванням таких видів діяльності студентів: опрацювання основної і додаткової літератури; підготовка усних і письмових відповідей на запитання, що стосуються теоретичного матеріалу; вправи аналітичного і конструктивного характеру з використанням різного типу словників; складання за зразками основних видів ділових документів; творчі вправи тощо.

Зважаючи на те, що вивчення курсу передбачає три змістові модулі, до кожного з них добираємо специфічну систему вправ, яка включає роботу індивідуальну та колективну, роботу з готовим матеріалом і таку, що потребує творчості. Теоретичний матеріал, ряд розроблених і впроваджених у ході дослідно-експериментальної роботи практичних, пошукових, проблемних, творчих, контрольних, тестових завдань знайшли відображення в навчальному посібнику “Українська мова: фахового спрямування – юрист” [10].

У другому семестрі першого курсу в Університеті сучасних знань студенти опановують “Юридичну деонтологію”. Це навчальна дисципліна, яка дає майбутнім юристам поглиблені знання про специфіку, функції та завдання їх майбутньої професійної діяльності. У ході практичних занять студенти набувають умінь досліджувати, аналізувати, описувати основні нормативно-правові акти та висловлювати власну думку.

На четвертому курсі студенти опановують інтегровану навчальну дисципліну, яка акумулює в собі знання як юридичних, так і мовних дисциплін, що вивчалися впродовж чотирьох років – це “Судова риторика”. Навчальний курс відповідно робочої навчальної програми, що укладена з урахуванням компетентнісного підходу, спрямовуємо на підготовку майбутнього юриста до роботи з аудиторією. Навчаємо виступати, переконувати, захоплювати засобами слова, вести конструктивний діалог і полілог. Формування правознавця-оратора відбувається в процесі оволодіння вмінням виступати, виконувати твори, емоційно впливати на слухачів, що пов’язане зі здатністю естетично сприймати матеріал: емоційно реагувати на його зміст у єдності з формою, осмислювати й оцінювати його, усвідомлювати своєрідність використання виразних засобів.

У ході дослідно-експериментальної роботи в Університеті сучасних знань нами розроблено і впроваджено збірник міні-кейсів “Судова риторика” [8]. Відповідно до навчальної програми, він включає п’ять змістових модулів: 1. З історії риторичної думки; 2. Мовленнєва діяльність; 3. Судова промова та її особливості; 4. Майстерність публічного виступу; 5. Практичне опрацювання судових промов. Збірник спрямований на формування у майбутніх юристів, зокрема, таких умінь:

- самостійно готуватися до виступу (визначати тему, ідею, мету, завдання, жанр, стиль висловлювання, відбирати та вивчати літературу за темою, складати план (ланцюжок ключових слів) і текст промови, упорядковувати аргументи і докази, добирати точні й образні вирази, поетичні засоби, вдосконалювати написане, вчити її напам’ять);

- виступати впевнено, захоплено, переконливо, висловлюватись правильно, стисло, ясно, логічно, дотримувати послідовності й цілісності, стверджувати оптимістичну думку, використовувати засоби логіко-емоційної виразності (наголоси, темп, інтонацію, паузи, тон голосу), досконало володіти мовленнєвим апаратом (дихання, голос, дикція), поводитися впевнено, розкуто, природно, відповідно до змісту висловлювання, використовувати природні невербальні засоби (рухи, позу, жести, міміку), використовувати наочність;

- установлювати контакт з аудиторією, враховуючи її особливості.

Корисним є проведення на семінарських заняттях імітованих судових процесів, ситуацій з консультування клієнта, дискусій з правових проблем тощо.

Реалізація такої моделі підготовки ґрунтується на спільній діяльності студентів і викладачів. Результатом професійної підготовки майбутніх юристів є їх готовність до здійснення професійної діяльності.

Отже, сучасний юрист, професійну підготовку якого здійснюють вищі навчальні заклади України, – це компетентний

фахівець з розвиненим юридичним мисленням, правосвідомістю, громадянською зрілістю, високою правовою і психологічною культурою і комунікативною компетентністю. В Університеті сучасних знань (м. Вінниця) з цією метою навчально-пізнавальну складову професійної підготовки, спеціальні дисципліни насичують завданнями, що передбачають практичне й усвідомлене оволодіння юридичною термінологією, уміннями будувати дискурс фахової переконливої комунікації через адекватне й раціональне використання засобів мови та врахування конкретики ситуацій професійного спілкування. Про моделювання таких ситуацій у професійній діяльності юристів піде мова в наступних публікаціях.

Література

1. Богачов С. Державі потрібні висококваліфіковані юристи / Богачов С. // Право України. – 2005. – №11. – С. 150-153.
2. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе/ В.А. Болотов, В.В. Сериков // Лучшие страницы педагогической прессы. Журнал-дайджест. – 2004. – №2. – С. 3-10.
3. Большой словарь по социологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа 29.05.2013 : <www.rusword.com.uahttp://voluntary.ru/dictionary/662/word/%CA%DF>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
4. Гончарова Н. Л. Категории “компетенция” и “компетентность” в современной образовательной парадигме / Гончарова Н. Л. // Вестник Северокавказского государственного технического университета. – 2007. – №5. – С. 44-50. [Электронный ресурс]. – Режим доступа 03.06.2013 : <<http://www.ncstu.ru.>>/ – Загол. з екрану. – Мова рос.
5. Гусарев С.Д. Юридична деонтологія (Основи юридичної діяльності) : навч. посіб. / С.Д. Гусарев, О.Д. Тихомиров. – [2-ге вид., перероб.]. – К.: Знання, 2006. – 487 с. – (Вища освіта XXI століття).
6. Кічук Н. В. Проблеми застосування компетентнісного підходу у вищій технічній школі / Кічук Н. В. // Вісник Черкаського університету. Випуск 179. – Черкаси : вид. від. ЧНУ, 2010. – С. 22-25.
7. Мацько Л.І. Українська мова у вищій колі України школі / Мацько Л.І. // Дивослово. – 1996. – №11. – С.24-26.
8. Насіленко Л.А. Судова риторика: зб. міні-кейсів / Людмила Насіленко. – В., 2013. – 148 с.
9. Российская социологическая энциклопедия / под общ. ред. акад. РАН Осипова Г.В. – М. : Норма-Инфра-М, 1998. – 672 с.
10. Семенов О.М. Українська мова: фахового спрямування – юрист. практикум: навч. посіб./ Олена Семенов, Людмила Насіленко. – К., 2013. – 275 с.
11. Скворцова С. О. Проектування освітніх результатів на засадах компетентнісного підходу // Вісник Черкаського університету. Серія “Педагогічні науки”. – Черкаси : ЧНУ, 2009. – Вип. 34. – С. 144-149.

Людмила Насіленко
Профессиональная подготовка будущих юристов

на основе компетентного подхода

Аннотация. В статье исследуется профессиональная подготовка будущих юристов на основе компетентного подхода. Выделяются основные качества, которыми должен владеть специалист-юрист. Акцентируется внимание на коммуникативной компетентности будущих юристов. Рассматривается изучение специальных дисциплин в Университете современных знаний и описываются педагогические технологии опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: будущий юрист, профессиональная подготовка, коммуникативная компетентность, компетентный подход, специальные дисциплины.

Lvudmyla Nasilenko

Professional training of future lawyers

Summary. In the article professional training of future lawyers is investigated on the basis of competence approach. The professional internals of lawyer are distinguished. Attention is accented on the communicative competence of future lawyers. The study of the special disciplines is examined in the University of Modern Knowledge, and the pedagogical technologies of experimental work are described.

Key words: future lawyers, professional training, communicative competence, competence approach, special disciplines.

УДК 376-054.62:811:37.091.234

**Яна Проскуркіна
м. Київ**

**НАВЧАЛЬНІ ПРОГРАМИ З МОВНИХ КУРСІВ ДЛЯ
ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ПІДГОТОВЧИХ ФАКУЛЬТЕТІВ:
КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД**

Сучасна мовна підготовка іноземних студентів на підготовчих факультетах вищих навчальних закладів України повинна враховувати нові тенденції та реалії у сфері вищої освіти, які виникли у зв'язку з формуванням єдиного Європейського освітнього простору і реалізацій положень Болонської декларації. Серед таких тенденцій-стандартизація програм мовної підготовки у відповідності з європейськими вимогами. Радою Європи запропонована ідея уніфікації опису цілей і змісту навчання іноземних мов на основі створення універсальної моделі. Ця уніфікація передбачає забезпечення однаковості параметрів, що використовуються при формуванні цілей і змісту навчання, форм і методів контролю й оцінки досягнутих результатів [7, с.1]. Таким чином, важливою методичною проблемою вдосконалення процесу підготовки іноземних студентів на підготовчих факультетах є корекція процесу навчання російської (української) мови відповідно до сучасних вимог.

Слід зауважити, що на сьогодні в Україні відсутні єдині

Державні стандарти з мови (як української, так і російської) та навчальних дисциплін, що чітко встановлюють сукупність компетенцій, якими мають оволодіти іноземні громадяни для отримання права подальшого навчання у вищих навчальних закладах в Україні. Відтак, викладачам підготовчих факультетів доводиться орієнтуватися лише на вимоги і норми, які містять Навчальні плани і програми довузівської підготовки іноземних громадян [4; 5;] та Навчальні мінімуми з української та російської мов для іноземців [3].

Усвідомлюючи необхідність єдиних підходів до викладання мов іноземним студентам на підготовчих факультетах, викладачі Львівського національного університету імені Івана Франка підготували Проект Державного стандарту з української мови як іноземної [1]. Безперечно, важливим досягненням останніх років є створення проекту Концепції мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України [6]. Ця концепція побудована відповідно до потреб реформування вітчизняної вищої освіти та завдань формування і виховання особистості, її духовно-моральних, інтелектуальних якостей і творчих здібностей. У Концепції скоректовані й уточнені цілі та завдання мовної освіти, визначені основні контури її змісту з урахуванням компетентнісного підходу. Однак, як показує аналіз, достатньою мірою не досліджено навчально-методичне забезпечення викладання мов іноземним студентам на підготовчих факультетах.

Метою статті є аналіз навчальних програм мовних курсів для іноземних громадян, зокрема цілей навчання мови, вимог до змісту мовної освіти та її кінцевих результатів, їх відповідність профілю навчання іноземних студентів з урахуванням компетентнісного підходу.

Навчальні програми – це документи, в яких визначаються цілі та завдання предмету, його зміст, основні види навчальної діяльності, очікувані результати навчальної діяльності, форми контролю та оцінювання результатів навчання. Очевидно, що якість навчальних програм впливає на якість навчання.

Структурно навчальні програми з мови для іноземних громадян містять пояснювальні записки, якими визначено цілі, власне зміст предмету, форми і методи реалізації змісту, а також вимоги до рівня володіння основними видами мовленнєвої діяльності на різних етапах навчання. Основні цілі навчання мові інтерпретуються відповідно до головних завдань допрофесійної підготовки, тобто практично співпадають – вивчення мови в обсягах, достатніх для навчання на першому і наступному курсах вищих навчальних закладів України.

Основною метою мовної підготовки визначається комунікативна. Усі інші цілі досягаються завдяки формуванню в іноземних студентів необхідних мовних і мовленнєвих умінь у читанні, аудіюванні, говорінні і письмі, що забезпечує їм: 1) можливість опанувати спеціальність; 2) навчально-професійне,

побутове і культурне спілкування в умовах іншомовного середовища та ін. [4, с. 13; 5, с. 79]. Загальна мета конкретизується перерахуванням вимог до знань та умінь студентів і представлена переліком лексичного, фонетичного, морфологічного, словотворчого мінімумів і синтаксичних структур.

Слід зазначити, що хоча у програмах основною метою навчання визначено комунікативну, втім це положення не втілюється у змісті навчальних програм. Комунікативність програми повинна знаходити вияв у відборі й організації навчального матеріалу відповідно до комунікативних потреб іноземних студентів. Ці комунікативні потреби полягають у засвоєнні лексики соціально-побутового і насамперед навчально-професійного характеру, яка, враховуючи мету перебування іноземних студентів в Україні, є провідною.

Аналіз програм демонструє відсутність цієї складової, а відтак програми не враховують професійну спрямованість студентів. У Навчальних програмах з російської мови зазначено “Программа по русскому языку составлена без учета профессиональной направленности обучения (гуманитарной, технической, медицинской и т.д.) Она фиксирует цели и содержания в идеализированной форме...” [5, с. 80]. На підготовчі факультети покладається завдання розробки робочих програм з конкретної спеціальності, але на практиці це не втілюється. Робота проводиться за загальними робочими програми з мови.

Відсутність Державного стандарту з мови залишає відкритим питання в навчальних програмах з мови визначення рівнів володіння мовою іноземними абітурієнтами. Для того, щоб визначити той рівень володіння мовою, який потрібний іноземному студентові для продовження навчання в університеті, доцільно орієнтуватися на міжнародну класифікацію рівнів володіння мовою. Таким “еталоном” є система “Загальноєвропейських компетенцій володіння іноземною мовою” (також відомі як CEFR), розроблена Комісією Радою Європи з мовних питань [7], що включають такі мовленнєві компетенції, як говоріння (монологічне, діалогічне), розуміння (читання, аудіювання) та письмо для кожного рівня.

Відповідно до цієї класифікації, існує шість рівнів володіння мовою: інтродуктивний (Breakthrough або A1), середній (Waystage або A2), рубіжний (Threshold або B1), просунутий (Vantage або B2), автономний (Effective Operational Proficiency або C1) і компетентний (Mastery або C2). Вони охоплюють проміжок від базового до практично бездоганного рівня володіння мовою. Для кожного рівня описані знання й уміння, якими має володіти студент [7]. На цю класифікацію зорієнтовані навчальні посібники з будь-якої європейської мови, довідники, словники, тести.

Відповідно до європейської шкали в Росії була розроблена система рівнів володіння російською мовою для іноземців. Рівні володіння російською мовою як іноземною співвідносяться з рівнями володіння іншими європейськими мовами наступним

Таблиця 1

Європейські рівні володіння іноземною мовою

Європейські рівні володіння іноземною мовою					
A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2
Російські рівні володіння РЯІ					
Елементарний рівень (ТЕР)	Базовий рівень (ТБР)	Перший сертифікаційний рівень (ТРЯІ-1)	Другий сертифікаційний рівень (ТРЯІ-2)	Третій рівень (ТРЯІ-3)	Четвертий рівень (ТРЯІ-4)

Вимоги мовних програм для іноземних студентів підготовчих факультетів у російській системі співвідносяться з елементарним і базовим рівнями володіння мовою для I семестру і першим сертифікаційним рівнем для II семестру. Для вступу до вищих навчальних закладів Росії обов'язковим є володіння мовою на рівні ТРЯІ-1 (перший сертифікаційний рівень). Також Російськими Державними стандартами з російської мови як іноземної передбачено, що другий сертифікаційний рівень – це рівень бакалавра-нефілолога, третій сертифікаційний рівень – рівень бакалавра-філолога, а четвертий рівень – рівень магістра-філолога. Ураховуючи однотипність вимог до іноземних студентів, що отримують вищу освіту іноземною мовою, європейська та російська системи оцінювання були використані для побудування аналогічної системи у Проекті Державного стандарту з української мови.

У цьому Проекті [1] визначено такі рівні володіння українською мовою як іноземною (див. табл. 2).

Таблиця 2

Рівні володіння українською мовою як іноземною

Українська шкала	Загальноєвропейська шкала
Елементарний (УМІ-1)	A1 Breakthrough
Основний (УМІ-2)	A2 Waystage
Рубіжний (УМІ-3)	B1 Threshold
Високий (УМІ-4)	B2 Vantage
Вищий (УМІ-5)	C1 Effective Operational Proficiency
Найвищий (УМІ-6)	C2 Mastery

Виділені рівні відрізняються один від одного обсягом комунікативного матеріалу та складністю його комунікативного оформлення.

Аналіз змісту навчальних програм з мови для іноземців допрофесійного етапу навчання дозволяє говорити про можливість співвіднесення цих програм з європейською

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

класифікацією рівнів володіння мовою. Навчальні програми з української чи російської мови як іноземної складаються з трьох розділів, які відповідають трьом рівням володіння мовою. Утім, спостерігається певна неоднорідність структур програм.

Наприклад, у програмі з української мови чітко прописані вимоги до кожного рівня володіння основними видами мовленнєвої діяльності, програми з російської мови не деталізовані до діагностичного рівня: вони містять лише кінцеві вимоги.

У зв'язку з цим аналіз програм може бути здійснений лише на базі програм з української мови. Перший і другий рівні володіння відповідають першому семестру, третій рівень – другому семестру підготовчого факультету.

Перший рівень розрахований на 150 навчальних годин. За цей час іноземні студенти отримують достатні знання з фонетики мови, граматики і лексики для формування мовленнєвих навичок і вмінь для навчально-побутового спілкування і сприйняття перших занять зі спеціальних дисциплін.

Другий рівень навчальних програм розрахований на 300 годин. На цьому етапі продовжується робота з формування навичок і вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності. Розширюються і поглиблюються мовні знання, відбувається активний процес засвоєння нової загальнонаукової лексики і структур, виробляються навички і вміння, які забезпечують продукування наукових текстів на основі читання чи аудіювання мікролекцій зі спеціальних дисциплін.

Отже, після закінчення підготовчого факультету іноземний студент має досягти рубіжного рівня (B1), який засвідчує можливість розгорнутого спілкування в стандартних ситуаціях. Необхідний для подальшого навчання рівень професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів у навчально-професійній сфері спілкування передбачає оволодіння мовою спеціальності, що є функціональним різновидом літературної мови, специфіку якого зумовлюють особливості спілкування в навчально-професійній сфері. Мова спеціальності вивчається іноземними студентами під час спеціального курсу в рамках основних занять з мови, а також під час занять зі спеціальних дисциплін за фахом.

У нашій роботі ми не вважаємо доцільним зупинятися на детальному аналізі навчальних програм зі спеціальних дисциплін, звернемося лише до аналізу цілей вивчення мови спеціальності, що встановлені в наявних програмах. У навчальних програмах зазначається, що основною метою викладання спеціальних дисциплін є підготовка іноземних слухачів до навчання у вищих навчальних закладах, а саме:

- систематизація знань, набутих на батьківщині студентів, заповнення прогалин шкільної освіти;
- вивчення термінології (біологічної, хімічної, фізичної тощо) українською (російською) мовою, засвоєння лексичного матеріалу і конструкцій, які властиві науковому стилю мовлення;

- опанування мовою дисциплін (біології, хімії, фізики тощо) як засобом одержання наукової інформації в обсязі, який передбачає читання спеціальної фахової літератури, слухання і конспектування лекцій, усне і письмове складання іспитів [4, с.6]

Водночас у навчальних програмах не відображені ani плановані результати навчання з самих дисциплін, ani деталізований мовний компонент відповідно до різних етапів вивчення дисциплін. Отже, існує потреба в доопрацюванні навчальних програм під кутом зору коректного опису обов'язкових результатів навчання і цілей оволодіння мовою спеціальності.

Аналіз мовного матеріалу навчальних програм свідчить, що вони недостатньо наповнені змістовно, майже відсутній зв'язок з навчальним матеріалом дисциплін різних спеціальностей. Наявні навчальні програми з мови для іноземних студентів дозволяють здійснити координацію програмних вимог з європейською системою CEFR. Перші кроки в цьому напрямку вже зроблено. Чітка система розроблених рівнів з української і російської мови як іноземної допоможе іноземним студентам краще орієнтуватися у своєму рівні володіння мовою.

Перспективними видаються такі напрямки досліджень, які б передбачали аналіз побудови навчальних програм з мови за принципом наступності, вивчали їх зв'язок з навчальними програмами перших курсів університетів, де будуть продовжувати своє навчання іноземні студенти. Доцільним є аналіз усіх предметів, які вивчають студенти-іноземці з етапу підготовчого факультету до першого курсу, і на основі цього аналізу встановити особливості вивчення мови і наповнення змісту програми.

Література:

1. Мазурик Данута. Державний стандарт з української мови як іноземної (від теорії до практики). / Данута Мазурик. // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2010. – Вип. 5. – С. 10-14.
2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999.
3. Навчальні мінімуми з української і російської мов для іноземців / укл. Н.Ф. Зайченко, С.А. Воробйова. – К.: Ін-т системних досліджень, 1995.
4. Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / уклад.: Л.Г. Новицька, О.Ф. Гудзенко, М.І. Дудка та ін. – К.: ІВЦ “Видавництво “Політехніка”, 2003. – Ч.1 (Українська мова, Основи економіки, Біологія ...). – 56 с.
5. Навчальні програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / уклад.: Б.М. Андрющенко, Ю.М. Іващенко, Ю.О. Колтаков та ін. – К.: ІВЦ “Видавництво “Політехніка”, 2005. – Ч.2 (Фізика, Хімія, Математика,...). – 168 с.
6. Проект концепції мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України // Громадянське суспільство і влада [Електронний ресурс]. – Режим доступу 22.04.2013: <http://civic.kmu.gov.ua/consult_mvc_kmu/consult/old/show_bill/2031>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

7. Common European Framework of Reference for Language Learning and Testing: Council of Europe (Council for Cultural Cooperation) [Електронний ресурс]. – Режим доступу 04.05.2013: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf>. – Загл. з екрану. – Мова англ.

Яна Проскуркина

***Учебные программы по языку для иностранных студентов
подготовительных факультетов: компетентностный подход***

Аннотация. В статье рассматриваются Учебные программы по языку для иностранных граждан, обучающихся на подготовительных факультетах, и их соответствие современным тенденциям компетентностного подхода. Также предложены пути совершенствования этих программ.

Ключевые слова: программы по языковой подготовке, иностранные студенты.

Yana Proskurkina

***Educational language programs for foreign students studying
at the preparatory faculties: the competence approach***

Summary. The article deals with the language training programs for foreign students who study at the preparatory faculty and their compliance with the current trends of the competency approach. The ways of improving these programs are suggested.

Key words: language program, foreign students.

УДК 159.922.63

**Володимир Робак,
м. Львів**

**ПСИХОСОЦІАЛЬНІ ТЕОРІЇ СТАРІННЯ ТА ЇХ ЗНАЧЕННЯ
ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ЯКІСНОЇ ОПІКИ
ЛІТНІХ ЛЮДЕЙ**

Найважливішою тенденцією сучасної демографічної ситуації у світі стало швидке зростання частки людей похилого віку у популяції населення. Це породжує цілий комплекс проблем різноманітного характеру (соціальних, медичних, правових, економічних, етичних). Важливу роль у їх вирішенні покликані відіграти соціальні працівники. Хоча ця професія є відносно “молодою”, однак потребу у фахівцях даного напрямку різних освітньо-кваліфікаційних рівнів відчувають як у державних, так і неурядових, добровільних, благодійних, релігійних організаціях. Тому особливої актуальності на даний час набуває проблема належного рівня підготовки фахівців даного напрямку до роботи з різними категоріями населення. Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що проблемі підготовки соціальних працівників приділяється значна увага як з боку вітчизняних (А. Капська [1], О. Карпенко [2], Л. Коваль, І. Зверева,

С. Хлебик. [3] та ін.), так і закордонних фахівців, зокрема російських (Є. Холостова, А. Сорвіна [4]) і польських (А. Лещинська-Рейхерт [10]).

На жаль, у змісті освіти підготовки сучасного соціального працівника різних освітньо-кваліфікаційних рівнів в Україні такої проблеми як робота з людьми похилого віку приділяється вкрай мало уваги. Між тим, багато міфів та стереотипів стосовно старості і старих людей значною мірою обумовлені браком наукового знання щодо людей цієї вікової категорії, їхніх прагнень, ментальних потреб, сподівань в тому числі від оточуючого їх соціуму. Такі знання необхідні в першу чергу фахівцям, покликаним здійснювати геронтологічну опіку.

Серед питань, з якими повинен бути ознайомлений сучасний соціальний працівник аби бути готовим до роботи з цією категорією клієнтів, важливе місце посідають сучасні теорії старіння. Ці теорії відіграють важливу роль в організації соціальної роботи з літніми людьми. Особливо цінними в цьому відношенні є ті теорії старіння, які розглядають процес розвитку людини в зрілому віці, тому що вони дозволяють не тільки обрати відповідну модель опіки, але й зробити складовими такої моделі підтримку старих людей та сприяння у їхньому розвитку. Метою даної статті є аналіз вибраних психосоціальних теорій старіння та їх значення для організації успішного процесу навчання та підготовки соціальних працівників до роботи з людьми похилого віку.

На другому етапі розвитку теоретичних досліджень (приблизно з 1970 по 1985 роки) з'явилось декілька нових теорій: теорія неперервності, теорія обміну, вікової стратифікації. Проаналізуємо послідовно ці теорії.

Теорія неперервності. У своїй найбільш детально розробленій формі теорія неперервності є соціально-психологічною теорією про безперервний розвиток дорослих. У соціальній геронтології її почали застосовувати з кінця 60-х років минулого століття після з'ясування того факту, що незважаючи на зміни у стані здоров'я і функціонуванні, значна частина старих людей виявляє постійність у характері мислення, активності і своїх соціальних зв'язках. Однак така постійність не тотожна стабільності, яку передбачає теорія активності. На відміну від останньої, теорія неперервності є більш гнучкою, більш імовірнісною у зв'язках між минулим і теперішнім; що дозволяє прогнозувати певні зразки мислення і поведінки старших людей [11, с. 266].

Згідно даної теорії, для адекватного розуміння поведінки старої людини необхідно знати специфіку її попередніх життєвих етапів, тобто зміст всього життєвого шляху, який передував старості. Індивідуальний досвід, набутий на кожному окремому етапі життя, готує людину до виконання соціальних ролей і функцій наступного етапу. Рухаючись по своїй життєвій траєкторії, людина намагається зберегти набуті раніше звички, навички, ролі і функції, зокрема певні вироблені і перевірені нею схеми пристосування до

змін у житті [5, с. 42].

Теорія неперервності базується на чотирьох головних поняттях: внутрішня структура, зовнішня структура, постановка мети і здатність до адаптації. Проаналізуємо їх більш детально.

Внутрішня структура. Ідеї, інтелектуальні навички та інформація, організовані у певні структури, такі як: поняття “я”, персональні цілі, світогляд, філософія життя, моральні засади, мотиви, потреби, знання, стратегії виживання. Ці загальні структури представляють різні “виміри” особистості, які творять унікальне ціле – індивідуальність. Здійснюючи свій життєвий вибір і адаптуючись до змін, люди мотивуються до збереження внутрішньої структури, яка представляє вибраний нею, усталений уклад (спосіб) її життя.

Зовнішня структура. Соціальні ролі, типи і форми активності, стосунки, життєве середовище також певним чином організовуються в свідомості особистості. В результаті в середині віку більшість дорослих людей мають унікальну і добре окреслену зовнішню життєву структуру або стиль життя. Люди сприймають зовнішню структуру свого життя, що розвивається, як важливе джерело соціальної безпеки.

Постановка мети. Теорія неперервності передбачає, що дорослі визначають цілі власного розвитку та формують бажаний напрямок їх досягнення. Саме на це скеровані їхня активність та стосунки з оточенням. Специфічні цілі розвитку впливають як на соціалізацію, так і на розташування в соціальній структурі. На вибір таких цілей суттєвий вплив може мати життєвий досвід, який дорослі можуть використовувати для прийняття важливих рішень: у якій діяльності взяти участь, яку кар’єру реалізовувати, до якої соціальної групи приєднатися і т.д.

Здатність до адаптації. Вміння старіючих людей адаптуватися до життя є результатом життєвого досвіду і персональної еволюції. Все це відбувається у взаємодії з їх зовнішнім соціальним і фізичним оточенням. Адаптуючись до змін, у тому числі і вікових, дорослі продовжують використовувати внутрішні і зовнішні зразки, на розвиток яких вони потратили багато часу і енергії.

Провідною ідеєю теорії неперервності є наступна: люди мотивовані до постійного використання ресурсів адаптації, які вони розвинули впродовж життя, для діагностики ситуацій, визначення курсу на майбутнє і адаптації до змін. У даній теорії робиться теоретичне припущення, що індивіди постійно розвивають зовнішню і внутрішню структуру свого життя і це дозволяє їм пристосовуватися до значної кількості еволюційних змін, уникаючи криз їх подолання. Однак теорія не передбачає, що результати використання даного принципу будуть обов’язково позитивними, або забезпечать індивіду психологічний чи соціальний розвиток на будь-якій стадії життя. Вона пояснює концептуальний шлях організації способу життя, але в ній відсутня ідеологія стосовно

того, який життєвий шлях є “правильним” чи “успішним” [11, с. 267].

Результати емпіричних досліджень свідчать, що постійність у поведінці і стосунках є досить поширеним явищем серед старих людей. У 20-річному лонгітюдному дослідженні дорослих у віці 70 років і старших встановлено, що 2/3 учасників експерименту виявили об'єктивну послідовність в таких психологічних чинниках, як впевненість в собі і досягнення персональних цілей, а також в таких соціальних чинниках як частота контактів із сім'єю або друзями [6].

Теорія неперервності пояснює, чому більшість дорослих виявляє значну послідовність у своїх зразках мислення, поведінки і стосунків на пізніх стадіях життя. Люди створюють, постійно змінюють і вдосконалюють раціональні зразки мислення і поведінки, що становлять основу процесів планування, прийняття життєвих рішень і адаптації до змін у житті. Надаючи перевагу такій стратегії, дорослі люди створюють постійність (неперервність) в часі, що забезпечує їм відчуття безпеки, полегшує життєві переміщення і є буфером від впливу раптових змін у житті. Таким чином теорія неперервності служить як загальна рамка для дослідження процесу адаптації, в тому числі і до періоду старості [10, с. 57], [11, с. 268].

Теорія стигматизації, суспільного таєрування. Ця теорія традиційно використовується соціологами для пояснення поведінки, наприклад, розумово хворих чи криміналітету. В.Бенгтсон запропонував використати цю теорію для пояснення поведінки людей похилого віку [7].

Теорія стигматизації стверджує: якщо ми даємо певне означення “етикетку” індивіду, то це має значний вплив на спосіб поводження з ним і його сприйняття іншими. Таким чином, ми приписуємо йому певну нову ідентичність, соціальну позицію і роль, а наша поведінка стосовно нього інтерпретується у світлі цих нових параметрів. Часто поведінка особи, що є несумісною з його “позначкою”, ігнорується оточенням; до уваги береться лише поведінка, яка підтримує нову ідентичність.

Спочатку індивід може не сприймати позначку, яку йому дали. Однак, це лише питання часу. Це відбувається мінімум з трьох причин. Перше, інші люди будуть сприймати його у відповідності з його позначкою. Друге, індивіди будуть отримувати позитивні сигнали з боку оточення, якщо їхня поведінка узгоджується з їхнім “ярликом” і негативні сигнали – якщо цього відбуватися не буде. Третє, позначеному часто визначають місце разом з тими, хто має такий самий ярлик і піддають остракізму, якщо він спробує вийти за межі даної соціальної групи [8, с. 106-107].

Старші люди в результаті втрати свого соціального статусу і ролей стають все більш залежними від зовнішнього середовища. Соціум сприймає їх як залежних осіб і відповідним чином “позначає” їх як таких, від яких немає жодної користі, пасивних,

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

хворих, маргінальних, з обмеженими можливостями, які створюють для суспільства тільки проблеми. Згодом старі люди погоджуються зі своєю "позначкою" і підлаштовують під неї свою поведінку [5, с. 42-43], [10, с. 56-57].

Теорія обміну. Теорія обміну доволі давно використовується у таких науках як соціологія, антропологія і економіка. Одним із перших, хто застосував її у геронтології був Дж.Доуд. Він відзначив головну схожість між теоріями активності та роз'єднання: зменшення соціальної взаємодії із збільшенням віку. На його думку, жодна з цих теорій не в стані пояснити механізм цього зменшення [9].

В загальному, із збільшенням віку зменшуються можливості участі старих людей у житті суспільства. Це пояснюється, з одного боку, зменшенням їх загальної життєздатності, а з іншого, зниженням значення тих ресурсів, що у них залишилися. Наприклад, навички і знання старих людей часто втрачають цінність у зв'язку з швидкими технологічними змінами і оновленням знань. Старі люди перестають відповідати вимогам сучасного суспільства. Молоді люди, які мають сучасні навички і знання, можуть виконувати обов'язки старих людей за меншу плату і з більшою ефективністю. Старші люди потребують і вимагають таких ресурсів як медичне страхування, додаткова плата за стаж та інші бонуси. Тому суспільство відмовляється від їх послуг на користь молодих. Така соціальна нерівність згодом набирає ознак формальної норми [8, с. 107-108], [10, с. 56].

Теорія вікової стратифікації. Ця теорія розглядає суспільство як сукупність вікових груп. Хронологічний вік розділяє популяцію на вікові страти. Кожна вікова страта відрізняється від іншої правами, ролями, обов'язками, нормами поведінки, можливостями, соціальною самоідентифікацією. Переміщуючись з однієї вікової страти до іншої, індивіди можуть набувати ролей цієї страти, хоча можуть, до певної міри, модифікувати вплив цього чинника [10, с. 57].

Теорія вікової стратифікації визначає вік як важливу детермінанту поведінки з двох причин. По-перше, вік може обмежувати здатність індивіда виконувати певні ролі. По-друге, суспільство диференційовано розподіляє права, ролі, привілеї і можливості на основі віку. Тобто вік є змінною, що визначає права, ролі, поведінку і привілеї доступні для індивіда. Наприклад, хронологічний вік впливає на виконання певних ролей тому, що існують біологічні, законодавчі і соціальні обмеження [8, с. 108].

Дана теорія допомагає встановити і пояснити характерні особливості окремих поколінь. Вона надає особливого значення способу життя і загальним особливостям, що властиві певній віковій категорії. В рамках цієї теорії на перший план висуваються такі проблеми, як соціальний статус старих людей, індивідуальні переміщення з однієї вікової страти до іншої, механізми розподілу соціовікових ролей, взаємовідносини з іншими віковими групами [5,

Хоча теорія вікової стратифікації отримала широке визнання у геронтологів, однак її недоліком є те, що вона формує негативне відношення до старості як до періоду, коли людина не контролює ситуацію.

Феноменологічна теорія. Ця теорія дуже давно використовується в соціальних і психолого-педагогічних науках, але останнім часом переживає певне відродження. Головна ідея феноменологічної теорії: для того або зрозуміти поведінку особи необхідно зрозуміти її перцепційний світ. Давно було визнано, що індивіди бачать світ по-різному. Завдяки життєвому досвіду і соціалізації ми розвиваємо перцепційну структуру крізь яку ми вибірково сприймаємо та інтерпретуємо світ. Отже різні індивіди можуть сприймати той самий феномен зовсім по-різному.

Очевидно, що феноменологічна теорія є дещо наближена до моделі вікової стратифікації. Однак, на відміну від останньої, феноменологічна теорія не розглядає вік, як головну детермінанту поведінки. Якщо хтось бажає пояснити поведінку індивіда, це потрібно робити не через вік, а через його перцепційну структуру. Не подія є важливою сама по собі, а те, як індивід її інтерпретує. Феноменологічна теорія робить спробу з'ясувати перцепційну структуру індивіда. Якщо це зробити, то далі вже буде просто передбачити і пояснити його поведінку [8, с. 110].

Базовим положенням феноменологічної теорії в геронтології є те, що особа сама створює свій образ старості [10, с. 56].

Теорія компетентності є своєрідним продовженням і доповненням теорії активності. Ця теорія аналізує компетентність старших людей, при чому компетентність тут розуміється як прийняття відповідальності за власне життя і самостійне його формування. Компетентність старшої людини розглядається в трьох вимірах:

1) фізичному – про компетенцію свідчить хороший стан здоров'я, фізична вправність, незалежність від допомоги та опіки з боку інших осіб;

2) пізнавальному – це виражається в розумовій вправності, добрій пам'яті, здатності до навчання і розв'язування проблем;

3) суспільному – ця компетенція забезпечує належне функціонування в суспільному середовищі (напр. уміння підтримувати добрі стосунки з іншими людьми).

Теорія компетентності є наближеною до *теорії продуктивної старості* (productive aging), згідно з якою продуктивна старість – це форма діяльності старих людей, яка є цінною для суспільства або локальної спільноти [10, с. 57-58].

Розглянуті в даній статті теорії, звичайно, не вичерпують всього спектру теоретичних узагальнень в галузі соціальної геронтології, однак дозволяють зробити певні висновки. Першим з них є те, що сучасна геронтологія є доволі багатою на теорії. Деякі

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

з цих теорій запозичені з психології (теорія позначення, феноменологічна теорія), інші – з соціології (теорія обміну, теорія вікової стратифікації); одні з них краще “працюють” на рівні індивіда (персоналістська теорія), інші більш придатні для аналізу поведінки людей похилого віку як окремої соціальної групи (теорія вікової стратифікації). Це є відображенням інтердисциплінарного характеру сучасної соціальної геронтології як науки. Другий висновок зводиться до того, що процес старіння є надзвичайно багатограним, складним та індивідуалізованим. Його закономірності неможливо описати за допомогою однієї теорії. Це породжує потребу теоретичного плюралізму.

Наведені вище психосоціальні теорії старіння сприяють поясненню сутності процесу старіння з точки зору індивідуальних змін у когнітивних функціях, поведінці, соціальних ролях, стосунках з оточенням, умінні вирішувати проблеми. Їх цінність для соціального працівника визначається тим, що вони озброюють його розумінням процесу старіння, служать теоретичною базою для вибору конкретної технології соціальної допомоги, організації якісного процесу опіки за літньою людиною.

Кожна теорія старіння дає своє бачення процесу “успішного” старіння. Відповідно, на їх основі можна побудувати цілком різні моделі опіки, обрати різні варіанти втручання. Тому в кожному конкретному випадку соціальний працівник повинен здійснити вибір саме тієї моделі, що забезпечить його клієнту найвищу якість життя.

Література

1. Капська А.Й. Технології соціально-педагогічної роботи: навч. посіб. / А.Й. Капська. – К., 2000. – 372 с.
2. Карпенко О.Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / О. Г. Карпенко. – К., 2008. – 44 с.
3. Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: навч. посіб. / Л.Г. Коваль, І.Д. Зверева, С.Р. Хлебів – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с.
4. Холостова Е.И. Социальная работа: теория и практика: учеб. пособ. / Е.И. Холостова [отв. ред.], А.С. Сорвина. – М. : ИНФРА-М, 2001. – 427 с.
5. Яцемирская Р.С. Социальная геронтология: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Раиса Сергеевна Яцемирская, Инна Григорьевна Беленькая. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 224 с.
6. Atchley R.C. Continuity and adaptation in aging: Creating positive experiences / R.C. Atchley // Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1999. – 232 p.
7. Bengtson V.L. The social psychology of aging / Vern L. Bengtson. – Indianapolis : Bobbs-Merrill, 1973. – 176 p.
8. Crandall R.C. Gerontology. A behavioral science approach / Richard C. Crandall. – Second edition. – Philadelphia : McGraw-Hill Inc., 1991. – 618 p.
9. Dowd J.J. Aging as exchange: A preface to theory / J.J. Dowd // Journal of Gerontology. – 1975. – 30 (5). – P. 584-594.
10. Leszczynska-Rejchert A. Człowiek starszy i jego wspomaganie –

w strone pedagogiki starosci / Anna Leszczynska-Rejchert – Olsztyn : Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2006. – 246 s.

11. Schulz R. The Encyclopedia of Ageing / R. Schulz [Ed. in Chief], L.S. Noelker, K. Rockwood, R.L. Sprott [Ass. Ed.] : Fourth edition: 2-volume set. – New York. – Springer Publishing Comp., 2006. – 720 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу 02.10.2012: <http://www.amazon.com/Encyclopedia-Aging-Two-Volume-Set/dp/>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Владимир Робак

Психосоциальные теории старения и их значение для обеспечения процесса качественной опеки пожилых людей

Аннотация. Анализируются основные социологические теории старения с точки зрения их исторического развития, достижений современной геронтологической науки и значения в процессе подготовки современного социального работника.

Ключевые слова: психосоциальные теории старения, подготовка социального работника.

Volodymyr Robak

Psychosocial Theories of Ageing and their Significance in the Process of quality care of Older Persons

Summary. The author analyzes psychosocial theories of ageing from the point of view of their historical development, achievements in modern gerontology and significance in the process of modern social worker's training for work with older persons.

Key words: psychosocial theories of ageing, social worker's training.

УДК 378.22

**Віталій Третько,
м. Хмельницький**

**МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ
МАГІСТРІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН**

Застосування міждисциплінарного підходу у процесі фахової підготовки майбутніх міжнародників розглядається як частина загальної проблеми підвищення рівня професійної, світоглядної, комунікативної та кроскультурної компетентності випускників вищих навчальних закладів.

Актуальність проблеми зумовлена політичними та соціальним змінами, які надають молоді можливість вільної самореалізації у різних країнах світу, існуванням об'єктивної необхідності формування світоглядного розуміння та цілісного сприйняття науково-культурного розвитку людства. Засобом формування такого світосприйняття є міждисциплінарний підхід в освіті.

Налагодження міждисциплінарних зв'язків у процесі підготовки майбутніх магістрів міжнародних відносин є, на наш

погляд, недостатньо висвітленою частиною загальної проблеми оновлення змісту вищої освіти.

Проведений у рамках дослідження аналіз наукової літератури показав високий науковий інтерес дослідників до феномену міждисциплінарності в освітньому процесі. Значний внесок в обґрунтування цього поняття здійснили українські та зарубіжні вчені, які розрізняють поняття “міждисциплінарність”, “полідисциплінарність”, “трансдисциплінарність” (В. Буданов, О. Князева, С. Курдюшов та ін.); розглядають міждисциплінарність як етап розвитку між фундаментальністю та інноваціями у науці (В. Гончаренко); вивчають філософський аспект міждисциплінарності як загальнонаукової методології (М. Кругляк). Водночас, системне вивчення досліджуваної проблеми не стало предметом окремого наукового пошуку, що й зумовило вибір проблеми і визначило мету статті – обґрунтування можливостей використання міждисциплінарних зв'язків у процесі професійної підготовки магістрів міжнародних відносин.

На сучасному етапі розвитку освіти та науки набуває особливої актуальності проблема загальнонаукової методології, де поряд із процесами диференціації наукового знання за галузями, важливою стає його інтеграція. Висока насиченість змісту освітньо-професійних програм підготовки майбутніх міжнародників предметами, що вивчають досить різні галузі знань, породжують проблему неузгодженості різних сфер пізнання. Особливо гостро це виявляється при вивченні профільних та вибіркових дисциплін.

Коротко розглянемо основні поняття дослідження. “Міждисциплінарність” вживається у різних значеннях, синонімами цього поняття є “полідисциплінарність” і “трансдисциплінарність”, які мають свої відмінності у тлумаченні. Полідисциплінарність означає спільне вивчення певного складного об'єкта різними дисциплінами (наприклад, вивчення людини психологією, генетикою, соціологією тощо). Тут лише окреслюється можливість діалогу між науками, де кожна наука має свій окремий предмет дослідження.

Трансдисциплінарність передбачає вихід досліджень за дисциплінарні межі, при цьому відбувається перенесення дослідницьких схем з однієї галузі в іншу. Трансдисциплінарне дослідження є спільним дослідницьким проектом для декількох відмінних галузей наукових знань. Міждисциплінарна взаємодія передбачає комунікацію, в якій кожна дисципліна є водночас автономною і відкритою. Необхідно, щоб кожна наукова дисципліна, що входить у полі – і трансдисциплінарний комплекс, була одночасно і відкритою, і замкнутою. Відкрита до нових когнітивних схем, які переносяться із суміжних і більш віддалених наукових дисциплін і мають для неї евристичну значущість; готова до кооперації з іншими науковими дисциплінами, реалізації спільних дослідницьких проектів. Замкнута, оскільки вона повинна прагнути зберегти свій специфічний предмет і ракурс дослідження,

розвивати прогресивні і найбільш просунуті дослідницькі методи і стратегії” [5, с. 347-348].

Розглянемо специфіку використання міждисциплінарного підходу у професійній підготовці магістрів-міжнародників. Сучасні вимоги до якості вищої освіти безпосередньо пов'язані з необхідністю досягнення результатів у пріоритетних напрямках розвитку науки, технологій і техніки. Відомо, що наукові і технологічні прориви здійснюються, як правило, на межі наук, у результаті комплексних досліджень об'єктів і пов'язаних з ними проблем. При цьому під міждисциплінарними дослідженнями розуміється комплексне вивчення єдиного предмета досліджень представниками різних наукових дисциплін. Міждисциплінарність розглядається як форма організації наукового знання, заснованого на певних зв'язках між науковими дисциплінами (галузями знань), методами і технологіями, що забезпечують розв'язання комплексних науково-технічних проблем. Міждисциплінарність характеризується властивостями інтегративності дисциплін, заснованими на перенесенні методів досліджень з однієї дисципліни в іншу. Міждисциплінарність вимагає синтезу отриманих у рамках різних наукових дисциплін результатів.

У системі вищої освіти формування фахових компетенцій випускників в різних галузях знань, пов'язаних із здійсненням міждисциплінарних досліджень, забезпечується міждисциплінарними освітніми програмами. Основною ознакою міждисциплінарності освітніх програм є їх широкопрофільна підготовка. Міждисциплінарність освітніх програм ґрунтується на інтегрованих наукових напрямках, що виникли на межі наук (наприклад, спеціальності “Міжнародні відносини”, “Міжнародні економічні відносини”, “Міжнародна інформація”, “Країнознавство”) [6]. Проте нині українські ВНЗ випускають головним чином вузьких фахівців у конкретних галузях професійних знань, які не мають достатнього спектру компетенцій для ефективної наукової та інноваційної діяльності у рамках стратегічно важливих напрямів розвитку науки і техніки.

У ході дослідження встановлено тісний міждисциплінарний зв'язок у педагогічному процесі викладання дисциплін різних циклів у магістрів-міжнародників, що розкриває підґрунтя для використання міждисциплінарного підходу у процесі формування інформаційної компетентності майбутніх фахівців міжнародних відносин [3].

Підготовка магістрів в галузі міжнародних відносин передбачає вивчення різного спектра дисциплін, що пов'язані між собою послідовністю вивчення у часі, забезпечують засвоєння інших дисциплін і є відправною точкою для професійної підготовки. Блок дисциплін підготовки магістрів у галузі міжнародних відносин (“Міжнародні відносини і зовнішня політика”, “Теорія міжнародних відносин”, “Конфліктологія та теорія переговорів”, “Аналітика конфлікту”, “Теорія прийняття рішень”, “Дипломатична і

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

консультська служба”) є основою інформаційно-аналітичної підготовки, і водночас, самостійно формує аналітичні здібності майбутніх магістрів на конкретних історичних подіях, методах та прикладах прийняття рішень в проблемних та конфліктних ситуаціях.

Головним стрижнем інформаційно-аналітичної підготовки міжнародника є розвиток умінь та навичок використання сучасних методів аналізу та прогнозування подій у сфері міжнародних відносин, здатності приймати оптимальні рішення, розробляти рекомендації щодо реалізації зовнішньої політики держави. Так, теоретичне ознайомлення з інформацією, її видами та формами роботи здійснюється під час вивчення дисципліни “Міжнародна інформація”. Правові аспекти створення, відбору, зберігання, обробки, захисту та використання інформації розкриті у дисциплінах “Міжнародне інформаційне право” та “Інформаційно-аналітична діяльність в міжнародних відносинах”. Технологічні засоби роботи з інформацією студенти опановують при вивченні дисципліни “Інформаційні технології та технічні засоби”. Але, зважаючи на особливості навчально-виховного процесу ВНЗ та педагогічні технології вищої школи, студенти – майбутні міжнародники вимушені постійно аналізувати значні об’єми інформації, і тому у відповідні дисципліни введено вивчення методів машинної обробки інформації. Цим завданням присвячена дисципліна “Системи штучного інтелекту”. Тому процес удосконалення навичок продовжується протягом всього навчально-виховного процесу.

Ще одним аспектом, що підтверджує необхідність використання міждисциплінарного підходу, є потреба студентів більшу частину свого академічного часу, відведеного на самостійну та методичну роботу, витратити на роботу з іншомовною інформацією, адже більшість документів, міжнародних стандартів, правових та законодавчих актів, юридична практика представлені іноземною мовою. Головна мета викладання іноземної мови у вищому навчальному закладі – оволодіння мовою в обсязі, потрібному для спілкування у сфері професійної діяльності та власного спілкування, навичками ділової комунікації. Її реалізація відбувається при вивченні дисциплін “Основна іноземна мова (за професійним спрямуванням)”, “Друга іноземна мова”, “Ділова іноземна мова”, “Теорія та практика перекладу”. У ході навчально-виховного процесу при вивченні цих дисциплін також реалізуються ключові складові інформаційної компетентності.

У сучасних соціально-економічних умовах актуальним завданням є підготовка універсальних фахівців – творчо мислячих, які володіють ефективною методологією науково-дослідницької і виробничої діяльності на межі галузей знань. У зв’язку з цим перспективним напрямом розвитку системи професійної підготовки є розширення міждисциплінарних освітніх програм.

Проектування міждисциплінарних освітніх програм повинне

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

ґрунтуватися передусім на принципах інтеграції змісту освіти в різних предметних галузях, профілях, напрямках підготовки. Основою для інтеграції є освітні програми системи вищої і післядипломної освіти. Під інтегрованими міждисциплінарними освітніми програмами розуміємо програми, що реалізуються за інтегрованими навчальними планами. Застосування різних інструментів інтеграції декількох освітніх програм підготовки зумовило відмінність видів інтегрованих освітніх програм.

Інтеграція може бути в межах освітніх програм одного освітньо-кваліфікаційного рівня, які відносяться до різних предметних галузей знань. При цьому реалізується паралельне навчання за інтегрованими програмами (так звані дуальні програми), наприклад: бакалавр різних напрямів підготовки. Інтеграція може бути в межах декількох освітньо-кваліфікаційних рівнів. При цьому відбувається послідовне навчання за інтегрованими програмами підготовки, наприклад: бакалавр одного профілю – магістр іншого профілю підготовки. Перспективною формою організації послідовної міждисциплінарної підготовки є реалізація в системі вищої освіти багаторівневих інтегрованих освітніх програм, що ґрунтуються на інтегрованій компетентнісній моделі випускника. Інтегровані програми реалізуються за інтегрованим навчальним планом, що охоплює декілька освітньо-кваліфікаційних рівнів. Як правило, інтегровані програми реалізуються на вищих освітніх рівнях – магістерському і докторському (graduate, postgraduate).

Інтегрований навчальний план містить дві складові – академічну і дослідницьку. Академічний компонент, у свою чергу, також складається з двох циклів базових та вибіркових дисциплін. Базові дисципліни забезпечують необхідні фундаментальні знання, а вибіркові обираються магістрантом відповідно до проблематики досліджень і забезпечують необхідну глибину і широту підготовки. Академічна складова підготовки завершується кваліфікаційними іспитами, які проводяться у кінці навчання. Комплексний усний кваліфікаційний іспит спрямований на оцінку широти отриманих теоретичних знань. Письмовий іспит спрямований на оцінку глибини підготовки із спеціалізації і містить розробку детального плану магістерських наукових досліджень.

Таким чином, послідовні інтегровані програми будуються на принципах інтеграції предметної галузі підготовки, узгодженості змісту, форми і періодів навчання. Основною метою таких програм є розширення фундаментальної підготовки випускників ВНЗ, формування додаткових компетенцій, необхідних для вирішення комплексних фундаментальних і прикладних завдань на межі суміжних галузей знань.

Інший вид інтегрованих програм припускає паралельну реалізацію двох освітніх програм підготовки за різними спеціальностями (напрямами) одного освітньо-кваліфікаційного рівня. При виконанні вимог обох програм присвоюється два

ступеня. До таких програм відносять так звані дуальні (*dual*) *програми, проектування* яких засноване на раціональному визначенні предметних сфер і розподілу навчального матеріалу на модулі у відповідності до спеціалізації ВНЗ. Такий підхід дозволяє гармонізувати складові освітніх програм, спрямованих на підготовку фахівців на межі наук.

При розробці дуальної програми формується інтегрований навчальний план, де базові дисципліни, що задовольняють вимогам обох програм, є взаємозамінними (зараховуються за кожну з програм, що реалізуються паралельно). Раціональність змісту спеціальної підготовки забезпечується варіативними дисциплінами, що дозволяє розробити досить гнучкі програми підготовки за двома спеціальностями, що реалізуються одночасно.

Привабливість дуальних програм (у порівнянні з їх послідовною реалізацією) полягає: у заощадженні часу; розвитку універсальних (загальнонаукових, інструментальних) компетенцій за рахунок збільшення обсягу фундаментальної підготовки; розширенні професійних (спеціальних) компетенцій за рахунок можливості одночасної спеціалізації за двома обраними сферами професійної діяльності; зниженні фінансових витрат на навчання.

Аналіз міждисциплінарних освітніх програм, що реалізуються провідними університетами, показав, що в основі їх розробки лежать принципи інтеграції освітньої і дослідницької складових. Інтеграція припускає не просте додавання окремого змістовного блоку для розширення компетенцій, які формуються, а отримання двох різних професійних кваліфікацій. Інтегрований навчальний план забезпечує оптимізацію управління навчальним процесом. Можливість ефективного застосування сучасних технологій організації навчального процесу (використання модульно-рейтингової і кредитної системи, індивідуалізація, диверсифікація, контекстний підхід, розвиток співпраці, застосування методів активного навчання, дистанційні освітні технології та ін.) у рамках реалізації міждисциплінарних програм дозволяє досягти високої якості професійної підготовки, спрямованої на отримання двох професійних кваліфікацій [1, 2].

Особлива увага при реалізації інтегрованих міждисциплінарних освітніх програм приділяється структурній узгодженості змісту шляхом раціонального групування дисциплін (модулів дисциплін, окремих розділів дисциплін), що дозволяє надати студентам максимальну свободу вибору. Розширення змісту підготовки забезпечується блоком варіативних дисциплін.

До прикладу, у ВНЗ Великої Британії використовують вдале поєднання методики модульного та інтегрованого навчання. Такий принцип побудови освітніх програм дає можливість відносно легко змінити обрану при вступі у ВНЗ спеціальність, при цьому курси, які були обов'язковими для однієї спеціальності, можуть бути зараховані як елективні для іншої. Можливість вибору предметів з різних блоків забезпечує гнучкість усієї системи підготовки фахівців

з міжнародних відносин [7].

Останнім часом все більшого поширення при підготовці магістрів міжнародників набувають так звані міждисциплінарні програми та інтегровані курси. Бурхливий розвиток науки і техніки робить вузьку спеціалізацію у ряді випадків неприпустимою. Тому підготовка висококваліфікованих фахівців часто вимагає впровадження особливих програм, які базуються на міждисциплінарному підході. Міждисциплінарні програми – це навчальні програми, які в університетах Великої Британії існують на кожному факультеті. За твердженням учених Великої Британії, міждисциплінарний підхід спрямований на розвиток у магістрів міжнародних відносин широти поглядів, нестандартності мислення, здібностей вирішувати загальні проблеми, які виникають на стику різних галузей, бачити взаємозв'язок фундаментальних досліджень, уміння оцінити ефективність того або іншого нововведення, організувати його практичну реалізацію. Такий підхід передбачає не лише уміння вирішувати, а і формулювати проблеми, бачити складну ситуацію з різних позицій, передбачати соціальні і економічні наслідки. Міждисциплінарні програми забезпечують необхідну багатопрофільність професійної підготовки магістрів-міжнародників.

Сучасні вимоги до професійної підготовки фахівців передбачають підвищення підготовки магістрів до майбутньої практичної діяльності шляхом насиченості і різноманітності не лише змісту, а і форм і методів навчання. Світовий досвід засвідчує, що інструментами підвищення ефективності і якості освіти при реалізації міждисциплінарних програм є інформаційні технології (дистанційні, інтерактивні, віртуальні, e-learning), практико-орієнтовані проектні технології (case studies, context studies, project studies), спеціалізація і концентрація ресурсів ВНЗ, диверсифікація освітніх програм та ін.

Розширення міждисциплінарності в умовах сучасної освітньої системи може відбуватися різними шляхами, наприклад, через розвиток практики здобуття другої вищої професійної освіти (непрофільна відносно першої) – в цьому випадку загальний термін навчання може бути скорочений. Слід практикувати також навчання за програмами другої вищої професійної освіти для несуміжних спеціальностей. Можливим шляхом є забезпечення міждисциплінарності через використання програм додаткової професійної освіти.

Вивчення вітчизняної практики і світового досвіду свідчить, що використання інтегрованих міждисциплінарних освітніх програм забезпечує ефективну модернізацію системи професійної підготовки наукових кадрів і розвиток наукового потенціалу країни відповідно до вимог ринку праці. Розширюючи спектр міждисциплінарних програм, що реалізуються, диверсифікуючи і удосконалюючи їх структуру і зміст, ВНЗ отримують додаткові конкурентні переваги, розширюють професійні можливості

випускників і створюють передумови для успішного інноваційного розвитку науки, техніки і технологій на основі світових інтеграційних процесів.

Література

1. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / [упоряд. : М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубіянюк, І.І. Бабин]. – Тернопіль : ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга ; Богдан, 2004. – 384 с.
3. ГСБОУ_04 Галуzeвий стандарт вищої освіти напpямy підготовки 0304 “Міжнародні відносини”. – Київ: 2004.
4. Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти: Офіц. вид. – К. : Парламентське видавництво, 2004. – 404 с.
5. Князева Е.Н. Трансдисциплінарність синергетики: следствия для образования / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М., 2003, – 232 с. (4)
6. Постанова Кабінету Міністрів №787 від 27 серпня 2010 року “Про перелік напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра” [Електронний ресурс]. – Режим доступу 22.05.2013: <www.mon.gov.ua/newstmp/2010/08_09/796.doc>. Загол. з екрану. – Мова укр.
7. Department for Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу 13.04.2013: <<http://www.dfes.gov.uk>> – Загол. з екрану. – Мова англ.

Виталий Третько

Междисциплинарный подход в подготовке будущих магистров международных отношений

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке будущих магистров международных отношений. Отражены междисциплинарные аспекты функционирования магистерских программ международных отношений, особенности построения содержания образовательных программ профессиональной подготовки магистров-международников на основе междисциплинарного подхода.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, магистерские программы международных отношений, междисциплинарные образовательные программы, интеграция образовательных программ.

Vitaliy Tretko

Interdisciplinary approach to professional training of future international relations' masters

Summary: The issue of using interdisciplinary approach to professional training of future international relations' masters is considered in the article. Interdisciplinary aspects of master programs in international relations functioning, peculiarities of structuring the content of educational

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

programs on the basis of interdisciplinary approach have been highlighted. Special attention has been paid to foreign experience of implementing interdisciplinary programs.

Key words: *interdisciplinary approach, master programs in international relations, interdisciplinary educational programs, integration of educational programs.*

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ

УДК 37.011

**Валерій Аніщенко,
Олег Падалка,
м. Київ**

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ

Феномен культури у педагогіці трактується як багатофункціональне, різноаспектне явище. Цінності культури конкретизуються в ідеалах, цілях діяльності, людських, життєвих установках, зумовлюють різні способи світосприйняття, відображаються у системах норм і втілюються в культурних традиціях. Сформовані у культурі цінності можуть бути органічно сприйняті індивідом і привласнені їм на особистісно-смысловому рівні тільки за умови, якщо вони пережиті особистістю, прийняті нею емоційно, а не тільки сприйняті й засвоєні раціонально. Відрізняючись за самою своєю суттю від знань, втілюючи міжсуб'єктні відносини, цінності передбачають інший спосіб розпредмечування – процес духовного спілкування, яке передбачає залучення іншого до тих або інших цінностей.

У контексті зазначеного вище науковий і практичний інтерес становить проблема культурологічного підходу у професійній підготовці вчителя. Культурологічний підхід докорінно змінює уявлення про основоположні цінності освіти як винятково інформаційні й пізнавальні, допомагає уникнути вузької наукової зорієнтованості змісту освіти. Як свідчить аналіз літературних джерел [4], культурологічний підхід передбачає розгляд феномена культури в якості стрижневого в розумінні й поясненні сутності людини, її свідомості й життєдіяльності. У логіці даного підходу різні аспекти сутності людини як суб'єкта культури (свідомість, самосвідомість, духовність, моральність, творчість та ін.) тлумачаться в "ієрархічному сполученні" як грані цілісної культурної особистості.

Передусім зазначимо, що у науковій інтерпретації [2, с. 8] підхід – це усвідомлена орієнтація педагога-дослідника або педагога-практика на реалізацію у своїй діяльності певної сукупності взаємопов'язаних цінностей, цілей, принципів, методів дослідницької або практичної педагогічної діяльності, що відповідає вимогам прийнятої освітньої парадигми (Є. Бондаревська). У науково-педагогічній літературі культурологічний підхід тлумачиться як:

- сукупність методологічних прийомів, що забезпечують аналіз кожної сфери соціального або психологічного життя (у т. ч.

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

сфери освіти і педагогіки) крізь призму системоутворювальних культурологічних понять (культура, культурні зразки, норми і цінності, спосіб життя, культурна діяльність, інтереси і т. д.) [4];

- загальнонауковий метод дослідження [3];
- методологічна основа і метод проектування особистісно орієнтованої освіти, методологічний принцип теорії і практики педагогічної освіти, функціональна характеристика культурологічного аналізу [1];

- сукупність методологічних прийомів, які забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального й психічного життя;

- принципова гуманістична позиція, згідно з якою людина визнається суб'єктом культури, її головною дієвою особою [3].

Цей підхід дозволяє зосередити увагу на людині як суб'єкті культури, здатній включати в себе всі "старі" смисли культури і одночасно виробляти нові. Нам імпонує думка російських науковців [3] про те, що культурологічний підхід притаманний гуманістичній педагогіці, оскільки гуманістична парадигма зорієнтована на самоцінність людини як унікального явища, джерела продуктивної творчої діяльності. Водночас О. Кукуєв [2, с. 12] наголошує на тому, що культурологічний підхід визначає *ставлення до тих, хто навчається*, як до суб'єктів культури, власного життя та освіти, здатних до культурного й особистісного саморозвитку і творчої самореалізації, *ставлення до освіти* – як культурного процесу, в якому відбувається діалогічна взаємодія між його учасниками, обмін цінностями і смислами, співробітництво в досягненні цілей особистісного саморозвитку.

Культурологічний підхід змінює уявлення про основоположні цінності освіти як винятково інформаційно-знаннєвих і пізнавальних, знімає вузьку наукову орієнтованість його змісту та принципів побудови навчального плану, розширює культурні основи зміст навчання і виховання, уводить критерії продуктивності і творчості в діяльність дорослого і дитини. Цей підхід дозволяє розглядати галузь освіти крізь призму системоутворюючих понять, серед яких виокремимо такі:

- суб'єкт-об'єкт-суб'єктні (цінність, якість, культурна норма, культурний інтерес та ін.);

- суб'єкт-суб'єктні (культурна діяльність, культурне самовизначення, культурний розвиток (саморозвиток), глибинне спілкування, сумісність, насиченість подіями);

- об'єкт-суб'єктні (соціокультурна (культурна) ситуація, соціокультурний (культурний) контекст освіти, культурні моделі, мультикультурна (культурна) середовище освітніх систем) [1].

Слід зазначити, що культурологічний підхід уможливорює окреслення трьох основних взаємообумовлених проблемно-смислових аспектів освіти:

- особистісного росту (самовизначення, саморозвитку, самореалізації) за допомогою розвитку структур культурної діяльності, зрушень в особистісному культурному творчому досвіді,

динаміці культури спілкування та комунікації, еволюції кола спілкування;

- зростання рівня культури (тобто якості й ступеня вираженості ціннісного змісту) окремих освітніх процесів, систем, спільнот;

- розвитку і зростання рівня культури освіти як галузі в цілому, зміни соціокультурного контексту освіти (його предметних, інформаційних і суб'єктивних середовищ, моделей, форм і механізмів організації) [3].

Зазначимо, що культурологічний підхід як загальнонауковий метод дослідження в якості провідного положення включає розуміння, аналіз об'єкта як культурного явища або процесу [1]. Як методологічна основа сучасної педагогічної науки культурологічний підхід передбачає використання феномена культури в якості стрижневого в розумінні і поясненні педагогічних явищ і процесів. Функціональними принципами культурологічного аналізу педагогічних проблем слугують системна реконструкція культури; облік суб'єктності культурного розвитку та діяльнісного характеру реалізації суб'єктного начала в культурі; двоєдність нормативного та креативного аспектів буття культури [1; 3].

Як методологічна позиція культурологічний підхід розкриває єдність аксіологічного, діяльнісного та індивідуально-творчого аспектів культури і розглядає людину її суб'єктом, головною діючою особою. Культурологічний підхід, будучи методологічною основою і методом проектування особистісно орієнтованої освіти, дозволяє трактувати освіту як процес оволодіння культурою, спрямований на розвиток, цілісне перетворення особистості людини, зміст освіти як узагальнену культуру, передбачену для оволодіння, творчість і діалог як способи саморозвитку і самореалізації особистості [1].

Культурологічний підхід у дослідженнях проблем педагогічної освіти являє собою сукупність теоретико-методологічних положень й організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на забезпечення умов для оволодіння майбутнім вчителем змістом педагогічної культури і розвитку вчителя як її суб'єкта. З позицій культурологічного підходу педагогічна освіта являє собою соціокультурний інститут, покликаний реалізувати гуманітарну, культурно трансляційну, культуротворчу функції, а також антропогенну практику культури як фактору загально- й професійно-культурного розвитку особистості вчителя.

Становлення майбутнього вчителя як суб'єкта професійно-педагогічної культури є процесом поетапного оволодіння змістом педагогічної культури в ході його професійної підготовки. Найбільш значимими етапами цього процесу є:

- етап опанування норм і вимог, установок і способів педагогічної діяльності;
- етап вироблення провідних елементів педагогічної культури;
- етап присвоєння цінностей педагогічної культури, їх

внутрішнє прийняття на особистісно-смысловому рівні;

- етап трансляції професійно-педагогічної культури у різних актах розгортання й опредмечування суб'єктності.

Як свідчить дослідження Г. Гайсиної, у своєму якісному розвитку суб'єкт професійно-педагогічної культури проходить певні рівні становлення (адаптивний, репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчий), які характеризуються різним ступенем розгортання суб'єктності у процесі опанування змістом педагогічної культури. В якості узагальненого критерію цього процесу виступає ступінь активності майбутнього вчителя в оволодінні ціннісним, діяльнісним й особистісно-творчим компонентами педагогічної культури. Науковець переконливо доводить, що технологічна стратегія розвитку особистості майбутнього вчителя як суб'єкта професійно-педагогічної культури характеризується культурною та суб'єктною спрямованістю освітнього процесу; вибудовується на основі логіки розгортання суб'єктності особистості студента при оволодінні змістом педагогічної культури; спрямована на розвиток і зміцнення суб'єктної сутності "Я" студента, розкриття його творчого потенціалу; передбачає діалогізацію і сенсопошуковий спрямованість освітнього процесу.

Таким чином, культуротворчий феномен педагогічної освіти як соціокультурного інституту слугує каналом трансляції педагогічної культури, антропогенної практики культури, що забезпечує розвиток вчителя як суб'єкта професійно-педагогічної культури. В основу культуротворчої педагогічної освіти має бути покладено ідею забезпечення цілісності освітнього процесу педагогічного ВНЗ (цільового, змістово-процесуального та технологічного компонентів) на кінцевий результат – становлення вчителя як суб'єкта професійно-педагогічної культури. Упровадження культуротворчої педагогічної освіти має передбачати обґрунтування її ціннісної та цільової спрямованості на становлення особистості майбутнього вчителя як суб'єкта професійно-педагогічної культури, розробку з позицій культурологічного підходу принципів відбору і реалізації змісту освіти, виявлення провідних тенденцій, принципів і педагогічних умов реалізації культурологічного підходу в процесі професійної підготовки вчителя, визначення стратегії розвитку суб'єктних якостей особистості вчителя в процесі оволодіння педагогічною культурою.

Література

1. Гайсина Г.И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Гайсина Гузель Иншаровна. – М., 2002. – 366 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 17.02.2013 <<http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/106391.html>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
2. Кукуев А.И. Андрагогический подход в педагогике: автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / А.И. Кукуев. – Ростов-на-Дону, 2010. – 55 с.

3. Мареев В.И. Культурологический подход в аспекте развития современного образования / В.И. Мареев, Н.К. Карпова, Е.С. Щипанкина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 24.11.2012 <<http://www.sworld.com.ua/index.php/en/current-status-and-the-development-of-the-education-c112/11973-c112-037>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

4. Шипова А.В. Культурологический подход в педагогике / А.В. Шипова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 15.04.2013<<http://conference.apkpro.ru/files/npo/ss9/stt/st31n.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

Валерий Анищенко, Олег Падалка
**Культурологический подход в профессиональной
подготовке учителя**

Аннотация. Авторами статьи осуществлен анализ проблемы профессиональной подготовки учителя в контексте культурологического подхода. Обоснована целесообразность культуротворческого педагогического образования, основу которого составляет идея направленности образовательного процесса педагогического вуза в единстве его целевого, содержательно-процессуального и технологического компонентов на конечный результат – становление учителя субъектом профессионально-педагогической культуры.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя, культурологический подход, профессионально-педагогическая культура, гуманистическая педагогика.

Valeriy Anyshchenko, Oleg Padalka
**Teachers' professional training in the context
of cultural approach**

Summary. The article presents the analysis of the teachers' training problem within the cultural approach. There has been substantiated the essence of culture-creative teachers' training, which is based on orientation of the educational process in teachers' higher educational establishment in the unity of target, content-procedural, and technological components on the final result – teacher's development as a subject of professional pedagogical culture.

Key words: professional teachers training, cultural approach, professional and pedagogical culture, humanistic pedagogy.

УДК: 378. 091.12 – 051 : 81'243

**Тетяна Колодько,
м. Київ**

**МОВЛЕННЄВА ПОВЕДІНКА МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Процес входження нашої країни до європейського освітнього простору має позитивно позначитися на якості підготовки педагогічних кадрів, підвищенні рівня конкурентоспроможності випускників, гармонізації вищої педагогічної освіти. Професійну підготовку особистості визначають

як процес формування фахівця для певної галузі діяльності, оволодіння ним певним родом занять, професією. Відомі різні підходи до визначення сутності професійної підготовки з позицій сучасної психолого-педагогічної науки. Так, психологи трактують її як засіб приросту індивідуального потенціалу особистості, розвитку її резервних можливостей, пізнавальної та творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими та професійно значущими знаннями, вміннями й навичками [7, с. 67]. Вчені-педагоги ототожнюють професійну підготовку з професійною освітою, яка є результатом засвоєння знань та вмінь й формування необхідних особистісних професійних якостей [5, с. 668].

Ступінь мовленнєвого розвитку є характеристикою освіченості людини і народу в цілому. Якщо люди не вміють спілкуватися між собою, не вміють висловити свої думки, почуття, переживання, виразити в слові своє світосприйняття і світобачення, не вміють зрозуміти зміст висловлювання іншої людини, така країна ніколи не здобуде тривкого авторитету серед цивілізованих держав світу і тому позбавлена майбутнього. Людина виражає себе в мовленні. Мовлення народу в цілому і кожного її громадянина – це не тільки свідчення культури держави, її високого інтелектуального і культурного розвитку, а й ознака життєздатності суспільства, потенціал його майбутнього. Тому мовленнєвому розвитку майбутнього вчителя відводиться особливе місце в сучасному вивченні іноземної мови.

Аналізуючи результати успішної діяльності майстрів педагогічної праці, знаходимо їх прагнення до створення яскраво вираженої автономної мовної території, індивідуального й багатомовного простору в навчанні та позааудиторній роботі, де задіяний весь арсенал мовних і мовленнєвих стратегій до особистості студента, про які говорив ще В. Сухомлинський.

Окремим напрямом професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови є удосконалення його мовної та мовленнєвої стратегій й тактик. А відтак розв'язання цієї проблеми, на нашу думку, пов'язано, передусім, із індивідуальним мовним словниковим запасом вчителя, його професійною комунікативною компетентністю, інтелектуальними даними вчителя, індивідуальною мовною стратегією, індивідуальним інформаційно-освітнім та комунікаційним середовищем, організацією роботи самого вчителя, його професіоналізму й майстерності. Розглянемо ці категорії детальніше.

Під *індивідуальним мовним словниковим запасом* майбутнього вчителя іноземної мови розуміємо ознаки мовного інформаційно-освітнього середовища. В основі індивідуального мовного тезаурусу лежать словесні та жестові мови, що є провідними ознаками мовного інформаційно-освітнього середовища. Саме мова – як складна система, що розвивається, є специфічним, постійним, сталим, нормативним й універсальним засобом об'єктивації змісту як індивідуальної свідомості, так і

культурної традиції, забезпечуючи можливість її сполучуваності на морфологічному, синтаксичному, семантичному та логічному рівнях в просторово-часових формах та на рівні рефлексії. Мова володіє такими інтерпретаційними можливостями, які дозволяють планувати мовну дію. Мова має нормативний характер і зобов'язує кожного, хто нею користується, підпорядковуватися її законам. Мова є “інструментом соціальної влади”, оскільки висловитися нейтрально неможливо: всяке використання мови припускає ефект впливу. За мовним виразом завжди стоїть комунікативний інтерес, мотив, мета, точка зору. Всі вони можуть бути представлені не лише в термінах конкретних мовних актів і пропозицій, а через поняття більш високого рівня, наприклад, глобального наміру, тобто стратегії і комунікативної тактики. Як метафорично зазначає філософ сьогодення, “мова – це такий же інструмент, як молоток, і використання мови це справа техніки, таке як забивання цвяхів. Але навіть для того, щоб забити цвях, потрібно мати уявлення про те, який інструмент для цього треба використовувати. Отже, прагнення досягти максимального результату породжує планування, яке, у свою чергу, визначає стратегію того, хто говорить” [8, с. 55].

Мовлення – індивідуальне, динамічне, ситуативно зумовлене. Мовлення є найуніверсальнішим засобом комунікації, тому що при передачі інформації за допомогою мовних знаків смисл повідомлення губиться менш за все. Процес породження мовлення, за Л. Виготським, реалізується у послідовності “від мотиву, який породжує певну думку, до оформлення самої думки, до опосередкування її у внутрішньому слові, потім – у значеннях зовнішніх слів і, нарешті, у словах” [2, с. 375].

А відтак, підготовка сучасного висококваліфікованого фахівця потребує зосередження уваги на *професійній комунікативній компетентності* і тут не можна не акцентувати увагу на вплив мовних стратегій та потребу їх інтенсифікації. Перш за все, комунікативна діяльність як провідний компонент професійної підготовки студентів припускає оволодіння ними комунікативними діями. Російський вчений О. Бодальов виділив такі комунікативні дії, які максимально відповідають специфіці мовної комунікації, а саме – перцептивні дії (схиляти партнера до спілкування, визначати характер хвилювань на основі характерних ознак та впливати на нього або розуміти його); комунікативні мовні і немовні дії (мовні дії – правильна емоційна, образна, стилістично маркована мова; немовні дії – доречна міміка, жестикуляція, доцільні рухи тіла); інтерактивні дії (взаємодія індивідів на основі комунікативно-підтримуючого, коопераційного стилів). Ці характеристики можуть бути доповнені характеристиками якостей вчителя та його поведінкою як-от: професійність; комунікабельність (потреба у спілкуванні); соціабельність (потреба в соціальних контактах, соціальному схваленні); доброзичливість. Толерантна поведінка вчителя включає: емоційну гнучкість, відвертість,

відсутність догматизму.

Отже, для реалізації мовленнєвої комунікації в професійній сфері необхідно: забезпечити засвоєння різних типів комунікативних мовних стратегій, відповідних їм тактик безконфліктного спілкування (стиль співпраці) і способів мовного оформлення, властивого певній культурі; сформувати механізм професійної компетентності на основі засвоєння норм і правил етикетного іншомовного спілкування [10].

Водночас усе більшої популярності набуває комунікативний метод засвоєння і володіння іноземною мовою як засобом вираження своїх думок. Оволодіваючи професійним іншомовним мовленням, студенти, майбутні вчителі, вчать використовувати мову, враховуючи проблемні ситуації і прагматичний ефект партнера по спілкуванню. Принцип комунікативної спрямованості передбачає “збереження в навчально-мовленнєвій практиці основних характеристик і умов природного спілкування: вмотивованість висловлювань, їх спрямування на конкретну особу, ситуативність, варіативність, емоційне забарвлення, автентичність спілкування тощо” [3, с. 235].

Індивідуальний мовний інтелект майбутнього вчителя – це здатність учителя іноземної мови використовувати особистий мовний тезаурус (словник) для індивідуального розв’язання різноманітних вербальних і невербальних ситуативних завдань (від репродукції до творчого пошуку), а також для нейтралізації деструктивних явищ зовнішнього середовища.

Система мовленнєвих тактик несе в собі індивідуальне позитивне значення, заряд за рахунок використання численних мов освітнього простору в мовній і мовленнєвій поведінці вчителя. Серед пріоритетних можна виділити три основні підходи, а саме: 1) мнемотехнічний, з виходом на проблемне, контекстне навчання, що припускає дотримання принципу поліпрофільності й поліпредметності з урахуванням спеціалізації студентів; 2) соціокультурний, з ціннісним спрямуванням змісту; 3) лінгводидактичний, інтерактивний підхід з емоційним забарвленням освітнього процесу. На думку деяких учених, вдосконалення особистої мовленнєвої стратегії пов’язано з формуванням різних рівнів інформаційно-комунікаційного простору: від індивідуального мовного тезаурусу та інтелекту, індивідуальної мовної стратегії до інформаційно-комунікаційного простору [4; 1].

Індивідуальна мовленнєва стратегія вчителя – це здатність учителя використовувати свій мовленнєвий інтелект для ретельного аналізу комунікативних тактик поведінки, а також для усвідомлення своєї індивідуальності, неповторності та унікальності.

Прикметно, що в тактиці майбутнього вчителя органічно поєднані знання та ерудиція вченого і мистецтво педагога, висока культура та інтелектуальна, моральна зрілість, усвідомлення обов’язку і почуття відповідальності.

Сучасні мовленнєві стратегії майбутнього вчителя

іноземної мови передбачають переосмислення того, що стоїть за висловом “володіння іноземною мовою і як його досягти”. З огляду на це постає досить складне питання про мовленнєву діяльність, яка має свої закономірності і ґрунтується на вираженні думки. Річ у тім, що вітчизняна методологія вивчення іноземних мов ще досі спирається на тематичний (ситуативно-тематичний) принцип організації навчального матеріалу. Втім, як виявилось, такий метод є малоефективним – він не веде до володіння мовою. Тому фахівці намагаються перейти на мовленнєво-діяльнісний підхід у вивченні мови “навчитися висловлювати думки іншомовними засобами мовленнєвої діяльності” [1, с. 124-125].

З огляду на це, вплив мовленнєвих стратегій на навчальний процес спрямований на те, щоб нейтралізувати відсутність традиційної класичної освіти і як результат сформувати інтерес до широкої сфери навчання, розширити доступ студентів, майбутніх викладачів, до іншомовної “мовної матриці”, сприяти налагодження міжнародних мовних телекомунікаційних зв'язків.

Сучасні мовні і мовленнєві стратегії навчання визначаються такими провідними рисами, як-от: універсальністю, варіативністю, цілісністю, послідовністю, орієнтацією на ідеал, морально-вольовими якостями тощо. Універсальність і варіативність є такими складниками стратегічного мовлення, які орієнтують на пошук оптимального шляху опанування й використання мови задля досягнення поставленої мети. Водночас слід мати на увазі, що ефективність стратегій неможливо передбачити в їх абсолютному сенсі. “Оптимальна така стратегія, яка передбачає одночасний рух у кількох паралельних напрямках і, якщо це можливо, прийняття таких рішень, які відіграють важливу роль у кількох стратегічних напрямках. А відтак необхідна гармонізація варіантів їх узгодження на стратегічному рівні – у співвідношенні стратегій у ціннісному аспекті, коли одна із стратегічних ліній буде визначена як провідна, а інші – як підпорядковані, тобто їх введення залежатиме від того, як втілюватиметься в життя домінуюча стратегія” [4, с. 52].

Орієнтація на ідеал як остаточну мету, а також взаємоузгодженість варіантів стратегій визначають таку якість мовних та мовленнєвих стратегій як цілісність. Будь-яка стратегія має бути концептуально окресленою. Принцип відповідності засобів і мети допомагає певною мірою запобігти небажаним наслідкам різних дій.

Врешті-решт індивідуальний мовний словник майбутнього вчителя іноземної мови сприяє актуалізації вольового потенціалу особистості. Адже моральні сили “пронизують” мовні стратегії як своєрідну стихію. Окрім того, жодна стратегія неможлива поза різними моральними чинниками, насамперед такими, як свобода, обов'язок, відповідальність, справедливість і т.ін.

Індивідуальне інформаційно-освітнє та комунікаційне середовище розуміється нами як здатність майбутнього вчителя іноземної мови вільно встановлювати зв'язки і відносини з мовними

просторами партнерів по спілкуванню відповідно до етичних цінностей, моральних та етикетних норм вербальної й невербальної поведінки, а також уміння спілкуватися в соціокультурному просторі.

Мовленнєвий статус учителя іноземної мови передбачає, насамперед, розуміння проблеми формування цілісного полікультурного освітнього простору, одним із головних аспектів якого є полімовний аспект. Полімовна стратегія передбачає використання іноземної мови як інструменту спілкування в діалозі культур і цивілізацій, як засіб міжособистісної взаємодії за умов багатонаціонального і полікультурного простору [6, с. 154].

Під *організацією роботи вчителя іноземної мови* розуміємо його плідну, щоденну розумову й професійну техніку, творче взаємозбагачення, самостійне вдосконалення мовних умінь, співпрацю із студентською аудиторією, і як результат – оволодіння студентами, майбутніми учителями, різними мовними стратегіями й тактиками. Звідси, *професіоналізм* майбутнього вчителя іноземної мови полягає, насамперед, у доборі методів, прийомів та способів роботи із студентами, розробці технологій реалізації цілей і завдань, поставлених перед ним, а саме: забезпечення ефективності навчально-виховного процесу; озброєння майбутніх спеціалістів фундаментальними знаннями; привчання студентів до самостійного отримання максимальної інформації за короткий час і розвитку творчого мислення; озброєння вміннями наукового дослідження; виховання різнобічної, досвідченої і культурної людини у полікультурному освітньому просторі. Багатомовний інформаційно-освітній простір, середовищем функціонування якого є вищий навчальний заклад, а носієм – студент і викладач, відображає їхню комунікативну поведінку, внутрішню культуру та зовнішню виразність.

Особистість учителя – одна з головних складових багатомовного освітнього простору. Розуміючи під педагогічним професіоналізмом комплекс властивостей особи, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності і включає такі компоненти, як професійні знання і уміння, педагогічні здібності і педагогічна техніка, набуває необхідність розвивати уміння управляти собою, своєю поведінкою (міміка, пантоміміка, управління емоціями, настроєм, знання зайвої психічної напруги, створення творчої ініціативи, а також соціально-перцептивні здібності – увага, спостережливість, уява, і техніка мовлення – дихання, постановка голосу, дикція, тембр, паузація, темп мовлення, інтонація тощо). В умовах багатомовного освітнього простору формування таких умінь учителя ми пов'язуємо з використанням різноманітних знаків-символів, що становлять основу індивідуальної лексичної компетентності та інтелекту індивідуальної мовної стратегії в особистому мовленнєвому просторі викладача. “Жестові мови”, наприклад, допомагають виділити головне, і частіше за все випереджають хід

висловлюваної думки. Міміка, як і жести, підвищуючи емоційну значущість інформації, сприяють кращому її засвоєнню. У свою чергу, студенти “читають” обличчя викладача вгадуючи його ставлення, настрої. Тому важливо показувати на обличчі і в жестах лише те, що стосується справи, сприяє здійсненню навчально-виховних завдань. А відтак якісне володіння культурою усного і письмового мовлення рідної мови створює передумови для творчої реалізації особистості викладача та її вдосконалення, оскільки мова і культура є нерозривними концептами, які дозволяють оптимізувати інтеграційні процеси в освітньому просторі й підвищити педагогічний професіоналізм викладача.

Відомо, що процес формування високоякісного спеціаліста є тривалим і складається з різноманітних видів діяльності. Провідне місце у цьому процесі належить формуванню у студента, майбутнього вчителя, готовності до професійної діяльності. Поняття готовності до професійної діяльності вчителя іноземної мови є багатокомпонентною категорією. Зазвичай готовність визначається як форма установки, тенденція перспективної дії, її спрямування на досягнення певної мети тощо. Готовність – це психічний стан особистості, який всебічно залежить як від зовнішніх (об’єктивних) чинників – особливостей організації процесу навчання студентів, так і від внутрішніх (суб’єктивних) чинників – особистісних якостей студентів. Тому готовність в аспекті, який ми розглядаємо, можна характеризувати як складний, цілеспрямований вияв особистості, який залежить від форм і способів організації навчальної діяльності у закладі освіти, у тому числі від якості видів роботи, які використовують у навчальному процесі, і які були б спрямовані на формування пізнавальних, практичних і творчих умінь студентів. У цьому контексті готовність до професійної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови можна розглядати як інтегративну якість особистості студента, як елемент його свідомості, як форму розуміння і прийняття системи залежності його майбутньої професійної майстерності від зовнішніх і внутрішніх чинників.

Варто зазначити, що важливими механізмами формування готовності є відповідні знання, уміння і навички, які у процесі навчання повинні забезпечувати і регулювати оптимальну взаємодію студента з майбутньою професією [9]. Окрім знань, умінь і навичок, якими оволодівають студенти, визначальними компонентами процесу формування готовності до професійної діяльності є також мотиви, які сприяють виникненню у студента впевненості у важливості обраної професії та усвідомленні особистісної значущості в успішному розв’язанні непростих професійних завдань. Прикметно, що кожний із названих компонентів вимагає тривалої і цілеспрямованої діяльності як викладача, так і студентів. А відтак ефективність процесу формування готовності всебічно залежить від уміння навчального закладу творчо організовувати інтерактивну взаємодію викладачів і

студентів, передбачати в ній контроль і самоконтроль якості виконуваної діяльності з метою корекції навчальних дій, а також створювати умови, які забезпечували б повноцінну теоретичну і практичну підготовку студентів до майбутньої професії.

Дидактичні, організаційні, конструкторські й комунікативні вміння; технологічні прийоми, управління педагогічним спілкуванням, організація колективних творчих справ тощо – всі ці аспекти складають численну групу компонентів педагогічного професіоналізму в реалізації мовленнєвих стратегій і тактик та забезпечують встановлення інтенсивних професійних контактів із студентською аудиторією.

Отже, постійна робота майбутнього вчителя іноземної мови щодо вдосконалення своєї мовленнєвої поведінки, стратегій і тактик – найважливіше джерело підвищення педагогічного професіоналізму, майстерності та педагогічного такту як основних компонентів цілісної динамічної системи у його професійній педагогічній діяльності. Можливість комфортно почуватись у чужомовному і чужокультурному середовищі, адекватно реагувати на його різноманітні виклики, зумовлені особливостями комунікативної поведінки, традиціями і ціннісними орієнтаціями, цілеспрямовано формується і вдосконалюється в процесі навчання у вищому навчальному педагогічному закладі в результаті виконання відповідних видів діяльності, і саме викладачі іноземної мови мають сформувати у студентів здатність бути суб'єктом розвитку власних здібностей і в кінцевому результаті стати суб'єктом процесу соціалізації в багатомовному й різнокультурному світовому соціумі.

Література

1. Бурыкин А.А. Соотношение образовательной и научной парадигм в обучении / А.А. Бурыкин // Наука, образование и современные проблемы диалога культур. – Красноярск, 2002. – С. 124-125.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Лев Семенович Выготский. – М. : АПН РСФСР, 1956. – С. 375.
3. Колодько Т.М. Комунікативний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Тетяна Миколаївна Колодько // Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної. – Полтава, 2010. – С. 234-237.
4. Парахонський Б.О. Стратегічне мислення як основа прийняття соціально-політичних рішень / Борис Парахонський // Інформаційне забезпечення. – Острог, 2000. – С. 52.
5. Педагогическая энциклопедия / Под ред. И.А. Каирова, Ф.Н. Петрова. – М. : Сов. энциклопедия, 1964. – Т. 3. – 880 с.
6. Сердюков П.И. Теоретические основы обучения иностранным языкам в языковом вузе с применением информационных технологий : дис ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Сердюков Петр Игоревич / Киевский гос. лингвистический ун-т. – К., 1997. – 349 с.
7. Якиманская И.С. Педагогическая психология и творчество / Ирина Сергеевна Якиманская // Творчество и педагогика. – М., 1988. – Ч. 4. – 120 с.
8. Johnstone H.W. Language Grief: Its Nature and Functions at

Community Level / Henry W. Johnstone. – Vintage Books, London, 1982. – P. 55.

9. Stern H.H. Fundamental Concepts of Language Teaching / H.H. Stern. – Oxford: Oxford Univ. Press, 1996. – 582 p.

10. The Communicative Approach to Language Teaching / Ed. by Ch. Brumfit and K. Jonson. – Oxford: Oxford Univ. Press, 1991. – 243 p.

Татьяна Колодько

Речевое поведение будущего учителя иностранного языка

Аннотация. В статье рассматриваются основные векторы речевого поведения будущего учителя иностранного языка в современном учебно-воспитательном процессе; акцентировано внимание на необходимости учета современных языковых и речевых стратегий и тактик в преподавании иностранного языка.

Ключевые слова: речевое поведение будущего учителя иностранного языка, языковые и речевые стратегии и тактики, информационно-образовательная среда, педагогический профессионализм и мастерство будущего учителя.

Tatiana Kolodko

Future foreign language teacher's speech behavior

Summary. Main guidelines of future foreign language teacher's speech manner in modern educational process are reviewed in the article; attention on the necessity to integrate modern language teaching strategies and tactics in teaching a foreign language is accented.

Key words: future foreign language teacher's speech behavior, language and speech strategies and tactics, informative and educational environment, future teacher's pedagogical professionalism and mastery.

УДК 37.0:37

**Олена Лавриненко,
м. Київ**

**ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
СУЧАСНОЇ ВЕЧІРНЬОЇ ШКОЛИ**

Сучасні трансформаційні процеси, що відбуваються в суспільстві, актуалізували проблему становлення нової парадигми освіти, шкільної зокрема, характерною рисою якої є інформаційність знань, компетентність умінь, перерозподіл акцентів навчально-виховного процесу. На думку провідного педагога-науковця Г. Канафоцької [4] перш за все потрібно змінити спосіб навчання з поступовим виходом його на рівень самоорганізації. Поняття самоорганізації в контексті шкільної освіти визначають як самоосвіту, що передбачає: швидку орієнтацію в інформаційному просторі; оволодіння новими методиками отримання знань; наявність умов для відкриття внутрішньої мотивації щодо отримання і створення нових знань; наявність ефективних комунікацій; командну кооперацію; інтеграцію; вихід на

нелінійне цілісне мислення.

Саме самоосвітня діяльність може стати умовою, механізмом, системним феноменом підвищення якості шкільної освіти, яка забезпечить випускників загальноосвітніх навчальних закладів різних типів функціональною грамотністю та універсальними компетентностями: робити вибір в ситуації невизначеності, самостійно вирішувати проблеми, ставити мету особистої діяльності, планувати та організовувати власну діяльність, працювати в команді, оцінювати отримані результати, тощо. Цих компетентностей учні можуть набувати лише при організації навчального процесу на основі особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного підходів, де центральним вектором пізнавальної та навчальної діяльності стає самоосвітня діяльність учня і, відповідно, самоосвіта всіх учасників навчально-виховного процесу, яка передбачає цілеспрямоване зміщення домінанти педагогічного процесу від навчання до учіння з розгортанням системи самостійної роботи та самоосвітньої діяльності учнів.

Модель формування учня, здатного до самоосвітньої діяльності, розпочинається з цілісного уявлення про її об'єктивні та суб'єктивні характеристики. Провідні вітчизняні вчені вважають, що модель сучасної освіти можлива лише у контексті цінностей самоосвіти, яка інтегрує як власне особисті, так і суспільні очікування.

Аналіз ефективності освітньої діяльності загальноосвітніх навчальних закладів різних типів шкіл, у тому числі вечірніх дозволив констатувати, що очевидною є перевага традиційного навчання, яке характеризується обмеженням застосуванням самоосвітньої навчальної діяльності учнів, не дивлячись на те, що йде активна робота по впровадженню педагогічних інновацій. Інноваційні педагогічні технології покликані сприяти не лише покращенню якості знань, умінь, формуванню життєвих компетентностей, але й забезпечувати формування основ самоосвітньої діяльності учнів.

Практично всі дослідники (М. Солдатенко, А. Баранников, А. Громцева; І. Богомолова) розглядають можливість організації самоосвітньої діяльності у навчальних закладах усіх типів, проте науково-практичні дослідження показують, що саме вечірня школа, де проблема різноманітності учнівського контингенту стоїть так гостро, потребує особливої організації навчальної-пізнавальної діяльності, де самоосвіта має стати системоутворювальним фактором навчання та виховання молоді. Проблеми учнівського контингенту вечірньої школи досліджують А.В. Даринський, Д. Вількєєв, Г. Глейзер, Ю. Кулюткін, Ю. Мальований, Г. Сухобська, Л. Лесохіна, Т. Шадріна та ін. Вони вказують на те, що склад учнів такої школи, на відміну від інших загальноосвітніх навчальних закладів, дуже різноманітний, передусім за віком (від 14 до 34 років і, навіть, старші), соціальним станом та психо-фізіологічними

особливостями. Рівень набутих (попередніх) знань, з якими учні приходять до вечірньої школи, також дуже різний. Відповідно потреба і мотивація до навчання у таких учнів досить індивідуальні. Саме ці обставини вимагають від учнів вечірньої школи значного розумового, емоційного і фізичного напруження. Ці явища призводять до виникнення стресогенних ситуацій, тривоги, занепокоєння, які, у свою чергу, негативно впливають на функціональні стани учнів у процесі навчання. Негативні функціональні стани суб'єкта, як зазначають дослідники Є. Климів, Г. Суворова, К. Кузьміна, Т. Поясок, А. Прохоров, впливають на працездатність, продуктивність, результативність будь – якої діяльності, зменшують її якість та показники.

Однак, в цілому проблематиці функціонування та розвитку сучасної вечірньої школи приділяється недостатня увага. Так, 1991 р. був останнім роком, коли в Україні виходив журнал “Вечерняя средняя школа”, присвячений висвітленню актуальних проблем освіти, гуманізації навчального процесу вечірньої школи [10], самореалізації і самооцінки особистості [6], організації навчальної діяльності учнів вечірньої школи [7, с. 5-7; 5, с. 25-29], вивчення особистості школярів [3, с. 27-29], співвідношення навчання й виховання [9, с. 32-35], розвитку мислення учнів вечірньої школи [13, с. 55-59], питання готовності школярів до самоосвіти [14, с. 45-47] та ін.

Ще більш песимістична ситуація у сфері наукових досліджень. Так, у 1964 р. відбувся захист дисертаційного дослідження Д. Вількєєва “Взаимосвязь учения, труда и жизненного опыта учащихся как способ активизации усвоения знаний в вечерней школе”, у 1966 р. – Л. Артамоновой “Проблема рациональной организации ученого труда учащихся IX – XI классов школ рабочей молодежи (на материалах школ УССР)”, у 1969 р. – Т. Шадріної “Социально-педагогические условия формирования и перестройки ученого опыта работающей молодежи”, у 1986 р. – Іманова Енвера Ніфтула Огли “Использование производственного опыта учащихся вечерних (сменных) и заочных школ как средство улучшения качества обучения и профессиональной ориентации: на материалах школ Азербайджанской ССР”, у 1988 р. – Л. Бегали “Влияние значимости и трудности учебных предметов на направленность познавательных интересов учащихся вечерних школ” та деякі інші. За часів незалежності України було виконано лише одне дисертаційне дослідження – С. Кульбіда “Вечірня спеціалізована школа України для осіб з вадами слуху (становлення та розвиток)” (1999 р.).

Покращення ситуації спостерігаємо в останні роки. Так, у 2008 році відбувся захист дослідження І.В. Богомолвої “Організаційно-педагогічні умови особистісно-орієнтованого навчання учнів вечірньої загальноосвітньої школи” [2]. Додає оптимізму той факт, що 18 січня 2011 р. відбулася Перша Всеукраїнська нарада з питань навчальної та виховної діяльності

вечірніх шкіл, особливостей їх функціонування на сучасному етапі. На нараді акцентувалася увага на тому, що вечірня школа “була і є важливою складовою частиною загальної системи освіти”, а у “соціальному плані її місія – усунення аномалій розвитку особистості, пов’язаних з освітою, і створення передумов для нормалізації процесу подальшого соціального становлення, тобто соціалізації особистості” [11].

Отже, ми бачимо, що сучасний стан інтересу до організації освітньої діяльності вечірньої школи характеризується інтенсивним пошуком найбільш ефективних форм навчальної самоосвітньої діяльності учнів, відповідно до специфіки її контингенту.

Розглянемо докладніше контингент учнів вечірньої школи. Основну масу контингенту учнів сучасної вечірньої школи складають особи, які перервали навчання після закінчення 9-го класу масової школи, або ті, що вибули з молодших (починаючи із сьомого) класів. Більшість з них мають перерву в навчання і втратили значну частину знань. До того ж, слід урахувувати, що багато учнів в період навчання в масовій школі не були в числі сильних і навіть середніх за успішністю, що й стало однією із причин припинення навчання. Усвідомлюючи слабкість загальноосвітньої підготовки та низький рівень знань, ці молоді люди бояться труднощів, котрі їм доведеться долати при поновленні навчання у вечірній школі. Частина випускників 9-го класу масової школи йдуть навчатися в ПТУ (професійно-технічні училища), які не дають середньої освіти, або безпосередньо влаштовуються на роботу. Для них отримати повну середню освіту можливо тільки у вечірній школі без відриву від роботи, або суміщаючи навчання у вечірній школі та в ПТУ.

Так, проведені нами дослідження показали, що до вечірньої школи звертається достатня кількість підлітків(неповнолітніх учнів), які, вступивши після 9-го класу в технікум, коледж, колегіум чи училище, зрозуміли, що то є не “їх” вибір в професійному сенсі, і тепер вони йдуть до вечірньої школи отримувати повну загальну середню освіту, переосмислюючи свою професійну орієнтацію. У вечірній школі також навчаються і творчо обдаровані підлітки: юні актори, танцюристи, художники, військові музиканти, кулінари, спортсмени. До школи звертаються і підлітки із масових загальноосвітніх шкіл з певними проблемами. Сьогодні керівники масових шкіл прагнуть “позбутися” таких учнів і вони поповнюють контингент вечірньої загальноосвітньої школи. Учнівський контингент сучасної вечірньої школи урізноманітнився ще й неповнолітніми учнями з асоціальною поведінкою. Асоціальна поведінка – це дії, які суперечать прийнятим у суспільстві правовим і моральним нормам, тобто кримінальні злочини, алкоголізм, наркоманія, статева розбещеність, ухиляння від навчання, роботи та ін. Гострота даної проблеми полягає у тому, що чисельність підлітків й молоді, які скоюють подібні діяння, зростає сьогодні швидше, ніж чисельність населення. З іншого боку, у вечірній школі

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

навчається й значна частина молодих людей (18-33 років і старші), які оволодівши певними професійними навичками, мають певний творчий потенціал, а документа про повну загальну середню освіту свого часу (за певних життєвих обставин) не отримали. Такі дорослі учні які мають перерву у навчанні, але більш чітку мотивацію та мету навчання. Мета у дорослого контингенту учнів пов'язана із широким спектром їх потреб і запитів – від короткострокових, пов'язаних у більшості випадків із суто професійними інтересами у даний період (здобуття професійної освіти, підвищення кваліфікації і т.п.), до стратегічних, перспективних, породжених бажанням людини чіткіше визначити своє місце в навколишньому світі, вирішити таким чином для себе ті або інші питання життєвого самовизначення або самореалізації. Слід зазначити, що в науці мають місце спроби психологів і педагогів щодо вирішення деяких із питань навчання особистості різних етапів розвитку людини. Але саме період дорослості залишається недостатньо вивченим. Тому в контексті дослідження навчальної діяльності учнів вечірньої школи стоїть нагальна потреба враховувати підходи до освіти “дорослих” учнів. Ми підтримуємо також висновки І.В. Богомолової [2] про впровадження в освітній процес вечірньої загальноосвітньої школи основних принципів навчання дорослої людини, які мають реалізуватися в андрагогічному підході до навчання. Саме андрагогічний підхід передбачає опрацювання змісту, організаційних форм, методів і засобів навчання дорослих, а отже, має на меті підвищення ефективності навчального процесу й одночасно розвиток індивідуальності й творчого потенціалу учнів. З огляду на вищевикладене, вчителю вечірньої школи доцільно знати не тільки особливості психічного розвитку особистості, а й про вади, які існують у психічному розвитку та поведінці, причини їх виникнення. Аналіз соціального стану сімей учнів вечірньої школи показав, що в школі даного типу навчається значна частина учнів із соціально незахищених верств населення, чорнобильці, напівсироти, сироти, діти-інваліди, діти із хронічними захворюваннями. Отже, соціальний спектр і мотиви сучасних підлітків і молоді, які звертаються до вечірньої школи, дуже широкий і складний. Дослідження, проведені нами, зокрема на базі вечірньої школи № 3 Солом'янського району м. Києва, дали можливість встановити основні причини вступу до вечірньої школи: низьке матеріальне становище сім'ї, що змушує підлітків навчатися та працювати – 16,6 %; відставання в навчанні від однокласників через тривалу хворобу – 0,6 %; направлені службою у справах дітей (учні з девіантною поведінкою) – 1,9 %; кинули навчання в технікумі, коледжі, училищі – 1 %; вагітність – 1,3 %, догляд за дитиною – 1,3 %, поєднують навчання в ПТУ – 55,3 %, професійне заняття спортом, музикою, мистецтвом тощо – 2,9 %; біженців та іноземців – 1,2 %.

Під час аналізу педагогічної діяльності сучасної вечірньої

школи та в результаті дослідження нами було виявлено, що співвідношення кількісного складу неповнолітніх учнів та “дорослих” учнів даного типу школи відповідно коливається в межах 63 % та 42 % (у різні роки ці показники дещо змінюються, але співвідношення зберігається в означених межах). До того ж класи у вечірній школі формуються не тільки за віковою ознакою, як у масовій загальноосвітній середній школі, а й за рівнем наявним знань. Тобто, в одному класі можуть навчатися як неповнолітні, так і “дорослі” учні. Тому перед педагогами сучасної вечірньої школи постає складне і надто важливе завдання, яким чином можна навчити всіх по-різному. З огляду на це зусилля педагогічних колективів вечірніх шкіл спрямовано на створення оптимальних умов для диференціації навчально-виховного процесу, розвитку індивідуальних здібностей учнів, розширенню життєвої та соціальної компетентності підлітків та молодих людей, які мають бути зорієнтовані, передусім, на подальший професійний вибір та самореалізацію.

Згідно нормативних документів “вечірня (змінна) школа є середній заклад, покликаний задовольняти потреби громадян у здобутті базової середньої та повної загальної середньої освіти з відривом і без відриву від виробництва. Вечірня школа створює умови для розвитку особистості, є основою для подальшої освіти й самоосвіти, усвідомленого вибору та освоєння професії” [12]. Згідно Положення про вечірню школу та відповідного статуту закладу, навчальна діяльність вечірньої школи передбачає різноманітні форми навчання: денну, вечірню, індивідуальну, заочну, екстернат. Вечірня загальноосвітня (змінна) школа займається освітою учнів різних вікових категорій та з різними психофізіологічними здібностями. У школі даного типу створюються умови для навчання і виховання всіх бажаючих незалежно від місця проживання на підставі відповідних документів. Економічний та соціальний стан нашого сьогодення сприяє тому, що саме життя потребує глибокої диференціації та індивідуалізації виховання та навчання.

Як бачимо, урахування особливостей учнівського контингенту є однією з найважливіших педагогічних проблем в організації педагогічного процесу вечірньої школи. Із вищевикладеного приходимо до висновку, що необхідною (першочерговою) умовою ефективного (успішного) навчання учнів вечірньої школи, є врахування андрагогічних особливостей учнівської освітньо-вікової категорії навчання, початкових функціональних та психофізіологічних можливостей учнів, реалізація та розвиток їх здібностей.

Зазначимо, як відправну точку в нашому дослідженні, окрім основних андрагогічних закономірностей, ми беремо до уваги схему діяльності вчителя й учнів вечірньої школи. Ми вважаємо, що в умовах сучасного інформаційного суспільства та з позиції особистісно зорієнтованого підходу, враховуючи специфіку

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

контингенту учнів вечірньої школи, на сьогоднішній день основою такої схеми має бути “суб’єкт-суб’єктна взаємодія вчителя й учня”. По-перше учень має бути не об’єктом, а рівноправним суб’єктом навчання. По-друге, в умовах сучасного розвитку інформаційно-комп’ютерних технологій, учитель вже не є єдиним носієм знань, а виступає в ролі фасилітатора, помічника та консультанта у процесі самостійного їх засвоєння учнями. По-третє, у процесі навчальної взаємодії вчителя та учня необхідно враховувати принципи особистісно зорієнтованого підходу та основні принципи навчання дорослої людини.

З огляду на сучасні тенденції в суспільстві, освіта передбачає, перш за все, самоорганізацію (“самоорганізація” – одне з ключових понять “синергетики”). З точки зору синергетики, сам процес навчання, його процедура, спосіб взаємодії вчителя і учня постає не як механічна передача знань від однієї до іншої людини, а створення умов, за яких стають можливими процеси народження знань самим учнем, його активна і продуктивна творчість. Дана ситуація – це ситуація відкритого діалогу, прямого і зворотного зв’язку, солідарної взаємодопомоги” [8]. З нашої точки зору, саме такої організації навчальної діяльності потребує специфічний учнівський контингент сучасної вечірньої школи. Завдяки сумісній активності в такому контексті учитель і учень починають функціонувати в одному темпі. Зокрема, для педагога це означає як можна менше повчати. Адже головне – не передача знання (всього передати неможливо), а оволодіння способами наповнення знань і швидкої організації в складних базах даних і розгалужених системах знання способами самоосвіти.

Саме така взаємодія, з нашої точки зору, має бути основою в організації навчальної діяльності сучасної вечірньої школи. Учитель повинен навчитися зрозуміти учня, не “дивитися”, а “побачити”, що містить у собі учень, намагатися максимально зрозуміти його. Суть такої взаємодії полягає в тому, як управляти не управляючи, як малим резонансним впливом підштовхнути учня до саморозвитку, тобто до самоосвіти.

Отже, спираючись на великий досвід “навчати всіх” і “навчати всіх по різному”, накопиченого за роки свого існування, вечірня школа в повній мірі може сприяти формуванню та розвитку особистості учня з найважливішими якостями людини сучасного інформаційного суспільства: володіння інформаційною культурою, системне мислення, креативність, творча активність, висока відповідальність за результати своєї діяльності, готовність до постійного саморозвитку та самовдосконалення з подальшою самореалізацією та самоствердженням.

Література

1. Аналітико-прогностичний супровід формування самоосвітньої компетентності учнів: практико-зорієнтований посібник / [за наук. ред. І.Г. Єрмакова]. – Запоріжжя: Хортицький НРБЦ, 2006. – 220 с.
2. Богомолова І.В. Організаційно-педагогічні умови особистісно-

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

орієнтованого навчання учнів вечірньої загальноосвітньої школи: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.09 / І.В. Богомолова. – Х., 2008. – 21 с.

3. Ибрагимова А.З. Путь к познанию ученика / А.З. Ибрагимова // Вечерняя средняя школа. – 1991. – №4. – С. 27-29.

4. Канафоцька Г.П. Роль самоосвіти в сучасному освітньому просторі / Г.П. Канафоцька // Етичні та духовні основи розвитку людини і суспільства: тези XII Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 25-26 трав. 2012 р.) – К., 2012. – С. 44-45.

5. Кулюткин Ю.Н. Смысл учебной деятельности для личности / Ю.Н. Кулюткин // Вечерняя средняя школа. – 1991. – №3. – С. 25-29.

6. Кулюткин Ю.Н. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы: самоорганизация познавательной активности личности, как основа готовности к самообразованию: [монографія] / Ю.Н. Кулюткин; Г.С. Сухобська. – М.: Педагогика, 1977. – 152 с.

7. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – Москва: Просвещение, 1985. – 128 с.

8. Кремень В.Г. Синергетика і освіта: людина в процесах самоорганізації “відкритих” систем / В.Г. Кремень // Синергетика і творчість: матеріали Всеукр. конф. (Київ, 11 листопада 2011 р.) – К., 2011. – С. 9.

9. Лернер И.Я. О соотношении обучения и воспитания / И.Я. Лернер // Вечерняя средняя школа. – 1990. – №4. – С. 32-35.

10. Лопатина Т.С. Гуманизация учебного процесса. / Т.С. Лопатина // Вечерняя средняя школа. – 1993. – №1. – С. 27-28.

11. Перша Всеукраїнська нарада з питань діяльності вечірніх шкіл та їх ролі в сучасному освітньому просторі – 2011: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 31.07.2012 <http://wechirnya-zosh.ucoz.ua/blog/v_ministerstvi_osviti_i_nauki_molodi_ta_sportu_ukrajini_vidbulasja_vseukrajinska_narada_z_pitan_dijalnosti_vechirnikh_zminnikh_shkil/2011-02-03-19>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

12. Положення про вечірню (змінну) школу від 04.07.2005 р. №397 (у редакції наказу Міністерства освіти та науки, молоді і спорту України від 21.09.2011р. № 1093): [Електронний ресурс]. – Режим доступу 31.01.2013: <<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0758-05>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

13. Станкин М.И. Тайны Мнемозины / М.И. Станкин // Вечерняя средняя школа. – 1990. – №2. – С. 55-59.

14. Тонконогая Е.П. Формирование готовности к самообразованию / Е.П. Тонконогая // Вечерняя средняя школа. – 1980. – №3. – С. 45-47.

Елена Лавриненко

Особенности образовательной деятельности современной вечерней школы

Аннотация. На основе анализа ученического контингента современной вечерней школы автор обосновывает, что специфический контингент учеников вечерней школы требует особенной организации учебно-воспитательного процесса. В современных условиях развития информационно-коммуникативных технологий центральным вектором познавательной и учебной деятельности становится самообразовательная деятельность ученика.

Ключевые слова: вечерняя школа, контингент учеников,

Features of educational activity in modern evening school

Summary. *Basing on the analysis of student contingent in the modern evening school, the author proves that specific student contingent of the evening school needs special organization of the educational process. In the modern conditions of information and communication technologies development the main focus of cognitive and learning activities is made on students' self-education activity.*

Key words: *evening school, student contingent, organization of educational process, self-education, self-education activities.*

УДК 37.091.26:378

**Ірина Лещенко
м. Черкаси**

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ
ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ**

В умовах зростання ролі знань і технологій у житті суспільства та інтенсифікації процесів економічної і культурної глобалізації освіта все більше позиціонується як дієвий інструмент формування особистості, здатної жити в умовах динамічних змін. Одночасні масштабні суспільні зміни та модернізація освіти становлять нові вимоги до якості підготовки та професіоналізму майбутніх фахівців.

У цьому контексті особлива увага науковців приділяється контролю знань, умінь і навичок студентів у тестовій формі.

Проблеми контролю знань, умінь і навичок студентів в системі вищої освіти постійно досліджуються вітчизняними й зарубіжними науковцями (І. Алексейчук, А. Дзундза, І. Булах, F. Galton).

Мета статті – надання допомоги викладачам, методичним працівникам, контролю знань, умінь і навичок студентів у тестовій формі.

Активізація пізнавальної діяльності передбачає застосування різних напрямів, форм, методів, засобів навчання, що спонукають особистість до активності учня. Контроль пізнавальної діяльності сприяє виявленню навчальних досягнень студентів, розкриттю причин недостатнього засвоєння ними змісту освіти й застосуванню раціональних заходів для подолання недоліків, виявлених у результаті перевірки знань.

Йдеться про назрілі потреби системи контролю якості “готового продукту освіти” – тобто, відстеження відповідності сформованих у випускника вищого навчального закладу соціально і професійно важливих знань, умінь, навичок та компетенцій вимогам ринку праці.

Нині разом із традиційними формами навчання й контролю значну роль починають відігравати завдання розвивального характеру у тестовій формі.

Контроль результатів навчання дає змогу отримати інформацію про початковий рівень знань студентів, допомагає їм зрозуміти цілі навчання, дає змогу оцінити ступінь досягнення студентами навчальної мети та оцінити технологію навчання з метою її вдосконалення. Дидактичні аспекти вимірювання результату навчання є предметом наукових досліджень як у нашій країні, так і за її межами. Доведено, що для забезпечення закономірного дидактичного зв'язку в ланцюгу поточних цілей: “мета навчання – процес навчання – результат навчання – нова мета...” необхідна наявність інструменту об'єктивного інформативного контролю досягнення “результату”. Це означає, що засоби діагностики мусять виконувати такі функції: діагностичну, корегуючу, формуючу, навчальну, виховну, розвивальну, прогностично-методичну (адміністративну).

Розглянемо ці функції більш детально.

Діагностичка функція – визначення ступеня досягнення навчальних цілей (поточних чи кінцевих).

Корегуюча функція – визначення ступеня ефективності навчального процесу (навчальної програми, методики навчання, методів та засобів контролю).

Формуюча функція – уточнення цілей навчання, змісту навчання, виокремлення найбільш важливого матеріалу.

Навчальна функція – формування системи знань, що визначаються цілями навчання через зворотній зв'язок “студент – студент”, “студент – викладач”, який в свою чергу, сприяє належному функціонуванню освітнього процесу. Виховна та розвивальна функції – сприяння розвитку особистості (формування відповідних рис як загальнолюдського, так і професійного характеру). Прогностично-методична (адміністративна) функція – фіксування кінцевої чи поточної оцінки, прийняття адміністративних рішень з урахування отриманих результатів та вдосконалення навчального процесу [1].

Педагогічний контроль є невід'ємною складовою процесу освіти та професійної підготовки фахівців і мусить перебувати в органічному зв'язку з іншими елементами педагогічної системи. Він не замінює собою дидактичних засобів навчання, а повинен допомогти виявити досягнення і недоліки цього процесу і є взаємопов'язаною і взаємообумовленою діяльністю як викладача, так і студента. Цього можна досягти за умови створення науково обґрунтованої системи діагностування результатів освіти та професійної підготовки, яка може виявити, виміряти і оцінити знання та навички.

Відносно професійної підготовки слід зауважити, що ефективність професійної діяльності залежить не лише від рівня загальної підготовки, а й від професійної освіченості, професійної

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи
навченості.

Виходячи із спрямованості педагогічної діяльності, основним предметом оцінки результатів освіти є не лише когнітивна та психомоторна, а й рівень професійної компетентності у вигляді сформованих умінь та навичок. При цьому об'єктом контролю у вищому навчальному закладі лишається також педагогічний процес та його ефективність.

Педагогічний контроль у вищому навчальному закладі має, як показує практичний досвід, чотири основні функції: діагностичну, навчальну, організаційну та розвивально-виховну, які тісно пов'язані між собою. Тому для досягнення високої якості контролю, його багатofункціональності найбільш доцільним є використання таких методів педагогічного контролю, які б базувалися на застосуванні відповідних педагогічних вимірів та методів оцінювання.

Контроль дає необхідний навчальний і розвивально-виховний ефект як результат дотримання низки вимог, тому він повинен бути:

- планомірним і систематичним, тобто здійснюватися відповідно до запланованого перебігу навчально-виховного процесу, складати його органічну частину і будуватися на основних питаннях програми навчання;

- об'єктивним, що дозволяє реально оцінити успіхи і недоліки навчальної діяльності студентів, точно встановити ступінь оволодіння знаннями й уміньми, що виключає суб'єктивні оцінні судження, засновані на недостатньому вивченні студентів;

- всебічним, тобто найбільш повно виявляти фактичний рівень засвоєння студентами навчальної інформації, охоплювати всі розділи програми, забезпечувати перевірку засвоєння не тільки предметних знань, але й світоглядних ідей, а також загальнонавчальних і спеціальних умінь і навичок [2].

Визначимо основні педагогічні вимоги до контролю: об'єктивність перевірки та оцінювання; – індивідуальний характер контролю; систематичність, ідентичність вимог; всебічність перевірки, відкритість; різноманітність форм контролю; належне ставлення до студента; педагогічна доцільність часу проведення, форм, методів і засобів [3].

Між навчанням й навчальним контролем існує взаємозв'язок: яким є зміст предмета вивчення, такими є й об'єкти його контролю; яка теорія навчання, його методична концепція, такі й форми контролю.

Наказом Міністерства освіти України від 02.06.1993 року № 161 передбачено два види контролю знань студентів:

- поточний – проводиться на семінарських, лабораторних, практичних заняттях, після закінчення виробничої та переддипломної практики з метою перевірки рівня підготовленості студента до виконання конкретної роботи, зокрема самостійної;

- підсумковий – здійснюється на певному освітньому

(кваліфікаційному) рівні навчання або окремих його завершальних етапах. Цей контроль включає семестровий диференційований залік, семестровий екзамен та державну атестацію з теоретичної і практичної підготовки студентів [4].

Поточний контроль засвоєння знань у ході навчального процесу допомагає викладачу з'ясувати впродовж заняття, наскільки зрозуміло він викладає інформацію, чи доступна студенту прийнята ступінь абстракції.

Для поточного контролю необхідно застосовувати способи, при яких найбільш ефективно використовується аудиторний час і забезпечується оперативність одержаних результатів при великій кількості студентів. Таким вимогам відповідає спосіб автоматизованого тестового контролю. Поточний контроль засвоєння знань – один з найбільш дієвих способів стимулювання систематичної й активної діяльності студентів. Підсумковий контроль – це перевірка засвоєння дисципліни або значної його частини: семестрові екзамени, заліки, захист курсових й дипломних робіт та державну атестацію студентів.

Значне скорочення часу екзаменів можна одержати попередньою перевіркою тестами I рівня. Основний етап – усне опитування. При наявності тестів II і III рівнів його можна замінити тестовим контролем. Тоді у поєднанні з тестами I рівня отримуємо тест-драбинку: студенти, які успішно виконали тести I рівня, допускаються до тестів II рівня. Успішно виконавши ці тести, вони працюють над тестами III рівня. Оцінка виставляється за результатами виконання тесту того рівня, на якому студенти повинні засвоїти відповідні навчальні елементи.

Використовуючи отриманий підбір способів за видами контролю, легко вирішується проблема “накопичення оцінок”.

Тест складається для визначення рівня підготовки студентів і його результати тлумачаться в залежності від ступеня досягнення поставленої мети. Зміст тесту, в першу чергу, визначається метою тестування. Це найважливіший принцип, за яким повинен розроблятися тест. Якість засвоєння студентами навчальної інформації, якість набутого (засвоєного) досвіду і, відповідно, якість діяльності, яку можуть здійснювати студенти в результаті навчання, можливо характеризувати рівнями засвоєння (діяльності).

Перший рівень (низький) – рівень знайомства. Студент за допомогою викладача описує основні теоретичні положення без пояснень виконує елементарні завдання; вміє розрізняти технічні величини та одиниці їх вимірювання, виконувати найпростіші завдання, демонструє вміння користуватися окремими приладами чи механізмами. Виконує лабораторно-практичну роботу лише за допомогою викладача, демонструє невміння застосовувати наявні знання у виробничих ситуаціях. Пошук шляхів розв'язання проблемної ситуації здійснює методом випробувань і помилок, йому бракує самостійності у прийнятті рішень.

Другий рівень (середній) – репродуктивний рівень. Студент виявляє певні теоретичні знання і розуміння основних положень навчального матеріалу; може пояснювати основи теорії, виправляти допущені неточності за допомогою викладача; розв'язує типові задачі за алгоритмом та наперед заданою послідовністю; виконує лабораторно-практичну роботу за зразком (інструкцією). Студент може відтворити (повторити) інформацію операції, розв'язувати типові задачі, розглянуті під час навчання.

Другий рівень вимагає якісно нового підходу студента до роботи над інформацією: необхідно не тільки її зрозуміти, а й відтворити та тренуватись розв'язувати типові задачі.

Третій рівень (достатній) – продуктивний рівень, рівень умінь і навичок. Студент вільно володіє навчальним матеріалом, застосовує знання у змінених ситуаціях, наводить приклади його практичного застосування, логічно обґрунтовує свої міркування, самостійно розв'язує типові задачі й вправи, самостійно виконує лабораторно-практичні роботи у повному обсязі дотримуючись необхідної послідовності їх проведення; вміє застосовувати теоретичні знання у проблемних виробничих ситуаціях.

На цьому рівні розрізняють два різновиди засвоєння умінь і навички. Уміння полягають у тому, що студент виконує дії після тривалого обдумування їх послідовності та способів здійснення. Навички передбачають виконання дій автоматично, обдумування кожної операції обмежено часом. Наприклад, на початку проведення лабораторних робіт послідовність виконання дій – це вміння, а її ж дії після завершення циклу занять – це навички.

Природно, для оволодіння вміннями і навичками недостатньо зрозуміти, запам'ятати інформацію й відтворити її. Необхідно виконувати вправи, провести тренування, засвоїти методично доцільну послідовність дій.

Четвертий рівень (високий) – творчий рівень. Студент має системні, ґрунтовні знання теоретичного матеріалу, оволодів необхідними практичними вміннями та навичками, уміє самостійно ставити і розв'язувати проблеми; самостійно окреслювати мету та вказувати на шляхи її досягнення, аналізувати, узагальнювати та систематизувати наукові знання; студент розв'язує задачі достатньо оригінальним способом, аналізує результати їх виконання, вміє ефективно застосовувати нові знання у новій нестандартній ситуації та якісно розв'язувати продуктивно-технічні задачі практичного змісту; його навчальна діяльність носить дослідно-експериментальний характер [5].

Отже, викладачу необхідно мати уявлення про належну якість засвоєння навчального матеріалу. Може бути достатньо того, щоб студент пізнав об'єкт, що вивчається; або міг розказати про нього; або міг виконувати з цим об'єктом раціональні практичні дії, або навіть був здібний творчо його вдосконалювати.

Література

1. Прокопенко Л.І. Дидактика : діагностика навчання: навчально-

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

методичний посібник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів / Л.І. Прокопенко, О.А. Біда, С.Г. Гриб; за наук. А.І. Кузьмінського. – Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2011. – С. 19-21.

2. Булах І.Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах медичних навчальних закладів): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / І.Є. Булах. – К., 1995. – 430 с.

3. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти: курс лекцій: модульне навчання / А.М. Алексюк. – К.: ICAO, 1993. – 220 с.

4. Гузеев В.К. Создание и использование тестирующей программы для проверки знаний студентов / В.К. Гузеев // Открытое образование. – 2003. – №5. – С. 10-14.

5. Дзундза А. Вища школа: до проблеми тестування / А. Дзундза // Освіта і управління. – 2003. – № 3. – С. 114 – 118.

Ирина Лещенко

Теоретические основы внедрения тестового контроля в высших педагогических учебных заведениях Украины

Аннотация. В статье обсуждаются теоретические основы внедрения тестового контроля на разных этапах учебного процесса в зависимости от цели тестов и организационных форм образования. Рассмотрено методологию использования тестовых заданий и место каждого участника учебного процесса в разработке инновационных технологий.

Ключевые слова: тестовый контроль, функции контроля, требования к контролю, уровни сложности теста.

Irina Leshchenko

Theoretical basis of the introduction of the test control in higher educational institutions of Ukraine

Summary. The article discusses the theoretical basis of the introduction of the test control at different stages of the learning process, depending on the purpose of tests and organizational forms of education. The methodology of the use of tests and location of each participant in the process of development of innovative technologies.

Key words: test control, monitoring functions, control requirements, the complexity levels of test.

УДК 378.147

Наталія Мачинська,
м. Львів

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НЕПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Проблема якості вищої освіти в Україні набуває важливого ідеологічного, соціального, економічного значення саме в умовах сьогодення. Обґрунтування даної проблеми як найбільш актуальної визначається низкою об'єктивних чинників, зокрема: від якості людських ресурсів залежить рівень розвитку країни та її глобальної економічної конкурентоспроможності; якість освіти набуває все більшого значення в забезпеченні конкурентоспроможності випускників вищої школи на ринку праці [8].

Саме тому, учені, дослідники, педагоги вищої школи звернули свою увагу на створення нової парадигми освіти, яка за своїм потенціалом була б більш потужною, ніж класична. Сучасна парадигма освіти – гуманістична – основну місію освіти вбачає в тому, щоб забезпечити умови для самовизначення та самореалізації особистості. Людина розглядається не просто як система, а як складна система, знання якій необхідні для розвитку усіх процесів мислення, для підготовки її до майбутнього життя. Тому студент виступає як суб'єкт пізнавальної діяльності, якому характерна творча, активна діяльність. Сучасна гуманістична парадигма освіти вперше зробила спробу розв'язати проблеми вільної особистості, саморозвитку суб'єкта, свободи вибору ним змісту навчання [3, с. 210].

Ціннісним пріоритетом сучасної гуманістичної парадигми освіти є формування гуманістичного мислення. Зрозуміло, що одним з важливих завдань сучасної педагогіки вищої школи є виявлення гуманістичного потенціалу особистості як громадянина та професіонала. Формування особистості спеціаліста в умовах його магістерської підготовки у різних типах вищих навчальних закладів повинно здійснюватися, на нашу думку, з опорою на аксіологічні основи освіти, тому педагогіка вищої школи має повернутися до таких цінностей, як духовне життя людини, духовний світ, гуманні відносини і т.д. [2, с. 16].

Проблема організації навчального процесу у різних типах вищих навчальних закладів не є новою для вітчизняної педагогічної науки. Окремі її аспекти активно досліджуються науковцями на різних рівнях, зокрема: С. Сисоєва розглядає проблему ефективності використання педагогічних технологій у практиці підготовки фахівців різних напрямів в умовах ступеневої освіти; Т. Коваль і Т. Поясок досліджують особливості застосування

інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців; І. Соколова вивчає особливості підготовки фахівців філологічного напрямку у вищому навчальному закладі гуманітарного профілю та ін.

Але разом з тим, недостатньо уваги приділяється саме особливостям організації педагогічної підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Мета статті – проаналізувати теоретичні аспекти організації педагогічної підготовки магістрантів в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Навчання за своєю природою – це процес творчий, оскільки кожен студент, кожна група, курс, навчальний заклад – неповторні. Педагог змушений щохвилини розв'язувати нове завдання, стикаючись із новою ситуацією, з особистістю, яка розвивається. У взаємодії педагога зі студентами, у самому розвитку особистості, безумовно, існують певні закономірності. Але, щоб враховувати і використовувати їх при взаємодії зі студентами, педагогові необхідно володіти технологічними вміннями, тобто способами розв'язання конкретних навчальних завдань. Абстрактні розмови на теми навчання і виховання студентської молоді можливі й без технології, а ось успішно працювати педагогам-практикам, навчати і виховувати студентів без технології неможливо, як неможлива споруда без фундаменту.

Особливості педагогічної підготовки майбутніх магістрантів в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю зумовлюють професорсько-викладацький склад звернути увагу на специфіку викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу, вироблення окремого технологічного підходу, який буде враховувати специфіку підготовки фахівців саме в таких типах вищих навчальних закладів.

Навчальний процес у вищих навчальних закладах – це система організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньому або кваліфікаційному рівні відповідно до державних стандартів освіти. Навчальний процес базується на принципах науковості, гуманізму, демократизму, наступності та безперервності, незалежності від втручання будь-яких політичних партій, інших громадських та релігійних організацій [6].

Болюбаш Я. звертає увагу на те, що “навчальний процес у вищих закладах освіти – це система організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньо-кваліфікаційному рівні відповідно до державних стандартів освіти. Він охоплює всі компоненти навчання: учасників навчального процесу (викладачів, студентів), засоби, форми і методи навчання” [1, с. 64].

Навчальний процес організовується з урахуванням науково-педагогічного потенціалу, матеріальної і навчально-

методичної бази вищого закладу освіти, сучасних інформаційних технологій. Він орієнтується на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до динамічних процесів в освітній та соціально-культурній сферах, галузях техніки і технологій, системах управління й організації праці в умовах ринкової економіки [1].

Вирішення соціальних та економічних проблем, що стоять перед вищою освітою, буде залежати від того, чи вдасться забезпечити максимальну мобілізацію можливостей і реалізацію здібностей кожної людини як суб'єкта діяльності. У цьому контексті вирішальним у боротьбі за якість продукції вищої освіти як сектора економіки держави стає людський капітал. Людський капітал визначається як сукупність якостей людини, що ґрунтуються на таких поняттях як здоров'я, природні здібності, освіта, професіоналізм і мобільність [2].

Завдання вищої школи як соціального інституту полягає в тому, щоб сприяти професійно-педагогічній самореалізації майбутнього викладача вищого навчального закладу, навчаючи його професійно спрямованій взаємодії з навколишнім природним і соціальним середовищем.

Нагальна потреба у ліквідації недоліків вищої школи вимагає концептуального удосконалення освіти і професійно-педагогічної підготовки магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю у наступних напрямках:

- формування ставлення до людини як мети соціального прогресу, а не засобу;
- орієнтація на активізацію людського капіталу у вищій освіті і професійно-педагогічній підготовці, що базується на концепції гармонійного розвитку людини;
- реформування системи вищої освіти і професійно-педагогічної підготовки є стратегічними для забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури;
- продукування в процесі підготовки глибокої професійної компетентності і соціальної відповідальності при вирішенні завдань науково-технічного прогресу, соціального і культурного розвитку [9].

Реформування системи вищої освіти здійснюється за такими напрямками:

- від дегуманізації до гуманістично-особистісної спрямованості освіти;
- від знань до їх особистісної значущості;
- від пасивного засвоєння інформації, що надається, до її активного продукування;
- від пізнавально-інформативного підходу до соціально-культурного;
- від авторитарної педагогіки до педагогіки рівноправного партнерства;

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

- від тотальної уніфікації і стандартизації навчального процесу до його гнучкого моделювання з урахуванням індивідуальності суб'єкта навчання;

- від дезінтеграції до інтеграції у світовий освітянський простір [2, с. 13].

Перед викладачами вищої школи, які забезпечують професійно-педагогічну підготовку магістрантів в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю, стоять завдання формування особистості майбутнього фахівця в такому ракурсі, щоб він міг вирішувати державні завдання за своїм покликанням, бути високоморальною, духовно розвиненою, мобільною особистістю у своєму розвитку, що може стати ґрунтовною основою для майбутнього професійного становлення кожного фахівця. Саме тому велика увага приділяється теоретичним і практичним підходам до організації навчального процесу у вищих навчальних закладах різного типу.

Ефективність організації навчального процесу залежить від цілої низки умов, головною серед яких є стійка мотивація, що визначає конкретні форми діяльності і поведінки людини. У психології мотив – це спонукальна причина дій і вчинків людини, внутрішні стимули до дії, завжди пов'язані з певною метою, оскільки вони спрямовані на її досягнення [4].

Мотиви, які керують пізнавальною діяльністю магістрантів щодо вибору здійснення педагогічної діяльності в майбутньому, досить різноманітні. За своїми якісними особливостями, за відношенням до мети мотиви можна розділити на три основні групи:

- *перша група* – мотиви, засадовими стосовно яких є широкі суспільні цілі, які ведуть до розуміння суспільної значущої власної діяльності, мотиви обов'язку;

- *друга група* – мотиви, які базуються на прагненні власного успіху; на перший план тут висуваються особистісний зміст і значення. Засадовими стосовно мотивів власного успіху можуть бути як бажання отримати похвалу від певної особи, так і бажання ствердитися в почутті власної переваги над іншими, втішити своє честолюбство або відчутти радість успіху від завершення справи;

- *третья група* – мотиви, які впливають з пізнавальної потреби, з прагнення людини до нового та невідомого. Головним джерелом пізнавальних мотивів є сам процес навчання як різновид діяльності людини [4].

Індивідуальні особливості мотивації кожного магістранта необхідно враховувати, але до певної міри. Адже у будь-якій системі навчання існують індивідуальні варіанти розвитку. Проте не слід перебільшувати значення особистісних спонукань студента. Серйозна аудиторна робота, як показують спостереження, найбільше опирається на загальні мотиви опанування значущими для кожної людини знаннями.

Мотивація учіння – серйозний важіль впливу на успіхи і на ринку педагогічних послуг. До великої кількості порад педагогам щодо здійснення мотивації слід додати ще такі, як: нові, невідомі обставини; інформація, що постійно оновлюється; ефект загадки; вирішення “мудрих” проблем (загадки, кросворди); наявність протиріч та суперечностей, їх використання у викладенні нового матеріалу; формування прагнення до розвитку власних здібностей.

Перевіренням засобом мотивації є планування мети і завдань навчання самими студентами. Тільки тоді, коли студент сам собі планує індивідуальну мету навчання, у нього виникає віра в себе, а це – запорука успішного навчання. Почуття успіху, яке йде за самостійними плануванням свого навчання, ще більше посилює мотивацію [5, с. 114].

Проблема формування мотивації магістрантів щодо визначення пріоритету професійно-педагогічної діяльності як майбутнього фаху значною мірою буде реалізуватися через систему педагогічної освіти, яка потребує ретельного удосконалення саме в мережі вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. Чітке обґрунтування системи принципів відбору змісту педагогічної освіти, добір максимально ефективних форм і методів педагогічної освіти, визначення системи завдань для самостійної підготовки магістрантами – все це, на нашу думку, буде сприяти формуванню позитивної мотивації учіння магістрантів.

Вважаємо за доцільне проаналізувати названі нами чинники.

Принципи відбору змісту педагогічної освіти магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю складають таку систему принципів: принцип науковості, принцип креативності, принцип доступності, принцип інноваційності, принцип якості, принцип наступності та інтеграції, принцип гнучкості, принцип створення ситуації емоційного сприйняття; принцип гуманістичної спрямованості; принцип особистісної орієнтації; принцип варіативності. Серед загального переліку принципів вважаємо за доцільне проаналізувати окремі з них. Зокрема: принцип креативності (у перекладі з лат. creatio – створення) – це нестандартні способи вирішення загальних ситуацій, здатність породжувати незвичні ідеї, відхиляючись від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації [7, с. 134]; принцип інноваційності – створення, поширення і використання нових засобів (нововведень) для вирішення педагогічних проблем, які раніше розв’язувалися по-іншому; реалізація даного принципу здійснюється через такі заходи: систему удосконалення та модернізацію змісту, форм і методів навчально-виховного процесу; принцип гнучкості – можливість руху людини в професійному освітньому просторі “по горизонталі”, що передбачає можливу зміну людиною на тій чи іншій ступені професійної освіти галузі професійної діяльності чи отримання двох або декількох професій.

Добір форм і методів педагогічної освіти магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю, на нашу думку, повинен визначатися як високою майстерністю самого викладача, так і індивідуальними можливостями магістрантів. Враховуючи, що навчання в магістратурі передувє, як правило, 4-5 річний термін навчання за освітньо-кваліфікаційними рівнями підготовки “бакалавр-спеціаліст”, вважаємо за доцільне звернути увагу на використання нетрадиційних, інтерактивних форм і методів навчання. Зокрема, заслуговують на увагу проведення лекційних занять у формі бесід, дискусій та “мозкового штурму”, що сприятиме розвитку пізнавальної активності у магістрантів, формуванню науково-теоретичного мислення, збагаченню професійного світогляду. Щодо використання інтерактивних методів навчання, то найбільш ефективними, на нашу думку, виступають наступні: метод портфоліо, метод моделювання ситуацій, кейс-метод тощо.

Таким чином, вища освіта виступає фундаментом розвитку людства і кожної особистості зокрема. Безумовно, вона також є гарантом індивідуального розвитку особистості, сприяє формуванню інтелектуального, духовного і виробничого потенціалу суспільства. Тому розвиток освіти повинен гармонійно поєднуватися з розвитком держави, в якій кожна особистість отримала б сприятливі умови для повноцінного індивідуального розвитку, задоволенню як інтелектуальних, так і матеріальних потреб.

Саме тому проблема визначення теоретичних аспектів організації педагогічної підготовки в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю залишається актуальною і потребує особливо ретельного підходу в умовах реформування системи вищої освіти, враховуючи вимоги євроінтеграційних процесів. Подальшого дослідження потребують розроблення методичних підходів до використання інтерактивних форм і методів педагогічної освіти у практиці підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю до викладацької діяльності.

Література

1. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: навч. посіб. для слухачів закл. підвищення каліф. системи вищої освіти / Я.Я. Болюбаш – К.: ВВП “КОМПАС”, 1997. – 64 с.
2. Ельбрехт О.М. Педагогіка вищої школи: модульний лекційно-практичний курс / О.М. Ельбрехт. – К.: В-во Європейського університету, 2005. – 78 с.
3. Лекції з педагогіки вищої школи: авчальний посібник / за ред. В.І. Лозової – Харків: “ОВС”, 2006. – 496 с.
4. Мачинська Н.І. Методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи студентів при вивченні дисциплін загально педагогічного циклу / Н.І. Мачинська. – К.: Міленіум, 2006. – 28 с.
5. Підласий І.П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя / І.П. Підласий. – Харків: Вид. група “Основа, 2009. – 360 с.

6. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах // Наказ МОН України № 161 від 2 червня 1993 р.

7. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 368 с.

8. Шинкарук В. “Основні напрями модернізації структури вищої освіти України”) / В. Шинкарук [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 9.04.2013: <<http://www.duep.edu/section/uk.html>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

9. [Електронний ресурс]. – Режим доступу 9.04.2013: <<http://hghltd.yandex.net/>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

Наталья Мачинская

Теоретические аспекты организации процесса педагогической подготовки будущих магистров в условиях высшего учебного заведения непедагогического профиля

Аннотация. В статье раскрываются теоретические аспекты процесса педагогической подготовки будущих магистров в условиях высшего учебного заведения непедагогического профиля; автор обосновывает направления реформирования системы высшего образования; анализирует виды мотивов и определяет зависимость развития мотивации магистрантов от эффективности организации учебно-познавательной деятельности преподавателями.

Ключевые слова: магистранты, педагогическая подготовка, мотивация, парадигма образования, учебный процесс.

Theoretical aspects of the organization of teacher training future graduates in university non-teaching profile

Summary. The article describes the theoretical aspects of the future masters pedagogical training in a non-teaching higher educational establishment, the author substantiates the directions of higher education reform, analyzes the types of motives and determines the relation between future masters motivation and effectiveness of the teachers learning activity organization.

Key words: future masters, teacher training, motivation, education paradigm, the learning process.

НІЛА ВОЛОШИНА: “ОСНОВНЕ ДЛЯ ВЧИТЕЛЯ – НЕ ВИЧЕРПАТИ СЕБЕ”

У січні 1857 року в “Журнале для воспитания” була надрукована стаття “Про користь педагогічної літератури” Костянтина Дмитровича Ушинського. Всесвітньо відомий педагог чи не першим загострив увагу на особистості вчителя і потребі вчити вчитися, і саме “педагог повинен багато вчитися розуміти душу в її явищах та багато думати про мету і засоби виховної майстерності до того, коли стане практиком” [15, с.17]. К. Ушинський був переконаний у тому, що “всяка програма викладання, всяка метода виховання, хоч би якою хорошою вона не була, не перейшовши в переконання вихователя, залишиться мертвою буквою, що не має ніякої сили в дійсності. ... вплив *особи* вихователя на молодшу душу становить ту виховну силу, якої не можна замінити ні підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарань та заохочень. ... Багато, звичайно, важить дух закладу; але цей дух живе не в стінах, не на папері, а в характері більшості вихователів і звідти вже переходить у характер вихованців... *особа* вихователя означає все у справі виховання” [там само, с.17].

Ці ідеї педагога особливо актуальні сьогодні, коли у старшій школі запроваджується профільне навчання, увага звертається на аксіологічну взаємодію суб'єктів навчання, відбувається переорієнтація від знаньової на компетентнісно-діяльнісну парадигму. Особлива увага до вчителя-словесника, який успішно працює у форматі творчих пошуків, власним прикладом допомагає учням помічати й цінувати неповторну красу у творах мистецтва, на основі засвоєних морально-етичних норм стимулює вихованців до естетичного саморозвитку, самоактуалізації й самовдосконалення.

Досконале знання навчального предмета і методики його викладання, глибоке володіння психологічними особливостями учнів, уміння виховати в учнів інтерес і любов до читання цінували в учителів Т. і Ф. Бугайки. Дослідники переконували: “Вдасться йому (вчителю – виділення наше – О.С.) закласти у своїх учнях глибокі почуття патріотизму і свідомості громадських обов'язків, дасть він дітям міцні знання, розбудить у них невгамовне прагнення до праці, до подальшого зростання і внутрішнього збагачення, полюблять вони його на все життя, – значить, перед нами справжній майстер, учитель в найповнішому розумінні слова” [2, с. 30, 33]. Працювати вчитель має так, – писав І. Синиця, – щоб “кожне слово дійшло до учнів, було повністю ними сприйняте, пережите й засвоєне” [12, с. 19].

“І він [учитель-словесник – виділено нами. – О.С.], –

продовжує Н. Волошина, – мусить нести Богом послану йому місію і художнім словом сіяти в душах дітей добро, правду, милосердя, очищати їх від скверни” [9, с. 3, 6]. Це стає можливим, якщо педагогічна майстерність учителя неперервно вдосконалюється, забезпечуючи при цьому високий рівень педагогічної взаємодії з учнями та колегами.

Феномен педагогічної майстерності вчителя фундаментально досліджує І. Зязюн та його наукова школа (Е. Барбіна, М. Лещенко, В. Орлов, О. Отич, М. Солдатенко, Н. Тарасевич та ін.). Доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України Ніла Йосипівна Волошина теж автор актуальних праць, з-поміж яких виділимо в межах статті ті, що стосуються професійного становлення і педагогічної майстерності вчителя.

Нещодавно вийшов біобібліографічний покажчик [7], у якому окреслено наукові пошуки вченої з проблем методики української літератури в загальноосвітніх і вищих навчальних закладах, ролі літератури у формуванні національної свідомості особистості, зв'язку літератури з іншими видами мистецтв, аналізу художнього твору, сучасного уроку і підручникотворення. У квітні цього року відбулися перші Волошинські читання, вийшов і журнал “Українська література в загальноосвітній школі” (2013, №5) з публікаціями дослідників, котрі висвітлюють питання докторської школи Н. Волошиної (Г. Токмань), неперервності літературної освіти (Т. Дятленко), розвитку українського підручникотворення (І.Лелюх) у контексті праць видатного вченого-методиста.

З урахуванням виступів і публікацій перших Волошинських читань, а також науково-методичних студій Ніли Волошиної [3-6; 9] у межах статті окреслимо дослідницькі рефлексії вченої та її сучасників щодо сутності і вияву педагогічної майстерності вчителя.

Проблеми української школи Н. Волошина (1940-2010) глибоко вивчала, ще працюючи вчителем. Ніла Йосипівна – активний учасник й ініціатор розробки Концепції літературної освіти в Україні, змістових ліній літературної освіти Державного стандарту базової і повної середньої освіти, шкільної програми з української літератури, за якою працюють учителі в Україні десятки років. Причина такого довголіття – у прагненні створити єдину систему безперервної літературної освіти на національній основі: від дошкільних закладів, початкової школи до випускних класів середньої школи. Приділили увагу автори і філологічній освіті у вищій школі [5, с. 5].

Основоположною ідеєю програми була ідея естетичного виховання особистості засобами літератури: “Кожний літературний твір учитель має розкривати як своєрідну художню неповторність” [9, с. 3]. Самобутність уроків української мови і літератури, позаурочної роботи полягає в насиченні емоціями пізнання словесної творчості, людського життя через їх естетичне, конкретно-чуттєве відображення, в органічному поєднанні

мовознавчої і літературознавчої науки з мистецтвом художнього слова, внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків.

Отже, “цікава особистість учителя – цікавий урок літератури” [6, с. 154], – резюмує Н. Волошина; “завдання школи і вчителя-словесника – відкривати перед молоддю світ прекрасного, увести в нього учнів, виховуючи потребу в читанні художніх творів, розвиваючи творчі здібності та формуючи в учнів національні та загальнолюдські цінності” [3, с.3].

Визнаємо: наші учні, студенти (та й окремі вчителі також!) не вміють читати художні тексти. Людина, яка дуже мало читає, не може по-справжньому зрозуміти і саму себе, бо “тільки слово об'єктивує думку” (О. Потебня), “слова є засобом розуміти іншого, як самого себе” (О. Потебня) і розуміти самого себе як іншого. А це і яскраве слово, і помітка, і написане олівцем міркування на полях сторінки. Зникне аналіз художньої деталі, зщезне живе слово майстра, “зачерствіє” думка, свідомість, холодно буде в аудиторії, майбутній учитель не набуде широкого діапазону фонових знань, які допоможуть розвинути позитивну мотивацію учнів до мови, до літератури, розширити коло життєвих вражень.

Особлива увага до старшої профільної школи, оскільки саме в цьому віці активно формується готовність до життя в полікультурному соціумі. Глибоке і вдумливе занурення в художній текст розвиває в учня як активного й інтелектуального читача пам'ять, увагу, образну уяву, художній смак, “мовомислення і мовотворення” (Л. Мацько). Через розвинений з допомогою батьків, учителя чи самостійно читацький інтерес, емпатійне переживання, рефлексивне пізнання духовно-моральних норм і культурних цінностей виховується особистість, відкрита до спілкування з іншими культурами. То ж від кожного з нас, а від учителя літератури передусім залежить, як стимулюємо установку на читання і чим наповнюємо (якими “олюдненими книгами”) внутрішній простір душі наших вихованців, які ціннісні орієнтири і пріоритети сформуємо.

Н. Волошина, діяльність якої була відзначена також і медаллю Академії педагогічних наук України “Костянтин Ушинський”, власним прикладом підтверджувала: “Основне для вчителя-словесника – не вичерпати себе, не залишитись на одному рівні, не відстати від вимог сучасності” [4, с.5]. Одним із дієвих способів залишатися сучасним дослідником вчена називає самоосвіту.

У цьому Н. Волошина продовжувала ідеї і методиста Б.Степанишина про те, що “нема нічого прикрішого і небезпечнішого в роботі, ніж методичний і літературознавчий стереотип; одноманітність у побудові уроку і в аналізі художнього твору вбиває цікавинку, живу творчість і перетворює вчителя в чиновника від методики” [11, с. 116]. Педагогічну майстерність учителя авторка простежує в кореляційному зв'язку з неперервним професійним творчим зростанням, невпинним пошуком і трепетним очікуванням

інтелектуальної радості від вдумливої організації уроку та спілкування з учнями. Отже, творчий педагог – це артист.

Відомий методист Є. Пасічник теж неодноразово переконливо доводив, що «вчитель літератури повинен мати і певні артистичні здібності, без яких неможливий його вплив на школярів» [8, с. 46]. Майстерний урок проводить артистичний учитель, словесник створює у класі відповідний емоційний стан зацікавленості, бажання розв'язати проблему. Такий урок неповторний.

Ідеться про педагогічний, мовленнєвий артистизм, мовленнєвий магнетизм (терміни запропоновані О. Булатовою), уміння викликати емоційно-почуттєвий відгук в учнів: емоційно діти відразу фіксують токи добра, незвичайності, духовності, які випромінюються від педагога [1, с. 86]. Віртуозне послуговування різноманітними інтонаційними варіантами конструкцій, управління мелодикою, темпом, тембром, привернення уваги логічними акцентами та емоційним наголошенням слів – усе це уможливорює дієвий вплив Майстра на емоційно-почуттєву і волюву сфери діяльності учнів, за допомогою різноманітних художніх засобів дає можливість розкривати гармонію, метафоричність та асоціативність образів, створених уявою митця. Ніла Волошина вміло володіла різноманітністю тональних рисунків, чистотою і ясністю тембру, емоційною насиченістю і виразністю фрази.

Отже, аналіз наукових праць Н. Волошиної та її сучасників засвідчує аксіологічний підхід до розуміння природи педагогічної майстерності і розгляд педагогічної майстерності вчителя як комплексу властивостей особистості, які забезпечують самоорганізацію професійної діяльності на рефлексивній основі, а також самореалізацію в педагогічній діяльності. Урок літератури вчена розглядає як потужний засіб естетичного виховання, що забезпечує діалог особистостей, які спільно і глибоко занурюються в художній текст. Цілком логічною і вмотивованою для вчителя є творча складова педагогічної діяльності вчителя. Зростає і вага педагогічного, мовленнєвого артистизму, сутність якого розкриємо більш детально в наступних публікаціях.

Література

1. Булатова О.С. Педагогический артистизм : учеб. пособ. для студ. высш. пед. уч. завед. / О.С. Булатова. – М.: Академия, 2001. – 240 с.
2. Бугайко Ф.Ф. Майстерність учителя на уроці / Ф.Ф. Бугайко, Т.Ф. Бугайко // Радянська школа : наук.-пед. журнал. – 1958. – № 7. – липень. – С. 26-33.
3. Волошина Н. "Словом диво зросло..." / Н.Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2002. – №4. – С. 2-4.
4. Волошина Н. Сучасний урок літератури як дзеркало інтелектуального багатства і педагогічної культури вчителя / Н.Волошина // Всесвітня література та культура. – 2003. – №4. – С. 3-5.
5. Концепція літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі/ О.Я. Савченко В.О. Мартиненко, Н.И. Волошина, Л.А. Сімакова, А.М. Фасоля, З.О. Шевченко /Українська мова та література. – 11 (267), березень. – 2002. – С. 1-12,

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

6. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. доктора пед. наук, проф., члена-кореспондента АПН України Н.И. Волошиної. – К.: Ленвіт, 2002. – 344 с.
7. Ніла Йосипівна Волошина: біобібліографічний покажчик /упорядники: Павленко Т.С., Кириї С.В., Бандаренко В.В. – К.: Задруга, 2010. – 215 с.
8. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти / Є.А. Пасічник. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.
9. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література. 5-11 класи. – К., 1995. – 105 с.
10. Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність учителя / І.О. Синиця. – К.: Рад. шк., 1981. – 319 с.
11. Степанишин Б.І. Література – вчитель – учень (Самостійне вивчення учнями літератури): посібник для вчителя / Б.І. Степанишин. – К.: Освіта, 1993. – 240 с.
12. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2-х т. Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки : пер. з рос. / К. Д. Ушинський // за ред. А. І. Пискунова – К. : Рад. шк., 1983. – 496 с.

Елена Семенов

Ніла Волошина: “Главное для учителя – не исчерпать себя”

Аннотация. В статье на материале научных, научно-методических работ Нилы Волошиной представлено педагогическое мастерство учителя рассматривается в корреляционной связи с непрерывным профессиональным творчеством. Акцентируется внимание на особенностях урока литературы как исследования искусства слова и эстетического воспитания, аксиологическом взаимодействии учителя и ученика.

Ключевые слова: учитель-словесник, ученик, урок украинской литературы, педагогическое мастерство, искусство слова, эстетическое воспитание, педагогический, речевой артистизм, диалогическое взаимодействие, Нила Волошина.

Olena Semenog

Nila Voloshina: “The main thing for teacher is not exhaust him/herself”

Summary. In the article on the basis of scientific, methodological works of Nila Voloshyna it is outlined the pedagogical mastery of teacher in correlation of lifelong professional creativity.

The attention is accented on the features of literature lesson as art expression and aesthetic education research, axiological interaction between teacher and student.

Key words: teacher-philologist, student, the lesson of Ukrainian literature, pedagogical mastery, art expression, aesthetic education, pedagogical, verbal artistry, dialogical interaction, Nila Voloshina.

УДК [378+7]:372.8

Катерина Станіславська,
м. Київ

ДО ПИТАННЯ СТРУКТУРНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ЗМІСТОВОГО НАПОВНЕННЯ СПЕЦКУРСУ “ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА ПОСТМОДЕРНУ” У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Художня культура постмодерну – явище складне. Ця складність обумовлюється формуванням в останній третині ХХ століття нової естетичної парадигми, яка багато в чому заперечувала усталені на той час модерністські позиції. Культуролог В.Брайнін-Пассек порівнює основні естетико-культурологічні засади модернізму і постмодернізму крізь призму основних ідей, поглядів та понять, акцентуючи на таких якостях нового етапу, як: конформізм, демократичність, ділове використання минулого, антиутопічність [1, с. 7]. До цього списку можна додати й такі характерні риси постмодерної культури, як: відсутність правил та ідеалів, синтез та синкретизм, еклектизм та мозаїчність, іронія, ігровий стиль, естетизація бридкого та побутового, стирання меж між мистецтвом та реальним життям.

Найбільш відомими течіями постмодерністського мистецтва, в яких втілилися усі названі риси, були реді-мейд, поп-арт, соц-арт, кінетизм, мінімалізм, гіперреалізм, відеоарт, концептуалізм, акціонізм, боді-арт, стріт-арт. Ці та інші художні практики другої половини ХХ – початку ХХІ століть не вписуються у рамки традиційних уявлень про мистецтво, задекларованих у класичній естетиці, тому питання включення їх до змісту вищої мистецької освіти до сьогодні залишається спірним. Втім, актуальність постановки цієї проблеми важно переоцінити: мистецькі форми, які оточують студента у повсякденному житті, повинні бути об'єктивно визначені, проаналізовані та оцінені. Таке завдання – здійснення серйозного філософсько-культурологічного та мистецтвознавчого аналізу явищ сучасної художньої культури – вимагає суттєвих змін у методиці викладання дисциплін культурно-мистецького циклу та відповідної підготовки викладачів, які б пропонували студентам шляхи інтерпретації нових, часто неоднозначних явищ.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень засвідчує досить значну історіографію з постмодерністської проблематики загалом, а от питання методики викладання постмодерної культури представлені лише на рівні поодиноких праць, переважно у сфері викладання літератури (в Україні – Г. Бійчук, А. Фасоля; в Росії – І. Кальюнова, С. Орищенко). Отже, мета статті полягає у визначенні особливостей змісту та структури навчальної дисципліни “Художня культура постмодерну”, яка б окреслювала коло сучасних мистецьких форм і могла бути включена до навчальних планів вищої школи.

Як справедливо пише професор Арканзаського університету Марк Тейлор, “вища освіта в цілому ґрунтується на цінностях Нового часу (модерну), які сягають корінням в епоху Просвітництва і нерозривно пов’язані з такими поняттями, як оптимізм, пізнаваність істини, наука і розум. Постмодерн більш схильний до песимізму, проголошує, що “істина” для кожного своя, ставить особисту думку вище істини, а особистий досвід – вище науки і розуму і не визнає авторитетів” [4]. У такому середовищі сформувався і особливий тип студентства – “покоління Next” (М. Тейлор). Підсумовуючи дослідження вченого і спираючись на власний педагогічний досвід, відзначимо, що портрет сучасного американського студента виявився позанаціональним, влучно змальовуючи особливості й вітчизняного студента. Отже, студенти “нової генерації” або нового тисячоліття (за М. Тейлором):

1) не прагнуть добре вчитися і являють собою “найменш старанне плем’я студентів” усіх часів; це найбайдужіші до навчання та недисципліновані студенти, що дуже мало часу проводять за підручниками, відчувають нудьгу від навчання і часто запізнюються на заняття;

2) орієнтуються на розвагу (і у навчанні теж), що погано поєднується із старанністю та кропіткою працею, необхідною для отримання якісної вищої освіти (більшість викладачів, вихованих на наукових методах Нового часу, все частіше розгублюються при спробах зацікавити своїм предметом студентів епохи постмодерну);

3) декларують невір’я у традиційні цінності, “свободу” від моральних норм; нечестні, погано знайомі з правилами суспільної поведінки, мають невисокий рівень громадянської свідомості та активності; готовність до суспільної позакласної діяльності, яка ще фіксується у молодших школярів, стрімко падає з віком, практично не визначаючись у студентському середовищі;

4) демонструють споживацьке ставлення до життя, в т.ч. і в освіті: “я заплатив за навчання – ви забезпечте мені диплом”, а також схильність торгуватися (якщо у світі немає абсолютних цінностей, то все піддається торгу); виявляють нестриманість бажань: якщо виникла потреба, її треба негайно задовольнити, і середовище повинно надати усі необхідні для цього умови (наставники скаржаться, що їх підопічні хочуть отримувати хороші оцінки при мінімумі зусиль, а вузівська адміністрація стимулює штучне завищення успішності, внаслідок чого освітні стандарти падають, а студенти стають інертними);

5) виявляють життєву короткозорість, інфантильність, низький рівень навичок критичного мислення, невміння та небажання планувати свої дії та майбутнє, але при цьому – високу самооцінку, зосередженість на власних інтересах, скептицизм, цинізм, емоційну скутість, інтелектуальну байдужість;

6) пристосовуються і швидко адаптуються до різноманітних обставин та умов; прагматичні у вирішенні життєвих

проблем, для розв'язання яких готові використовувати будь-які засоби; прекрасно орієнтуються у нових технологіях, компетентні у сучасній електроніці [4].

Для такого студента ілюзорно-віртуальний світ сучасних симуляторів – це його стихія і “зона комфорту”. Саме тому мистецькі форми постмодернізму, які яскраво відбивають ці риси у своїй образній системі, будучи введеними у зміст навчального процесу, здатні стати з'єднувальною ланкою у комунікаційній системі “педагог – покоління Next”. Для прикладу такого введення обрано форму спецкурсу, але представлений зміст може бути використаний і як окремий модуль (розділ) навчальних дисциплін “Світова художня культура”, “Актуальні проблеми сучасної культури”, “Історія і теорія культури” і т.п. на бакалавраті та в магістратурі, у програмі підготовки аспірантів за відповідним фахом, у системі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації.

Спецкурс “Художня культура постмодерну” за структурою поділяється на п'ять розділів. Вступний розділ містить інформацію про загальні засади постмодернізму, окреслює вектори його розвитку в науці, філософії, літературі, мистецтві. Наступні чотири розділи, фактично, являють собою систему постмодерністських мистецьких форм, класифікація яких була представлена у дисертації автора [3].

Перший розділ презентує *образотворчо-тілесні* форми постмодернізму. Однією з основних рис сучасного мистецтва є трансформація “від візуального до видовищного”, яка відбувається у контексті так званого “тілесного повороту” або “тілоцентризму”. Тілесна мова та різноманітні зовнішні прояви особистості є об'єктивною, найближчою для людини мовою, тому масова культура апелює передусім не до розумово-духовних, а до візуальних, чуттєво-тілесних форм буття людини. В умовах домінанти візуальної культури з її орієнтацією на видовищність та підвищену емоційність особливої актуальності набуває зовнішньо-тілесне вираження соціокультурних смислів. У контексті цієї ідеології сформувався художній напрям акціонізму (“мистецтва дії”), який декларував пріоритет мистецького процесу над “продуктом”, трансформацію поняття “мистець” і “глядач”, злиття мистецтва з життям. У розділі розглядаються такі образотворчо-тілесні форми, як: інсталяція, хепенінг, перформанс, флешмоб, боді-арт.

У другому розділі представлені форми *вуличного* мистецтва. Стріт-арт сьогодні надає можливість творчої реалізації молодому поколінню, пропонує різноманітні шляхи для його самовираження, адже сучасне місто відкрите для видовищно-ігрових, творчих експериментів у публічному просторі. У таких умовах людина фактично творить “культурний ландшафт” міста – у широкому сенсі слова. “Як відомо, у вузькому значенні під цим висловом розуміють природний ландшафт, перетворений людьми у процесі їхньої трудової діяльності. А творче, мистецько-ігрове

освоєння простору, на нашу думку, можна вважати культурним ландшафтом у широкому значенні” [3, с. 147]. Органічно вбудовуючись у міську екосистему, вуличне мистецтво використовує для своїх цілей будь-які об’єкти громадської інфраструктури: будівлі, тротуари, транспортну мережу, дорожні знаки та ліхтарні стовпи, кущі і дерева тощо. Прагнучи не до присвоєння території, а до комунікації з міським середовищем, стріт-арт підкреслює унікальність конкретного публічного простору, залучаючи глядача до діалогу через художній образ, що несе смислове навантаження та емоційний заряд. У розділі розглядаються, по-перше, форми вуличного малювання: різні види графіті (з акцентом на художнє), муралізм (настінний розпис), *madonnari* (об’ємне малювання на тротуарі); по-друге, різноманітні види вуличних інсталяцій: предметні, світлові, *uarnbombing* (в’язане графіті), ленд-арт (мистецтво ландшафту).

Третій розділ присвячено *сценічним* постмодерним формам. До мистецтв, які презентують свої твори на сцені, традиційно відносять музику, театр та естрадно-циркові форми. Усі ці мистецькі практики мають давню історію, але у другій половині ХХ – на початку ХХІ століть вони набувають нових видовищних рис, що суттєво збагачує художньо-виразну та комунікаційну систему сценічних мистецтв. Так, у сфері академічного музичного виконавства формується явище інструментального та хорового театру: невидовищна за своєю природою сценічна форма, театралізуючись, стає дещо незвичним, але надзвичайно цікавим видовищем. Театральна сцена демонструє багато нових мистецьких явищ, зокрема: оригінальні течії драматичного театру, в доктринах яких акторське слово поступається першістю пластиці та руху; експериментальна режисура класичної опери та балету; найвидовищніший жанр, що синтезує в собі виразні здобутки практично усіх існуючих мистецтв, – мюзикл. Естрада збагатилася у постмодерні феноменом шоу – формою, основним принципом якої на всіх рівнях (від жанрово-стильового до структурного) визначається “мікст”. У цирку програма з номерною структурою в означений період трансформується у глибоке театралізоване дійство, перетворюючи манеж у прямому і переносному сенсі на сцену.

Четвертий розділ розглядає постмодерні *екранні* форми. Тісний зв’язок екранної культури з науково-технічним прогресом обумовив винайдення міцних технічно-екранних артефактів – кіно, телебачення, відео, комп’ютеру, Інтернету. Оснащуючись новими технічними можливостями, екранна культура вповні проявляє себе як культуротворчий феномен сучасності: перетворюючись на провідний фактор життєвих реалій, вона інтенсифікує процеси, що формують масову свідомість. Мистецтвознавець О. Петрова називає рубіж тисячоліть медіакратичною культурою, коли “віртуальні цінності зазіхають на першість у бутті соціуму” [2, с. 85]. У розділі розглядаються форми, що презентують різні типи екранів

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

(кіноекрану, телевізійного екрану, комп'ютерного екрану, демонстраційного екрану): перенесення на екран театральнo-сценічних жанрів (що утворює ефект “подвійної” видовищності), музичний відеокліп, рекламний відеоролик, телевізійний серіал, комп'ютерна гра, пісочна анімація.

Розгляд теоретичного матеріалу в усіх розділах супроводжується численною наочною (репродукціями, презентаціями, відео-ілюстраціями), яка розкриває особливості втілення того чи іншого постмодерного принципу, підходу, ідеї на прикладі творчості найвідоміших митців-постмодерністів різних країн. Методика аналізу конкретних мистецьких творів у різних розділах, в залежності від майбутньої спеціальності та специфічних особливостей студентської групи, може спиратися на професійно-контекстний підхід, проблемно-пошукові методи, ігрові стратегії, креативні технології, культурний кругозір та творчий потенціал самих студентів.

Перспективи введення спецкурсу “Художня культура постмодерну” до навчальних планів вищої школи вбачаємо у розв'язанні, нехай і частковому, протиріч, які наразі існують у педагогічному процесі, а саме: між “модерними” засадами вищої освіти та “постмодерною” спрямованістю сучасного студентства; між необхідністю послідовного засвоєння усіх етапів розвитку художньої культури та непідготовленістю педагогів до викладання культурно-мистецьких особливостей постмодерну; між глибоким рівнем наукових досліджень постмодерністської культури у соціально-гуманітарній сфері та майже повною їх відсутністю у дидактиці.

Література

1. Брайнин-Пассек В. О постмодернизме, кризисе восприятия и новой классике / В. Брайнин-Пассек // Новый мир искусства. – 2002. – № 5 (28). – С. 7-9.
2. Петрова О. М. Мистецтвознавчі рефлексії: історія, теорія та практика образотворчого мистецтва 70-х років ХХ століття – початку ХХІ століття : зб. ст. / Ольга Петрова. – К. : “Академія”, 2004. – 400 с.
3. Станіславська К. І. Мистецько-видовищні форми сучасної культури: типологія та специфіка функціонування : дис. ... доктора мистецтвознавства : 26.00.01 / Станіславська Катерина Ігорівна. – К., 2012. – 453 с.
4. Тейлор М. Поколение Next: студент эпохи постмодерна / Марк Тейлор // Оптимальные коммуникации [Електронний ресурс]. – Режим доступу 12.06.2013: <<http://jarki.ru/wpress/2009/01/26/413/>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

Екатерина Станиславская

***К вопросу структурной организации и содержания спецкурса
“Художественная культура постмодерна” в высшей школе***

Аннотация. В статье рассмотрены особенности построения учебного курса “Художественная культура постмодерна” в контексте специфики современного студенчества. Автором предложена классификация художественных форм постмодернизма, которая легла в основу содержания основных разделов курса.

Ключевые слова: постмодерн, художественная культура, постмодернизм, спецкурс.

Kateryna Stanislavska

On the question of the structure and content of course “The art postmodern culture” in high school

Summary. The article describes the features of structuring the course “The art postmodern culture” in the specific context of modern students. The author proposed the postmodernism artistic forms classification, which is a basis of the course main sections content.

Key words: postmodern, art culture, postmodernism, special course.

УДК 374.7.091.3 (477)“192/193”

**Людмила Тимчук,
м. Чернівці**

**РОЗРОБКА ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ
НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ У ВІТЧИЗНЯНІЙ
ПЕДАГОГІЦІ 20-30-Х РОКІВ ХХ СТ.**

Швидкі темпи розвитку сучасного світу актуалізують необхідність постійного оновлення знань й пошуку нових способів їх отримання. У ХХІ ст., за прогнозами відомого американського письменника й футуролога Е. Тоффлера, неписьменним вважатиметься не той, хто не вміє читати й писати, а той, хто не навчився вчитися [20, с. 451].

Природно, що одним із найважливіших засобів розвитку суспільства і людини визнана освіта дорослих. Як складова неперервної освіти, вона покликана розширювати можливості для ціложиттєвого навчання людини й створювати умови для її постійного самовдосконалення; забезпечити людину комплексом знань і вмінь, необхідних для активної творчої життєвої позиції, вираженої в ефективній професійній і суспільній діяльності [1, с. 119].

Найважливішою характеристикою освіти дорослих є можливість своєчасно запропонувати ресурси і засоби для розвитку в людях активності в процесі постійного навчання та їх адаптації для участі в суспільних процесах. Успішність процесу навчання дорослих визначається рівнем його технологічного забезпечення, відповідністю застосовуваних форм і методів освітнім запитам і можливостям різних категорій дорослих.

Питання розвитку, удосконалення й інтенсифікації навчання дорослих є одним із актуальних в теорії і практиці освіти дорослих,

що підтверджують праці сучасних вітчизняних і російських учених С. Архипової, М. Громкової, О. Дьяченка, С. Змейова, І. Зязюна, Ю. Калиновського, М. Кларіна, В. Козакова, І. Колесникової, Т. Локтевої, Л. Лук'янової, В. Ляудиса, О. Марона, А. Мітіної, Н. Ничкало, Н. Протасової, А. Симбирьової, Ж. Тишкової, Т. Щадріної.

Науковий інтерес автора цієї статті звернений до питання пошуків і наукової розробки методів та організаційних форм навчання дорослих у вітчизняній педагогіці 20-30-х років ХХ ст.

В історії української школи і педагогіки цей період характеризується як складний і суперечливий. З одного боку, це були часи відродження і розбудови національної освіти на тлі революційного реформування всіх сфер суспільного життя, проголошення гуманістичної орієнтації освіти, зародження новаторських педагогічних ідей. З іншого боку, розвиток вітчизняної педагогіки з неминучістю відчував на собі негативні сторони нової політичної системи, яка остаточно сформувалася до кінця 1930-х років: обмеження свободи ідейної полеміки, репресії проти інакомислячих, жорсткість цензури та ідеологічного контролю, скорочення контактів із зарубіжною педагогічною наукою. Ці умови репродукували чимало негативних проблем, водночас вони відкривали певний простір для пошуку адекватного їх вирішення. Спроби об'єктивно осмислити й оцінити освітні процеси тих років відображені в працях істориків української педагогіки Л. Березівської, Л. Вовк, Н. Дічек, О. Джус, О. Мартіросян, О. Машевського, Л. Сігаєвої, Н. Побірченко, Н. Ротар, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, Л. Шинкаренко, М. Ярмаченка та ін.

Гострі для 20-30-х років ХХ ст. потреби відбудови зруйнованої економіки, реалізації соціальних, політичних завдань, подальшого культурного розвитку об'єктивно зумовлювали необхідність розвитку освіти дорослих, покликаної в найкоротші терміни вирішити комплекс нагальних завдань (ліквідація масової неписьменності населення, підготовка спеціалістів для усіх галузей народного господарства, формування і закріплення нової ідеології в свідомості широких народних мас тощо).

Оптимізація змісту навчання дорослих та досконалих форм його реалізації стали одними з важливих аспектів розвитку дидактики дорослих. Конкретні форми організації та методи навчання знаходили відображення в окремих книгах, численних статтях і виступах теоретиків і організаторів освіти дорослих, а також в документах місцевих органів влади, закладів освіти, громадських організацій та навчальних структур, які безпосередньо займалися навчанням дорослих.

Наукове обґрунтування організації навчання дорослих здійснювалося в межах розробки загальних проблем педагогіки і в контексті теорії і практики позашкільної освіти, яка конституювалася в самостійну область педагогічного знання ще до початку ХХ століття.

Традиційною у навчанні дорослих, як і в шкільній практиці, на початку 20-х років ХХ ст. була класно-врочна система навчання. Численні методичні документи, інструктивні листи та різного роду рекомендації чітко орієнтували організацію навчання дорослих на проведення занять за врочною системою і формування учнівського контингенту в групі по 25-30 осіб, що відповідало стандартному класу. Навчальні плани, програми, теми і кількість годин були розраховані на поурочні заняття в стандартних академічних годинах.

Основу класно-врочного навчання складали звичні для аудиторної роботи форми – лекція, бесіда, дискусія, диспут, розповідь тощо. Методика використання аудиторних форм у школах для дорослих зі спробами обґрунтування їх теоретико-методологічних засад представлена у працях Є. Мединського “Методи просвітницької роботи”, “Енциклопедія позашкільної освіти” (1925), А. Петрова “Лектор і аудиторія (Нариси з методики лекційної роботи)” (1924), М. Юрського “Методи організаційної роботи” (1923), П. Кроткова “Методи роботи в народних аудиторіях” (1917), А. Покровської “Розповідь у бібліотеці, в школі і народній аудиторії” (1919), Боровича “Як читати народні лекції. Досвід методології” (1922), Є. Херсонської “Публічні виступи” (1923) та ін.

Засновані на живому слові форми аудиторної роботи набули значного поширення і своєрідного домінування ще в дореволюційні часи. Однак в умовах кардинальних політико-ідеологічних і освітніх змін вони дедалі частіше оцінювалися як “застарілі” і такі, що не відповідають принципам нової школи для дорослих. Відмовитися від попередніх методів і форм навчання, коли “народ пасивно сприймав ту духовну їжу, яку йому давали в готовому вигляді”, – закликав Є.Звягінцев, автор праці “Принципи позашкільної освіти і його живі сили” (1918) [8, с. 17].

Необхідною умовою і керівним принципом організації навчання у школах дорослих і просвітницької роботи взагалі Є.Звягінцев визначає самодіяльність. “Нехай при цьому учень пізнає і запам’ятає менше готових відомостей, ніж при пануванні попередніх методів, але зате, – впевнений педагог, –... він самостійно підійде до предмета й усвідомить його по можливості з усіх сторін: процес розпізнавання предмета учнем дорожчий з дидактичного погляду, ніж сам факт його знайомства з предметом” [8, с. 16]. Найбільше педагогічне досягнення можливе лише тоді, стверджує Є.Звягінцев, коли “...учня поставити в позицію зацікавленого і обережного дослідника”, “... він повинен не тільки слухати і споглядати готове, але повинен сам живо відчувати, розглядати, спостерігати, щупати, показувати, малювати, ліпити, діяти і творити” [8, с. 16].

Розвиток у дорослого активності й самостійності, долучення його до самоосвіти визначав основному навчанні дорослих Є. Мединський. У праці “Енциклопедія позашкільної освіти” (1925) він підкреслює: “навчіть учня порівнювати, розрізняти й

узагальнювати явища навколишнього життя”: “змусьте на тлі показаного працювати думку, щоб висновок зробили самі ж учні – радість творчості, логічного мислення поживає весь урок”. “навчіть їх самостійно брати з навколишнього життя” і т. ін. [14, с. 219-221].

Аналогічні позиції відстоювали Є. Голант і Є. Ширяєв. У книзі “Шкільна робота з дорослими” (1929), вони зазначали: “Наша школа прагне не тільки дати певні знання, але й виховати вміння самостійно працювати”. Заснована на керівній ролі вчителя, пануюча на той час у школах класно-урочна система навчання, на думку педагогів, не давала можливості належним чином організовувати самостійну роботу учнів: не пристосована для індивідуалізації навчальної роботи, обмежена щодо проведення колективної роботи у вигляді співробітництва тощо [7, с. 171-172].

З усіх “традиційних” методів найбільшого засудження зазнала лекція. Критики не без підстав зазначали, що така форма роботи привчає слухачів до пасивного сприймання, вбиває в них самодіяльність і творче ставлення до навчання, не дає можливості з’ясувати запити аудиторії і ступінь засвоєння, змушує орієнтуватися на одну з верств слухачів і т. ін. [14, с. 35-36].

У дискусіях про удосконалення навчального процесу в школах дорослих висловлювалися неоднозначні оцінки щодо використання лекції. Крайнє радикальну позицію у цьому питанні демонстрували організатори радпартшкіл, оголосивши “своєю метою повне скасування лекції” [18, с. 101]. “Немає кращого методу для виховання догматиків, ніж метод лекційний”, – заявляв Є. Брюнеллі, дослідник і пропагандист лабораторного плану. А. Риндич, пом’якшуючи цю оцінку, знаходив очевидну неспроможність лекції як пануючого методу навчання [4, с. 24].

На противагу “методу готових знань” методисти школи дорослих висунули “метод пошуків”, або дослідницький метод. Саме поняття дослідницького методу було неясним, розмитим. Очевидно, в нього включалися всі способи навчання на основі самостійної пошукової діяльності учнів (експеримент, обстеження, спостереження, аналіз фактичного матеріалу тощо). У літературі з дидактики дорослих він згадується рідко. Б. Ігнат’єв, обґрунтовуючи дослідницький метод у викладанні природознавства дорослій аудиторії, писав, що “учня найкорисніше в школі ставити в позицію дослідника, відкривача законів природи” [6, с. 29], що на місце навчання предмету повинно бути поставлено вивчення предмета. Звідси впливає велика роль спостережень, засобів наочності, екскурсій. У дидактику дорослих термін “дослідницький метод” міцно не увійшов, ймовірно, тому, що все, що стосувалося підвищення активності учнів у навчанні, стало охоплюватися лабораторним планом, що набував неймовірної популярності.

Починаючи з 1922 року ні одне питання, пов’язане з методикою навчання у школах дорослих, не привертало до себе стільки уваги, як Дальтон-план, або лабораторний план. Ні про яке

інше питання навчання стільки не говорили і не писали. На всіх зборах педагогів, майже у всіх збірниках та журналах, дотичних до навчання дорослих, лабораторний план незмінно залишався предметом обговорення. 20-ті роки залишили величезну літературу про нього і велику кількість архівних матеріалів.

У 1923 році в СРСР була видана російською мовою книга Евеліні Дьюї “Дальтонський лабораторний план”, а в 1924 році – книга Елен Паркхерст “Виховання і навчання за дальтонським лабораторним планом”.

У рецензії на книгу Е. Паркхерст Н. Крупська писала: “План цей дуже захоплюючий і заслуговує найретельнішого вивчення” [10, с. 94]. До книги Е. Дьюї І. Крупська написала передмову, в якій деякі задуми дальтонівського досвіду оцінюються теж вельми схвально. Позитивними у Дальтон-плані нею визначені такі риси: виховує вміння працювати за планом, розраховуючи сили і час; вчить, як вчитися; дає можливість кожному просуватися своїм темпом, дозволяє учневі ясно бачити мету роботи; підвищує активність, самодіяльність і відповідальність в роботі; підвищує інтерес до роботи, її інтенсивність, дозволяє поєднувати індивідуальну роботу з колективною та інші [10, с. 94]. Позитивні сторони дальтон-плану також відзначалися в роботах П. Блонського, В. Вейкшана, А. Пінкевича.

Треба зазначити, що радянські педагоги визнавали, що Дальтон-план в американському вигляді неприйнятний для місцевих умов. Майже кожна школа перекоювала його по-своєму, вносила щось нове. Назвою “лабораторний план” об'єднувалися далеко не однакові методи і системи. Спільне в них полягало в посиленні самостійності учнів й дослідницькому характері їх дій. Саме ця сторона виділяється в різних визначеннях і характеристиках лабораторного плану. “Учень знання бере сам. У цьому стрижень плану” (Є. Брюнеллі) [4, с. 25]. “Установка на дослідницькі форми ... – основне орієнтуюче гасло” (А. Фільштинський). “Основне в лабораторному плані – це дослідницький метод” (А. Риндич) [15, с. 37].

Організація занять з лабораторного плану в “класичній” формі зводилася до вказівок в роботі, самостійного опрацювання матеріалу курсантами та підбиття підсумків роботи. Відповідно в структурі лабораторного плану виділялося три частини, послідовних етапи: 1) вступне заняття (вступна конференція, інструктивний урок), 2) лабораторне опрацювання завдання і 3) підсумкове заняття (підсумкова конференція, узагальнюючий урок). Вступне заняття мало завданням поставити перед учнями проблему, орієнтувати їх у труднощах і складностях, пов'язаних з вивченням, вказати значення даної теми, дати методичні поради (як працювати, чому саме за таку літературу треба раніше братися, як підійти до того чи іншого питання). На етапі лабораторного опрацювання учні працюють зі спеціальним обладнанням, різними матеріалами, навчальною літературою, документами, роблять

необхідні записи (конспекти, тези, висновки тощо) – самостійно при постійній консультації викладача вивчають матеріал. На підсумковому занятті доопрацьовуються, узагальнюються і зводяться в єдину систему отримані знання, загострюється увага на вузлових питаннях теми, обговорюються використані способи роботи і отримані результати, виявляється ступінь засвоєння.

В “американському” Дальтон-плані немає твердого розкладу занять в лабораторіях. У вітчизняній практиці довгий час велося жваве обговорення питання про розклад, твердий або вільний. У багатьох статтях зазначалося, що твердий розклад має свої переваги і недоліки, але вільний розклад можливий лише за ідеальних умов роботи (достатнє обладнання, хороша підготовленість курсантів до роботи та ін.) За твердий розклад висловлювався С. Цибульський. У його описах лабораторного плану постійно вживаються терміни “інструктивний урок”, “узагальнюючий урок”, чим як би підкреслювалось існування лабораторного плану в рамках класно-урочної системи навчання. Офіційна педагогіка визнавала, що “вільний розклад, при всіх своїх перевагах, займає все ж тільки певне місце в нашій лабораторній системі”, в малопідготованій аудиторії краще дотримуватися твердого розкладу з точним регулюванням годин роботи в кабінеті.

Одним з найважливіших елементів лабораторного плану визнавалося завдання. “Поняття “завдання”, – пояснював С. Цибульський, – має охопити не тільки суму підтем, які підлягають вивченню, але і той процес самостійної роботи, який повинен виконати слухач, щоб прийти до оформленої системи знань” [3, с. 17]. Тобто завдання розглядалося як певний північник курсанта в його навчанні, воно включало не тільки досягнення результату, але і виконання певного процесу роботи. У завданні пропонувалося давати такі питання, що вимагають не просто відшукати пряму відповідь в книзі, а потребують певної роботи слухача з аналізу та узагальнення.

Лабораторний план принципово змінював місце й роль вчителя у процесі навчання. З керівника й організатора учнівського колективу він перетворювався на консультанта й спостерігача. “Вчитель тільки керує, колектив сам вчиться, сам робить висновки... Вчитель найменше повинен втручатися у роботу учнів. Він лише спостерігає за ходом роботи і в потрібних випадках допомагає, вказує, як працювати”, – такі прямі вказівки на мінімізацію ролі вчителя містилися в одному з методичних посібників для шкіл дорослих “Ліквідатору неписьменності” (1925) [13, с. 6-7].

Водночас до педагога висувалися особливі вимоги. З цього приводу дослідник і пропагандист лабораторного навчання Є. Брюнеллі писав: “Педагог – це організатор – нотист (від “НОТ” – наукова організація праці). Він повинен не взагалі організовувати, а саме науково організовувати роботу учнів” [2, с. 53]. У літературі підкреслювалася активна керівна роль педагога на всіх етапах

лабораторного плану, в тому числі і під час лабораторного опрацювання матеріалу. Він не повинен бути ні опікном, репетитором, ні пасивним і безмовним спостерігачем, ні відповідачем на випадкові питання, його роль ширша і складніша. С. Цибульський у зв'язку з цим зауважував: "Перша і основна вимога – викладач повинен не сам, а спільно зі слухачем знаходити вихід із складної ситуації. Він допомагає не догматично, не говорить, як вирішити труднощі, а створює, організовує умови для подолання труднощів самим слухачем" [12, с. 23]. Педагог "організує умови" – це дуже цінна вказівка про роль педагога. Продовжуючи цю думку, С. Цибульський в іншому місці пише: "Педагог не підносить готові знання учням, а вчить їх тому, як навчитися добувати самим знання: завдання педагога – навчити вчитися" [2, с. 56].

Незважаючи на те, що більшість педагогів бачила в лабораторному плані головний шлях вдосконалення навчальної роботи, він, як правило, не абсолютизувався, не перетворювався в універсальний метод. Лише окремі педагоги, покладаючи на нього великі надії, вважали, що всі інші методи не заслуговують на увагу. А. Риндич вже в 1925 році попереджав, що дальтонський лабораторний план у розвитку радянської дидактики є "одним з етапів, а не універсальним методом, як малюється це деякими авторами" [5, с. 3], що лекції та інші методи не суперечать принципам лабораторного плану. А. Мілютин писав, що лабораторний план "не тільки не виключає, але й передбачає використання різноманітних методів, використання всього того, що накопичено попереднім досвідом", змінюється лише роль і місце цих методів [16, с. 41].

Лабораторні заняття в системі лабораторного плану передбачалися трьох видів: 1) обов'язкова самостійна робота у присутності викладача і в години, визначені твердим розкладом; 2) самостійна робота в кабінетах за вільним вибором слухача, в години чергування викладача; 3) самостійне опрацювання матеріалу вдома і в читальному залі. Колективні заняття, які мають завданням повідомлення в основному готових знань, теж були в трьох видах: а) вступні (з майбутніх завдань), б) додаткові (лекції, бесіди з метою вивчення окремих частин курсу), в) узагальнюючі (за підсумками лабораторних робіт).

Лабораторний план в літературі характеризувався як метод і як система навчальної роботи. За Є. Брюнеллі і А. Риндич, лабораторний план – не метод, а система, що охоплює весь процес навчальної роботи курсанта від початку до кінця, всі її етапи, всі сторони; це – наукова організація навчальної праці, вивчення студента в процесі його навчання і організація навчального процесу відповідно до результату цього вивчення. Якщо мова йшла про лабораторний метод, то зазвичай малася на увазі активне самостійне опрацювання матеріалу курсантом, ставлячи його в один ряд з іншими методами (лекція, бесіда, ін.)

або протиставляючи їм. У такому випадку він розглядався як основний метод лабораторного плану.

Педагогі, що вводили в практику лабораторний план або елементи його, в переважній більшості давали йому позитивну оцінку. Найбільш широко лабораторний план застосовувався в радпартшколі, потім на робітфаках і в загальноосвітніх школах дорослих підвищеного типу. Менше поширення він мав у робочих університетах і на однорічних курсах, але і в цих типах шкіл педагогі прагнули по можливості використовувати його.

Отже, лабораторний план в теорії освіти дорослих був новим явищем, суттєво відмінним від Дальтон-плану. Він став перш за все одним із методів навчальної роботи в рамках класно-урочної системи навчання, головною ознакою якого є більша самостійність і активність учнів в здобуванні знань. Це по суті лабораторна робота, що розуміється як самостійне вивчення явищ в лабораторіях, предметних кабінетах, бібліотеках з проведенням дослідів, читанням літератури, аналізом оригінальних документів тощо. При цьому передбачалося, як правило, індивідуальна робота і не давалося рекомендацій щодо створення якихось постійних бригад, які мали місце в дитячій школі.

Обговорення питань, пов'язаних з введенням лабораторного плану в школах дорослих, є однією з цікавих сторінок у розвитку радянської педагогічної думки. Вся ця робота насамперед цінна спробами поставити і частково розв'язати такі кардинальні проблеми дидактики, як активність і самостійність учнів в навчальній роботі, вироблення навичок самоосвіти, роль і місце педагога і учнів в організації навчального процесу, наукова організація праці в навчанні.

У ході вивчення та обговорення питань лабораторного плану виявилось багато суперечностей об'єктивного характеру: керівництво педагога і самостійність слухача у навчанні; твердий розклад та індивідуалізація в навчанні; вільний розклад і педагогічне керівництво; самостійність в навчанні і сповільнення темпу; індивідуалізація і колективна робота; лабораторний план як визначена система і потреба в різноманітних методах; навчально-дослідна робота слухачів та рівень навиків самостійної роботи і т. ін. Будь-яке порушення диспропорцій, захоплення якою-небудь однієї стороною, втрата почуття міри ведуть до порушення навчального процесу, перетворюють НОП в навчальному процесі в свою протилежність. І ці однобічності, звичайно, мали місце і в теорії, і в практиці. Але вони постійно коректувалися. Для нас же зберігають цінність в першу чергу позитивні ідеї, пов'язані з підвищенням активності і самостійності учнів, якщо вони реалізуються з дотриманням почуття міри.

У педагогічній літературі рекомендувалися і застосовувалися інколи в загальноосвітніх школах дорослих дослідницькі завдання – курсові роботи або реферати. Їх суть полягала в самостійній роботі навчально-дослідницького характеру над якою-небудь більш або

менш складною проблемою протягом порівняно великого терміну. Учень отримував тему, самостійно розробляв її, вивчаючи літературу, навчальні посібники, конкретні явища природи, суспільного життя і виробництва, і робив повідомлення по ній.

У дослідницьких завданнях значною мірою знайшло відображення найбільш раціональне з методу проектів. Зазвичай метод проектів пов'язують з ідеями американських педагогів Дж. Дьюї, Л. Кільпатріка, Е. Коллінгсона. У вітчизняній педагогіці біля витоків навчальних проектів стояли П. Блонський, Б. Ігнат'єв, Є. Каганов, П. Каптерев, М. Крупеніна, Н. Крупська, К. Руднев, В. Шульгін, С. Шацький. Прихильники методу проектів проголосили його єдиним перетворенням “школи навчання” в “школу життя”, де здобування знань здійснюватиметься з безпосередньою працею учнів. При цьому навчальні предмети заперечувалися, систематичне засвоєння знань на уроках під керівництвом вчителя підмінялося роботою з виконання завдань проектів.

Можливості застосування цього методу або його елементів у школах дорослих і для виробничої пропаганди спробувала з'ясувати Н. Крупська у статті “Метод проектів” (1923) Вона бачила в ньому один із шляхів зв'язку теорії з практикою, розвитку ініціативи, наполегливості, самостійності, вироблення вміння спостерігати, планувати, зважувати обставини, розраховувати свої сили. Про те, що метод проектів слід вважати лиш “як один з методів навчально-виховної роботи”, нагадував А. Риндич [19, с. 77].

Почесне місце в шкільній дидактиці і в дидактиці дорослих займав метод екскурсій, що передбачав засвоєння знань шляхом ознайомлення з досліджуваними предметами і явищами за місцем їх безпосереднього розташування. У якості самостійного цей метод виділений у класифікаціях П. Блонського, Б. Ігнат'єва, С. Шацького.

У 20-х роках в загальній дидактиці була зроблена класифікація екскурсій, розроблена методика проведення, визначено їх місце та значення в навчальному процесі. Зливаючись з цим загальним потоком і дещо відособлено, йшла розробка екскурсій стосовно навчання дорослих.

Посилено рекомендувала застосовувати екскурсії в навчанні дорослих Н. Крупська. Необхідність проведення екскурсій вона обґрунтовувала насамперед переважно конкретним характером мислення дорослої аудиторії, відкриваючими можливостями безпосередньо спостерігати об'єкти і явища, які вивчаються, пов'язувати теорію з практикою, з навколишнім життям. “Вивчення життя повинно будуватися на спостереженні, – писала вона. – Необхідно навчити учнів дивитися і бачити. Екскурсійний метод якраз і є методом, що переслідує цю мету. Застосовуваний раніше лише в області природознавства, в даний час екскурсійний метод захоплює всі галузі знань, увага звернена на зв'язок екскурсій з навчальним планом, на підготовку до екскурсій і підведення їх

підсумків” [11, с. 143-144].

Дослідники дидактики дорослих по мірі самостійності і активності учнів розділяли екскурсії на лабораторні (дослідні), ілюстративні та змішані. Лабораторні екскурсії “проходять в умовах максимальної самодіяльності курсантів”, керівник в них є консультантом: в ілюстративних екскурсіях головне місце займають роз’яснення керівника; при змішаних екскурсіях частина роботи виконується слухачами самостійно, частина за допомогою керівника [9, с. 155-160].

При лабораторних екскурсіях пропонувалося розробляти завдання, які передбачають значну самостійну роботу слухачів: до вступної частини рекомендуються джерела для попереднього ознайомлення; до основної частини підготовляється ряд питань, на які має відповісти слухач, вивчаючи спостережуваний матеріал; до заключної частини пропонується зробити відповідні висновки і узагальнення [9, с. 156-158].

У 20-і роки були розроблені й застосовувалися в практиці шкіл дорослих комплексні екскурсії, які мали на меті при ознайомленні з одним об’єктом пропрацювати матеріал з кількох предметів. Всі автори робіт про екскурсії одностайні були в тому, що “екскурсійний метод в школі дорослих цілком можливий і необхідний”.

У деяких дидактичних роботах того часу обговорювався й іноді застосовувався у практиці навчання дорослих метод інсценування (або “практичний” метод). Теоретичне обґрунтування він отримав в роботах В. Невського. В. Невський виходив з висунутого ним положення про те, що навчання дорослої людини і особливо її підготовку до громадської роботи потрібно здійснювати головним чином в практичній діяльності, а “лекції і книги повинні тільки оформляти, тільки синтезувати цю роботу і давати для неї деякі необхідні теоретичні передумови”. Він рекомендував інсценувати народний суд, засідання міської ради і т. ін., вважаючи, що “інсценування зборів при вивченні суспільних наук повинно відігравати ту ж саму роль, що експеримент (шкільний досвід) при вивченні наук природничих” [17, с. 41-42], що інсценівка зборів є кращою екскурсією в соціальність. На основі цих загальних рекомендацій проводилися “диспути” при вивченні окремих дисциплін. Наприклад, одні грали в диспуті роль “матеріалістів”, інші – роль “ідеалістів”, заздалегідь підготувавшись до своєї ролі шляхом вивчення відповідної літератури; грали представників різних політичних течій. Влаштувалися “суди” над літературними героями.

Метод інсценування у працях Є. Мединського, В. Жемчужного і Н. Львової класифікується як один із “методів дієвої роботи”, до яких також відносяться драматичні імпровізації, агітбалаган, червона естрада, агітсуди, живе кіно, шаради і загадки [14, с. 168-198]. Однак вони застосовувалися в основному як форми й методи політпросвітницької роботи. Як окремі епізоди в

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

навчальній і особливо в позакласній роботі різні інсценівки і драматизація цілком припустимі, але широкого застосування у дидактичному процесі шкіл дорослих вони не мали.

Отже, до важливих дидактичних аспектів навчання дорослих у 1920-1930-ті роки належали застосовувані в той період організаційні форми і методи навчання. Основним напрямком пошуків їх удосконалення було прагнення підняти самостійність і активність самих учнів у здобуванні знань, навчити їх вчитися. Відмовитися від колишнього натаскування, заучування, зубріння, вербалізму і перейти до пізнання шляхом спостереження, розпізнавання та перетворення речей, дослідження явищ, самостійної роботи з друкованим джерелом: не тільки читати підручник і слухати вчителя, але й уважно дивитися, перевіряти, виявляти – такі акценти проявлялися з великою силою у розробці методів і організаційних форм навчання дорослих, що було новим і свіжим, але й разом з тим характерним для усієї радянської дидактики того часу.

Література

1. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В.Г. Кременя. – К., 2009. – 185 с.
2. Брюнелли Е., Цыбульский С. Вопросы практики лабораторного плана / Е. Брюнелли, С. Цыбульский. – М.; Л.: Работник просвещения, 1930. – 212 с.
3. В помощь совпартшколам и школам взрослых: сборник; Вып. 7 / под ред. А.Ф. Рындича. – М.; Л.: Госиздат, 1925. – 190 с.
4. В помощь совпартшколам и школам взрослых: сборник; Вып. 3 (1). Как вести занятия в совпартшколах и в школах взрослых повышенного типа (Методика) / под общ. ред. Н.К. Крупской. – М.: Красная новь, 1924. – 145 с.
5. В помощь совпартшколам и школе взрослых: сборник; Вып. 6 / под общ. ред. А.Ф. Рындича. – М.; Л.: Госиздат, 1925. – 190 с.
6. В помощь школе взрослых повышенного типа: сборник; Вып. 2 / под общ. ред. Н.К. Крупской. – М.: Красная новь, 1923. – 183 с.
7. Голант Е. Школьная работа со взрослыми. Рабочая книга для педтехникумов / Е. Голант, Е. Ширяев. – М.; Л.: Госиздат, 1929. – 240 с.
8. Звягинцев Е.А. Принципы внешкольного образования и его живые силы / Е.А. Звягинцев. – М.: Миръ Воспитания, 1918. – 76 с.
9. Краснуха Э. О лабораторных экскурсиях / Э. Краснуха // Ком. просвещение. – 1926. – №2. – С. 155-160.
10. Крупская Н.К. Воспитание при помощи дальтоновского плана (Рецензия) / пед. сочинения. Т.10. / Н.К. Крупская, Е. Паркхерст. – С. 93-99.
11. Крупская Н.К. Педагогические сочинения. Т.9. Ликвидация неграмотности и малограмотности. Школы взрослых. Самообразование / Н.К. Крупская. – М.: изд. АПН РСФСР, 1960. – 707 с.
12. Лабораторный план в школе взрослых / под ред. Л. Бродянского и Е. Голанта. – М.; Л.: Долой неграмотность, 1927. – 144 с.
13. Ликвидатору неграмотности. Пособие для индивидуально-группового обучения неграмотных. – М.: Изд-во Центрального Управления по просвещению на транспорте, 1925. Мединский Е.Н. Энциклопедия внешкольного образования: Лекции читанные на педагогических факультетах Уральского университета в 1920-1922 гг. И 2-го Московского

университета в 1922-1924 гг.: в 3 т. / Е.Н. Медынский. – М.; Л.: Госиздат, 1925. – Т. 3 – 234 с.

14. Методика и организация партпросвещения. – М.: Ком. у-т им. Я.М. Свердлова, 1926. – 246 с.

15. Милютин А. К итогам пятой методической конференции преподавателей совпаршкол / А.Милютин // Ком. просвещение. – 1926. – №1. – С. 37-41.

16. Невский В.А. Второй сборник статей по внешкольному образованию. Изд.2-е / В.А. Невский. – Казань, б.г. – 173 с.

17. Первая Всероссийская конференция работников партийно-советских школ (Резолюции) // Ком. просвещение. – 1922. – №1. – С.100-110.

18. Рындич А. О так называемой “комплексно-проектной системе” / А.Рындич // Ком.просвещение. – 1931. – №5. – С.66-78.

19. Тоффлер Э. Шок будущего / Э.Тоффлер. – М.: АСТ, 2004. – 557 с.

Людмила Тымчук

***Разработка организационных форм и методов обучения
взрослых в отечественной педагогике 20-30-х годов XX века***

Аннотация. В статье освещен важный аспект развития дидактики взрослых в 1920-1930-х гг.-разработка организационных форм и методов обучения взрослых и поиски путей их совершенствования. На основе историко-педагогического анализа охарактеризованы подходы отечественных педагогов к обоснованию сущности лабораторного плана, элементов учебно-проектной технологии, метода экскурсии и инсценировки как активных организационных форм и методов обучения взрослых; раскрыты общие вопросы методик и их использования.

Ключевые слова: история образования взрослых, обучение взрослых, формы обучения взрослых, лабораторный план, исследовательский метод, метод экскурсии.

Lyudmyla Tymchuk

***Development of the adult education organizational forms and
methods in the domestic pedagogy of the 20-30s, XX century.***

Summary. The article deals with an important aspect of the development of adults didactics in the 1920-1930s – the development of organizational forms and methods of adult education and finding the ways for their improvement. Based on the historical and pedagogical analysis there are characterized the domestic pedagogs' approaches to the substantiation of the laboratory plan essence, the training project technology elements, methods of excursion and dramatization as active organizational forms and methods of adult education; the general questions of their use are disclosed.

Key words: adult education history, adult learning, adult education forms, lab plan, research method, excursion method.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕОРІЇ КОРЕЛЯЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ

Сучасний зміст освіти орієнтований на розвиток творчих здібностей студентів, рівень яких визначатиме професіоналізм працівника. Пріоритетною метою вищої школи сьогодні є не виробництво знань, а виробництво особистості фахівця. Постійне ефективне стимулювання інтелектуального розвитку, потреби в актуальній, цілеспрямованій самостійності, формування відповідних психологічних якостей, необхідні людині в умовах інформаційного суспільства. Зміни, що відбуваються у змісті вищої освіти, переорієнтація форм, методів та засобів підготовки майбутнього фахівця, роблять особливо важливим питання підготовки вчителів у нових умовах.

Сьогодні особливо зрозуміло, що в систему підготовки майбутнього вчителя необхідно закласти компоненти, що активізують процеси усвідомлення студентом своєї діяльності, самовизначення і самоформування необхідних професійно значущих якостей, які б, у свою чергу, забезпечували становлення його до рівня професіонала – особистості дослідника, активного у пізнавальному плані, готового до співпраці, здатного вести діалог і взаємодіяти [1, с.78]. У зв'язку з цим однією з головних цілей педагогічної освіти повинна виступати мета розвитку дослідницьких можливостей майбутнього вчителя, здатного не тільки відтворювати одержані знання в професійній діяльності, але також до самостійного їх пошуку для дослідження і перетворення педагогічної дійсності, тобто займати активну дослідницьку позицію. Такий самостійний спосіб організації пізнавального пошуку, що підтримує і розвиває пізнавальну активність студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності, зумовлює високу якість загальної і спеціальної підготовки випускника. Необхідні передумови для цього створює науково-дослідна робота студентів у ВНЗ, яка є ефективним засобом підвищення якості підготовки фахівців в умовах сучасності [2]; є одним із засобів розвитку пізнавальної активності студента та вироблення у нього дослідницької поведінки [4; 5].

Науково-дослідна робота студентів дозволяє перенести акцент з процесу репродуктивного засвоєння знань на розвиток пізнавальних інтересів, формування вмінь і навичок ведення наукової роботи.

Поняття науково-дослідної роботи, її сутність, форми, засоби і методи досліджували як вітчизняні так і зарубіжні учені, зокрема, В. Андреев, Б. Бальзамов, А. Воробйов, М. Донченко, О. Крушельницька, А. Лушников, О. Микитюк, О. Овакімян. Аналіз

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

наукових праць С. Акімова, С. Балашової, Є. Зориної, О. Стрижкова, Т. Климової, М. Кошелевої, Н. Шумилової та інших свідчить про те, що науково-дослідна робота студентів різних спеціальностей, має свої характерні особливості.

Мета даної статті – розкрити особливості використання теорії кореляції у підготовці майбутнього вчителя до науково-дослідної роботи.

Загальний зв'язок і взаємна обумовленість предметів і явищ становлять істотну особливість педагогічного процесу. Тому одним з найважливіших завдань будь-якого дослідження, зокрема і педагогічного, є встановлення зв'язку між величинами або факторами, зміна яких визначає сутність процесу, що вивчається. Зв'язки в навчально-виховному процесі дуже різноманітні і складні. Щоб пізнати яке-небудь явище, треба вивчити не тільки його зв'язки з навколишніми явищами – факторами, але також взаємозв'язки всіх його сторін, тобто треба встановити закономірності змін взаємопов'язаних явищ і показників, що їх характеризують.

Встановлення взаємозв'язку між факторами та розкриття залежностей між ними здійснюється за допомогою методу кореляції. Потреба в застосуванні цього методу зумовлюється тим, що не завжди можна врахувати вплив сторонніх факторів, або через те, що ці фактори невідомі, або через те, що їх не можна ізолювати. Метод кореляції дає змогу при складних взаємодіях сторонніх впливів з'ясувати, яка була б залежність між результатом і фактором, якби сторонні фактори не змінювались і своєю зміною не створювали основну залежність. Для виявлення закономірності зв'язку треба мати достатньо велике число спостережень.

За допомогою кореляції розв'язують такі дві задачі:

1) на основі спостережень над великим числом факторів визначають, як змінюється в середньому результуюча ознака із зміною певного фактора, припускаючи при цьому, що інші фактори не змінюються, хоч насправді спотворюючий їх вплив має місце;

2) визначають ступінь впливу спотворюючих факторів.

Для кількісної оцінки навчального процесу потрібна система критеріїв, що відображають окремі його сторони. Найістотнішим закономірностями, які піддаються кількісній оцінці, є:

1) успішність учнів, залежність її від застосування різних методів навчання, кількості тренувальних вправ, місця і часу перевірки знань учнів;

2) залежність між успішністю із споріднених предметів;

3) час, що його затрачають учні на виконання домашніх завдань за певний період або на вивчення окремої теми чи окремого питання, зокрема час, який затрачається на виконання окремої теми чи окремого питання, зокрема час, який затрачається на виконання домашнього завдання, на самостійну підготовку до уроків, на підготовку до лабораторних, практичних робіт, до написання контрольних робіт, творів, до екскурсій тощо;

4) відношення часу, що його затрачають учні на виконання домашніх завдань, до часу, який відводиться на виконання певного курсу, теми чи питання;

5) відношення часу, що затрачається на підготовку до класних занять (контрольних, лабораторних і практичних робіт тощо), до часу, який затрачається на безпосереднє проведення цих робіт;

6) відношення часу, що затрачається на виконання всіх видів домашніх завдань, до часу класних занять;

7) об'єм інформації, яку може засвоїти учень;

8) економічний ефект від застосування запропонованих методик або окремих методів;

9) закономірності складання контрольної документації (екзаменаційні білети, карти та ін.), яка б забезпечила об'єктивну оцінку знань учнів з певного предмета, розділу або теми;

10) точність виконання учнями певних операцій у процесі трудового навчання та ін.;

11) зміна фізичного розвитку учнів.

Перераховані проблеми далеко не вичерпують усіх проблем, з якими стикається дослідник при проведенні педагогічних досліджень.

Критерієм актуальності і значущості вибраної дослідником теми є відповідність її основному завданню, яке ставить вітчизняна наука, зокрема педагогіка. Обираючи проблему для дослідження, слід врахувати: чи можливий дальший розвиток педагогічної практики без розв'язання даної наукової проблеми, що дасть вивчення проблемного явища практиці і чи можуть знання, які передбачається здобути в результаті дослідження даної проблеми, мати більшу практичну цінність порівняно з тими, які вже є в науці.

Проте хоч принцип практики і провідний, але оцінювати необхідність постановки і розв'язання тієї чи іншої наукової проблеми не можна лише на основі цього принципу, бо наука завжди виявляє такі галузі дійсності, вивчення яких практика може і не вимагати, але без пізнання яких неможливо дослідити ті об'єкти, пізнати які потрібно для практики.

Дотримання цих принципів при виборі проблеми для розв'язання дасть лише тоді позитивний результат, коли буде взято до уваги вимогу, що забороняє застосувати ці принципи незалежно один від одного.

Вибираючи проблему, треба врахувати також вимогу координації науково-дослідних робіт. Щоб правильно поставити проблему, треба знати найновіші досягнення науки, а також історію її розвитку до такої міри, щоб не помилитися, оцінюючи новизну досліджуваного питання, тобто щоб не повторювати виконаних раніше робіт. Тому майже завжди після вибору теми дослідник ознайомлюється з історією питання та із сучасним його станом, а потім уже складає план науково-дослідної роботи і починає збирати факти.

Марцин В. за змістом і характером отриманих результатів наукові дослідження поділяє на фундаментальні, прикладні та розробки.

Фундаментальні наукові дослідження – це експериментальні або теоретичні дослідження, що спрямовані на одержання принципово нових знань про закономірності розвитку природи, суспільства, людини, їх взаємозв'язку. Необхідність таких досліджень обумовлена потребами галузі. Вони можуть закінчуватися рекомендаціями щодо постановки прикладних досліджень для визначення можливостей практичного використання отриманих наукових знань, науковими публікаціями тощо.

Прикладні наукові дослідження – це наукова і науково-технічна діяльність, спрямована на одержання і використання знань для практичних цілей, пошук найбільш раціональних шляхів практичного використання результатів фундаментальних наукових досліджень в народному господарстві. Кінцевим їх наслідком є рекомендації щодо створення технічних нововведень (інновацій).

Розробки – це цілеспрямований процес перетворення прикладних наукових досліджень в технічні додатки. Вони направлені на створення нової техніки, матеріалів, технологій тощо [3, с. 23].

У процесі науково-дослідної роботи майбутні вчителі вчаться встановлювати зв'язки між пояснючими та пояснювальними змінними і визначати ступінь впливу одного фактора на інший. Встановлення кількісних залежностей між різними зв'язками здійснюється за допомогою емпіричних формул.

Побудова емпіричних залежностей або емпіричних формул полягає в такому. Нехай в результаті спостережень ми дістали два ряди значень для деякої незалежної ознаки x , а саме: встановили, що коли незалежна ознака x набуває значень $x_1; x_2; \dots; x_n$, то залежна ознака y набуває відповідно значень $y_1; y_2; \dots; y_n$. Треба знайти функцію $y = f(x)$, яка добре відображала б нашу таблицю дослідних даних.

$$\begin{array}{c|l} X & \leftarrow x_1; x_2; \dots; x_n \\ & \downarrow \quad \downarrow \quad \downarrow \\ Y & \leftarrow y_1; y_2; \dots; y_n \end{array}$$

Інакше кажучи, слід знайти таку функцію $y = f(x)$, яка при значеннях незалежної ознаки $x_1; x_2; \dots; x_n$ давала б значення $f(x_1); f(x_2); \dots; f(x_n)$, досить близькі до табличних значень залежної ознаки $y_1; y_2; \dots; y_n$.

Щоб легше було встановити аналітичну залежність між величинами на площині, будемо точки з координатами

$\langle x_1; y_1 \rangle; \langle x_2; y_2 \rangle; \dots; \langle x_n; y_n \rangle$ Сполучивши послідовно ці точки, дістанемо ламану лінію, що є графічним зображенням табличних даних.

Після цього дивимосся, яка з відомих нам кривих більше підходить до побудованої ламаної, тоді для вираження залежності між x і y беремо рівняння цієї кривої $y = f(x)$. Ця операція називається згладжуванням ламаної за допомогою кривої.

При цьому намагаємося підібрати найпростіші формули: прямої лінії, параболи другого або третього порядку, гіперболи і показникової функції.

У практиці часто доводиться складати прогнози розвитку того чи іншого явища за дослідними даними за умови, що тенденція розвитку явища не змінюється. Ця операція називається екстраполяцією, тобто знаходженням наступних рівнів ознаки, коли попередні відомі.

Наприклад, коли ми вирівнюючи рівні якого-небудь ряду за параболою 2-го порядку, дістали рівняння зв'язку $y = a + bx + cx^2$ і маємо підставу припускати, що і в наступні роки ця тенденція не змінюється, то, підставивши в рівняння зв'язку значення x , дістанемо прогнози значення ознак.

Побудова моделі, що базується на теорії кореляції сприяє розвитку теоретичного мислення у студентів, умінню відбирати й аналізувати необхідну інформацію з теми дослідження, формулювати його завдання і розробляти теоретичні передумови.

Таким чином, науково-дослідна робота майбутніх вчителів, що базується на застосуванні теорії кореляції дозволяє засвоїти методи обирання емпіричних залежностей і виконувати кореляційний аналіз. У результаті виконання роботи студент: опановує методи підбору емпіричних залежностей, використовуючи обчислювальну техніку; застосовує численні методи (наприклад метод найменших квадратів) для визначення параметрів обраного рівняння; вчиться виконувати кореляційний аналіз, оцінювати тісноту зв'язків і ступінь вірогідності; відбирає і аналізує необхідну інформацію із заданої теми наукового дослідження при написанні реферату; вчиться формулювати висновки дослідження. До подальших напрямів дослідження відносимо визначення і обґрунтування основних критеріїв перевірки адекватності моделі фактичним даним, побудованої на основі кореляційних зв'язків.

Література

1.Єгорова О. Специфіка науково-дослідної роботи майбутніх учителів гуманітарного профілю / Олена Єгорова // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. / [за заг. ред. проф. В.І. Сипченка]. – Вип. LVI. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – 454 с.

2.Кулик Є.В. Науково-дослідницька діяльність як компонент професійної підготовки студентів вищого педагогічного закладу освіти / Є.В. Кулик, В.К. Сидоренко // Психолого-педагогічні проблеми підготовки

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства: Міжнар. наук.-теорет. конф. до 80-ої річниці НПУ ім. М.П. Драгоманова. Вип. 2: Матеріали / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000. – С. 117-119.

3. Марцин В.С. Основи наукових досліджень : [навч. посібн.] / Марцин В.С., Міценко Н.Г., Даниленко О.А. та ін. – Л.: Ромус-Поліграф, 2002. – 128 с.

4. Овакімян О. С. Науково-дослідна робота як ресурс розвитку творчого потенціалу особистості студента : автореф. дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.04 / О.С. Овакімян. – Х., 2005. – 20 с.

5. Торгашина Т. И. Научно-исследовательская работа студентов педагогического вуза как средство развития их творческого потенциала: дисс....канд. пед. наук: 13.00.08 / Т. И. Торгашина. – Волгоград, 1999. – 209 с.

Светлана Тищенко Особенности использования теории корреляции в подготовке будущего учителя к научно-исследовательской работе

В статье рассмотрена методика обработки результатов исследований будущих учителей в процессе научно-исследовательской работы путем установления корреляционных связей между факторами. отражены основные понятия теории корреляции и определено ее роль в профессиональной подготовке будущих педагогов.

Ключевые слова: корреляция, научно-исследовательская работа, профессиональная подготовка будущих учителей.

Svetlana Tyshchenko Peculiarities of the Use of Correlation Theory in Training of Future Teachers for Research Work

In the article it has been considered the methodology of treatment of results of future teachers' researches in the process of research work by means of establishing cross-correlation connections of factors, there have been reflected the basic concepts of correlation theory and its role in professional training of future teachers has been established.

Key words: correlation, research work, professional training of future teachers.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ АНДРАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ

Розбудова національної освіти в ХХІ столітті передбачає неперервний розвиток професіоналізму, збагачення духовної культури, вдосконалення особистісних властивостей. Національна доктрина розвитку освіти акцентує увагу на тому, що “державна політика стосовно безперервної освіти проводиться з урахуванням світових тенденцій розвитку освіти протягом життя, соціально-економічних, технологічних та соціокультурних змін” [2, с. 7]. Динамізм сучасної цивілізації в умовах реформування освіти, змінює модель освіти, а також роль викладача як учасника навчального процесу. Процес навчання у закладах освіти перетворюється з системи передачі знань на систему їх самостійного здобування слухачами, систему пошуку шляхів розв’язання нагальних проблем через дослідницьку діяльність, притаманний андрагогічній моделі навчання. Учень, слухач, студент у процесі навчання поступово стає менеджером свого майбутнього. Це можливо за умов партнерства педагога й слухача в навчально-виховному процесі, активного впровадження нових освітніх технологій, використання можливостей інформаційного простору. При цьому викладач повинен разом з учнем пройти шлях первинної соціалізації, цикл формування, розвитку, вдосконалення його особистості з усіма здобутками й помилками. Цей процес потребує постійного оновлення знань, удосконалення особистості самого педагога. Виникає проблема: чи можливо це досягти у зрілому віці, коли особистість сформована; чи в змозі доросла людина опанувати та втілити у навчально-виховний процес нові освітні педагогічні й інформаційні технології. Це і є головним завданням андрагогіки: “формування у дорослих суб’єктів актуальних компетенцій прикладного характеру за досить обмежений проміжок часу (що дуже важливо для цієї категорії людей)” [1, с. 35].

Дослідженнями проблем самоосвіти й виховання дорослих, зокрема обґрунтуванням діяльності дорослих, які навчаються і які навчають, організації процесу навчання займається андрагогіка [3, с. 25; 7, с. 235]. Представниками цієї галузі педагогічної науки є М. Ноулз, А. Нокс, П. Джарвіс, Р. Сміт, С. Змєєв, С. Вершловський, Н. Протасова та інші. Опрацювання спеціальної літератури, матеріалів досліджень в мережі Інтернет показало, що єдиної точки зору на проблему навчання дорослих немає. Деякі вчені визнають, що ідею навчання протягом усього життя пропагував ще Я. Коменський у відомій праці “Пансофія”. Оскільки людина є продуктом соціального середовища, тому постійно перебуває у розвитку і процес навчання супроводжує її доки вона живе.

Мета статті – розкрити основні закономірності та педагогічні умови застосування андрагогічної моделі навчання.

Довгий час вважалося, що розвиток дорослої людини вже закінчився, тому в процесі навчання, формування її професійної компетентності віковій особливості та пізнавальні можливості індивіда враховувати немає потреби. З появою педагогічної психології дорослих, яка стала основою нової науки акмеології (від грец., що означає розквіт), вчені дійшли висновку, що “акме” і є тим віковим періодом у житті людини, коли проявляється зрілість, розквіт кращих властивостей особистості. Одночасно зросла необхідність психологічного вивчення процесу навчання дорослих, виявлення психологічних основ їх навчання на етапі зрілості, що є основним завданням андрагогіки, оскільки вона вивчає й формулює закономірності діяльності тих, хто навчаються в процесі навчання.

Вікова періодизація інтелектуального розвитку дорослих свідчить про те, що ступінь сприйняття засобів педагогічного впливу в різних вікових періодах неоднаковий. Зріла людина потребує подальшого розвитку й корегування пізнавальних психічних процесів і психологічної підтримки у процесі навчання. Як відомо, педагогічний процес включає навчання і учіння. Навчання здійснюється викладачем за всіма законами процесу пізнання. Учіння здійснюється тим, хто вчиться. Які ж основні положення теорії навчання дорослих? Краще осягнути це можливо під час порівняння педагогічної й андрагогічної моделей навчання.

Модель навчання – систематизований комплекс основних закономірностей діяльності тих, кого навчають і тих, хто навчає. При цьому необхідно враховувати інші компоненти процесу – зміст, джерела, засоби, форми і методи навчання. Але основним в моделі є саме діяльність, слухача і викладача. В педагогічній моделі навчання домінуюче положення займає викладач. Саме він визначає всі параметри процесу: мету, зміст, форми і методи, засоби й джерела навчання. В силу об'єктивних факторів (не сформованості особистості, залежного економічного й соціального стану, малого життєвого досвіду, відсутності серйозних проблем, для розв'язання яких необхідно вчитися) той, кого навчають в педагогічній моделі займає підлегле, залежне положення й не має можливості серйозно впливати на планування, оцінювання процесу навчання. Його участь у реалізації навчання в силу вищезазначених причин також достатньо пасивна, адже основною роллю є сприйняття соціального досвіду, переданого викладачем.

В андрагогічній моделі провідна роль належить тому, хто навчається. Дорослий, що навчається – активний елемент, один з рівноправних суб'єктів процесу навчання. Основоположник андрагогіки М. Ноулз основні відмінності між андрагогічною і педагогічною моделями навчання бачив у наступному (табл. 1):

Таблиця 1

**Відмінності між андрагогічною і педагогічною
моделями навчання**

Андрагогічна модель	Педагогічна модель
Підхід	
Неформальний, заснований на взаємоповазі й спільній роботі	Формальний, орієнтований на авторитет викладача
Психологічний клімат навчання	
Планування учбового процесу разом з тими, хто навчається	Планування учбового процесу викладачем
Визначення потреб навчання разом з тими, хто навчається	Визначення потреб навчання викладачем
Формулювання цілей навчання разом з тими, хто навчається	Формулювання цілей навчання викладачем
Логіка навчального предмета, змістовні одиниці	
Технологія передачі знань	Побудова учбового процесу
Спільне визначення нових учбових потреб	Навчальна діяльність
Спільна оцінка програм навчання	Оцінювання викладачем
Орієнтація в навчанні	
На вирішення проблеми	На учбовий предмет
Використання отриманих знань у негайно	Використання отриманих знань на невизначений строк або у далекому майбутньому
Самосвідомість	
Усвідомлення зростаючої самокерованості	Відчуття залежності
Досвід	
Багате джерело навчання	Мала цінність
Готовність до навчання	
Визначається задачами по розвитку особистості і оволодінню соціальними ролями	Визначається фізіологічним розвитком і соціальним примушенням

На базі цих основних положень андрагогіки й пропонується будувати діяльність по навчанню дорослих, головними характеристиками якої є активна роль, слухача в побудові й здійсненні програми навчання, з одного боку, і спільна діяльність, слухача і викладача, з іншого. При цьому дуже важливо досягти того, щоб атмосфера навчання була дружньою, неформальною, заснованою на взаємоповазі, спільній роботі, при підтримці й відповідальності всіх учасників навчальної діяльності.

Визначальним при цьому є взаємини між слухачем і викладачем.

Порівнюючи андрагогічну й педагогічну моделі навчання можна сформулювати наступні основні положення:

- у педагогічній моделі слухач повністю залежить від викладача, який і визначає, що і як повинне бути вивчене (тобто цілі, зміст і результати навчання). Відчуваючи себе залежним, несамостійним, підлеглим, той, кого навчають у педагогічній моделі принципово не може бути активним учасником процесу навчання. Його роль і діяльність відносно пасивні, спрямовані на сприйняття (рецептивна діяльність). Тому основними методами є трансляційні;

- з погляду андрагогіки дорослі, що навчаються як і старші підлітки мають потребу у самостійності, у самоврядуванні. Хоча у певних ситуаціях вони й можуть бути тимчасово залежними від кого-небудь, все одно виконують провідну, визначальну роль у процесі свого навчання, у визначенні всіх параметрів цього процесу. Завдання викладача, в основному, полягає в остаточному підсумку, заохочуванні й підтримці розвитку дорослого, наданні допомоги у визначенні параметрів навчання і пошуку інформації. Основною характеристикою процесу навчання стає процес самостійного визначення слухачами параметрів навчання й пошуку знань, умінь, навичок і якостей;

- значення досвіду, слухачів в педагогічній моделі досить незначне. Він може бути використаний лише в якості відправного пункту навчання. Основне ж значення має досвід викладача або автора підручника. Тому

найпоширенішим видом навчальної діяльності є діяльність по зразках, що представляються слухачам. Головними видами технології навчання є трансляція: лекції, рекомендоване читання, телевізійні передачі;

- з погляду андрагогічної моделі навчання людей, по мірі свого зросту й розвитку акумулюється значний досвід, який може бути використаний у якості джерела навчання як самого слухача, так і інших людей. Функцією викладача в цьому випадку є надання допомоги тому, хто навчається у виявленні наявного досвіду. Відповідно, основними при цьому стають ті форми занять, які використовують досвід тих, кого навчають: лабораторні експериментальні, дискусії, розв'язання конкретних завдань, різні види ігрової діяльності тощо;

- у рамках педагогічної моделі, готовність слухачів до навчання визначається зовнішніми причинами, зокрема: примусом, тиском суспільства на людину, погрозою його життєвої невдачі у випадку відмови від навчання. Слухачі згодні й змушені вчити ті самі предмети, тому їх навчання можна побудувати по єдиному стандарту, що передбачає однакове поступове вивчення окремих, не зв'язаних один з одним дисциплін. Головним завданням учня в цьому випадку стає створення штучної мотивації, а також діяльність по визначенню цілей навчання;

- в андрагогічній моделі, готовність слухачів вчитися

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

визначається їхньою потребою у вивченні чого-небудь для розв'язання конкретних життєвих проблем. Тому той, хто навчається відіграє провідну роль в формуванні мотивації й визначенні цілей навчання. У цьому випадку завдання викладача полягає в тому, щоб створити для слухача сприятливі умови навчання, забезпечити його необхідними методами й критеріями, які б допомогли йому з'ясувати свої потреби в навчанні. Навчальні програми в цьому випадку повинні бути побудовані на основі їх можливого застосування в житті, а їх послідовність і час вивчення слухачів до подальшого навчання. Основою організації процесу навчання у зв'язку з цим стає індивідуалізація навчання, на основі індивідуальної програми навчання, що переслідує індивідуальні, конкретні цілі навчання кожного учня.;

- під час навчання по педагогічній моделі, слухачі орієнтовані на придбання знань взапас, знаючи заздалегідь, що більшість із них, якщо й знадобиться їм у житті, то пізніше. Метою слухачів стає заучування більшої кількості знань, умінь і навичок взапас, без конкретного зв'язку із практичною діяльністю. А завданням викладача є передача як змога більшої кількості цих знань, умінь і навичок, також без певного зв'язку із практикою. Курс навчання будується, природно, по розділах навчальних дисциплін, випливаючи з логіки даного предмету;

- у рамках андрагогічної моделі, слухачі прагнуть застосувати отримані знання й навички вже сьогодні, щоб стати більш компетентними у вирішенні проблем, більш ефективно діяти в житті. Відповідно, курс навчання будується на основі розвитку певних аспектів компетенції слухачів й орієнтується на розв'язання їх конкретних завдань. Діяльність учнів полягає в придбанні тих конкретних знань, умінь і навичок, які необхідні їм для розв'язання життєво важливої проблеми. Діяльність викладача зводиться до надання допомоги слухачам у відборі необхідних йому знань, умінь і навичок. Навчання будується по міждисциплінарним модулям (блокам);

- виходячи з вищевказаного й враховуючи особливості недорослих і дорослих, які навчаються, у педагогічній моделі навчання спільна діяльність слухача і викладача здійснюється тільки з учнями, які налаштовані на активне свідоме сприйняття знань. Вона принципово не може здійснюватися на етапах планування, оцінювання й корекції процесу навчання. Вона частково реалізується і тільки у формі пасивної участі того, кого навчають у навчальній діяльності і лише на етапі реалізації процесу навчання;

- в андрагогічній моделі увесь процес навчання будується саме на спільній діяльності слухачів і викладачів. Без цієї форми діяльності процес навчання просто не може бути реалізованим. Викладач організує спільну діяльність із слухачем на всіх основних етапах процесу навчання, а слухач бере активну участь у цій

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи діяльності.

Таким чином, андрагогічна модель навчання передбачає й забезпечує активну діяльність того, хто навчається, його високу мотивацію й, отже, високу ефективність процесу навчання. [4; с. 12]

Андрагогічна модель навчання як і андрагогічні принципи навчання відрізняються від педагогічних принципів і моделі навчання. У той же час педагогічні принципи викладання багато в чому можуть бути віднесені й до діяльності викладачів у сфері освіти дорослих, а саме:

1. Принцип спільної діяльності. Даний принцип передбачає спільну діяльність, того, хто навчається з тим, хто навчає, а також з іншими слухачами по плануванню, організації, оцінюванню й корекції процесу навчання [7; с. 72].

2. Індивідуалізація навчання. Відповідно до цього принципу кожний слухач разом з викладачем, а в деяких випадках і з іншими слухачами створює індивідуальну програму навчання, орієнтовану на конкретні освітні потреби й цілі навчання й враховуючу досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні особливості тих, хто навчається [6; с. 74-319].

3. Системність навчання. Цей принцип передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання й оцінювання результатів навчання [8; с. 19].

4. Принцип усвідомленості навчання. Він означає усвідомлення, осмислення слухачами і викладачами усіх параметрів процесу навчання й своїх дій по організації процесу навчання. [5; с. 87].

Андрагогічна модель навчання відрізняється від педагогічної. У той же час у реальній практиці навчання неможливо зустріти ситуацію, у якій би андрагогічна модель навчання і її принципи були б застосовні у повному обсязі. Її необхідно застосовувати у відповідних умовах і при навчанні певних груп. Завдання полягає в тому, щоб по мірі дорослішання людини, розвитку її особистості, накопичення нею життєвого досвіду, усе ширше застосовувати в навчанні андрагогічні принципи та модель навчання.

Вищезазначене дає підстави зробити висновок про те, що андрагогічна й педагогічна моделі навчання не протистоять один одному, а доповнюють одна іншу. Педагогіку й андрагогіку слід розглядати як складові частини науки про навчання, які відносяться до різних періодів єдиного життєвого й навчального континууму – процесу навчання людини протягом усього життя.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження полягають у висвітленні проблеми моніторингу цього виду діяльності на сучасному етапі розвитку освіти, розгляду питань, пов'язаних із структурними компонентами професійної підготовки; пошуку ефективних методик професійного навчання.

Література

1. Вербицкий А. Психолого-педагогические основы образования

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

взрослых: контекстный подход / А. Вербицкий // Новые знания. – 2001. – №1. – С. 3.

2. Закон України “Про вищу освіту” // Урядовий кур’єр. – Від 15 червня 2002 р. (№ 86). – С. 5-16.

3. Змеєв С.И. Основы андрагогики: учеб. пособ. для вузов / С.И. Змеєв. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 235 с.

4. Кулюткін Ю., Мушталинська І. Педагогічна рефлексія в освітній діяльності дорослих / Ю. Кулюткін, І. Мушталинська // Нові знання //. – 2001. – №4. – С. 7.

5. Подласий І.П. Педагогіка / І.П. Подласий. – М.: Владос, 1999 р. – С. 87.

6. Протасова Н.Г. Андрагогічні принципи навчання в системі післядипломної освіти педагогів / Н.Г. Протасова // Творча особистість вчителя: проблемні теорії і практики: зб. наук. пр. / редкол.: Н.В. Гузій (відп. ред.) та ін. – К.: УДПУ, 1997. – 319 с.

7. Смирнов В.І. Загальна педагогіка: навч. посіб. / В.І. Смирнов. – М.: Логос, 2002 р. – С. 72.

8. Шиянов Е.Н. Загальна педагогіка / Е.Н. Шиянов. – М.: Владос, 2002 р. – С. 19.

Наталья Черненко

**Педагогические условия применения
андрагогической модели обучения**

Аннотация. В статье рассмотрены особенности педагогической и андрагогической моделей обучения в сравнении, сформулированы основные положения отличий, а также условия применения андрагогической модели обучения.

Ключевые слова: андрагогика, андрагогическая модель обучения, взрослый человек, образование взрослых.

Natalya Chernenko

Pedagogical conditions of andragogy education model

Summary. In the article the peculiarities of pedagogical and andragogy education model are considered in comparison, the main statements of differences are formulated as well as the conditions of andragogy education model usage.

Key words: andragogy, andragogy education model, adult, adult education.

Розділ III
ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

УДК 378

**Світлана Бабушко,
м. Київ**

**НАПІВФОРМАЛЬНА ОСВІТНЯ СИСТЕМА:
АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНИХ ПІДХОДІВ**

Освіта дорослих нині набуває особливої значущості. Дорослі люди потребують постійного оновлення знань, адже економічний розвиток суспільства, ускладнення процесів сучасного життя викликає необхідність неодноразово впродовж життя, професійної кар'єри змінювати соціальний і професійний статус, безперервно підвищувати свій компетентнісний та кваліфікаційний рівень. Можливості для цього незліченні і пропонуються в рамках формальної, неформальної та інформальної освіти. Освітні системи були і залишаються предметом активних наукових розвідок зарубіжних та вітчизняних науковців. А у зв'язку зі зростом увагою до освіти дорослих в усьому світі, їх дослідження набуває особливої значущості.

В нинішніх умовах освітні системи будь-якої країни пропонують значний вибір можливостей не лише для набуття фіксованих знань, але й “для задоволення освітніх потреб людини, адаптацію її до змін навколишнього середовища, засвоєння нових соціальних ролей, створення умов для самоосвіти та самореалізації” [1, с. 73].

Доросла людина сьогодні може і повинна безперервно набувати нових знань, умінь та компетенцій упродовж не лише своєї професійної кар'єри, але й усього життя. Вимоги часу ставлять перед нею такі завдання. Неперервний розвиток дорослих та їх навчання може здійснюватися засобами усіх ланок освітньої системи. Таким чином, перед дорослою людиною постає завдання побудувати власну освітню пролонговану в часі траєкторію, яка буде проходити через усі ланки освіти та охоплювати все життя людини.

Попри вказану значущість неперервної освіти, в Україні “освіта “упродовж життя” перебуває у зародковому стані. Існують поодинокі стохастичні явища, але будь-яка системність практично відсутня [2, с. 111]. Зарубіжні ж дослідники мають великий теоретичний та практичний досвід у вивченні та реалізації освітніх можливостей дорослих людей з позицій їх неперервної освіти.

З огляду на це, метою статті є аналіз ланок освітньої системи в контексті концепції освіти упродовж життя. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань:

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

- огляд зарубіжних науково-дослідницьких джерел з проблем освіти дорослих;
- аналіз термінів складових освіти та тлумачень, запропонованих у цих джерелах;
- розгляд характерних рис та особливостей освітніх ланок;
- виокремлення визначальних критеріїв, які відрізняють одну складову від іншої.

Бурхливий розвиток усіх сфер суспільства призвів до появи нових концепцій, ідей, підходів, які можна використовувати для розв'язання сучасних освітніх проблем. Чільне місце серед таких ідей займає концепція неперервності освіти (освіта/навчання упродовж життя), що стала наступником концепції “освіта на все життя”.

Процеси безперервної освіти розуміються у сучасних умовах не тільки, як “навчання упродовж життя”, але як “навчання шириною в життя”, підкреслюючи розмаїтість видів освіти – формальної, неформальної, інформальної, які супроводжують будь-яку сферу життєдіяльності сучасної людини [2, с. 111]. Всі три ланки освіти, їх класифікація, структура, мета, переваги та недоліки активно досліджуються вітчизняними та закордонними науковцями, серед яких М. Борисова, Ю. Деркач, Н. Мартинова, Л. Мішик, С. Овчаренко, О. Огієнко, Я. Петнучова, Л. Пуховська, Л. Таміліна, М. Баріллас де Дюарте, М. Галбрайт, Б. Зеленак, У. Хіпак-Шнайдер, Д. Колардин, Дж. Бйорнаволд та інші. Зарубіжні фахові періодичні видання в кожному випуску уточнюють зміст понять, якими вони оперують. Водночас, попри це, аналіз досліджень з цієї проблематики свідчить про відсутність єдиної термінології, нечіткість розмежувань освітніх ланок, використання різних критеріїв до їх класифікації та, як наслідок, виокремлення різної кількості ланок освітньої системи та їх відмінне тлумачення.

Наприкінці ХХ століття традиційно вважали, що освітня система складається з формальної (formal) та неформальної (informal) освіти. За Словником Лонгмен сучасної англійської мови, префікс *in-* має два значення: “протилежне, не таке, як щось” та “без чогось” [3, с. 819]. Як бачимо, дуалістичний поділ “формальний-неформальний” виходить із першого значення префікса. На початку ХХІ століття, вчені почали розглядати три складових освітньої системи (M.Barillas de Duarte; L.Tamilina; J.Petnucheva; M.W.Galbraith & B.Zelenak; U.Hippach-Schneider, M.Krause, C.Woll). Для позначення формальної освіти використовували і продовжують вживати той самий термін “formal education” “Non-formal” слугує терміном для визначення неформальної освіти. Термін “informal” взяли на озброєння для позначення інформальної освіти, тобто префікс *in-* вживається у своєму другому значенні: без освітніх інституцій, без диплому чи сертифікату, без структури, навчального плану тощо.

Деякі зарубіжні дослідники для позначення інформальної освіти віддають перевагу термінам “spontaneous” (спонтанний,

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

мимовільний, невимушений) чи “experiential” (емпіричний, той, що є наслідком досвіду). А “non-formal” називають ще “школою міцного удару” (school of hard knocks), “школою життя” (school of life), чи, навіть метафорично “університетом Південного В'єтнаму” (University of South Vietnam), маючи на увазі отриманий військовий досвід ведення війни у В'єтнамі [4]. Аналіз назв показує, що у цьому випадку терміни “неформальна” та “інформальна освіта” підміняються. Адже, якщо “non-formal” – це “школа життя”, то, логічно зробити припущення, що така освіта, здобута упродовж життя в результаті життєвого чи професійного досвіду, власне повинна називатися інформальною (informal), а ніяк не “non-formal”.

В Європейській педагогічній літературі розрізняють три складові освітньої системи та загальноприйнято використовувати такі терміни: formal education / формальна, non-formal education / неформальна та informal education / інформальна освіта. Проте іменуються вони категоріями ціложиттєвого навчання (life learning categories) [5], освітнім середовищем (educational setting) [6, с. 10-11], типами освіти (types of education) [7], освітньою стратегією (educational strategy) [8, с. 63] або освітнім стилем [9].

С.Селандер виокремлює три складові освітніх, однак називає їх формальна, напівформальна та неформальна, англomовні аналоги formal, semi-formal informal відповідно.

В нормативних документах Євросоюзу, наприклад, “Шляхи 2.0. до визнання неформальної освіти/навчання і робота з молоддю” 2011, Меморандумі з навчання упродовж життя та інших, під формальною освітньою категорією розуміють освіту в освітніх та навчальних закладах і завершується отриманням диплому чи кваліфікацій. Неформальна освіта здійснюється по напрямкам системи освіти та навчання, але не завершується видачею офіційного документу. Неформальна освіта може здійснюватися на робочому місці чи в межах діяльності громадських організацій чи груп (молодіжних організаціях, профспілках чи політичних партіях). Її можна здобути і через організації та служби, що доповнюють формальну освітню ланку (наприклад, художні, музичні, спортивні класи чи приватні заняття з репетитором для успішної здачі екзаменів). Звичайно, вона не сприймається як “справжнє навчання”, її результати не оцінюються на ринку праці. Однак, в світлі ідеї навчання упродовж життя, вона разом з інформальною освітою набуває значної вагомості. Інформальна освіта є природним доповненням щоденного життя. На відміну від формальної та неформальної, в інформальній освіті не завжди чітко простежується мета навчання, часто навіть сама людина не усвідомлює, що набула певних знань чи навичок [5; 10].

Часто один термін підміняється іншим. За словами американського дослідника Алана Роджерса, це пояснюється тим, що межа між цими ланками чітко не окреслена, розмита. Водночас відмінності – очевидні [11]. Одним із критеріїв, яким керуються зарубіжні науковці у дослідженні та класифікації освітніх систем, є

структурування. З огляду на те, чи освіта/навчання структуровані чи ні, “дискурс освіти поділяє світ освіти на дві частини: формальне навчання та неформальне навчання, останнє має місце в ширшому контексті неформальної освіти” [11].

Формальне навчання (formal learning) відбувається через структуровану програму навчання, учіння (instruction) і пов'язана з отриманням офіційної кваліфікації чи нагороди. Неформальне навчання (non-formal learning), на відміну від формального, не веде до отримання кваліфікації чи нагороди. Інформальне навчання (informal learning) – це результат щоденної діяльності, пов'язаної з роботою, сім'єю, хобі, відпочинком, або громадська діяльність; навчання, яке не структуроване, відбувається час від часу або спонтанно [12].

Інформальну освіту ще називають “навчанням через досвід” (learning by experience) [13]. Вона не структурована, не має навчальної мети та не є цілеспрямованою для того, хто таким чином навчається.

Неформальна освіта іменується “середнім концептом” (intermediate concept) [13]. Більшість дослідників погоджуються, що ця ланка освіти досить організована і має навчальні цілі. Перевагою такого навчання є особиста ініціатива того, хто навчається. Крім того вона добре організована, спланована, спрямована на самого учасника, а не на вимірюванні його навчальних досягнень, а тому рідко завершується отриманням офіційного документу [14, с.9]. Неформальна освіта також включає елементи інформальної, а інколи дуже тісно пов'язана з формальною освітою [5, с.4].

Через відсутність чітко окреслених меж деякі зарубіжні дослідники (Дж. Голдштейн, А. Кукульська-Хулме, Н. Нем, Дж. Петіт) останнім часом почали виділяти, окрім вже визнаних трьох освітніх ланок, ще одну – напівформальну (semi-formal) освіту. На їх думку, саме в рамках напівформального середовища здійснюється справжнє навчання. Підґрунтям виокремлення концепту “напівформальна освіта” слугують різні причини. Серед них дослідники називаються такі:

- напівформальне середовище – завжди інтерактивне;
- учні в ньому почувуються більш невимушено і комфортно, ніж у формальному середовищі;
- освітня політика Європейських країн спрямована сьогодні на врахування результатів освіти/навчання, здобутих в межах напівформальних, неформальних та інформальних системах.

Єдність учених щодо виокремлення додаткової освітньої ланки, не викликає подиву. Водночас, дивує використання терміну “semi-formal education” у значенні “неформальна освіта”, який протиставляється “formal education”. У цьому випадку в зарубіжних наукових джерелах під напівформальною системою розуміють структуровану освіту, яка має місце за межами офіційних освітніх закладів та охоплює науково-спрямовані програми, що

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

виконуються або після занять в освітніх закладах, або інших середовищах, наприклад, в клубах, семінарах наукових товариствах, Партії молодих християн тощо. Опорою такої системи виступають заклади з освітнім потенціалом, які можуть самі здійснювати освітні програми в рамках професійного розвитку персоналу та навчальні матеріали для їх реалізації.

Серед тих, хто вводить в науковий обіг поняття “напівформальна освіта/навчання”, варто назвати Дж.Гольдштейна, який досліджує навчально-освітнє середовище єврейського народу. Дослідник виокремлює четвертий освітній стиль – напівформальних – за такими параметрами: усвідомлення учителем необхідності здійснювати освітній процес (Educator's Awareness=EA), усвідомлення учнем необхідності здобути освіту (Student's Awareness=SA) та інтерактивність середовища (Interactive Environment=IE) [7, с. 13-15]. Тому і визначення цієї освітньої ланки включає в себе риси, що відповідають критеріям EA, SA, IE. “Це освітнє середовище ширших пропорцій, в якому і учитель і учень чітко усвідомлюють свої навчальні наміри, це – інтерактивне середовище, яке є більш інформальним, ніж формальним, але більш формальним, ніж інформальним [7, с. 15]. Логіку виокремлення четвертого типу освіти учений ілюструє кількома прикладами. Наприклад, у ситуації інтенсивного вивчення івриту середовище вільне, учитель і учень чітко усвідомлюють свої функції, однак їх стосунки далекі від прототипів з формального середовища. Під час навчальної екскурсії середовище розслаблює, як в термінах меншого обсягу формальності, так і відносно невеликої кількості навчальних завдань, які виконуються негайно. Власне це і можна вважати “формальною, але не зовсім, освітою” [7, с. 15]. Окремий семінар, лекція, тренінг, які не є частиною навчального курсу, також можна віднести до цієї освітньої ланки. У цьому випадку, середовище як раз буде інформальним, але форма заняття накладає додаткову формальність, що і спричиняє появу напівформального типу.

Аналіз зарубіжної літератури свідчить про те, що серед науковців не має однозначності щодо позиції напівформальної освіти.

Так, Дж.Гольдштейн виокремлює її на межі формальної та інформальної освіти, і графічно зображає їх як взаємопов'язані між собою кола (рис.1).



Рис.1. Позиція напівформальної освіти (точка зору Дж. Гольдштейна)

А. Кукульська-Хульма та Дж. Петіт вирізняють

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

напівформальну освіту в рамках різних товариств, спільнот. Наприклад, майстер-класи для та професійного розвитку, клуби однодумців, навчальна система бадді (навчання у форматі “товариш-товариш”), он-лайн середовища [15, с.33-36]. Таким чином, позиція напівформальної освіти чітко не визначається. Адже особистісний розвиток переважно асоціюється з інформальною освітою, а он-лайн середовища можуть належати як до формальної освіти (у випадку дистанційного навчання з метою здобуття диплому), до неформальної освіти (у випадку он-лайн курсів) чи до інформальної освіти (спілкування у соціальних мережах). Графічно можна зобразити напівформальну освіту на межі неформальної та інформальної (рис. 2).



Рис. 2. Позиція напівформальної освіти
(точка зору А. Кукульська-Хульма та Дж. Петіт)

Н. Нем виокремлює напівформальну освіту, як підлеглу формальній освіті, але яка набуває цілком нової форми. Наприклад, розмови між колегами за кухлем пива про роботу над певним навчальним проектом. Таким чином, учасник навчається сам, отримує інформацію від інших – однодумців, колег по роботі, вчителів тощо. Причому таке навчання підтримується навчальними матеріалами з формального освітнього середовища. Такий підхід співпадає з точкою зору Дж. Гольдштейна щодо проміжної позиції напівформальної освітньої ланки між формальною та інформальною (див. рис.1). У напівформальній освітній системі постійно відбувається передавання інформації від однієї особи до іншої. За твердженням Н. Нем, таке передавання інформації може бути двох видів: “витягування” (pull – тягнути) або “штовхання” (push – штовхати) (рис.3).

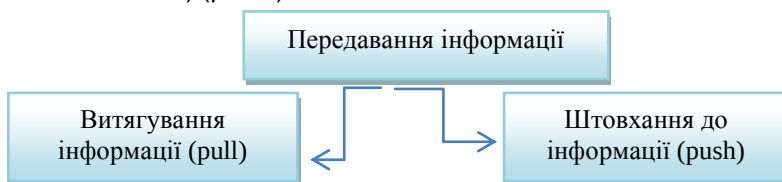


Рис.3. Типи передавання інформації у напівформальному освітньому середовищі

Останній тип передавання інформації має місце, коли один із учасників (giver – той, хто дає) передає свої знання іншому

(receiver – одержувач) без урахування його вимог, потреб, інтересів, що характерно для формальної освіти. Можемо назвати таку модель освітньої взаємодії “штовхання до інформації”, “нав’язування”. Педагоги передають свої знання учням, насичують їх інформацією. За висловом Н.Нем, учасники 1 (givers) “штовхають” учасників 2 (receivers) до інформації, навіть, якщо перші їх не просили про це. У такому випадку суб’єкти навчання почуваються пригніченими великим обсягом інформації, у них відсутній стимул, вони не бачать цілі.

Модель “витягування” інформації враховує потреби та інтереси суб’єктів навчання. Ця форма більш поширена в неформальному середовищі, оскільки є інтерактивною. Крім того, стратегія “витягування” інформації є більш органічною, схильна розвиватися та пристосовуватися до будь-якої ситуації [9].

Заслугує на увагу і підхід Х.Хартман до напівформальної освіти, яку дослідник виокремлює на прикладі організованого спорту. Багато великих спортивних організацій створюють свої власні навчальні центри, які можна назвати освітніми закладами. Навчання волонтерів тренерами проходить в неформальному середовищі, оскільки освітні заклади в організованому спорті не акредитовані урядовими органами і не належать до громадських освітніх закладів. Однак навчання в цих центрах добре структуроване і його результатом може бути отримання сертифікату. А форми занять ті, що і у формальній освітній системі: семінари, конгреси, конференції, практичні курси. Не менш важливим є “навчання через дію”, тобто “інформальне навчання”. Адже волонтери можуть працювати менеджерами та керівниками, одночасно виконуючи підтримуючі функції інструкторів чи тренерів. Іншими словами, напівформальне навчання у спорті може також бути на межі неформальної та інформальної освіти. Така двоїстість, на думку Х. Хартман, є характерною рисою і властива лише напівформальній освіті [16]. Аналогічно попереднім графічним зображенням, можемо зобразити і точку зору Х. Хартман (рис.5).

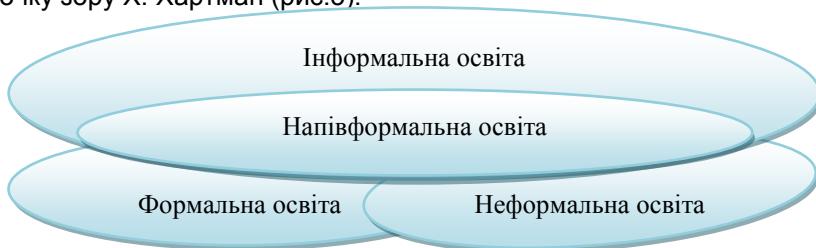


Рис.5. Позиція напівформальної освіти (Х. Хартман)

Таким чином, всі перетинання і накладання кіл: між формальною та інформальною освітою, неформальною та інформальною та формальною і неформальною власне і

утворюють напівформальну освіту.

Цікавим трактуванням напівформальної освіти є її розгляд з позицій інформальної освіти, запропонований канадськими дослідниками Дж.Квортеном та Х. Мідха. Учені використовують ярлик “напівформальний” для позначення організаційного навчання, внутрішнього і зовнішнього, яке представлено професійними курсами [17]. Таким чином, напівформальна освітня складова межує з формальною та інформальною ланками. Однак, згідно традиційної класифікації різноманітні професійні курси відносять до неформальної освітньої системи. Відтак, ця класифікація не є однозначною та викликає багато запитань.

Як бачимо, ситуація з виокремленням четвертої освітньої ланки неоднозначна. Зарубіжні науковці виокремлюють різну кількість ланок освітньої системи, виділяють різні критерії для їх класифікації та їх різну наповненість. Погляди зарубіжних дослідників на освітні системи можна умовно звести до трьох груп. Згідно першого, розрізняють дві ланки – формальну та неформальну освіту. Найбільш поширена класифікація охоплює три освітні ланки – формальну, неформальну та інформальну освіту. Такий поділ та терміни властиві загальноєвропейським документам. Третя група дослідників виокремлює чотири складові: формальну, неформальну, інформальну та напівформальну освіту. Причому, позиція напівформальної освітньої ланки чітко не визначена. Її розташування вбачають або на межі формальної та інформальної освіти, або формальної та неформальної, або як площини перетину та накладання. Відсутня одностайність і в тлумаченні напівформальної освіти. Вона сприймається від розмови між колегами до організаційного навчання персоналу. Тому перспективою подальших досліджень може бути поглиблений аналіз напівформальної освіти, визначення критеріїв її виокремлення та визначення доцільності її виокремлення.

Література

1. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія / О. І. Огієнко / за ред. Н. Г. Ничкало. – Суми: Еллада, 2008. – 444 с.
2. Міщик Л.І. Неперервна освіта дорослих у контексті вікового розвитку особистості / Л.І. Міщик // Вісник Черкаського університету. – Серія “Педагогічні науки”. – 2012. – №10 (233). – С. 107-113.
3. Longman Dictionary of Contemporary English. The Living Dictionary / ed. Director A. Gadsby. – Harlow, Essex, England: Pearson Education Ltd., 2005. – 1950 p.
4. What are the differences between formal and informal education? // Wiki Answers [Електронний ресурс]. – Режим доступу 5.04.2013: <http://wiki.answers.com/Q/What_are_the_differences_between_formal_and_informal_education>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
5. Pathways 2.0 towards recognition of non-formal learning/education and of youth work in Europe // Partnership between the European Commission and the Council of Europe in the Field of Youth. – Strasbourg, Brussels, 2011. – 19 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу 25.05.2013: <[178](http://youth-</div><div data-bbox=)

partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/EKCYF/YouthPolicy>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

6. Selander S. Designs for learning – a theoretical perspective / S. Selander // *Designs for Learning*. – Vol.1. – N0 1. – Sweden: Stockholm University, 2008. – Pp. 10 – 22 [Електронний ресурс]. – Режим доступу 5.05.2013: <http://www.designsforlearning.nu/08/no1/no1_08_selander.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

7. Goldstein J. Informal Jewish education: the training of the educators // ATID Project [Електронний ресурс]. – Режим доступу 29.04.2013: <www.atid.org/journal/journal98/Goldstein.doc>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

8. Owiny Ch. Dickens. Providing non-formal education to the semi-nomadic Bahima and Karimojong pastoralist in Uganda: Thesis for the degree of Doctor of Education. – University of South Africa, 2006. – 181 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу 3.06.2013: <<http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/2353/thesis.pdf?sequence=1>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

9. Nehm N. Significance of education and its importance in sustainable development and the cooperative // *Sustainable Development and Business* [Електронний ресурс]. – Режим доступу 13.04.2013: <<http://www.natalianehm.com/2011/12/the-significance-of-education-its-importance-in-the-cooperative/>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

10. A Memorandum on Lifelong Learning // European Commission. – Unit E-3 [Електронний ресурс]. – Режим доступу 18.03.2013: <<http://www.irigov.ie/educ/new/LifeLongLearninghtm.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

11. Rogers A. Looking again at non-formal and informal education – towards a new paradigm [Електронний ресурс]. – Режим доступу 16.04.2013: <http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

12. Smith L., Clayton B. Recognizing non-formal and informal learning. Participants insights and perspectives // *A National Vocational Education and Training Research and Evaluation Program Report*. – New England, Victoria University, 2009. – 38 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу 24.04.2013: <http://vuir.vu.edu.au/1968/1/Recognising_non-formal_and_informal_learning.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

13. Recognition of non-formal and informal learning // *Higher Education and Adult Learning* [Електронний ресурс]. – Режим доступу 11.05.2013: <<http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/recognitionof-non-formalandinformallearning-home.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

14. Tamilina L. LLLight project definitions of lifelong learning categories / L. Tamilina // *LLLIGHT Project Paper: “LLLIGHT” In Europe: Lifelong Learning, Innovation, Growth and Human Capital Tracks in Europe*. – No 1. – 2012. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу 14.05.2013: <<http://www.lllightineurope.com>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

15. Kukulska-Hulme A., Pettit J. Semi-formal learning communities for professional development in mobile learning // *Journal of Computing in Higher Education*. – No 20 (2). – 2008. – Pp. 35-47 [Електронний ресурс]. – Режим доступу 15.04.2013: <<http://oro.open.ac.uk/12255/>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

16. Hartmann H. Volunteering – education for life // *Highlights from Welcome Session*. ISCA, Germany: EuroVolNet Seminar, September 23-25,

2011. Riga, Latvia [Електронний ресурс]. – Режим доступу 22.04.2013: <http://www.eurovolnet.info/files/EuroVolNet_WEB/EuroVolNet_Seminar_in_Riga_Report.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

17. Quarter J., Midha H. Informal learning processes in a worker co-operative // NALL Working Paper. – No 37. – 2001 [Електронний ресурс]. – Режим доступу 30.04.2013: <<http://www.nall.ca/res/37workerscoop.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Светлана Бабушко

**Полуформальная образовательная система:
анализ зарубежных подходов**

Аннотация. В статье сделан обзор зарубежных научных источников по целесообразности выделения дополнительной образовательной системы – полуформального образования и проанализирована соответствующая терминология. Автор предлагает сравнительный анализ точек зрения зарубежных исследователей на проблему и на местоположение полуформального образования относительно других образовательных систем. В статье также графически представлены взаимоотношения образовательных систем.

Ключевые слова: зарубежные подходы, полуформальная образовательная система, терминология, взаимоотношения.

Svitlana Babushko

Semiformal education: analysis of foreign researchers' approaches

Summary. The article represents the review of foreign scientific sources in classification of educational system into formal, non-formal, informal and semi-formal education and learning. There have also been analyzed the corresponding terms. The comparative analysis of different approaches towards the problem and the position of semiformal education and learning are under the consideration. The author offers the schematic pictures of interrelations of education and learning types.

Key words: foreign approaches, semi-formal education and learning, terms, interrelations.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ У МЕКСИЦІ

На сучасному етапі розвитку України як незалежної держави загострилась увага до питань, що стосуються завдань і критеріїв якості професійної освіти, вітчизняного та зарубіжного досвіду підготовки спеціалістів для галузі туризму, пошуку оптимальної моделі спеціаліста, специфіки туристичної професійної діяльності тощо.

Ці проблеми знайшли відображення в роботах українських науковців Ю. Васіна, О. Дмитращука, Л. Грибової, Л. Гусечко, І. Зязюна, В. Квартальнова, Л. Козак, Н. Кудикіної, В. Курилової, В. Лозовецької, Л. Лук'янової, М. Мальської, Н. Мартинової, Н. Ничкало, О. Оліферчук, С. Оришко, Л. Паламарчук, О. Рідина, Л. Сакун, М. Скрипник, Т. Сокол, О. Ставровського, А. Тихомирова, О. Фастовця, В. Федорченка, Н. Фоменко, Г. Цехмістрової, В. Шерети, Ю. Щура та інших, основна думка яких – необхідність переосмислення системи вищої туристичної освіти та визначення завдань формування нової генерації фахівців. У дослідженнях українських вчених підкреслюється, що входження в інформаційну епоху потребує формування теорії і підготовку спеціалістів нової формації, покликання яких – пізнати туризм як сферу майбутньої діяльності і полюбити туристичну діяльність [2].

Туристична галузь на сьогоднішній день найтісніше пов'язана з виходом на міжнародний ринок праці, а її фахівці повинні відповідати світовим стандартам професійної підготовки. Окрім того, враховуючи той факт, що в період глобалізації внаслідок мобільності трудових ресурсів ринок праці стає все більш загальним, основним критерієм якості сучасної вищої туристичної освіти виступає її конкурентоздатність на світовому ринку праці [3]. У цьому зв'язку набуває актуальності вивчення тенденцій розвитку міжнародного освітнього простору, особливостей їх впливу на системи освіти окремих країн.

Вивчення досвіду Мексики з теорії і практики професійного навчання фахівців для сфери туризму викликає значний інтерес і може стати цінним джерелом для осмислення й творчого використання його позитивних ідей у вітчизняній освітній теорії і практиці.

При розробці куррікулярних проектів професійної підготовки фахівців для сфери туризму мексиканські спеціалісти спираються на вимоги Міжнародної системи сертифікації (TedQual), яку проходять провідні навчальні заклади світу, що готують працівників для туристичної галузі та яка передбачає визначення рівня якості туристичної освіти на основі цілої низки компетентностей. За Міжнародною системою сертифікації, сучасний фахівець сфери

туризму може здійснювати конкурентоспроможну діяльність за умов глибокого опанування знаннями в галузі економіки туризму, регулювання, менеджменту, глобальних інформаційних технологій, володіння декількома іноземними мовами, навичками практичної та економічної психології тощо.

Важливо звернути увагу на те, що у мексиканських наукових джерелах, що висвітлюють проблему професійної підготовки фахівців для сфери туризму, вживається термін “la profesión turística” (ісп.), що дослівно означає “туристична професія”. Професійна освіта фахівців для сфери туризму розглядається як важливий елемент, що сприяє розвитку економіки країни, забезпечує висококваліфікованою робітничою силою найважливіший економічний сектор – туризм. Починаючи з кінця 90-х рр. XX ст. інтерес до “туристичної професії” в Мексиці значно зріс, почали відкриватися університетські програми ліцензіатів з туризму, а з початку XXI ст. – програми післядипломного навчання: магістратури й докторантури [4, с. 105].

У мексиканській системі професійної освіти підготовка фахівців для сфери туризму вважається діяльністю, що несе в собі велику соціальну значущість, яка пояснюється тим фактом, що спеціалісти даного профілю обслуговують населення країни і її гостей під час їх відпочинку, робочих візитів, навчання, транзиту тощо, тобто під час пересувань, подорожей, коли людина “відірвана” від власної оселі, умов й ритму життя, до яких вона звикла. В цьому сенсі, головним завданням туристичних фахівців є створити такі умови для подорожуючих, при яких вони почуватимуть себе комфортно і зручно “як у себе вдома”, або навіть краще [5, с. 32].

У Мексиці спеціалісти сфери туризму є, перш за все, фахівцями галузі обслуговування: готельного й ресторанного бізнесу, бюро подорожей, транспортних послуг тощо. Проте, в сучасних умовах розвитку мексиканського суспільства з’являються все більше сфер людської діяльності (соціальні послуги, навчальні заклади, центри дозвілля, компанії, що займаються організацією культурно-виховних, дозвілєвих, корпоративних, наукових та інших заходів, агенції з туристичних консультацій, державні й громадські організації тощо), які потребують від спеціалістів сфери туризму більш складних знань для їх вживання у великому спектрі соціальних і виробничих послуг. Таким чином, набір знань, навичок і умінь, яким повинен володіти сучасний туристичний фахівець, значно поширюється з причини, що туризм у XXI ст. перетворюється на складне міждисциплінарне явище.

Система професійної освіти фахівців сфери туризму у Мексиці спрямована на формування професійної компетентності майбутніх працівників туристичної індустрії. Термін “компетентність” (від лат. competence) – поняття, яке висвітлює аспекти поведінки людини, пов’язані з виконанням роботи, визначає основну характеристику особистості, яка досягла або

здатна досягти високих результатів у діяльності. Компетентність – це похідна від компетенції, характеристика індивідуальної специфіки кожного окремого суб'єкта як носія компетенції, вимірюване вміння, здатність, знання або поведінкова характеристика, необхідні для успішного виконання певної роботи.

Компетентність найбільш повно і всебічно характеризує фахівця-професіонала. У Мексиці складовими компетентності фахівців сфери туризму вважаються такі:

1) професійна компетентність – практична реалізація професійних здібностей та ділових якостей працівника в їх взаємозв'язку і взаємозалежності;

2) соціально-психологічна компетентність (емоційна, перцептивна, концептуальна, поведінкова) – здатність до лідерства, цілеспрямованість, умінь реалізувати стратегії, плани і здатність до новаторської діяльності; знання і вміння у сфері сприйняття, розуміння поведінки людей, високий рівень емпатичності й комунікативної культури;

3) організаційна компетентність – прийняття рішень, збирання й аналіз інформації, методи роботи з людьми, використання комп'ютерної та обчислювальної техніки і технології тощо

4) інтегративна компетентність – здатність до інтеграції знань, умінь і навичок та їх ефективного використання в умовах швидкої адаптації організацій до вимог зовнішнього середовища [6, с. 98].

Професійна компетентність є індикатором якісно-кількісної ознаки рівня професіоналізму, загальною характеристикою здатності фахівця ефективно виконувати професійні обов'язки (функції) у своїй професійній сфері діяльності. Професійна компетентність фахівця туризму в системі професійної освіти Мексики – це важливий аспект його професійної культури, здатність до здійснення стратегічних, аналітичних, організаційно-консультативних, контрольних функцій та ефективної самореалізації в умовах практичної діяльності на підставі спеціальних знань, умінь, цінностей, необхідних для професійної діяльності у сфері туристичної індустрії [5].

В системі професійної компетентності фахівців сфери туризму Мексики виділяються спеціальна компетентність, соціальна компетентність, особистісна та індивідуальна компетентність. Спеціальна компетентність включає в себе спеціальні професійні знання і такі професійні якості: генерування, обґрунтування ідей та трансформацію їх у практичні дії, творчий підхід, планування, постановку цілей, аналіз, прийняття рішень й вирішення проблем, системне мислення, орієнтацію на результат, аналітичні здатності, організаторські здібності, умінь планувати час, роботу в команді, швидку й адекватну реакцію, рішучість, стратегію, усну й письмову комунікацію, комп'ютерну грамотність, культуру спілкування [5].

Соціальна компетентність передбачає вироблення власної громадянської позиції; слідування високим життєвим ідеалам, гуманізму, виховання чесності і правдивості, справедливості й об'єктивності, розвинутого почуття обов'язку і відповідальності, толерантності, тактовності у взаємовідносинах, уміння вести розмову, мати почуття гумору, високу ерудицію, комунікабельність, емоційну стриманість, ввічливість, терпеливість, комунікативні здібності, ділову та особисту репутацію тощо [6, с. 95-118].

Проведений нами науково-педагогічний аналіз показав, що у мексиканській системі професійної освіти фахівців сфери туризму особистісна та індивідуальна компетентність майбутнього спеціаліста туристичної індустрії новітнього глобалізованого, технічно розвинутого суспільства передбачає виховання таких особистих якостей: уміння слухати інших й підтримувати зворотний зв'язок; міжособистісного розуміння, гнучкості, заповзятливості, ініціативності, енергійності, вимогливості і дисциплінованості, високої працездатності, волі, цілеспрямованості, самостійності, особистого розвитку, здатності до навчання, самостійної роботи; уміння працювати під тиском; перманентного підвищення своєї професійної кваліфікації, особистої мотивації, тощо [6, с. 110].

Важливо також наголосити, що невід'ємним компонентом професійної компетентності фахівців туризму в Мексиці є володіння декількома іноземними мовами. Виконання завдань комунікативного плану не тільки рідною, але й іноземними мовами, уміння сприймати потік інформації іноземною мовою, адекватно реагувати на мовні повідомлення, вести ділові переговори без допомоги перекладача або лише частково удаючись до його послуг, позитивно позначаються на результатах праці спеціаліста у сфері туризму, підвищують престиж фірми, а, отже, збільшують прибуток підприємства.

Таким чином, професійна освіта фахівців сфери туризму у Мексиці ґрунтується на компетентнісній парадигмі й має такі ознаки:

- проводиться за навчальним планом у відповідності до освітньо-професійних програм, розбудованих з урахуванням світових стандартів до підготовки фахівців сфери туризму;
- у процесі підготовки особлива увага приділяється безперервній практичній підготовці;
- студенти отримують ґрунтовні знання не лише з фахових дисциплін, але й з комп'ютерної підготовки, іноземних мов, психології тощо;
- навчальний процес максимально наближений до реалій сучасного туристичного бізнесу;
- приділяється велика увага удосконаленню змісту програм підготовки фахівців туризму і підвищенню рівня викладання за рахунок перебудови куррікулярних проектів колективом викладачів та їх післядипломній освіті.

Література

1. Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму: навч.-метод. посіб. / В.Т. Лозовецька, Л.Б. Лук'янова, Л.В. Козак та ін.; за заг. ред. Лозовецької В.Т. – К., 2010 – 382 с.
2. Лук'янова Л. Освіта в туризмі / Людмила Григорівна Лук'янова. – К.: Вища школа, 2008. – 790 с.
3. Сакун Л.В. Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в развитых странах мира: монография / Людмила Владимировна Сакун. – К.: МАУП, 2004. – 399 с.
4. Medina Cuevas. El mercado de trabajo y la práctica profesional del egresado de la licenciatura en turismo de la UAEM. Cuadernos de investigación. UAEM / Medina Cuevas, J. Lourdes. – Toluca, México, 1996.
5. Peñaloza Suárez, Laura Formación Profesional y Campo Ocupacional del Licenciado en turismo de la UAEM (Tesis de grado), / Peñaloza Suárez, Laura. – Toluca, México, 2001.
6. Peñaloza Suárez, L. La profesión turística: ejes de explicación en su relación con la formación académica / Peñaloza Suárez, L., Medina Cuevas, J., Herrera Márquez, A., Vargas Leyva, R. // Revista de la educación superior, Vol. XL (4), No. 160, Octubre – Diciembre de 2011, P. 95-118.

Лариса Балахадзе

Компетентностный подход в профессиональном образовании специалистов сферы туризма в Мексике

Аннотация. Статья является результатом научно-педагогического исследования, целью которого было выявить признаки компетентностного подхода в профессиональном образовании специалистов сферы туризма в Мексике. Автором установлено, что составляющими компетентности специалистов сферы туризма в Мексике считаются профессиональная компетентность, социально-психологическая компетентность, организационная компетентность, интегративная компетентность.

Ключевые слова: компетентностный подход; профессиональное образование, подготовка специалистов сферы туризма, система образования Мексики

Larysa Balakhadze

Competence approach in professional education of specialists in tourism in Mexico

Summary. The article is the result of scientific-pedagogical study that aimed to identify signs of competence approach in the professional education of tourism specialists in Mexico. The author found that the components of the competencies of tourism specialists in Mexico are considered professional competence, socio-psychological competence, organizational competence, integrative competence.

Keywords: competence approach, professional education, training of specialists in tourism, Mexican education system

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ БЕЗРОБІТНИХ У РОСІЙСЬКІЙ ФЕДЕРАЦІЇ

Проблема безробіття – одна з найгостріших соціальних проблем, з якою зіткнулася Україна, як і інші країни, що виникли на пострадянському терені, в 1990-і роки ХХ ст. Фінансово-економічна криза 2009 року зумовила зростання напруги в соціально-трудовій галузі та призвела до чергового зростання безробіття в Україні. За даними Державного комітету статистики станом на 1 червня 2013 року кількість зареєстрованих безробітних становила 501,0 тис. осіб, або 7,5 % економічно активного населення [2]. Отже, в умовах сучасного ринку праці загальнодержавного значення набуває проблема активної політики зайнятості, серед яких провідне місце належить професійному навчанню незайнятого населення. Професійне навчання дозволяє громадянам, які шукають роботу, в стислі терміни здобути необхідні професійні й ключові компетенції і таким чином підвищити рівень конкурентоспроможності на ринку праці. У найближчій перспективі на розвиток професійного навчання в Україні впливатимуть не лише кризові явища в національній економіці, а й суперечності, пов'язані зі збільшенням кількості незайнятого населення внаслідок пенсійної, адміністративної та податкової реформ.

Практичний інтерес з погляду удосконалення професійного навчання безробітних викликають тенденції, особливості та досягнення в галузі підготовки дорослого населення для потреб ринку праці в зарубіжних країнах. Порівняльний аналіз існуючих моделей організації навчального процесу, організаційно-педагогічних умов професійного навчання безробітних дозволить урахувати позитивні результати теоретичних і практичних здобутків у цій сфері, що сприятиме успішній розбудові освіти незайнятого дорослого населення в Україні.

Доцільним видається вивчення досвіду професійного навчання дорослого населення в колишніх союзних республіках з огляду на практично подібні стартові умови переходу до ринкового укладу економіки. Важливого значення в цьому контексті набуває вивчення досвіду організації навчання незайнятого дорослого населення для потреб ринку праці у Російській Федерації. Отже, метою статті є проаналізувати сучасні підходи до професійного навчання безробітних у Російській Федерації.

Останнім часом окремі аспекти професійного навчання безробітних в умовах сучасного ринку все частіше виступають об'єктом наукового пошуку і розглядаються в публікаціях вітчизняних вчених: Н. Бідюк, В. Галицького, Л. Капченка, Ю. Маршавіна, В. Савченка, В. Скульської, І. Терюханової, М. Туленкова та ін. Російськими дослідниками також розглядалися

різні аспекти удосконалення професійного навчання безробітних громадян: на концептуальному рівні (Ю. Забродін, К. Кязімов, М. Савіна тощо); необхідність вивчення та максимального врахування вимог ринку праці до підготовки кваліфікованої робочої сили з використанням принципів випереджального навчання, освітніх стандартів і особистісно-орієнтованих технологій (В. Боровік, Е. Гончар, Ю. Деражне, І. Смірнов, Е. Ткаченко тощо); розробка та впровадження критеріїв і методик оцінки ефективності професійного навчання (В. Байденко, А. Конюхов, О. Рикова) тощо.

У сучасній економічній науці безробіття розглядають як природну і невід'ємну складову життєдіяльності всіх країн, економіка яких ґрунтується на ринкових засадах, і де щонайменше 2-4 % населення залишаються без роботи. Безробіття суттєво впливає на соціальну стабільність у суспільстві, підвищує ймовірність соціальної катастрофи [9, с.12]. У Росії рівень безробіття на лютий 2013 р. склав 5,76% від загальної кількості економічно активного населення країни, тобто 1,1 млн. громадян [11].

У цілому професійне навчання безробітних громадян є одним із нових видів освітніх відносин, пов'язаних з трудовими, які з'явилися в Російській Федерації лише останніми роками і викликані наслідками ринкових реформ – появою армії безробітних. Суспільні відносини, що виникають у зв'язку з професійним навчанням безробітних громадян, є порівняно “молодими” для російського суспільства, тому що в умовах радянської планової централізованої економіки штучно підтримувалася повна зайнятість, а можливість існування безробітних в умовах соціалізму заперечувалася в принципі. Тому на даному етапі професійне навчання безробітних громадян, як дієвий засіб адаптації працівника до динамічних умов ринкової економіки, визнано одним з ключових чинників сучасної політики в сфері освіти і зайнятості населення в Росії.

Важливість вирішення проблеми професійного навчання безробітних на сучасному етапі в Російській Федерації обумовлено існуючими в суспільстві протиріччями між:

- наявним різноманіттям змісту, форм, методів професійного навчання безробітних громадян і необхідністю висувати й реалізовувати єдині вимоги до їх підготовки;
- відносно швидким розвитком техніки і технологій виробництва, міжнародних інтеграційних економічних процесів і невисокими темпами модернізації методології і змісту професійного навчання безробітних громадян;
- наявністю нормативних вимог до термінів, змісту, форм і методів професійного навчання безробітних громадян та відсутністю методики проектування робочої навчально-програмної документації з урахуванням змісту праці спеціаліста в реальному секторі економіки [1].

Російські дослідники розглядають професійну підготовку безробітних як соціально-педагогічне явище, виникнення і розвиток якого зумовлено насамперед соціально-економічними чинниками – структурними трансформаціями у виробництві, змінами у сфері зайнятості населення, ситуацією на ринку праці і т. ін. [9].

Професійне навчання безробітних громадян виконує широкі економічні та соціальні функції. В економічному аспекті – розвиток трудових ресурсів суспільства, відтворення робочої сили, підвищення професійної мобільності; в соціальному – підвищення статусу громадянина в суспільстві, конкурентоспроможності на ринку праці, що розглядається як найважливіший засіб захисту від безробіття. Пріоритетний напрям політики в галузі професійного навчання безробітних громадян полягає у наближенні професійно-кваліфікаційної структури робочої сили до потреб ринку праці.

Водночас російський дослідник М. Баранов розглядає професійне навчання безробітних громадян, з одного боку, як освітній процес, а з іншого – як його результат і вважає, що ефективність професійного навчання безробітних громадян є поняттям багатовимірним, багаторівневим і багатокритеріальним, що відображає міру узгодження позицій зацікавлених учасників освітнього процесу, ступінь задоволеності їх очікувань на всіх рівнях і залежних від спільного впливу безлічі соціально-педагогічних і економічних факторів [1].

Професійна підготовка, підвищення кваліфікації та перепідготовка безробітних громадян має на меті прискорене набуття навичок, необхідних для виконання певної роботи чи групи робіт і спрямовані на розвиток трудових ресурсів; забезпечення продуктивної, вільно обраної зайнятості громадян; посилення соціальної захищеності безробітних за допомогою підвищення росту професійної майстерності, професійної мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці [4].

Основним завданням професійного навчання безробітних громадян у Росії є підвищення їх конкурентоспроможності та професійної мобільності з метою подальшого працевлаштування та соціальний захист у трудовій сфері за допомогою надання безробітним громадянам різноманітних освітніх послуг з урахуванням потреб роботодавців і прогнозів розвитку ринку праці. У Національній доповіді “Розвиток і стан справ у галузі освіти дорослих”, підготовленій Міністерством освіти і науки Російської Федерації, і представлений на Всесвітній конференції ЮНЕСКО з освіти дорослих у 2009 р. зазначалося, що ця підсистема освіти дорослих забезпечує різноманітним групам населення можливість адаптуватися до мінливих умов життя. Вона включає в себе освіту, спрямовану на адаптацію та реабілітацію соціальних та професійних груп, не здатних самостійно пристосуватися до швидко змінюваного соціального середовища. Крім того, до неї залучаються громадяни, які не мають в силу різних причин доступу до традиційної системи професійної освіти, що створює для них

загрозу десоціалізації. Ця частина системи освіти дорослих забезпечує також залучення в освітній процес мігрантів, біженців і вимушених переселенців, а також громадян, що зазнали з тих чи інших причин десоціалізації. Вона включає в себе, з одного боку, програми базової освіти, що дозволяють, зокрема отримати більш чітке уявлення про основи сучасного устрою держави і економіки, а, з іншого – програми професійної підготовки, що забезпечують у тому числі набуття нових професій, розвиток наявних навичок і знань і т.д. і полегшують доступ на ринок праці [7].

Слід зазначити, що питання професійного навчання безробітних окреслені в багатьох російських державних документах, таких як: Закон Російської Федерації “Про освіту”, Закон “Про зайнятість населення в Російській Федерації”, Національна доктрина освіти в Російській Федерації; Концепція професійної підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки безробітних громадян і незайнятого населення Російської Федерації, Концепція розвитку додаткової професійної освіти, Федеральний закон “Про додаткову професійну освіту”, Федеральна програма розвитку середньої професійної освіти [5, с.273]. Проте існує думка, що правове регулювання професійного навчання безробітних робить у Російській Федерації перші кроки, що обумовлює слабкість правового механізму їх регламентації.

У Законі “Про зайнятість населення в Російській Федерації” професійному навчанню безробітних присвячена стаття 23. Згідно цієї статті професійне навчання безробітних включає в себе: професійну підготовку, перепідготовку, та підвищення кваліфікації. *Підготовка* (початкове навчання) робітників призначена для осіб, які не мають професії, які бажають придбати професію і працювати за цією професією. *Перепідготовка* робітників і спеціалістів визначається як навчання громадян новим професіям (спеціальностям), у тому випадку, якщо службою зайнятості не може бути запропонована відповідна робота за наявними у них професіями (спеціальностями), або ними втрачена здатність до виконання роботи за цими професіями (спеціальностями). *Підвищення кваліфікації* робітників і фахівців проводиться з метою вдосконалення знань, умінь і навичок за наявними у громадян професіями (спеціальностями), підвищення росту професіоналізму та компетентності, освоєння нових інформаційних технологій і т.д. [4].

У п. 2 ст. 12 Закону про зайнятість передбачено право безробітних громадян на безкоштовні професійну орієнтацію, професійну підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації за направленням органів служби зайнятості. На професійне навчання направляються громадяни, офіційно визнані безробітними, які перебувають на обліку в службі зайнятості населення.

У новій редакції Закону розширено коло осіб, які користуються правом на отримання професійної освіти в пріоритетному порядку. У даний час право в пріоритетному порядку

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

пройти професійну підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації мають визнані у встановленому порядку безробітними такі категорії:

- громадяни з обмеженими можливостями (інваліди);
- безробітні громадяни після закінчення шестимісячного періоду безробіття;
- громадяни, звільнені з військової служби;
- дружини (чоловіки) військовослужбовців і громадян, звільнених із військової служби;
- випускники загальноосвітніх установ;
- громадяни, які вперше шукають роботу, не мають професії (спеціальності).

Найбільшу роль професійна перепідготовка відіграє при перенавчанні військових, звільнених у запас (її частка для зазначеного контингенту досягає 85,5%), а також безробітних, які направляються в освітні установи службами зайнятості (38,8%). Однак підвищення кваліфікації і перепідготовка військових і безробітних займають досить невелике місце в системі додаткової професійної освіти фахівців – всього 1,3%. Більш масштабна професійна перепідготовка та підвищення кваліфікації безробітних ведуться за робітничими професіями [7].

У контексті аналізу нормативно-правової бази професійного навчання безробітних у Російській Федерації заслуговує на увагу нова редакція Концепції професійної підготовки, підвищення кваліфікації й перепідготовки незайнятого населення та безробітних громадян Російської Федерації, яка є стратегічним документом у подальшому розвитку системи, програмою дій стосовно повернення цієї категорії населення до продуктивної зайнятості [6].

Розробниками Концепції враховано сучасний стан і прогнози розвитку ринку праці, системи професійної освіти, а також результати наукових досліджень, надбаний вітчизняний і зарубіжний досвід професійного навчання безробітних, висновки експертів з найбільш актуальних проблем зайнятості населення. У Концепції визначено сутність політики зайнятості, сформульовані цілі, завдання й основні принципи професійного навчання безробітних, а також визначено його місце в системі неперервної професійної освіти.

Розробниками також здійснено аналіз стану професійного навчання незайнятого населення і безробітних з позиції оцінювання результатів реалізації попередньої Концепції. Визначено компонентне наповнення системи професійного навчання безробітних громадян і незайнятого населення серед яких: контингент слухачів; професійно-освітні програми; послуги різного рівня та спрямованості; мережа професійних навчальних закладів; органи управління системою. Пріоритетними напрямками державної політики Російської Федерації в галузі професійного навчання безробітних громадян і незайнятого населення визнано

розвиток системи професійного навчання в контексті стану й тенденцій удосконалення системи неперервної професійної освіти, загальноросійського й регіональних ринків праці.

Професійне навчання безробітних розглядається як інтегральний процес, що включає не тільки набуття професійних знань, умінь, навичок, але й проведення профорієнтаційних заходів і психологічної підтримки безробітних громадян; урахування попереднього досвіду; випереджувальний характер навчання; формування змісту навчання із застосуванням модульних технологій; багатоваріантність і гнучкість форм та методів; співпраця з соціальними партнерами.

Основними завданнями професійного навчання визначено: реалізацію соціального замовлення на підготовку кваліфікованих кадрів; формування оптимального балансу потреб безробітних у професійному навчанні й вимог ринку праці до професійно-кваліфікаційної структури робочої сили; сприяння розвитку системи неперервної професійної освіти, включаючи навчання (безпосередньо на виробництві; розширення можливостей самоосвіти, випереджувального навчання робітників, що знаходяться під загрозою звільнення тощо. Важливе місце відведено новій ринковій категорії – професійним стандартам на професії, їх взаємозв'язку з освітніми. Уведення категорії “професійних стандартів” пов'язано зі специфікою безробітних суб'єктів навчання. Визначено спектр освітянських послуг, що можуть надаватися центрами зайнятості безробітним громадянам і незайнятому населенню.

У Концепції також сформульовані вимоги до змісту, технологій, форм, методів і науково-методичного забезпечення професійного навчання безробітних з погляду як вимог роботодавців, так і безробітних, як споживачів послуг; новітніх тенденцій у сфері неперервної професійної освіти, в тому числі щодо реалізації андрагогічних підходів у навчанні дорослих. Вперше обґрунтовано проблему відповідності змісту навчання якісним характеристикам типів безробіття.

У російських дослідженнях із вказаної проблеми зазначається, що цілі та завдання професійного навчання безробітних громадян необхідно розглядати в контексті стану і тенденцій розвитку російського ринку праці. Так, згідно Федеральної цільової програми сприяння зайнятості населення Російської Федерації, діяльність органів зайнятості щодо професійного навчання безробітних повинні бути спрямовані на:

- вдосконалення нормативно-правової та матеріально-технічної бази професійного навчання безробітних громадян і незайнятого населення;
- забезпечення подальшого розвитку та вдосконалення системи професійного навчання безробітних та незайнятих громадян, що відповідає потребам ринкової економіки;

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

- вдосконалення програмно-цільового методу організації системи професійного навчання безробітних громадян і незайнятого населення;

- професійне навчання безробітних і незайнятих громадян з метою збалансованості попиту і пропозиції на ринку праці;

- використання наступності професійного навчання та наявного у громадян освітнього потенціалу;

- розширення масштабів випереджального професійного навчання працівників, що перебувають під ризиком звільнення, в умовах масового вивільнення при банкрутстві або санації підприємств;

- сприяння роботодавцям з боку органів служби зайнятості в організації випереджального професійного навчання вивільнюваних працівників;

- розвиток існуючої мережі територіальних навчальних центрів служби зайнятості як багатофункціональних навчально-методичних установ додаткової освіти;

- проведення конкурсного відбору освітніх установ всіх рівнів для організації навчання безробітних та незайнятих громадян;

- впровадження ефективних освітніх професійних програм та інтенсивних технологій навчання;

- оптимізацію термінів і вартості навчання;

- створення і реалізація системи моніторингу професійного навчання;

- формування соціального замовлення на підготовку кадрів з урахуванням потреб ринку праці в їх професійно-кваліфікаційному рівні;

- забезпечення координації й узгодження обсягів і профілів підготовки робітників і спеціалістів в освітніх установах професійної освіти всіх рівнів з урахуванням потреб територіальних ринків праці;

- забезпечення пріоритетності професійного навчання громадян, які особливо потребують соціального захисту і зазнають труднощів у пошуку відповідної роботи (молоді, інвалідів, громадян, звільнених з військової служби, та членів їх сімей, біженців та примусових переселенців, жінок);

- удосконалення науково-методичного та інформаційного забезпечення професійного навчання безробітних громадян і незайнятого населення [3].

Згідно Положення про організацію професійної підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки безробітних громадян і незайнятого населення, затвердженого постановою Міністерства праці Російської Федерації № 3, Міністерства освіти Російської Федерації у 2000 р., професійне навчання безробітних громадян включає в себе наступні види навчання:

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

- професійна підготовка з метою прискореного придбання учнями навичок, необхідних для виконання певної роботи або групи робіт;

- перепідготовка робітників для придбання ними нових професій для роботи за цими професіями;

- навчання робітників, які мають професії, іншим професіям для розширення їх професійного профілю та отримання можливостей для роботи за сумісними професіями;

- підвищення кваліфікації робітників з метою оновлення знань, умінь і навичок, зростання професійної майстерності та підвищення конкурентоспроможності за наявними у них професіями, а також вивчення нової техніки, технології та інших питань за профілем професійної діяльності;

- професійна перепідготовка фахівців для отримання додаткових знань, умінь і навичок за освітніми програмами, які передбачають вивчення окремих дисциплін, розділів науки, техніки і технології, а також отримання нової кваліфікації в рамках наявної спеціальності;

- підвищення кваліфікації фахівців з метою оновлення теоретичних і практичних знань у зв'язку з підвищенням вимог до рівня кваліфікації та необхідністю освоєння нових способів вирішення професійних завдань;

- стажування фахівців для формування та закріплення на практиці теоретичних знань, умінь і навичок, набуття професійних і організаційських якостей для виконання професійних обов'язків [4].

Отже, підсумовуючи вищенаведене, зазначимо, що сучасні підходи до розробки нормативно-правового забезпечення системи професійного навчання безробітних у Російській Федерації заслуговують на подальше всебічне вивчення з метою запозичення позитивного досвіду.

У дослідженнях російських науковців значна увага приділяється вивченню специфіки контингенту безробітних як суб'єктів навчання, а також особливостей навчання безробітних, які є дорослими людьми.

Безробітні як учасники професійного навчання є особливою категорією дорослих, що навчаються. Ця категорія має характерні риси:

- це дорослі, які вивільнені зі сфери праці;
- це робітники і спеціалісти, що мають досвід фахової й освітньої діяльності;

- це потенційні працівники, що стоять перед проблемою вибору нової спеціальності й нового фахового старту;

- це особи, що мають різноманітні соціально-демографічні характеристики, але перебувають у психічній і фаховій кризі [9, с. 11].

У педагогічних працях зауважується, що жодний навчальний заклад не має такого специфічного контингенту слухачів, як навчальні заклади в системі професійної освіти

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

безробітних, до особливостей якого відносять: широкий віковий спектр, різний освітній рівень, підвищені мотиваційні аспекти, що визначають їх соціальну і економічну потреби, спрямованість навчання на престижні і високооплачувані види діяльності. Окрім цього виокремлюють певні особливості, характерні саме для російських безробітних як суб'єктів професійної освіти дорослих, такі як:

- абсолютна стурбованість проблемою виживання, що у свідомості асоціюється з високим заробітком і гарантією працевлаштування;
- ореол виключності, що надається більшістю своїй професії, з якою дуже важко знайти іншу;
- орієнтація не на розмір прибутку, а на гарантію його отримання;
- високий рівень прив'язаності до своєї професії, задоволеності нею [10].

З огляду на особливості контингенту учнів, відповідно, і навчальний процес у системі професійної підготовки безробітних має ряд особливостей, а саме:

- необхідність швидкого і гнучкого реагування на потреби ринку праці шляхом введення нових спеціальностей;
- оперативне оновлення змісту навчання; оптимальні терміни навчання;
- жорсткий відбір і структурування навчального матеріалу;
- орієнтація на формування в учнів навичок і вмінь, необхідних для успішної трудової діяльності;
- висока щільність подачі навчального матеріалу;
- використання різних психологічних прийомів, що забезпечують ефективність навчального процесу;
- розробка нових дидактичних матеріалів;
- постійний контроль результатів проміжних етапів навчання [10].

На думку дослідників, з метою підвищення якості підготовки безробітних необхідно удосконалювати діючі форми і методи навчання з метою підвищення активності слухачів, їх мотивації щодо оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками, надання їм можливості творчої самореалізації, індивідуалізації навчання, запроваджувати нові інноваційні педагогічні технології, зокрема, модульне навчання, імітаційні та інші активні методи навчання. Ефективне навчання безробітних громадян можливе лише з урахуванням потреб як особистості, так і ринку праці, і передбачає наступні елементи: виявлення пріоритетних напрямів підготовки фахівців середньої ланки, вимог до професійних навичок і ключових компетенцій претендентів на вакантні робочі місця та посади з боку роботодавців; проектування навчальних програм на основі поєднання змісту освітніх стандартів зі спеціальності, особистісних характеристик тих, хто навчається і

вимог роботодавців, контроль процесу і результатів навчання з позиції задоволення очікувань усіх соціальних партнерів.

Таким чином, досвід організації професійного навчання безробітних громадян у Російській Федерації доводить, що воно є дієвим засобом адаптації працівника до динамічних умов ринкової економіки, спрямоване на підвищення їх конкурентоспроможності та професійної мобільності; і визнано одним із ключових чинників сучасної політики в сфері освіти і зайнятості населення в країні. У державі розроблено ґрунтовне нормативно-правове забезпечення професійного навчання безробітних; російськими науковцями ведуться дослідження специфіки контингенту безробітних як суб'єктів навчання, а також особливостей навчання безробітних, які є дорослими людьми, що обумовлює необхідність подальшого вивчення позитивного досвіду Росії в даній сфері.

Література

1. Баранов Н.П. Повышение эффективности обучения безработных граждан в учреждениях среднего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Николай Петрович Баранов. – М., 2003. – 205 с.
2. Безробіття в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу 16.06.2013: <<http://www.dcz.gov.ua/control/uk/publish>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Власов В.И. Комментарий к законодательству о занятости и трудоустройстве населения / В.И. Власов, О.М. Храпивин. – М.: НОРМА-ИНФРА, 1999. – 191 с.
4. Еланина И. Профессиональное обучение безработных / И. Еланина [Електронний ресурс]. – Режим доступу 12.03.2012: <<http://subschet.ru/subschet.nsf/docs/>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
5. Медведев О.М. Правовые проблемы обеспечения занятости: дис. ... доктора юрид. наук : 12.00.05 / О.М. Медведев. – М., 1994. – 357 с.
6. Концепция профессиональной подготовки, повышения квалификации и переподготовки безработных граждан и незанятого населения Российской Федерации // Человеческие ресурсы . – 2000. – № 1. – С. 3-15.
7. Развитие и состояние дел в области образования взрослых. Национальный доклад Российской Федерации (подготовлен Министерством образования и науки Российской Федерации) [Електронний ресурс]. – Режим доступу 12.03.2012: <http://www.unesco.org/UI/Confintea/National_Reports/Russian_Federation.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
8. Реализация Программы содействия занятости населения в области профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации безработных граждан [Електронний ресурс]. – Режим доступу 12.03.2012: <http://gov.spb.ru/gov/admin/otrasl/kom_zan/bez_gr>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
9. Сіґасва Л.Є. Андрагогіка в професійному навчанні: метод. рекомендації / Лариса Євгенівна Сіґасва. – К.: ПП "ЕКМО", 2003. – 48 с.
10. Система профессионального обучения безработных [Електронний ресурс]. – Режим доступу 1.04.2013:

<<http://rudocs.exdat.com/does/index-19466.htm/>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

11. Уровень безработицы в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа 16.06.2013: <http://statistic.su/unemployment_in_russia>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

Елена Василенко

Современные подходы к профессиональному обучению безработных в Российской Федерации

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к организации профессионального обучения безработных в Российской Федерации. Дается характеристика данного понятия, его виды и функции. Анализируется нормативно-правовое обеспечение профессиональной подготовки безработных, показана возможность повышения эффективности учебного процесса на основе учета специфики контингента безработных как взрослых учащихся.

Ключевые слова: безработные, профессиональное обучение, нормативно-правовое обеспечение, взрослые учащиеся.

Olena Vasylenko

Modern approaches to the unemployed professional training in Russian Federation

Summary. The article deals with the modern approaches to the unemployed professional training organization in Russian Federation. The characteristics, kinds and functions of this concept are given. The normative-legal providing for the unemployed professional training is analyzed, the possibility of educational process improving based on taking into account the unemployed contingent specifics as adult learners.

Key words: the unemployed, professional training, normative-legal providing, adult learners.

УДК 37(09) (438) “1940/1944”

**Олена Давиденко,
м. Ніжин**

**РОЗВИТОК ПІДПІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
У ПОЛЬЩІ (1940–1944 рр.)**

Пошук нових концептуальних підходів для розвитку національної педагогіки, впровадження нових педагогічних технологій зумовлюють зростання наукового і практичного інтересу до вивчення досвіду освітніх систем, наукових досягнень Європейських країн, зокрема Польщі. У зв'язку з цим особливу наукову цінність, на нашу думку, становить комплекс питань, пов'язаних із розвитком освіти дорослих у контексті розбудови підпільної освіти в Польщі в період німецької окупації 1940-1944 рр. Зазначимо, що розвиток освіти дорослих в Польщі як педагогічний напрям і педагогічний факт напряму пов'язаний з проблемою національної системи освіти в довоєнний період. Водночас суспільно-політичні та соціально-економічні трансформації в країні упродовж 1940-1944 рр. зумовили появу нових тенденцій в

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

розвитку освіти дорослих з урахуванням реалій окупаційного режиму. Актуальність окресленої проблеми, її недостатнє вивчення та необхідність і важливість використання творчого доробку педагогів минулого і сучасності зумовили вибір теми нашого дослідження.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що проблеми розвитку освіти дорослих у Польщі на різних історичних етапах вивчали зарубіжні, українські науковці, серед яких М. Бердник, С. Валасек, Г. Кемпа, Л. Лук'янова, К. Малишевські, Л. Міхальські, О. Мудра, А. Мушинські, Н. Ничкало, М. Пальчук, Й. Пультурзицькі, А. Стопінська-Пайонк, М. Сулик, Ю. Табор, Р. Томашевські, В. Ямрожек та ін.

Метою нашого дослідження є висвітлення деяких особливостей розвитку освіти дорослих у Польщі в період німецько-фашистської окупації (1940-1944 рр.) задля використання прогресивних ідей історико-педагогічного досвіду в андрагогіці ХХІ століття.

У роки німецько-фашистської окупації Польщі важливу роль у боротьбі з німецькою культурною експансією та просвітництві польського народу відігравала освіта дорослих, організована підпільними органами влади, освітніми конспіративними організаціями та народними університетами.

На початковому етапі організаційними справами підпільної освіти дорослих займався Народний інститут освіти і культури, створений у Варшаві в 1940 р. (далі – НОіК). Він виник на базі Інституту освіти дорослих, Інституту народних театрів, Інституту освіти і культури імені Станіслава Сташіца, Союзу польських бібліотекарів. Його керівне ядро складали відомі польські педагоги, громадські та культурні діячі: Ч. Вицех, Є. Черняк, К. Май, Р. Фроліх, Ф. Дамбровські, С. Тазбір, А. Коневка та ін. У цілому на початковому етапі в НОіК працювало понад 100 осіб [10, с. 590]. У даному закладі розпочали свою педагогічну і викладацьку діяльність відомі польські педагоги Ф. Поплавські, М. Хасінські. Зазначимо, що основний акцент у роботі інституту був спрямований на: освітньо-культурну діяльність, видання публікацій з теорії і практики освіти, підготовку кадрів для культурно-освітніх закладів, розробку проектів у галузі освіти для дорослих у повоєнній Польщі. Про важливість останнього свідчать програмні документи, зокрема статут НОіК. Так, у його III-му розділі декларуються основні завдання діяльності закладу: “формування виховних цілей для польського суспільства; підтримка розвідок науково-дослідницького характеру в галузях виховання, освіти і культури; координація роботи освітньо-виховного змісту громадських організацій; формування суспільної думки в справах виховання, освіти і культури; поширення серед населення ідей про важливість освітньої і виховної роботи для цілісності польського народу та його державності; надання консультацій в області виховання, освіти, культури окремим особам, організаціям,

об'єднанням; навчання працівників для освітніх структур; співпраця з аналогічними закордонними інституціями і популяризування ідей міжнародної співпраці в освітньо-виховному і культурному просторах" [2].

Важливим напрямом діяльності НОІК стало видання часопису "Питання культури", на шпальтах якого висвітлювалися теоретичні і практичні питання культурно-освітнього життя країни. Зазначимо, що інститутом було закладено фундамент для подальшого розвитку культурно-освітніх засад навчання дорослого населення Польщі.

Більш масштабне охоплення дорослих освітою на теренах окупованої країни розпочалося лише на початку 1942 р. зусиллями Департаменту освіти і культури Делегатури Уряду (далі – ДОіК), у якому став функціонувати Відділ освіти дорослих [1]. До його компетенції входило поширення освіти серед молоді, що мала атестат основної семилітньої школи та представників різних вікових груп на рівні округів, повітів і гмін. Новостворений відділ очолив Ф. Поплавські, відомий педагог, який займався розбудовою освіти дорослих у довоєнній Польщі і був редактором часопису "Позашкільна освіта". У 1943 р. на чолі відділу освіти дорослих став видатний фахівець в області позашкільної освіти, ініціатор створення народних університетів – Є. Новіцькі.

Слід акцентувати увагу на тому, що ДОіК видав ряд нормативних документів, якими мали послуговуватися окружні керівники відділів освіти для дорослих. Серед них особливу увагу привертають "Керівні вказівки організації і діяльності органів освіти і культури в окрузі" (навесні 1942 р.), "Інструкція для роботи в галузі освіти дорослих" [11, с. 161-162]. Ці та інші документи передбачали виконання трьох основних завдань: організація поточної роботи (створення курсів перепідготовки для випускників основної школи, читальних залів, відділів самоосвіти, театральних студій тощо); забезпечення учнів довоєнними доробками в культурно-освітній галузі (доступ до науково-публіцистичної літератури, архівних матеріалів, експонатів мистецтва); підготовка проектів щодо забезпечення дорослого населення освітою у післявоєнний період (відкриття будинків культури, спортивних секцій, народних університетів тощо).

Відмітимо, що, враховуючи специфіку окупаційного режиму, виокремилися певні форми роботи з дорослим населенням. Доцільно наголосити, що освіта дорослих здійснювалася: у таємних комплектах на базі освіти закінченої основної школи, на різноманітних курсах, у народних підпільних університетах, у підпільних бібліотеках, завдяки діяльності аматорських і професійних артистичних студій.

Перша форма освіти дорослих організовувалася у таємних комплектах як на базі початкових легально працюючих, так і середніх загальноосвітніх шкіл, які діяли таємно. Головною метою відвідування цих комплектів було покращення своїх набутих знань і

умінь, підвищення свого інтелектуального рівня тощо. Про розмах освіти дорослих у таємних комплектах у період окупації свідчать кількісні показники в Кілецькому окрузі, де в 1943 р. навчалося понад одну тисячу осіб [6, с. 194]. Як свідчать статистичні матеріали, наведені у звіті керівника окружного бюро освіти і культури С. Подригайла, наприкінці 1943 р. у Радомському окрузі нараховувалося 480 таємних комплекти для дорослих при початкових школах, а також 350 читальних залів, 500 пересувних бібліотек та ін. [9, с. 198].

Досить часто і в містах, і в сільській місцевості, за ініціативи підпільних цивільних організацій і Делегатури Уряду, функціонували таємні курси для осіб різного віку, які давали можливість здобути певну професійну кваліфікацію ("Народний союз жінок", "Польський Червоний Хрест", "Зелений Хрест"). Показовою є діяльність "Народного союзу жінок", який діяв у Краківському і Люблінському округах та опікувався жіночою освітою. Завдяки його діяльності курси зв'язківців закінчили 2,500 тис. жінок, санітарні курси – 8 тис. осіб жіночої статі [5, с. 181]. Друкованим органом союзу була конспіративна газета "Життя", на шпальтах якої поряд з інформацією про підпільну боротьбу ("З жіночого фронту", "Що можна говорити, а що ні?", "У просторомі, вільному світі"), друкувалися твори відомих польських поетів (М. Конопніцької "Ідемо до тебе"), статті культурно-просвітницького характеру, присвячені історичним подіям, культурним і громадським діячам, що боролися за незалежність Польщі ("Наша дорога до народної Польщі") [12, с. 1-12].

Відмітимо той факт, що народні університети як одна з форм підпільної освіти в період окупації відігравали важливу роль у забезпеченні самоосвіти значної кількості громадян. Яскравим прикладом такої діяльності являється Підпільний народний університет, організований 1943 р. В. Бабиничем у селі Єжорки (Енджеювський повіт). Як свідчить дослідження Т. Малишевскі, предмети поділялися на три основні групи: національна культура, суспільствознавство і соціологія, історія Польщі. Одним із актуальних напрямів діяльності цього університету була театральна творчість, що полягала в постановці театральних вистав із репертуару польської і світової драматургії.

Також зазначимо, що проблеми освіти дорослих були актуальними в практичній роботі підпільних цивільних структур і посідали чільне місце в їх ідеологічних програмах. Яскравим прикладом може слугувати діяльність Стронніцтва Людового "Рох", що було однією із найвпливовіших політичних організацій довоєнної Польщі. У період окупації вона реорганізувала свою структуру, започаткувавши діяльність відповідних комісій (програмової, адміністративної, господарчої, пропагандо-пресової, освіти і культури). У її практичній діяльності першорядне місце відводилось освітній і культурній роботі серед польського селянства в період окупації. Так, завдяки зусиллям Комісії освіти і

культури у селах створювалася мережа підпільних бібліотек, читалень, відділи самоосвіти, таємні комплекти. Також, у свою чергу, освітню та патріотично-виховну діяльність здійснював Відділ молоді і освіти (при центральному керівництві Руху Людового), створюючи конспіративні народні університети, педагогічні курси для працівників цих закладів [3, с. 111].

Ще одним важливим практичним елементом освіти дорослих на теренах окупованої Польщі була діяльність Союзу поляків “Молодий ліс” (“Młody Las”) на Помор’ї. Його організатори створили близько п’ятнадцяти ініціативних груп, що отримали назву “таємні народні університети”. Ці заклади здійснювали свою освітню діяльність на основі програми довоєнного Союзу сільської молоді “Віци” (“Wiści”), яка була пристосована до надзвичайного стану в країні. У процесі навчання використовувалися також довоєнні програми Вільного польського університету (Wolna Wszechnica Polska), який у роки окупації здійснював підпільну освітню діяльність. На педагогічному факультеті, при якому діяла культурно-освітня студія, навчалося багато сільської молоді. Основою навчання в підпільних народних університетах, як і у Вільному польському університеті, стали такі головні програмові засади: пробудження національного духу і віри у відновлення незалежності, протидія германізації, турбота про національні традиції і культуру.

Інший напрям освітньої роботи серед дорослих передбачав відкриття підпільних читалень, які потрібно було забезпечити необхідною літературою та підпільною періодичною пресою. Відомо, що значна кількість книг була знищена і конфіскована окупантами, проте фонди деяких бібліотек переховувалися у приватних помешканнях. У цей час стала можливою діяльність таємної науково-популярної бібліотеки завдяки підтримці Відділу освіти дорослих при ДОіК. Працівники закладу систематизували наукову літературу за галузями та робили її доступною для читачів. Саме в цей період за підтримки керівного складу згаданої бібліотеки було проголошено так звану “війну за книгу”, основною метою якої було відновлення ролі книги у житті громадянського населення, що стало не лише засобом навчання, але й виховання та допомагало зберегти свою культурну ідентичність. Для втілення цієї акції було створено ініціативну групу в складі В. Дамбровської, Є. Маліновської, Я. Чернецької, Й. Сломчевського, які у співпраці з книгарнями розповсюджували книги.

Друком науково-популярної, художньої літератури, навчальних посібників займалися підпільні друкарні: “Nasza Księgarnia” (Варшава), “Szkołnica” (Краків), “Załoga” (ДОіК), таємна друкарня НОіК. Згідно звіту ДОіК друкарня “Nasza Księgarnia” в 1941 р. доставила в осередки підпільної освіти понад 12 тис. книжок, а краківська “Szkołnica” – понад 10 тис. екземплярів за період 1942-1944 років. [7, с. 300]. Серед найбільш відомих публікацій пропагандистського характеру можна виокремити

“Основні проблеми демократії”, “Війна за книжку”, “Навколо чого точиться війна?” та ін. [6, с. 201].

Результати аналізу педагогічного доробку Ч. Вицеха [11, с. 120], Й. Красуського [6, с. 193-194] та інших науковців дозволяють зробити висновки, що роль книги в контексті освіти дорослих у даний історичний період була надзвичайно важливою. Книги читали індивідуально, а потім обговорювали у невеликих групах. Часто, крім тематичного обговорення, представники різних вікових категорій дискутували про суспільно-політичне, культурно-освітнє становище рідного краю, країни. Керівники цих груп, при можливості, керувалися конспіративними брошурами, часописами. Результатом дискусій суспільного характеру стали відомі роботи Б. Суходольського “Звідки і куди йдемо”, В. Радвана “Міркування про демократію” та ін.

Принагідно зазначимо, що в контексті зростання рівня освіченості дорослого населення в окупованій Польщі важливу роль відігравали засоби масової інформації, серед яких провідну роль виконувала підпільна періодична преса. На шпальтах конспіративних періодичних видань громадяни мали змогу ознайомитися не лише з політичною ситуацією в країні, але й із суспільно-культурними, освітніми питаннями. У часописі “Огляд справ культури”, окрім хроніки подій у країні та за кордоном, друкувалося чимало статей, тематика яких виходила далеко за межі культури. Розкривалися питання розвитку науки, виховання, навчання [4]. Серед найбільш популярних видань були “Освіта і культура”, “Культура польська”, “Виховання народу”, “Педагогічна думка”, “Мистецтво і народ”, “Літературний місячник” та ін. [8, с. 179-180].

У просвітництві дорослих важливу роль відігравала діяльність різноманітних артистичних студій (театральних, літературних, музичних). Дещо рідше відбувалися театральні постановки, у зв'язку з відсутністю технічного забезпечення. Проте, згідно з дослідженнями Ч. Вицеха [11, с. 110-111], спроби постановки спектаклів у приватних помешканнях були не рідкістю. Молоді актори раз у тиждень проводили репетиції під керівництвом досвідчених педагогів-артистів, які займалися пошуком нових талантів для “нової, відродженої Польщі”. Більш того, продовжувалося і навчання майбутніх акторів театру у підпіллі, програмові засади якого до наступного: організація театрів, репертуар, театральне шкільництво, професійні відносини. Основною метою такого навчання було опрацювання матеріалу, що зумовлював цілісність театрального життя в Польщі і міг слугувати підґрунтям для його відродження у післявоєнній країні. Організовувалися також конкурси на кращі театральні постановки, переважно патріотичного спрямування, які мали презентуватися після визволення Польщі.

У період окупації рівноцінним було і конспіративне музичне

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

життя. Створювалися спілки музикантів, до яких входили відомі діячі Й. Екір, Т. Охлевські, Є. Моравські, завданням яких було збереження і підтримання музичної творчості, організація різноманітних музичних заходів тощо. Завдяки плідній роботі такої спілки у Варшаві було зібрано матеріал для публікації монографії “Аналіз із поясненнями діяльності Ф. Шопена”, відбувалися наукові пошуки творчого доробку К. Шимановського, підготовлено до друку “Універсальний шкільний пісенник” (в опрацюванні Б. Рутковського).

Слід додати, що музична і пісенна творчість відомих польських музикантів відігравала важливу роль у житті всього польського суспільства, зокрема, піднімала патріотичний дух, надихала на боротьбу з окупантами. Досить часто відбувалися музичні концерти в осередках підпільної освіти для молоді і дорослих, особливо у великих містах. Такі заходи відбувалися завдяки підтримці керівників музичних спілок (Й. Екір, Т. Охлевські, Є. Моравські), відділу при Головній опікунській раді (П. Перковські, Є. Моравські). Результати наукового пошуку А. Сергієнко свідчать, що проводилися “Концерти воєнної творчості”, де звучали твори, написані в період окупації. За цей період композитори, що діяли у підпіллі, створили близько тисячі патріотичних військових пісень.

Таким чином, проведений нами аналіз дає підстави стверджувати, що упродовж 1940-1944 рр. у Польщі конспіративні освітянські структури здійснювали організаційні заходи з поширення освіти дорослих серед цивільного населення і цей процес здійснювався на рівні таємних комплексів, різноманітних курсів, підпільних народних університетів, читалень та бібліотек, аматорських і професійних артистичних студій. Організація таємної освіти для дорослого населення в часи окупації забезпечила неперервність навчання, протидію гітлерівській культурній експансії, вберегла польську націю від деморалізації. Крім того, ініціатори конспіративної освіти для дорослих дбали про її демократичні засади, залучаючи до навчання сільську та робітничу молодь.

Безперечно, представлена розвідка не охоплює всіх аспектів організації підпільної освіти для дорослого населення в окупованій Польщі. Подальшого дослідження потребує висвітлення навчально-методичного забезпечення конспіративних закладів для дорослих у досліджуваний період.

Література

1. Archiwum Akt Nowych w Warszawie (далі – AAN) – Sygn. 202/1-31, Zespół akt Delegatury Rządu RP na Kraj. Biuro Prezydialne – Poczta do Rządu. 1942. – K. 103.
2. Archiwum Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego (далі – AZG ZNP) – Sygn. 24, Zespół akt Departamentu Oświaty i Kultury Delegatury Rządu RP na Kraj – Programy oświatowe zrzeszeń, stronnictw i partii politycznych. –teczka 32.
3. Biernacka M. Oświata a społeczno-kulturowe przeobrażenia wsi w

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

latach ostatniej wojny i w okresie powojennym / M. Biernacka // Etnografia Polska: Zeszyt 2. – 1983. – T. XXVII. – S. 103 – 132.

4. Gabinet Rękopisów Biblioteki Uniwersytetu Warszawskiego – Sygn. 2208 – Materiały dotyczące spraw kultury i nauki w Polsce w okresie II Wojny światowej zebrane przez Wacława Borowego. – k. 102 – 134. “Przegląd spraw kultury” – miesięcznik wydawany przez Departament Informacji i Prasy DR pod red. Dr Stanisławy Sawickiej.

5. Golka B. Prasa konspiracyjna “Rocha” 1939-1945 / B. Golka. – Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, 1960. – 280 s.

6. Krasuski J. Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej 1939-1945 / J. Krasuski. – Warszawa: PWN, 1977. – 411 s.

7. Lewandowska S. Polska konspiracyjna prasa informacyjno – polityczna 1939 – 1945 / S. Lewandowska. – Warszawa: Czwetnik, 1982. – 445 s.

8. Matusak P. Edukacja i kultura Polski Podziemnej 1939-1945 / P. Matusak. – Siedlce: Instytut Historii Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej w Siedlcach: Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego w Warszawie; Siedleckie Towarzystwo Naukowe, 1997. – 562 s.

9. Podrygałło S. Nauczyciel z urodzenia: wspomnienia / S. Podrygałło. – Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, 1981. – 338 s.

10. Rusin F. Ludowy instytut Oświaty i Kultury / F. Rusin // Praca oświatowa. – 1948. – №3-4. – S. 570 – 593.

11. Wycech Cz. Wytoczne organizacje i działalności organów oświaty i kultury w okręgu // Przegląd Historyczno-Oświatowy. – 1947. – № 1. – S. 161 – 168.

12. Żywiec. Pismo kobiet, 1944. – №18 – 20, S.1 – 12.

Елена Давиденко Развитие подпольного образования взрослых в Польше (1940-1944 гг.)

Аннотация. Публикация содержит анализ проблемы образования взрослых в контексте развития подпольного образования в Польше в период немецкой оккупации (1940-1944 гг.). Акцентировано внимание на конспиративных образовательных структурах, которые осуществляли организационные мероприятия по распространению образования взрослых среди гражданского населения.

Ключевые слова: образование взрослых, период оккупации, Народный институт образования и культуры Польши, Департамент образования и культуры Польши, Отдел образования взрослых, подпольные комплексы, народные университеты Польши.

Olena Davydenko Development of secret adult education in Poland (1940-1944)

Summary. The publication analyses the problems of adult education in the context of the secret education network development in Poland during German occupation (1940-1944). Special attention is paid to the activity of secret educational organizations, which carried out the organizational arrangements to spread adult education among the civil population.

Keywords: adult education, occupation, the Folk Institute of Education and Culture, the Department of Education and Culture, the Department of Adult Education, secret groups of learning, folk universities.

УДК: 377/378-058.17

Олена Жижко,
м. Київ

НАВЧАЛЬНІ ПРОГРАМИ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАРГІНАЛІВ У МЕКСИЦІ Й ВЕНЕСУЕЛІ

У процесі створення оптимальних умов впровадження навчальних програм для маргінальних груп населення в Мексиці та Венесуелі, фахівці-андрагоги приймають до уваги той факт, що у в пізнавальному процесі дорослих має величезне значення практика, а відносини між теорією і практикою є прагматичними, при яких обидва явища відповідають один одному тільки у випадку, коли теорія точно “спрацьовує” на практиці.

Метою даного дослідження є порівняльно-андрагогічний аналіз навчальних програм для професійної освіти маргіналів у Мексиці й Венесуелі.

Слід зазначити, що практику впровадження програм з професійної освіти маргінальних верств населення у країнах Латинської Америки, у тому числі в Мексиці й Венесуелі, вивчали Ф. Адам, Х. Алонсо, А. Алькала, А. Галісія, С. Діас-Діас, С. Камперо, А. Каналес, П. Касау, М. Кастро-Перейра, Ф. Лопес-Пальма, Р. Лудохоський, М. Родрігес-Конде, М. Руїс, М. Торрес-Пердомо, Х. Тріа-Бернет, І. Фермін-Гонсалес й ін.

Навчальні програми для професійно-технічної освіти маргіналів розробляються у Мексиці Національним інститутом освіти дорослих, Національною радою з освіти для життя і праці, Національною радою з розвитку освіти, Міністерством праці й соціальної превентивності, Національною службою навчання робітників, Системою кваліфікації для праці, Національною системою професійно-технічної освіти й інтегральної технічної допомоги сільському господарству, Координаційним відділом праці, навчання та підвищення кваліфікації робітників, Радою регулювання та сертифікації трудової компетенції, Міністерствами освіти штатів, Національним коледжем професійно-технічної освіти, Центром підвищення кваліфікації робітників індустріальних підприємств, Національною програмою навчання для праці, Програмою технологічної модернізації та підвищення кваліфікації робітників, Програмою інтегрального підвищення кваліфікації робітників та модернізації, Національним інститутом молоді [1, с. 86].

У Венесуелі розробкою навчальних програм для професійно-технічної кваліфікації найменш захищених верств населення займаються Департамент з питань альфабетизації, освіти для праці, підвищення професійної кваліфікації Міністерства освіти і спорту Венесуели; соціально-освітні місії (Місія “Робінзон”, Місія “Рібас”, Місія “Поверніть обличчя”), керівництво яких здійснюють Міністерство освіти Венесуели в узгодженні з іншими державними структурами, такими як Міністерство оборони

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

Венесуели, Міністерство енергії й нафти, Національне підприємство нафти, Державна електрокомпанія, Інститут освітньої кооперації та ін.; громадські організації з освіти дорослих, такі як “Віра і радість”, Венесуельська асоціація католицької освіти та ін.

Проведене нами науково-педагогічне дослідження показало, що професійно-технічна освіта маргіналів у Мексиці й Венесуелі здійснюється у двох модальностях: формальній і неформальній. Розглянемо надалі на прикладі навчальних програм для неформальної професійної підготовки найбільш уразливих прошарків соціуму Мексики зміст даних куррикулярних пропозицій.

Починаючи з кінця 90-х рр. ХХ ст. урядом Мексики за підтримки Міністерства освіти, Міністерства національної оборони, Національного інституту освіти дорослих, Національної ради з освіти для життя і праці, Міністерства охорони здоров'я, Федерального виборчого інституту, Національного інституту жінки, Національного інституту дорослих третього віку, Національної комісії з розвитку індіанських етнічних груп, Національної системи інтегрального розвитку сім'ї, Міністерства праці та соціальної превентивності, Національної комісії з прав людини розроблені інноваційні програми з освіти дорослих для життя й праці, що включають у себе неформальну професійну підготовку: “Новий підхід до освіти дорослих”, “Модель освіти для життя й праці”, “Громадська площа”, “Програма Міністерства національної оборони, Міністерства освіти і Національного інституту освіти дорослих”, “Нульове відставання”, “Програма для мексиканців, які живуть за кордоном”, “Програма “Можливості” – Національний інститут освіти дорослих”, “Культурні місії”, “Дистанційна неповна середня освіта для дорослих”, “Центри позашкільної освіти”, “Програма Альфа-ТВ”, “Я можу”, “Цивільна підготовка”, “Програма гендерної рівності”, “Навчання для праці дорослих третього віку”, “Навчання з охорони репродуктивного здоров'я” та інші. Схарактеризуємо деякі з державних програм, метою яких є неформальна професійно-технічна підготовка маргіналів, або “освіта для праці”.

“Модель освіти для життя й праці” – MEBIT (El Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo – MEVyt) – є інноваційною національною навчальною програмою для молоді й дорослих, які знаходяться в умовах соціально-економічної маргінальності, що базується на потребах та інтересах цієї групи населення: отримання знань для акредитації базової освіти, а також знань, умінь, навичок в різних галузях повсякденного життя й трудової діяльності.

MEBIT діє за допомогою таких установ як Міністерство освіти, Культурні місії (Misiones Culturales), Центри базової освіти для дорослих (Centros de Educación Básica para Adultos – CEBAS), Центри позашкільного навчання (Centros de Educación Extraescolar – CEDEX) і Центри освіти дорослих (Centros de Educación para Adultos). У 2010 р. MEBIT була впроваджена майже в усіх штатах й

муніципалітетах країни завдяки програмі “Освіта для життя і праці” (Educación para la Vida y el Trabajo), розробленій Національною радою з освіти для життя і праці та яка має своїм підґрунтям теорію освіти упродовж всього життя [2, с. 6].

Найстарішою програмою з освіти дорослих та неформального професійно-технічного навчання бідних сільських мешканців є “Культурні місії” (Misiones Culturales), що розпочали свою діяльність у 20-і рр. XX ст. Метою програми є інтегральний розвиток соціально-економічних маргіналів села за допомогою їх альфабетизації, надання їм базової освіти та професійно-технічної підготовки із сільськогосподарських, тваринницьких, будівельних спеціальностей, ковальських, гончарних, плотницьких ремесел, в організації й управлінні малими підприємствами (сільськогосподарськими, тваринницькими, виноробними тощо), у сфері послуг та організації відпочинку, з косметології й стрижки, з крою і шиття, із санітарії та першої медичної допомоги [5].

“Культурні місії” діють за підтримки Міністерства національної освіти і Національного інституту освіти дорослих через Центри базової освіти для дорослих (Centros de Educación Básica para Adultos – CEBAS), які встановлюються у сільських населених пунктах (не муніципальних центрах) з кількістю мешканців, що не повинна перевищувати 2500 осіб. Місії діють у кожному селі тільки 3 роки, а потім перемищуються в інше місце, на чолі їх стоїть відповідальний місії і в них постійно працюють інструктори з альфабетизації й базової освіти, а також викладачі професійно-технічної освіти. У обов’язки відповідального місії, окрім інших задач, входить встановлення зв’язків з мешканцями села до приїзду інструкторів і викладачів, пошук відповідного приміщення для занять, а також приміщення для проживання учителів-місіонерів зі своїми сім’ями [5].

Центри базової освіти для дорослих пропонують також різноманітні курси за інтересами: з музики і співу, з англійської мови, з інформатики, з охорони здоров’я, з вироблення сувенірів, з в’язання, з вишивки та інші. У своїй роботі “Культурні місії” використовують модель освіти для життя і праці – МЕВІТ. При успішному закінченні курсів слухачі отримують довідку Дирекції системи освіти дорослих штату (Coordinación del Sistema Estatal de Educación para Adultos – COSEA) [5].

Іншою стратегією мексиканського уряду щодо ліквідації неписьменності й професійно-технічної освіти маргіналів стала розробка “Програми Міністерства національної оборони, Міністерства освіти і Національного інституту освіти дорослих” (Programa SEDENA-SEP-INEA), яка діяла з 1997 до 2005 рр. та полягала в тому, що хлопці, які за досягненням 18-річного віку повинні були проходити військову службу, проте, через якісь перешкоди, пов’язані із здоров’ям, або іншими причинами, не могли приймати участь у військовій підготовці, працювали помічниками інструкторів з навчання дорослих. Таким чином,

рівень альфабетизації, особливо що стосується сільської місцевості та віддалених регіонів, значно підвищився [4, с. 10].

Починаючи з 2001 р. була розроблена нова стратегія дії (Nueva Estrategia de Operación – NEO) цієї програми, за якою Національний інститут освіти дорослих розпочав проведення курсів для військовозобов'язаної молоді щодо роботи з дорослими і ліквідації неписьменності. В тому ж році до спільної програми Міністерства національної оборони, Міністерства освіти і Національного інституту освіти дорослих приєдналися інші державні організації, однією з яких є Система інтегрального розвитку сім'ї (Sistema de Desarrollo Integral de la Familia – DIF). Загальними результатами проекту є такі: в ньому прийняли участь 980 тисяч військовозобов'язаних молодих людей, 15700 жінок-волонтерів; були надані освітні послуги 900 тис. дорослих [4, с. 12].

Наступною програмою з освіти дорослих і неформального професійно-технічного навчання, яку вважаємо доречним схарактеризувати в нашому дослідженні, є “Програма громадських площ” (Programa de Pl@zas Comunitarias), яка розрахована на будь-яку категорію найменш захищених прошарків соціуму. “Громадські площі” розпочали свою роботу у 2001 р. та підрозділяються на інституційні, управління якими здійснює Національний інститут освіти дорослих, та “у співробітництві”, якими керують інші державні, громадські, або приватні організації, зацікавлені у наданні комп'ютерних послуг населенню. У 2003 р. “громадські площі” почали відкриватися також у США для мігрантів з Мексики [2].

“Програма громадських площ” пропонує як очне, так і заочне, а також дистанційне навчання для дорослих за програмами початкової, неповної середньої, професійно-технічної, або підготовчої шкіл, курси для дорослих за інтересами тощо. Основний акцент у цій програмі робиться на технологічні засоби навчання, проте, в ній використовується також друкований навчальний матеріал, а також пропонується допомога спеціалістів-інструкторів, які орієнтують процес придбання знань, умінь, навичок дорослими. Цілями програми є такі:

- надати відповідні умови найбільш уразливим верствам населення для отримання початкової, неповної середньої, професійно-технічної, або пропедевтичної освіти за допомогою останніх технологічних засобів;

- зменшити “комп'ютерну” нерівність серед населення; досягти, щоб усе населення країни мало доступ до інформації світової комп'ютерної мережі, а також могло скористатися онлайн-спілкуванням та інтернет-послугами [2].

“Громадською площею” є місце, де кожна людина може навчатися онлайн за програмою MEBITU, або будь-якою іншою, а також дистанційно здавати екзамени для отримання атестатів початкової й неповної середньої освіти. “Громадська площа” пропонує окрім програм з ліквідації абсолютної неграмотності,

також курси з технологічної альфабетизації.

Для використання позитивного досвіду мексиканської системи професійної освіти маргіналів в національному контексті вважаємо необхідним проаналізувати “Програму для мексиканців, які живуть закордоном” (Programa para Comunidades Mexicanas en el Exterior), у зв’язку з аналогічною ситуацією Мексики і України щодо великої кількості населення, яке виїзжає на заробітки до США з Мексики та до Європейських держав з України.

“Програма для мексиканців, які живуть закордоном” розпочалася у 1990 р. за ініціативою Національного інституту освіти дорослих, Міністерства закордонних справ і мексиканських консульств та має за мету надати можливість мексиканським мігрантам завершити свою базову освіту, не втратити знання рідної мови зберігти рідну культуру і традиції, вивчити мову країни, в яку вони емігрували, підтримувати своїй дітей у їх навчанні й допомагати їм отримати якнайменше базову освіту, знати свої права й відстоювати їх, отримати елементарну професійно-технічну підготовку для зростання у своїй трудовій діяльності й покращення рівня свого життя [3].

Слід зазначити, що більшість мексиканців, які емігрують до США у пошуках заробітку, є бідними неписьменними селянами, тому процес їх інтеграції у соціум північноамериканського сусіда є занадто складним. В цілому, мексиканські мігранти у США живуть відокремлено у “районах мексиканців”, де можуть практично усе життя спілкуватися на іспанській мові, тому є багато людей (в основному, мігранти першого покоління), які ніколи не вивчають англійську мову і навіть відчують певну зневагу до неї. Проте, дана ситуація веде до того, що мігранти усе життя залишаються некваліфікованими робітниками з низьким заробітком та низьким рівнем життя. У деяких випадках це “порочне коло” веде до пияцтва, наркоманії, злочинності тощо [3].

Отже, такий стан речей турбує уряд Мексики, за ініціативою якого була розроблена модель дистанційного автодидактичного навчання, що є сумісним з роботою та сімейними обов’язками мігрантів. Програма спрямована не тільки на мексиканських, а й також на інших іспаноговорячих мігрантів, які проживають у США, мають більше 15 років та не отримали, або не закінчили базову освіту. Вона має дві модальності: 1) очну у навчальних групах з постійною присутністю й допомогою інструкторів; 2) “громадські площі”, що пропонують як очне, так і дистанційне (за допомогою інтернету та навчальних відео і телепередач) навчання.

Таким чином, навчальні програми для професійної освіти маргіналів розробляються у Мексиці й Венесуелі з урахуванням потреб різних категорій населення і передбачають спеціальні курси для безробітних, робітників, які не набули професійно-технічної кваліфікації, інвалідів, індіанців, мігрантів. Вони базуються на гнучкому підході до організації навчання, що полягає у наданні слухачам можливості обрати з “меню” курсів ті, що йому необхідні,

або навіть пройти певні предмети у різних навчальних закладах. Технологічне забезпечення цих навчальних програм знаходиться на високому рівні: майже усі вони діють віртуально за допомогою комп'ютерних програм й інтернету за рахунок впровадження "громадських площ" (або комп'ютерних класів) у кожному муніципальному центрі.

Література

1. Жижко О. Развитие профессиональной освіти маргинальных верств населения Мексики [Текст] : монография/ О.А.Жижко. – Нijин: Видавець ПП Лисенко М.М. 2012, – 222 с.
2. Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, INEA. El Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT). México: INEA, 2006. – 130 p.
3. Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, INEA. Programa de atención a jornaleros agrícolas migrantes. México: INEA, 2006. – 90 p.
4. Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, INEA. Programa SEDENA-SEP-INEA 1996-2005. 9 años de colaboración y resultados. México: INEA, 2005. – 125 p.
5. Servicios Educativos Integrados al Estado de México. Secretaría de Educación, 2003. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу 12.05.2013: <http://www.seiem.gob.mx/web/>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Елена Жижко

Учебные программы для профессионального образования маргиналов в Мексике и Венесуэле

Аннотация. Статья является результатом научно-педагогического исследования, целью которого был анализ учебных программ для профессионального образования маргиналов в Мексике и Венесуэле. Автором выяснено, что учебные программы для профессионального образования маргиналов разрабатываются в Мексике и Венесуэле с учетом потребностей различных категорий населения и предусматривают специальные курсы для безработных, рабочих, которые не получили профессионально-технической квалификации, инвалидов, индейцев, мигрантов.

Ключевые слова: учебные программы, профессиональное образование маргиналов, системы образования Мексики и Венесуэлы.

Olena Zhizhko

Educational programs for professional education of marginalized in Mexico and Venezuela

Summary. This article is the result of scientific-educational research, which purpose was to analyze the curriculum for vocational education of the marginalized in Mexico and Venezuela. The author found that the curricula for vocational education of the marginalized developed in Mexico and Venezuela taking into account the needs of different population groups and including

УДК 37.09133: 474.7-054.7 (431)

Тетяна Сидоренко,
м. Київ

УПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРАЦІЙНИХ КУРСІВ ДЛЯ ДОРОСЛИХ МІГРАНТІВ В УКРАЇНІ З УРАХУВАННЯМ ДОСВІДУ НІМЕЧЧИНИ

Затвердження у 2011 р. низки документів, спрямованих на інтеграцію мігрантів та біженців в українське суспільство, можна вважати початком суттєвих змін в інтеграційній політиці України. Передбачені заходи торкаються багатьох сфер суспільно-політичного життя країни. Попри розповсюджену думку, що інтеграція мігрантів належить до кола завдань політиків, соціологів та політологів, педагоги та соціальні працівники теж опікуються цією проблемою. Для педагогів важливо з'ясувати: яких змін зазнає освіта в цілому, яких наслідків слід очікувати в освітній галузі у зв'язку з впровадженням державних заходів з інтеграції мігрантів і біженців, та знайти шляхи ефективного виконання інтеграційних завдань, покладених на них державою.

Про необхідність змін в українському законодавстві та впровадження заходів з інтеграції мігрантів неодноразово писали вітчизняні та іноземні дослідники. Найбільш цитованими та відомими в Україні є такі дослідники як П. Кажміркевич, О. Малиновська та Я. Пилинський.

Дослідники з різних галузей вивчають європейський досвід з інтеграції та адаптації мігрантів у суспільстві. Для спеціалістів з порівняльної педагогіки та психології ця тема теж є актуальною, вони розробляють міждисциплінарний підхід у дослідженні міграційних процесів (О. Аніщенко, О. Блинова, О. Лютак, Н. Ничкало та ін.). Досвід ФРН з інтеграції мігрантів висвітлюється у працях зазначених авторів лише фрагментарно, і тому ми у нашому дисертаційному дослідженні вивчаємо докладно, як відбувалося створення педагогічних умов з інтеграції і соціалізації дорослих мігрантів у німецьке суспільство.

Враховуючи отриманні результати дослідження, у цій статті ми пропонуємо науковій спільноті ознайомитися з нашим баченням розв'язання проблем освіти та інтеграції дорослих мігрантів в Україні. Отже, метою статті є надання пропозицій щодо впровадження інтеграційних курсів для дорослих мігрантів, спираючись на досвід Німеччини.

Для досягнення поставленої мети вважаємо за необхідне розв'язати такі завдання:

1. Дати загальну характеристику міграційної та інтеграційної ситуації в Україні та проаналізувати, які зміни очікують освітян у

зв'язку з запровадженням державних інтеграційних заходів для мігрантів усіх категорій.

2. Обґрунтувати доцільність використання німецького досвіду з питань інтеграції дорослих мігрантів в Україні та надати практичні рекомендації щодо покращення інтеграції дорослих мігрантів в українське суспільство.

Після 90-го року в Україні значно зросли групи так званих “нетрадиційних” мігрантів, а більшість з них з'явилися вперше: це корейці, турки, в'єтнамці, курди, індуси, пакистанці, китайці, афганці, іранці та кубинці [1]. Вихідцям з цих країн значно складніше пристосуватися до українських реалій, ніж громадянам колишнього СРСР, яких відносять до групи традиційних мігрантів. Адже мова, культура, традиції “нових” мігрантів кардинально відрізняються від українських.

Ситуація з нетрадиційними мігрантами в Україні до 2009 року багатогранно аналізувалася відомим дослідником Я. Пилинським. Пан Пилинський вважає, що “прогрес у сфері інтеграції мігрантів був переважно результатом їхньої самодіяльності, боротьби за виживання в чужонаціональному оточенні” [2, с. 27]. Водночас він критикував бездіяльність держави, яка лише “опосередковано” впливала на інтеграцію мігрантів в Україні.

З ним погоджуються радник при дирекції Національного інституту стратегічних досліджень пані О. Малиновська та міжнародний експерт з питань міграції пан П. Кажміркевич. Ці дослідники у своїх працях наголошують на необхідності державного регулювання міграційних потоків та процесу інтеграції іноземців в українське суспільство.

“З кінця 90-х років минулого століття Україна приводить своє міграційне законодавство у відповідність до міжнародних та європейських стандартів аби належним чином відповідати на зростаючі виклики легальної та нерегульованої міграції” [1, с. 31]. Та останнім часом цей процес прискорився, і у 2011-2012 рр. Кабінетом Міністрів України було затверджено ряд важливих документів, що стосуються інтеграції мігрантів різних категорій в українське суспільство: план заходів з реалізації концепції державної міграційної політики; план заходів щодо інтеграції мігрантів в українське суспільство на 2011-2015 рр.; план заходів щодо інтеграції біженців та осіб, які потребують додаткового захисту, в українське суспільство на період до 2020 року.

Таке поживалення політичних рішень пов'язано з декількома факторами. Це і підписання нормативних документів з Європейським Союзом, за якими Україна має покращити регуляцію міграційних потоків та створити умови для соціальної адаптації та інтеграції мігрантів; і, безумовно, зміни у міграційному сальдо, які відбулися за останні роки. Якщо ще на початку 2000-х вибулих було значно більше, ніж прибулих до країни. І тому можна було спостерігати негативне сальдо між імміграцією та еміграцією

(рис. 1).

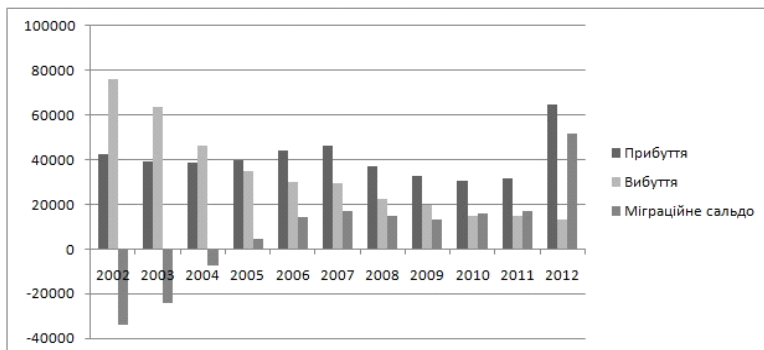


Рис. 1. Офіційно зареєстроване прибуття та вибуття (2002-2012 рр.)

Але, починаючи з 2005 року, ця тенденція змінюється – і в останні 7 років кількість офіційно зареєстрованих прибулих постійно перебільшувала кількість вибулих. За даними Держкомстату України станом на 22.01.2013 р. міграційне сальдо (різниця між прибулими та вибулими) коливалося від 14 до 17 тис. осіб щорічно і в минулому році досягло рекордного для України значення – 51610 осіб.

Відповідальність за практичне впровадження затверджених Кабміном заходів та за успішність освітньої частини інтеграційних програм: у наказі МОНМС України від 7 липня 2012 року № 792 завдання по створенню навчальних програм та навчально-методичних посібників у нашій країні покладено на Інституту інноваційних технологій і змісту освіти, сумісно з Департаментом загальної середньої та дошкільної освіти [7].

Що саме мають розробити і втілити в життя науковці та педагоги? Відповідь на це питання ми можемо знайти у пункті 1. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 15 червня 2011 р. № 653-р., де зазначено: “Затвердити план заходів щодо інтеграції мігрантів в українське суспільство на 2011-2015 рр.” Цим планом передбачена розробка уніфікованих програм “вивчення української мови, історії, культури, державного устрою України”, навчально-методичних посібників для мігрантів “щодо адміністративно-територіального устрою України, законодавства з питань права, праці, освіти, охорони здоров'я, соціального забезпечення...” [8]. План інтеграції біженців передбачає також впровадження курсів української як іноземної та адаптаційного курсу з вивчення державного та соціального устрою України для біженців та осіб, які потребують додаткового захисту, вже починаючи з 2013 року [9].

Також вважаємо за доцільне використовувати досвід Німеччини стосовно цього питання, адже вона приймає мігрантів

вже більш ніж півсторіччя. Перші міграційно-педагогічні студії з'явилися у ФРН ще на початку 70-х років, міграційна або, як її називають у Німеччині, “інтеркультурна” педагогіка зазнала три основних етапи розвитку [4]. Отже, німецькі колеги мали можливість накопичити чималий досвід з питань інтеграції мігрантів різних категорій у суспільство.

В українських офіційних документах особлива увага приділяється освіті дітей-мігрантів та біженців. На наш погляд, було б доцільно запровадити адаптаційні курси не лише для дорослих біженців, а й для усіх категорій дорослих мігрантів, які потребують інтеграції. Тобто, йдеться про “нетрадиційних” мігрантів, які не оволоділи мовою, не інтегрувалися в українське суспільство. Щоб довести свою позицію, звернемося до досвіду Німеччини: зосередженість тільки на освіті дітей мігрантів не вирішує проблеми створення паралельних суспільств і відокремленості дорослого населення іноземного походження від корінних мешканців держави. Німецькі педагоги займалися додатковою освітою дітей-мігрантів з кінця 60-х – на початку 70-х років XX ст. [4].

Попри додаткові мовні курси та закінчену шкільну освіту у ФРН, молоді мігранти у другому та третьому поколіннях мають суттєві недоліки у володінні мовою. Діти з міграційним корінням відстають від своїх однолітків у читанні, в середньому, на півтора роки [5]. Наукові студії доводять, що інтегрувати і навчати мови потрібно не тільки дітей-мігрантів, а починати з освіти дорослих мігрантів.

Співробітники Боннського Інституту Економіки і Суспільства, досліджуючи розвиток доходів населення з міграційним корінням та без нього за період з 1986 по 2006 рр., дійшли висновку, що “непропорційно низький дохід мігрантів порівняно з корінними німцями спричинений не тільки економічними чинниками”. Перш за все, така різниця пов'язана з тим, що велика кількість мігрантів першого покоління не інтегрувалася у суспільство [6, с. 67].

Ні реструктуризація системи загальної шкільної та дошкільної освіти, ні перегляд інтеграційної політики не вирішили усіх проблем, пов'язаних з дезінтеграцією мігрантів у суспільство. На початку XXI ст. наслідки невдалої міграційної політики ФРН попередніх років було нарешті офіційно визнано; до розробки ефективних заходів з інтеграції емігрантів залучалось все більше спеціалістів та затраталось все більше державних коштів. Ще кілька років потому (2005 р.) німецький уряд затвердив новий закон про міграцію, в якому вперше клієнтами освіти розглядалися усі групи дорослих мігрантів. Цей закон зобов'язав більшість мігрантів складати іспити з німецької мови та пред'являти у посольстві сертифікат про базовий (перший) рівень володіння мовою для того, щоб отримати візу на постійне чи тривале перебування у Німеччині.

До того ж, значна частина новоприбулих іноземців та деякі

групи мігрантів, які постійно мешкають у країні протягом тривалого часу, мають відвідувати інтеграційні курси та оволодіти німецькою мовою до рівня не менш, ніж B1 за європейськими стандартами. Такого рівня володіння українською чи російською мовою слід вимагати і нашій державі від шукачів українського громадянства.

Очевидно, що Україні, якщо вже вона почала наслідувати європейські підходи до інтеграції мігрантів (а саме про це свідчить низка розпоряджень та наказів Кабінету Міністрів та МОМС України), слід уникати помилок, яких припустилися європейські країни на шляху творення своїх інтеграційних політик. Ми переконані, що впровадження в Україні нових заходів з вивчення мови та культури дітьми-іноземцями має бути поєднане з подібними програмами для дорослих. Окрім того, перш ніж впроваджувати курси для дорослих мігрантів у межах держави, доцільніше буде вимагати доказ їх володіння українською чи російською мовою (рівень A1) для отримання візи на роботу чи тривале перебування в Україні. В іншому випадку українське суспільство може зіткнутися з тими самими труднощами інтеграції мігрантів, яких намагається уникнути чи попередити.

Вважаємо доцільним розробити програму адаптаційних курсів з урахуванням надзвичайної важливості опанування мови країни для успішної соціально-культурної та структурної інтеграції мігрантів у суспільство. При цьому наша держава, на відміну від Німеччини, не може прийняти на себе фінансові та організаційні зобов'язання повністю. Уряду треба одночасно: економічно стимулювати громадські організації, етнічні спільноти та державні і приватні навчальні заклади, за рахунок чого відбудеться збільшення пропозиції мовних курсів; зобов'язати мігрантів, сумлінно і наполегливо вивчати мову, докладати зусиль для інтеграції в новому суспільстві. Такий підхід в повній мірі буде відповідати сучасному гаслу німецької інтеграційної політики “заохочувати та вимагати” (fördern und fordern).

Курс для інтеграції дорослих мігрантів усіх категорій має поділятися на мовний та орієнтуючий. Обсяг мовного курсу повинен становити 600 академічних годин та підводити слухачів курсів до рівня володіння мовою B1 за європейськими стандартами.

Після мовного курсу мігранти мають відвідувати спеціальний курс для орієнтації. Після апробації та моніторингу успішності обсяг орієнтуючого курсу у ФРН було доведено до 60-ти академічних годин. Подібний курс в Україні має тривати не менше. На цьому курсі мігранти ознайомляться з українською правовою системою, історією, культурою, правами і обов'язками громадянина України, формами суспільного співіснування у нашій країні, важливими для українського суспільства цінностями.

Поряд з покращенням мовних знань тих мігрантів, які будуть брати участь у інтеграційних або адаптаційних курсах, очікується також прискорення культурного та соціального

інтеграційних процесів, тобто збільшення інтенсивності контактів між мігрантами та іншими громадянами і ідентифікації іноземців з українським суспільством [3, с. 177].

Підсумовуючи описане вище, зазначимо, що, спрямовуючись на європейську інтеграцію, Україна починає розбудовувати систему інтеграції мігрантів у своє суспільство, орієнтуючись на підходи, прийняті у Європі. За таких умов освітяни приймають на себе нові зобов'язання: розробку програм та підручників для інтеграційних або адаптаційних курсів та підготовку викладачів для зазначених курсів починаючи з поточного року. Цінним для нашої держави є досвід Німеччини у впровадженні інтеграційних заходів. Найбільш вагомим інструментом соціально-культурної інтеграції мігрантів на сучасному етапі вважаються інтеграційні курси, які, підкреслюємо, слід вводити для усіх категорій дорослих мігрантів, які потребують інтеграції.

Схожість міграційної та економічної ситуації України та Російської Федерації дозволяє припустити, що темою подальших порівняльних педагогічних досліджень інтеграційних заходів для мігрантів мають стати педагогічні заходи з інтеграції мігрантів у Росії з метою перевірки відповідності європейських підходів нашим сучасним умовам.

Література

1. Кажміркевич П. Інтеграція мігрантів в Україні: Оцінка стану та потреб підготовлено для Бюро ОБСЄ з демократичних інститутів та прав людини (БДІПЛ). – Варшава, 2011: [Електронний ресурс]. – Режим доступу 09.01.2012: <<http://www.osce.org/uk/odihr/81763>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Пилинський Я. М. “Нетрадиційні” іммігранти у Києві: сім років потому / За заг. ред. Пилинського Я.М. – К.: Стило, 2009. – 280 с.
3. Сидоренко Т. Інтеграційні курси як механізм регулювання соціалізації мігрантів у Німеччині / Тетяна Сидоренко // Розвиток освітніх систем у глобальному вимірі: тенденції та прогнози : матеріали міжнародної наукової конференції. – Частина II. – Умань: ПП Жовтий, 2011. – С. 176-178.
4. Сидоренко Т. Розвиток інтеркультурної педагогіки у Німеччині / Тетяна Сидоренко // Проблеми освіти: Наук. зб./ Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України/ Розвиток інтеркультурної педагогіки у Німеччині, – К., 2012. Випуск № 70, Ч. II – С. 145-149.
5. Jurgens-Pieper R. Schule Aktuell: Informationen für Lehrerinnen und Lehrer im Bremischen Schuldienst // Ausgabe 2, Migration und Bildung. – Bremen, 2012. – С. 3.
6. Miegel M. Von Verlierern und Gewinnern – Die Einkommensentwicklung ausgewählter Bevölkerungsgruppen in Deutschland / Miegel M., Wahl S., Schulte M. – Bonn, 2008. – 75 с.
7. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 7.07.2012 р. № 792. Про розроблення навчальних програм та навчально-методичних посібників для мігрантів: [Електронний ресурс]. – Режим доступу 09.01.2012: <<http://document.ua/pro-rozroblennja-navchalnih-program-ta-navchalno-metodichnih-doc105988.html>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

8. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 15 червня 2011 р. № 653-р. / Про затвердження плану заходів щодо інтеграції мігрантів в українське суспільство на 2011-2015 роки: [Електронний ресурс]. – Режим доступу 09.01.2012: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/653-2011-%D1%80/print1348764361271469>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

9. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 22 серпня 2012 р. № 605-р. / Про затвердження плану заходів щодо інтеграції біженців та осіб, які потребують додаткового захисту, в українське суспільство на період до 2020 року: [Електронний ресурс]. – Режим доступу 09.01.2012: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/605-2012-%D1%80>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

Татьяна Сидоренко

Введение интеграционных курсов для взрослых мигрантов с учётом опыта ФРГ

Аннотация. В статье описываются миграционная и интеграционная ситуация в Украине, очерчиваются последствия изменения иммиграционной политики для образовательной системы, обосновывается целесообразность использования опыта ФРГ в вопросах интеграции мигрантов для Украины и подчёркивается важность введения интеграционных курсов для взрослых мигрантов.

Ключевые слова: миграция в Украине, образование взрослых мигрантов, интеграция мигрантов, интеграционные курсы

Tetyana Sydorenko

Introduction of integration courses for adult migrants with a glance to experience of FRG

Summary. The article describes migration and integration situation in Ukraine, outlines consequences of changes of immigration policy for education system, grounds practicability of usage of FRG's experience as for the issues of integration of migrants for Ukraine and emphasizes the importance of integration courses for adult migrants introduction.

Key words: migration in Ukraine, adult migrants' education, integration of migrants, integration courses.

**ДОПОМІЖНІ ОСВІТНІ МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ
ПРАВИЛЬНИХ НАСТАНОВ З БЕЗПЕКИ
У ДІТЕЙ, МОЛОДІ ТА ДОРΟΣЛИХ (ОПРАЦЬОВАННЯ
ЦЕНТРАЛЬНОГО ІНСТИТУТУ ОХОРОНИ ПРАЦІ – ДЕРЖАВНОГО
ДОСЛІДНОГО ІНСТИТУТУ (СІОР-РІВ)**

Від початку промислової революції, тобто від початку ХІХ ст., набула актуальності проблема забезпечення працівникам безпечних і гігієнічних умов праці. Протягом близько 150 років в цій сфері було багато зроблено, проте тільки тепер, кілька років тому почала розвиватися концепція вироблення у людей відповідних життєвих настанов у питаннях безпеки на все життя. Ця концепція передбачає, що для того, аби доросла людина (працівник) мала правильно сформовану позицію у питаннях безпеки, її треба розпочати випрацьовувати ще в дитинстві. Практичний вираз цієї концепції відобразився в правових нормах, діяльності просвітніх установ, а також в нових методах, техниках и інструментах навчання. У зв'язку з тим, що одна з тем, запропонована організаторами конференції, називається “Теоретичні і методологічні проблеми підготовки фахівців в системі постійної професійної освіти”, автори цієї праці хочуть представити методику, техніку і інструменти, опрацьовані Центральним інститутом охорони праці – Державним дослідним інститутом (СІОР-РІВ) на потреби осіб, які професійно займаються формуванням культури безпеки, безпеки праці і ергономії. СІОР-РІВ є єдиним у Польщі інститутом, який системно опрацьовував у представленому об'ємі навчання дітей і молоді у дошкільному, молодшому шкільному, середньому шкільному віці і старшокласників, а також студентів вищих навчальних закладів. Метою цієї праці є ознайомлення читача з доступними на ринку освітніми матеріалами, які можуть використовуватися вчителями і викладачами для формування правильного відношення дітей, молоді та дорослих до питань безпеки. Наступна мета статті – показати, як концепція виховання для безпечного життя і праці реалізується на практиці у дитсадках, школах і вищих навчальних закладах. Останньою метою розробки є вказати на необхідність передбачення аспектів психології розвитку при опрацьованні освітніх матеріалів.

Вже давно закінчилися часи, коли, як це описувала В. Бобровська-Новак, за прикладом Древніх Афін “функцію опікунів малої дитини доручали найчастіше рабам, які доглядали за дитиною під час забави, бавили, укладали спати і допомагали дітям під час гігієнічних процедур” [1]. Сьогодні дітям в більшій мірі,

ніж колись, загрожують різного роду небезпеки, і тому необхідно їх як найкраще підготувати, щоб вони могли в більшій ступені уникнути небезпечних ситуацій. Формування у людини правильного відношення до питань безпеки вже в ранньому дитинстві спрямоване не тільки на підготовку людини до подолання сучасних цивілізаційних загроз в пізніших періодах її життя, але має також випрацювати позитивні настанови з точки зору безпеки і гігієни праці. Література вказує, що “сучасне розуміння *настанови* містить, як правило, декілька складників: *розумовий* (свідоме переконання або думка даної особи), *афективний* (емоційні або почуттєві порушення), *евалюативний-оціночний* (позитивний або негативний), *мотиваційний* (готовність до дії) [2]. Необхідно звернути увагу на погляди Річарда Петти і Джона Касіоппо, згідно з якими існують принаймні два шляхи впливу умовляння на постання або зміну настанов. Ці автори вказують на:

1. *Основний шлях впливу умовляння*, який означає вплив за допомогою розумових аргументів, пов'язаних з питанням, якого стосується настанова, що має сформуватися або змінитися.

2. *Периферійний шлях впливу умовляння*, який означає вплив за допомогою факторів, які супроводять передачу інформації, таких як привабливість особи, яка до чогось переконує, або привабливість способу, яким вона це робить [3].

У формуванні настанов у дітей суттєве значення має другий з перерахованих шляхів впливу переконання, особливо привабливість способу переконання. Важливим елементом, який посилює переконання, є запам'ятання переданого змісту. На підставі проведених досліджень сформульовано внески про те, що чим більш докладно деяка інформація повториться під час гри, тим більше даних діти запам'ятають, а щоб діти бажали повторяти передану інформацію у формі гри, ця інформація повинна бути виразною та жвавою, постаті привабливими, а висловлення можна було легко повторювати [4].

Згідно з польською системою освіти, дошкільне виховання охоплює дітей віком 3 – 6 років. Центральний інститут охорони праці – Державний дослідницький інститут опрацював освітні матеріали для дітей дошкільного віку. Їх метою є підтримка розвитку освіти дітей дошкільного віку в області безпечної поведінки. Як вказують автори цих матеріалів, *дошкільний та молодший шкільний вік – це найбільш стосовний час для здобуття вмінь і навичок, формування настанов та навичок (...). Набування вмінь, навичок і навичок повинно – особливо в початковій фазі життя – поєднуватись з приємністю, жартом, гумором, грою*. Представлене становище згідне з раніш наведеними результатами досліджень. Враховуючи описані обумовлення, що стосуються формування настанов у дітей, СІОР – СІВ пропонує наступні матеріали для підтримки безпечної поведінки дітей: книгу “Безпечний дитсадок”; книжку-розмальовку “Безпечний дитсадок”; пазли “Безпечний дитсадок – Літо у садочку

Книга “Безпечний дитсадок” охоплює цикл виховних занять які пропагують безпечну поведінку. Цей цикл призначений для вчителів, дітей і батьків. Розмальовки – це книжечки, які містять різного роду картинки для розмальовки і представляють конкретні оповідання. Представлені оповідання є основою для розмов батьків з дитиною, а картинки відтворюють ситуації, з якими зустрічається дитина у повсякденному житті.

Пазли – їх завданням є закріплення раніш здобутих дитиною знань на тему загроз і способів їх уникнення. Запропоновані дидактичні матеріали, тобто розмальовки і пазли можна обґрунтувати тим, що у віці 6-7 років настає вдосконалення аналітично-синтетичного спостереження. За З. Влодарським і А. Матчаком *“Одним з проявів вдосконалення аналітично-синтетичного спостереження є також розвиток в області вміння малювати”* [5]. Ці автори характеризують малюнки дітей у віці 6-7 років наступним чином: *“малюнки дітей наприкінці дошкільного віку знаходяться у т. зв. стадії збагаченої та вдосконаленої схеми (перед цим була стадія простої схеми), які є щоправда, спрощеними і геометричними, проте мають багато деталей і об’єктивно розпізнавальні картини дійсності”*.

Діти молодшого шкільного віку, так само, як у випадку дошкільнят, свою активність виражають у формі гри та художньої творчості, з тією різницею, що додатковою сферою активності дітей молодшого шкільного віку є також навчання. Про особливе значення як дошкільного, так і молодшого шкільного періоду у розвитку дитини пише Л. Волошинова. Вона стверджує, що у *цивілізаційних суспільствах, в яких школа виконує по відношенню до молодого покоління формуючі функції, пригтовляючи її до життя і професійної діяльності, а також у великій мірі опікунсько-виховні, вона становиться для дитини з моменту вступу до неї потужним фактором розвитку* [6]. Згідно з концепцією формування у людини настанов на безпечне життя вже з наймолодших років, суттєво, аби одним з напрямків розвитку дітей у школі було вироблення конкретних вмінь і знань, необхідних до підготовки для безпечної забави і навчання та безпечного життя і праці.

У літературі підкреслюється, що швидкість обробки інформації зростає разом з розвитком дитини, а це є наслідком того, що багато дій автоматизується. Наступає більш швидкий перегляд збудників, їх впізнання і порівняння з іншими збудниками. Водночас поступово у дітей настає швидше відрізнєння збудників, можливість довшої концентрації на одному збуднику та зменшення легкості розпорошення уваги [7]. Тому водночас з психічним розвитком дитини можна впроваджувати все новіші і більш складні дидактичні прилади, які служать формуванню у неї правильної поведінки в області безпеки. Автори описаних дидактичних матеріалів підкреслюють, що *на етапі навчання у*

молодших школярів треба посилалися на досвід дитини, набутий у сім'ї, школі і інших середовищах, а також за посередництвом ЗМІ. Вони вказують, що особливу увагу слід керувати на безпеку і здоров'я дитини, підготовку до вміння справлятися з невпевненістю і складністю різних явищ. СІОР – РІВ опрацював для дітей у молодшому шкільному віці такі дидактичні матеріали: книга “Безпечна школа – я і Вінні-Пух створюємо безпечну школу”; книга “Безпечна школа – розмальовки”; настільна гра “Безпечна школа”.

Книга “Безпечна школа – я і Вінні-Пух створюємо безпечну школу” – охоплює програму 14 уроків і містить докладний їх опис та вказівки для ведучих, як вирішити деякі типові проблеми, які з'являються на окремих уроках. Головним героєм книжки є 9-річний Крістофер, учень 3-го класу. Важливе те, що Крістофер з одного боку є однолітком молодших школярів (7 – 10 lat), а з другого боку, він для учнів 1-2 класу в деякому значенні є авторитетом, тому що він – представник найстаршої вікової групи в класах початкового навчання. Це має значення в ситуації, в якій автори програми намагаються перед усім, щоб діти за допомогою ідентифікації з головним героєм могли повністю переживати його пригоди.

Програма складається з наступних сценаріїв занять: I – Тема: Я і Крістофер – впровадження в програму, представлення Вінні-Пуха. II – Тема: Створюємо кодекс поведінки. III – Тема: Я і Крістофер в класі. IV – Тема: Я і Крістофер у ванній кімнаті. V – Тема: Я і Крістофер в бібліотеці. VI – Тема: Я і Крістофер на уроці фізкультури. VII – Тема: Я і Крістофер в класі - продовження. VIII – Тема: Я і Крістофер в гардеробі. IX – Тема: Я і Крістофер в їдальні. X – Тема: Я і Крістофер в коридорі. XI – Тема: Я і Крістофер у групі продовженого дня. XII – Тема: Я і Крістофер в школі – протидія загрозам. XIII – Тема: Повторення – дидактична гра. XIV – Тема: Прощання з Крістофером – конкурс художніх робіт.

Книга “Безпечна школа – розмальовки” складається з 20 картинок для розмальовки, які представляють різні небезпечні ситуації, які можуть виникнути в школі чи під час забави з друзями. Картинки доповнюють окремі теми уроків і їх завданням є закріпити раніш пройдені теми, зокрема ситуації, в яких діти повинні дотримуватись особливої обережності.

Настільна гра “Безпечна школа” вчить безпечної поведінки у школі. В окреслених місцях карти знаходяться поля, позначені “усмішкою” або “спохмурнілим виразом”. Полям з “усмішкою” відповідають картинки, на яких представлена гарна поведінка, а полям “похмурнілим виразом” відповідають картинки, на яких представлена погана поведінка. Якщо фішка дитини зупиниться на полі з “усмішкою” (гарна поведінка), учень в нагороду може пересунути свою фішку вперед на кількість очок, які викинув за допомогою грального кубика. Але якщо фішка дитини зупиниться на полі з “похмурнілим виразом” (погана поведінка), учень “отримує покарання” і повинен пересунути свою фішку назад на кількість

очок, які викинув за допомогою грального кубика.

Треба звернути увагу, що водночас з психічним розвитком дитини автори освітніх матеріалів, про які йдеться у статті, вводять не тільки нові навчальні матеріали (для дітей молодшого шкільного віку введено уроки по формуванню правильної поведінки шляхом показання позитивних взірців поведінки та введено настільну гру, яка спирається на евалюативному компоненті настанов), але такі матеріали вимагають від школярів більшої участі і характеризуються більшою кількістю інформації. Такий підхід при створенні освітніх матеріалів для старших дітей є повністю обґрунтованим, тому що, як пише Р. Каїл, *водночас з віком росте швидкість перетворюваних даних, які стосуються різноманітних завдань, у тому числі такими перцепційно-руховими діями, як короткий час реакції на збудник (...), і пізнавальними принципами, такими як додавання "до пам'яті"* [8].

СІОР – РІВ також розробив допоміжні матеріали для вчителів предмету “культура безпеки” на всіх рівнях шкільної освіти. Ці матеріали також розраховані на школярів молодшого шкільного віку, у зв'язку з чим можна вважати, що вчитель може сам вибрати, які матеріали він хоче використати (описані раніш, або представлені тепер). Ці матеріали є результатом багаторічної розробки програми “Приведення у згідність умов праці в Польщі із стандартами Євросоюзу” та праці колективу у складі 25 осіб – вчителів, які представляють усі типи шкіл. Автори обґрунтовують потребу постановки таких матеріалів фактом, що *нещасливі випадки залишаються головною причиною смерті серед дітей і підлітків, а ризик нещасливих випадків серед молодих працівників у віці 18-24 років є більшим від пересічного в 1,4 рази*.

Матеріал для 1-3 класів середньої школи включає 33 теми дня, поділені на 6 модулів (всього 259 сторінок матеріалу), 29 фоліограм і 9 відеофільмів на вибрані теми занять. Темі модулів: Безпечний шлях до школи і до дому, Принципи безпечної поведінки у школі, Протипожежна безпека, Ергономія у школі і вдома, Гігієна праці у школі і вдома, Безпечна експлуатація предметів і пристроїв.

Матеріал для 4-6 класів середньої школи включає 42 теми уроків, поділені на 6 модулів (всього сторінок матеріалу), 38 фоліограм і 16 відеофільмів на вибрані теми занять. Темі модулів: У світі загроз, Безпечна поведінка вдома, Людина та її здоров'я, Безпечна поведінка під час відпочинку, Безпечна поведінка у школі, Безпечна поведінка під час подорожі.

Матеріал для гімназії (7-9 клас середньої школи) включає 29 тем уроків, поділених на 5 модулів (всього 302 сторінок матеріалу), 140 фоліограм, 6 додаткових презентацій і 9 відеофільмів на вибрані теми занять. Темі модулів: правила гігієнічного способу життя, Загрози для людини з боку природи, мінімізації цих загроз та правила поведінки у ситуації загроз, Цивілізаційні загрози, способи їх мінімізації та правила поведінки у ситуації загроз, Масові загрози, правила поведінки у ситуації

загроз, Правила надання першої допомоги.

Матеріал для шкіл після-гімназійної освіти (10-12 клас середньої школи) включає 21 тем уроків, поділені на 5 модулів (всього 253 сторінок матеріалу), 150 фоліограм і 20 відеофільмів на вибрані теми занять. Темі модулів: Правова охорона праці, Елементи ергономії, фізіології і гігієни праці, Загрози і профілактика на робочому місці, Безпека поза працею, Поведінка в ситуації загроз, аварій і нещасних випадків.

Формування культури безпеки у студентів. Молоді люди, які після закінчення середньої школи вступають у ВНЗ, мають 19 – 20 років. Тобто згідно з теорією Д. Левінсона знаходяться у перехідному періоді до ранньої дорослості (цей період охоплює 17 – 22 роки життя) [9]. Проте багато людей з різних приводів розпочинає навчання у вищих навчальних закладах пізніше. У цьому випадку такі особи знаходяться у періоді молодих дорослих, який триває від 22 до 28 року життя. Б. Зюлковска вказує на наступні зміни, які наступають у цей період у функціонуванні пізнання: *“Пізнавальні здібності молодих дорослих презентують найвищі можливості (...), результати IQ ростуть, спостерігається найвищі можливості пам'яті”* [11]. Людина починає виконувати нові суспільні і професійні ролі. Це добрий момент, щоб використати раніш описані зміни у пізнавальних функціях для кращої підготовки до виконання цих ролей. Важливо, щоб під час навчання у ВНЗі студенти приготувалися до виконання своїх обов'язків працівника відповідально і безпечно. Ще донедавна навчання в області безпеки і гігієни праці проходили тільки особи, які були прийняті до праці або вже працювали. Сьогодні Міністерство науки і вищої освіти вводить обов'язок проходження під час навчання у ВНЗ лекцій з безпеки праці і ергономії. Цей обов'язок, стосується, зрозуміло, тільки деяких факультетів, а не всіх. Тому останні матеріали, які будуть нами описані, будуть матеріали для викладачів ВНЗ, які викладають предмет “безпека праці і ергономія”. В СІОР-РІВ під редакцією Д. Корадецької розроблено освітній пакет для вищих навчальних закладів: “Наука про працю – безпека, гігієна і ергономія”. Цей пакет опрацьовано в 3 варіантах: мультимедійному, інтернет-виданні і друкованому. Цей пакет включає наступні модулі:

- Ергономія – основні поняття,
- Правова охорона праці,
- Антропометричні і біомеханічні фактори,
- Фізіологічні фактори,
- Психологічні і суспільні фактори,
- Загрози від небезпечних і шкідливих факторів на робочому місці,
- Діагностика і проектування антропотехнічних систем, управління безпекою і гігієною праці.

Кожний модуль охоплює: тексти джерел, комплект слайдів, підручник викладача, словник понять. Цей пакет дозволяє

викладачу, наприклад, переглядати джерела за темами, користуватися конспектом, приготувати електронну презентацію матеріалу, роздрукувати матеріали, провести вправи, тести і іспити, генерувати традиційні допоміжні матеріали.. Студентам цей пакет дає можливість ефективного самостійного навчання шляхом отримання доступу до матеріалів.

Представлена характеристика дидактичних матеріалів, розроблених СІОР-РІВ для формування настанов безпечної поведінки у дітей, молоді і дорослих, дозволяє стверджувати, що вони не тільки відповідають концепції формування культури безпеки від наймолодших років життя людини, але також повністю враховують педагогічні і психологічні обумовлення її розвитку. Вони являються цінним інструментом праці для вихователів дитячих садків, вчителів усіх класів середньої школи та викладачів ВНЗ. Ці матеріали підтримують суспільну протидію сучасним загрозам цивілізації, та водночас підготовляють дітей і молодь до виконання відповідальним чином ролі працівників.

Література

1. Бобровска-Новак В. Історія дошкільного виховання / В.Бобровска-Новак – Варшава: Вид-во шкільне і педагогічне, 1978. – 137 с.
2. Ребер А.С. Словник психології / А.С. Ребер, Е.С. Ребер. – Варшава: вид-во наукове Scholar, 2005.
3. Стемберг Р.Й. Впровадження до психології. / Р.Й. Стемберг. – Видавництво шкільне і педагогічне, Варшава 1999.
4. Ягодінська М. Розвиток пам'яті у дитинстві, Гданськ: Гданське вид-во психологічне, 2003.
5. Матчак А. Впровадження до психології / А. Матчак, 3. Влодарські. – Варшава: вид-во шкільне і педагогічне, 1992.
6. Волошинова Л. Молодший шкільний вік / Л. Волошинова // Психологія розвитку дітей і молоді; ред .М. Жебровська. – Варшава: Державне наук. вид-во, 1976.
7. Фельдман Р. Зрозуміти психологію / Р. Фельдман. – Вроцлав: вид-во Astrum, 1998.
8. Бі Х. Психологія розвитку людини / Бі Х. – Познань: вид-во Zysk i S-ka, 2004.
9. Хелмс Б.Д. Розвиток людини / Б.Д. Хелмс, С.Й. Тернер. – Варшава: вид-во шкільне і педагогічне, 1999.
10. Зюлковська Б.Період ранньої дорослості. Як оцінити потенціал молодих дорослих? / Б. Зюлковська // Психологічний портрет людини – Практична психологія розвитку; ред. Бжезіньська А.І. – Гданськ: Гданське психологічне вид-во, 2005.

Мирослав Чапка, Уршула Контни
Дополнительные образовательные материалы для
формирования правильных установок по безопасности детей,
молодежи и взрослых (разработка Центрального института
охраны труда – Центрального исследовательского института)

Аннотация. Новая концепция подготовки будущих работников для безопасного выполнения работы, состоящая в формировании установок и поведения в сфере охраны здоровья уже у детей дошкольного возраста, требует соответствующих дидактических материалов. В статье представлены материалы, разработанные Центральным институтом охраны труда в Варшаве.

Ключевые слова: охрана труда, развитие основ охраны здоровья, учебная помощь.

Miroslav Chapka, Urshula Kontni
Characteristics of educational materials forming right attitudes to safety at children, youth and adults developed by Central Institute for Labour Protection and State Research Institute.

Summary. A new concept of future employees training for safe professional practice, involving formation of pro-health attitudes and behaviors already in pre-school children, requires adequate educational materials. The article presents the equipment and tools developed by the Central Institute for Labour Protection in Warsaw.

Keywords: labour protection, development of pro-health attitudes, educational equipment

РОЗДІЛ IV

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

УДК 374.7:81243:004

**Ольга Баніт,
м. Київ**

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОГО ВИВЧЕННЯ ДОРΟΣЛИМИ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Розширення міжнародного співробітництва та розвиток економічних, політичних і культурних взаємовідносин між Україною та іншими країнами світу дає можливість висококваліфікованим фахівцям, які вільно володіють кількома іноземними мовами, здійснювати професійну діяльність за межами України, в країнах Європи та Америки. Активне володіння фахівцем як професійно-спрямованим письмовим, так і усним іноземним мовленням відкриває широкі можливості в плані міжнародного співробітництва, сприяючи розширенню участі в реалізації різних міжнародних проектів.

Актуальність цього питання підтверджується і зростанням іноземних інвестицій, в результаті чого збільшення числа спільних підприємств з іноземним капіталом зумовлює відкриття нових робочих місць. Безумовно, ці компанії під час прийому на роботу віддають перевагу спеціалістам, які володіють іноземною мовою. Інколи володіння іноземною мовою, особливо англійською, як міжнародною, є необхідним фактором можливості отримання роботи в таких компаніях, оскільки співбесіда майже завжди проводиться іноземною мовою.

Якщо донедавна знання іноземної мови було лише показником загальнокультурного рівня, то в наш час це стає обов'язковим компонентом професійної діяльності, який є запорукою забезпечення конкурентоспроможності фахівця.

Дослідження в цьому напрямі виявило суперечність: вивченню іноземної мови сьогодні приділяється велика увага, проте ефективність та результати залишають бажати кращого. Кожен із нас у свій час вивчав (або й досі вивчає) хоча б одну іноземну мову, але далеко не всіх задовольняє рівень знань. Переконатися у цьому можна, перевіривши себе за допомогою простого і, як вважають автори, – безпомилкового тесту [1]. Такий стан речей спонукає до самостійного оволодіння іноземними мовами.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що проблема організації та оптимізації навчального процесу, удосконалення методів навчання завжди була однією з найбільш актуальних

проблем освіти. Проте сучасні дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених у цьому напрямі в основному спрямовуються на проблеми вивчення іноземних мов дітьми дошкільного, шкільного та студентського віку: Ю. Абдуллаєв, Н. Гальскова, Н. Гез, І. Зимня, Т. Іванова, Г. Китайгородська, Я. Колкер, Ю. Пассов та ін.

Питання наукового обґрунтування підвищення якості навчання іноземних мов розглядається в роботах багатьох науковців, але більшість наукових досліджень проводилось у ракурсі психології та лінгвістики. Досліджень з проблем вивчення іноземних мов дорослим населенням значно менше. Зокрема, в мережі Інтернет знаходимо методики М. Замяткіна [2], І. Полонейчика [3], О. Драгункіна [6]. Проблема ускладнюється тим, що пошуки шляхів удосконалення самостійного оволодіння іноземними мовами пов'язані зі змінами, які відбуваються сьогодні в засобах комунікації, зокрема можливістю використання у процесі самостійного оволодіння іноземними мовами нових інформаційних технологій. Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про значну увагу з боку науковців до теоретичного та практичного аспектів використання різних технологій навчання іноземних мов. У зв'язку з цим проголошені орієнтири перебудови системи навчання іноземних мов стають чинниками впровадження різноманітних форм, методів та змісту навчання. Широкого розповсюдження набувають проблемні, інтерактивні методи, технологія навчання у співробітництві. Характерною рисою всіх цих технологій є фахове навчання на основі особистісно-орієнтованої взаємодії суб'єктів педагогічного процесу. У полі зору перебуває проблема групової навчальної діяльності суб'єктів навчального процесу.

Метою цієї статті є аналіз та обґрунтування сучасних можливостей для *самостійного* вивчення іноземних мов.

Останнім часом Інтернет рясніє пропозиціями “Як навчитися говорити англійською мовою самостійно”, “Як засвоїти німецьку мову вдома”, “Як придбати польську вимову без репетитора”, “Французька по 5 хвилин на день” і обіцяє навчити іноземної мови навіть за 3 тижні, “уві сні”, за допомогою “фонових” аудіокасет, або методом “двадцять п'ятого кадру”.

Якби дійсно мова вчилася так легко і швидко, всі давно б стали поліглоти. Але практика засвідчує, що процес оволодіння іноземними мовами не настільки простий.

На думку більшості вчених високу результативність самостійного навчання забезпечують в першу чергу підручники і посібники. Чимало професійної навчальної літератури можна знайти як на полицях магазинів, так і в Інтернеті. Перед тим, як щось придбати, потрібно уважно вивчити їх зміст: матеріал повинен задовольняти запитам повністю або хоча б на 80 %.

Зокрема для дорослих є сучасні комплекти для вивчення, наприклад, англійської мови таких авторів, як Liz & John Soars (видавництво Oxford University Press), Clive Oxenden, Christiana Latham-Koenig, Paul Seligson (видавництво Oxford University Press),

Virginia Evans, Jenny Dooley, Bob Obee, Lynda Edwards (видавництво Express Publishing), David Cotton, Simon Kent, David Falvey, Ivonna Dubicka, Margaret O'Keeffe, (видавництво: Longman), Virginia Evans, (видавництво: Express Publishing) [7]

Комплект зазвичай включає власне підручник, робочий зошит, аудіододаток, картки, відеоматеріали. На думку багатьох дорослих, які вивчають іноземну мову, та тих, хто викладає, такий комплексний підхід до вивчення мови “з нуля” є найбільш вдалим варіантом. Його переваги – у продуманій до дрібниць, методично правильній, багаторівневій організації подання матеріалу (від початківців до спеціалістів).

Для того, щоб правильно підібрати відповідну літературу, варто пройти онлайн-тест на визначення рівня володіння іноземною мовою і підбирати комплекс відповідно до наявних знань [9].

Самонавчання є найкращим способом відпрацювання граматики. Звичайно, вивчити граматичну будову чужої мови досить нелегко. Маленькій дитині це завдання практично непосильне, оскільки вона не в змозі поєднати всі логічні зв'язки в мові. Дорослій людині легше, оскільки вона може мислити логічно, проте вона втратила здатність засвоювати величезну кількість інформації, не опікуючись її значенням і змістом.

І все-таки слід пам'ятати, що ми засвоїли граматику української мови – мови, яка поряд з російською є однією з найскладніших у світі граматик. Наші відмінки, дієвідміни, закінчення дуже складні для будь-якого іноземця, що вивчає українську або російську мову. А ми всім ними оперуємо без зусиль. Тільки одне усвідомлення цього факту має надати мислячій людині внутрішню впевненість: якщо я знаю граматику української мови, то мені під силу граматика будь-якої іншої мови.

У процесі вивчення граматики слід пам'ятати, що будь-яке правило має бути закріплене достатньою кількістю вправ. Якщо читати теорію граматики й не закріплювати отримані відомості на практиці, швидкого успіху чекати не варто. Чим більше вправ людина зробить, тим швидше вона навчиться правильно будувати речення іноземною мовою, – тут все прямо пропорційно. З іншого боку, виконання вправ і подальший аналіз відповідей дасть можливість зрозуміти деякі граматичні правила апостеріорі, на підставі досвіду, навіть без залучення теорії.

У процесі самостійного виконання вправ неодмінно почнуть виникати питання, про які людина не задумувалася після простого прочитання теорії. Це особливі випадки вживання, які потрібно відмічати. Не варто залишати без уваги жодного питання. Рішення кожного з цих питань наближає до ідеального засвоєння граматики. Можна звертатися за рішенням питань до досвідчених педагогів чи радитися з носіями мови. Однак філологи застерігають не приймати поради будь-якого іноземця з питань граматики за істину в останній інстанції. Як україномовна людина не завжди правильно володіє граматичними нормами, так і носій іншої мови може знати

граматичні конструкції гірше, ніж іноземець, який ретельно вивчає англійську граматику.

Отже, методика оволодіння граматикою проста: вивчати теорію, підкріплюючи її сотнями, тисячами вправ, і скрупульозно шукати відповіді на всі свої запитання з граматики. І головне – пам'ятати, що ми є носіями однієї із самих граматично складних мов, тому нам забезпечений успіх в оволодінні будь-якою іноземною мовою. Закріплювати правила граматики можна методом “сліпого набору” тексту на клавіатурі.

Виконання цих нескладних правил гарантує засвоєння граматики іноземної мови на рівні, який дозволить пройти граматичний тест і скласти іспит практично будь-якого рівня складності.

У процесі вивчення граматики накопичується невеликий словниковий запас, який з часом потрібно розширювати. Найкращий спосіб збагатити свій словниковий запас, як стверджують професійні філологи-перекладачі, – завжди тримати під рукою словник і запам'ятовувати списки слів. Проте, прихильники інтенсивного навчання зауважують, що словник являє собою інструмент, який використовується для пояснення слова, але не для вивчення мови, тому постійне вишукування слів у словниках є не завжди розумною тратою часу. Слова необхідно вивчати, використовуючи їх у повсякденному житті, на відпочинку, під час роботи, а не записуючи їх у список, щоб колись запам'ятати.

На нашу думку на початкових стадіях вивчення мови можна придбати кишеньковий словничок (з перекладом на рідну мову та з рідної на іноземну), яким можна скористатись під час спілкування з носієм мови. Адже, щоб висловити свою думку або просто порозумітись з іноземцями володіючи невеликим запасом слів дуже важко, тому єдиним рятівником буде саме словник. Можна активно використовувати онлайн-словники. Багато з них крім транскрипції включають ще й аудіо-файли з вимовою. Більше того, в ABYY Lingvo, наприклад, є всі відмінкові парадигми, форми дієвідміни в усіх часах (для деяких мов це дуже доречно). Завдяки таким довідкам легко можна будувати навіть найскладніші речення.

З метою щоденного розширення словникового запасу можна використовувати приміщення, в якому людина живе. Для цього можна вирізати невеликі різнокольорові полоски паперу (або стікери), на яких написані слова іноземною мовою, і прикріпити їх на речах, предметах по всій квартирі. Причому більший ефект буде досягнутий у разі, якщо: у передпокої висять картки з назвою одягу і взуття, в спальні – з назвами постільних речей і білизни, у ванній кімнаті – засобів особистої гігієни і т.д. З часом їх потрібно міняти на команди, які можна виконувати з цими предметами. Наприклад, у ванній “I wash my hands and face” (я мою руки та вмиваюсь). При цьому важливо промовляти вголос (кілька разів) все, що там написано.

Поповнювати словниковий запас можна за допомогою

комп'ютерної програми “Слова бігом” [8] або за методом фонетичної асоціації Домініка О'Брайена, яка робить зв'язок “образ – іноземне слово” вкрай надійною [4].

Бездоганне знання правил і усіх винятків навіть при солідному словниковому запасі, як засвідчує практика, не дає можливості швидко й правильно читати, а тим більше – говорити. Ключ до успіху лежить у безупинному прослуховуванні текстів, діалогів, аудіокниг. Метою використання аудіо засобів є шліфування сприйняття тексту на слух, вони дозволяють слухати мову і запам'ятовувати, як вимовляються ті чи інші слова або вирази.

У такий спосіб людина штучно створює собі атмосферу занурення в мову, яку вивчає. При цьому запам'ятовується не лише озвучення окремих слів – засвоюється й досить незвична для україномовних людей інтонація, без якої ніколи не стати “своїм” серед іноземців. Згодом, після довготривалої практики слухання, людина починає відчувати мову й виокремлювати навіть незнайомі слова, орієнтуючись у безлічі правил читання й винятків з них. Крім того, постійна аудіопрактика поповнює словниковий запас, вчить правильно комбінувати слова, правильно вживати прийменники й робить іноземну вимову максимально природною.

Отже, методика оволодіння вільною усною мовою проста і очевидна: щоб навчитися говорити іншою мовою, потрібно її слухати та користуватися нею щодня.

Окремо зупинимось на твердженні про те, що найлегшим та найефективнішим способом вивчення іноземної мови є слухання музики, прослуховування аудіо-книг, перегляд фільмів та передача мовою оригіналу.

Для самостійного вивчення іноземної мови створені книги та фільми. Читання цікавих художніх книг є обов'язковим елементом при вивченні іноземної мови. Літературу іноземною мовою можна купити в будь-якому книжковому магазині. Якщо книги в оригіналі виявляються складними, на перших порах можна використовувати адаптовані видання (вони нерідко супроводжуються попутними завданнями для кращого розвитку навиків). Читати можна у черзі до лікаря і в транспорті: якщо не втрачати часу, то зовсім незабаром буде помітний прогрес в оволодінні мовою. Читати художню літературу дуже корисно – з'являється відчуття мови, розширюється словниковий запас, і цікаво – є сюжет.

Нині можна знайти достатньо безкоштовних ресурсів в мережі Інтернет. Це програми, подкасти (радіопередачі у форматі MP3, які завантажуються з Інтернету), аудіокнижки і т. ін. Для тих людей, які притримуються думки, що читати в транспорті шкідливо, можна слухати через навушники улюблену книгу, переглядати передачі чи пісні, але при цьому звертати увагу на їх зміст (багато плеєрів підтримують перегляд тексту паралельно з прослуховуванням пісні). За допомогою текстів улюблених пісень,

їх слухання та підспівування можна завжди підтримувати відчуття мови. Такий матеріал ніколи не закінчиться.

Поширення DVD з декількома мовними доріжками відкриває просто необмежені можливості. Перед покупкою диска варто ознайомитися зі змістом і вибрати фільм, який зацікавить. Важлива при цьому наявність субтитрів.

Проте, практика переконує, що музика, телебачення, газети, фільми – це додаткові складові, які є дуже корисними для вивчення іноземної мови. Додаткове не означає головне і не замінює його. Жодні додаткові матеріали, які надзвичайно корисні для відпрацювання матеріалу не можуть замінити самого навчання. Вивчення мови, як і гра на музичному інструменті чи спорт, потребує постійної практики. Як музикант не опанує інструмент, слухаючи інших майстерних музикантів, як спортсмен не досягне високих результатів, спостерігаючи за іншими спортсменами, так і оволодіти іноземною мовою не вдасться лише слухаючи її. Спочатку потрібно напрацювати базу (граматика і лексика), а вищеперераховані види роботи в подальшому сприятимуть її вдосконаленню. Звичайно, якщо мову вивчати системно, ці знання при відсутності практики не пропадуть, а просто перейдуть з активної пам'яті в пасивну.

Супутникове телебачення пропонує безліч каналів, на будь-якій іноземній мові. Наприклад, при вивченні англійської мови доцільно переглядати канали BBC, CNN аж до English Club TV. Фільми, новини, науково-пізнавальні передачі, і навіть улюблені серіали мовою оригіналу, із субтитрами на цій же мові, допомагають вбити одразу двох зайців. Мозок буде запам'ятовувати не тільки вимову слів, але їх написання. Важко також переоцінити саму можливість корекції та контролю правильного розуміння слів – що досягається при включенні субтитрів. А поєднання титрів рідною мовою зі звуковою доріжкою мовою оригіналу – гарний інструмент для початківців. Особливо варто відзначити, що під час перегляду фільмів мовою оригіналу відбувається вивчення, так званої “живої” мови і навіть сленгу – тобто саме такої вимови, яку можна почути, опинившись у чужій країні в кафе, в магазині, в аеропорту, на вулиці або на переговорах. Крім того, від перегляду фільму, можна отримати не тільки знання, але і задоволення.

Деякі люди вважають, що можна навчитися говорити, лише дивлячись фільми мовою оригіналу, слухаючи по телебаченню новини іноземною мовою або іншим подібним способом. Це вочевидь хибна думка. Постійно слухаючи іноземну мову, можна навчитися добре розуміти її. Це теж великий плюс для оволодіння іноземною мовою. Проте в такий спосіб неможливо навчитися говорити. Тільки постійне тренування мови вголос допоможе не лише навчитися правильно говорити цією мовою, але й виробити правильну вимову, з якою буде не соромно вести бесіду з будь-яким носієм мови.

На полицях магазинів та в мережі Інтернет сьогодні можна знайти чимало комп'ютерних навчальних програм, що роблять процес вивчення іноземної мови будинку захоплюючим і позитивним. Вони являють собою мультимедійні комплекти для самостійного оволодіння іноземною мовою з відеоматеріалами, аудіо і мультимедіа дисками різного об'єму та тривалості, розрахованими на дорослих і дітей, а також для сімейного вивчення. Серед самих нових розробок – програми різних іноземних мов Rosetta Stone (розробка Fairfield Language Technologies) [5]. Головною перевагою цих комп'ютерних курсів є їхня комплексність, яка дозволяє суміщати академічний (теоретичний) підхід із комунікативним (практичним) на якісно новому, більш інтенсивному, рівні. В основі методики закладене асоціативне сприйняття написаних і озвучених слів з предметами, діями та ідеями. Тому тут відсутнє поняття перекладу. Замість нього подані асоціативні ряди між зображеннями та словами. Граматика, синтаксис і лексика засвоюються не у формі правил, а через моделювання різних життєвих ситуацій. Така методика економить час. Який витрачається на пояснення та заучування граматичних правил, переклад слів.

У будь-якому випадку, для ефективного і швидкого результату займатися іноземною мовою потрібно систематично, ретельно, щодня по 1-2 години. При цьому важливо аналізувати свої помилки і фіксувати результати.

Характерна риса нашого часу – можливість спілкування в соціальних мережах. Коли результат буде вище, ніж 60 % правильних відповідей у тестах, можна заводити собі співрозмовника, який володіє англійською мовою і спілкуватися з ним у мережі Інтернет. Це допоможе практикувати свою розмовну мову. Зареєструвавшись в іноземних соціальних мережах, можна знайомитися з новими людьми і вдосконалювати свою іноземну. Також існують спеціалізовані сайти, як-от Rapid Steps (rapidsteps.com) для вивчення іноземної мови, де є можливість не лише спілкуватися з іншими людьми, а й безліч інших цікавих можливостей. Чати, Skype, ICQ, електронні листи – це також канали для комунікації, головне спілкуватись на мові, яку вивчаєш. Надто важливо не пропускати жодного дня. Уміння говорити (а для цього необхідно робити спроби розмовляти з іншими людьми, висловлювати свої думки) – це вже половина успіху.

Якщо немає можливості знайти співрозмовника, то в крайньому випадку можна розмовляти з власним віддзеркаленням, декламуючи зачені діалоги й тексти вголос з елементами театралізації (театр одного актора).

Із практики можна порекомендувати ще два дієвих стимули, які сприяють кращому оволодінню іноземними мовами. Перший – це знайти собі партнера спеціально для вивчення мови. Чи то буде колега, подруга, чоловік – не має значення. Головне – мати можливість порівнювати свої досягнення. Адже якщо робити щось

разом (це і занять фітнесом стосується, і дотримання дієти, і навчання), то з'являється відповідальність і здорова конкуренція. Другий – пов'язаний із “пірамідою навчання”. За результати досліджень, проведених Національним тренінговим центром (США, штат Меріленд) у 80-х роках XX століття, людина засвоює на лекції – 5% інформації, при читанні – 10 %, під час відео перегляду з прослуховуванням – 20 %, при демонстрації – 30 %, в дискусійних групах – 50 %, у процесі практичних дій – 75 %, і під час навчання інших або застосування отриманих знань відразу ж – 90 %. Ця статистика наводить на думку, що найкращий спосіб швидко засвоїти іноземну мову – це вчити когось, тобто знайти “учня” (можливо серед своїх рідних чи близьких), на якому можна було б одразу практикувати вивчене. За результатами такого навчання можна було б поставити домашній мініспектакль іноземною мовою.

Починати самонавчання потрібно з розуміння його переваг. Самостійне вивчення іноземної мови має свої плюси: перш за все, це самий економний шлях. Крім того, вільний графік занять – що досить зручно для зайнятих ділових людей, які практично не мають вільного часу. Займаючись у власному темпі, можна просунутися у вивченні іноземної мови швидше, ніж “колеги”, які відвідують курси або беруть приватні уроки. За бажанням можна проходити навчальний курс з кінця до початку або застосувати власну систему навчання, наприклад, один тиждень вчити граматику, запам'ятовувати нові слова і шукати їх у прочитаній книзі, на іншому активно застосовувати вивчені слова і граматичні структури в розмовній і письмовій мові, не заглядаючи в підручник. Самостійне вивчення розвиватиме здатність до узагальнення та аналізу інформації, необхідних при вивченні іноземних мов. Великим плюсом є мотивація, тобто чітке уявлення про те, навіщо вивчати іноземну мову, що це дасть, і бажання досягти успіху.

Домашня обстановка та комфорт, з одного боку, сприяють благоприємній атмосфері засвоєння матеріалу, з іншого може відволікати спокусами зробити щось інше, відкласти урок (вдома його так і не назвеш). Цей чинник очолює недоліки самостійного навчання, серед яких далі можна перерахувати: відсутність “контролю зверху”, який не дозволяє прогуляти заняття, ухилитися від виконання вправ, кинути займатися взагалі; відсутність постійного повноцінного співрозмовника і порадирика у вигляді репетитора чи керівника курсів, до якого негайно можна звернутися за поясненням будь-якого утруднення; відсутність духу суперництва та можливості порівняти свої успіхи з успіхами інших; бажання покинути займатися, якщо не виявилось негайних і значних зрушень у вмінні спілкуватися тощо.

Тому одне з найголовніших завдань – знайти правильний підхід до себе. Для того щоб легко і швидко оволодіти іноземною мовою самостійно, потрібно а) мати сильну мотивацію, б) бути або стати дисциплінованою людиною, в) організуватись у часовому

просторі, г) нести відповідальність перед собою, д) старанно виконувати все намічене, е) бути працьовитим.

Важливо з перших днів визначити конкретний графік, коли і скільки займатись. Краще займатись коротшими проміжками, але частіше і регулярно. Також з'ясувати, які методи вивчення мови підходять, над чим треба працювати і як це краще робити. Потрібно чітко усвідомити кінцевий результат: навчитися писати, читати, говорити і сприймати на слух. І саме головне – постійно орієнтуватися на успіх.

Дехто притримується думки, щоб добре вивчити іноземну мову, її необхідно було вивчати з малечку. Проте сучасні дослідження доводять, що немає ніяких обмежень за віком, статтю, освітою, національністю або соціальним статусом для вивчення іноземної мови. Будь-яка людина може вивчити іноземну мову. Єдиною умовою успіху є велике бажання опанувати мову та постійна праця над мовними навичками. У вивченні іноземної мови дитяча пам'ять рівняється дорослій мотивації: чим менша дитина, тим краща у неї пам'ять та слабша мотивація, з дорослими все навпаки.

Більшість людей заганяють себе в глухий кут при вивченні іноземної мови тим, що ставлять собі завищені планки, а саме – розмовляти ідеально, без акценту і писати без єдиної помилки. Але ж цього часто не вміють і носії мови. Якщо починати вивчення іноземної мови в дорослому віці, то потрібно спланувати поетапне отримання знань і контролювати досягнення. Наприклад, аналізуючи свої знання, ви говорите собі: “Я вивчаю англійську два місяці й зараз можу вільно привітатися, попрощатися, вибачитися, розповісти про себе, відповістити на просте запитання співрозмовника. Я знаю найголовніші правила граматики й базові правила читання іноземної мови. Я розумію найпоширеніші фрази іноземної мови, і мій словниковий запас становить 100 слів. Я безсумнівно відчуваю успіх. Через три місяці таких занять англійська мова стане для мене близькою і зрозумілою”.

Після аналізу позитивних і негативних рис можна зробити висновок, що ефективність самостійного навчання досить висока. Проте не варто думати, що оволодіти мовою на високому професійному рівні можна тільки самостійно. Доведено, що найбільш продуктивним навчанням іноземної мови вважається навчання, яке складається з декількох методів: самостійне вивчення, заняття з групою та/або репетитором, перебування в мовному середовищі. Аналіз переваг та недоліків цих методів вивчення іноземних мов є перспективою подальшого дослідження в цьому напрямі.

Література

1. Англійська за кордоном чи на Батьківщині [Електронний ресурс]. – Режим доступу 17.03.2013: <http://ua.newtime.pro/index.php?option=com_content&view=article&id=13&Itemid=41>. – Зарол. з екрану. – Мова укр.

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

2. Замяткин Н. Оригинальная матрица / Николай Замяткин [Електронний ресурс]. – Режим доступу 24.04.2013: <<http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=1002180>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

3. Полонейчик Иван. Дистанционные курсы / Иван Полонейчик. [Електронний ресурс]. – Режим доступу 11.05.2013: <<http://kosoby.ru/polo/>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

4. Иностранные языки – быстро [Електронний ресурс]. – Режим доступу 19.04.2013: <<http://learnforeign.rusoul.ru/>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

5. Kurs Rosetta Stone [Електронний ресурс]. – Режим доступу 28.04.2013: <<http://www.rosettastone.eu/brand?cid=se-eu1a08t2&rd=0>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

6. О системе Александра Драгункина [Електронний ресурс]. – Режим доступу 28.04.2013: <<http://www.dragunkin-moscow.ru/>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

7. Підручники для навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу 29.04.2013: <<http://www.lingua-room.com/2011/10/26/books-for-learning-pidruchnyky-dlya-navchannya/>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

8. Слова бегом. Как выучить иностранный язык самостоятельно [Електронний ресурс]. – Режим доступу 04.05.2013: <<http://www.slovabegom.ru/>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

9. Тест на рівень володіння англійською мовою [Електронний ресурс]. – Режим доступу 06.05.2013: <<http://english.ua/ukr/placement-test/>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.-англ.

Ольга Банит

Использование современных информационных технологий в процессе самостоятельного изучения взрослыми иностранных языков

Аннотация. Проанализированы возможности, преимущества и недостатки самостоятельного овладения взрослыми людьми иностранным языком с использованием современных информационных технологий.

Ключевые слова: современные информационные технологии, иностранные языки, самостоятельное изучение, взрослые.

Olga Banit

Use of modern information technologies in the adults' self-study of foreign languages

Summary. The possibilities, advantages and disadvantages of adults' self-learning of a foreign language with the use of modern information technologies.

Key words: modern information technologies, foreign languages, independent study, adults.

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИЩОЇ ШКОЛИ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасна вища професійна освіта під впливом науково-технічного неперервного та інформаційного буму вже порівняно тривалий час перебувають у стані організаційного реформування та переосмислення усталених психолого-педагогічних цінностей. Необхідність докорінної зміни освітньої парадигми на етапі переходу до постіндустріального суспільства, економіка якого базуватиметься на інформаційно-комунікаційних технологіях, ще тільки починають усвідомлювати працівники освіти.

Зміна політики і соціальних пріоритетів у вищій професійній освіті незалежної України, сформулювала нову парадигму освіти та виховання – переходу від виховання громадянина країни до формування громадянина світу, людини відкритої, демократичної та відповідальної, освіченість, культура і мораль якої відповідають складності завдань глобалізованого світу [3, с. 6].

Водночас освіта в цілому є надзвичайно консервативною системою, тому нові технології запроваджувати в навчальний процес, особливо порівняно зі запровадженням технічних інновацій.

Аналіз психолого-педагогічної літератури доводить, що проблемі вищої професійної підготовки фахівців комунікаційних технологій не приділяється належна увага. В переважній більшості робіт розглядаються лише педагогічні умови вищої професійної освіти молоді в сфері комунікаційної діяльності і практично не приділена увага цій підготовці в умовах інноваційної освітнянської діяльності.

Актуальні питання пов'язані з розвитком професійної освіти, представлені у дослідженнях вітчизняних вчених (О. Аніщенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, Г. Лактіонова, Н. Ничкало, О. Огієнко, Н. Протасова, С. Сисоєва, Л. Сігаєва, В. Рибалка та ін.). У своїх дослідженнях вчені розглядали різні питання щодо професійної освіти. Окремим аспектам професійної підготовки майбутніх спеціалістів комунікаційної діяльності присвячені, зокрема, роботи В. Химинець, Г. Андрощук, Г. Без'пяньська, Ю. Палєха, І. Ліпінська.

Недостатньо дослідженими, на наш погляд, залишаються питання: безпосереднього розвитку та формування особистості майбутніх фахівців для сфери комунікаційної діяльності в умовах інноваційного освітнянського простору.

Мета статті полягає в тому, щоб визначити і проаналізувати аспекти інноваційної діяльності вищої школи в підготовці фахівців комунікаційних технологій для досягнення ними вершин професіоналізму на етапі особистісної зрілості та успішного кар'єрного зростання в ринкових умовах економіки.

Незаперечна теза про те, що освітня діяльність сьогодні базовою для висхідного соціально-економічного розвитку суспільства. Саме через освітню діяльність сучасний соціум формує фахово підготовлені кадри та створює інноваційні технології для управлінської, виробничої та духовної сфер свого існування. Саме в цей час актуальним постає питання щодо розроблення, поширення та використання освітніх інновацій, тобто інноваційної освітньої діяльності.

Інноваційна освітня діяльність – це процес внесення в освіту якісно нових елементів. Цей вид діяльності характеризується вищим ступенем творчої діяльності учасників освітнього процесу [3, с. 163-164]. Треба усвідомлювати, що інноваційна діяльність:

1. Створює нові освітні технології.
2. Формує новий світогляд викладача.
3. Активно допомагає формуванню всебічно розвинутого студента.
4. Позитивно впливає на створення нових управлінських структур.

5. Створює оптимальні умови для формування досконаліших стосунків між вищим навчальним закладом і суспільством [3, с. 179].

Структура поняття “інноваційна освітня діяльність” – багатокомпонентна і визначається філософською мотиваційною, креативною, операційною та рефлексивною складовими [3]. Розглянемо, як зазначені компоненти інноваційної освітньої діяльності відображають систему професійної підготовки фахівців в сфері комунікаційної діяльності за спеціалізацією “Документознавство та інформаційна діяльність”. Але для цього спочатку розглянемо стисло поняття “документознавство”.

Існують різні визначення поняття “документознавство”, проте жодне з них не стало загальноприйнятим [4, с. 78]. І це цілком зрозуміло, адже “документознавство” – термін багатоаспектний, такий, що торкається різноманітних сторін документа і документно-комунікаційної діяльності – явищ не менш складних і багатопланових [1, с. 66]. Тому цьому терміну важко дати однозначне визначення, а тим більше – дефініцію. Документознавство – це наука про документ і документно-комунікаційну діяльність. Це наукова дисципліна, що вивчає закономірності створення і функціонування документів та розробляє принципи побудови документно-комунікаційних систем і методи їх діяльності [2, с. 45].

Одним з напрямів діяльності сучасного підприємства, який потребує серйозного наукового обґрунтування є комунікаційні системи. Вони забезпечують сучасну організацію інформаційних потоків, технічні засоби оброблення внутрішньої і зовнішньої документації, проведення експертизи та оцінки ефективності діяльності суб'єктів ринкових відносин з позиції доцільності та достатності інформаційного забезпечення, впровадження

документно-інформаційних систем, вести пошук і аналітико-синтетичну переробку інформації. Задовольнити ці потреби можливо шляхом підготовки кваліфікованих фахівців, здатних здійснювати економічну, аналітичну, організаційно-управлінську та науково-дослідну діяльність на належному професійному рівні. Тому при підготовці фахівців комунікаційних технологій важливо розуміти особливості філософії педагогічної освіти. Вона визначає ідею людиноцентризму в освіті, які зумовлюють орієнтацію на розвиток особистісних рис людини з огляду на її ефективнішу працю в умовах сучасного виробництва. Цей філософський аспект не суперечить тим принципам, які сповідували раніше, коли надмірну увагу приділяли колективістському началу.

Креативний компонент передбачає формування нового типу мислення й нового ставлення людей до світу, що потребує кардинальної переоцінки цінностей пошуку відповідей на глобальні проблеми, котрі характеризують нинішній мінливий світ. Йдеться про формування через освітню діяльність людини, здатної до життя в глобалізованому та швидкозмінному світі. Мова, по суті, про людину з інноваційним типом мислення, культури і поведінки. Для фахівців комунікаційної орієнтації це визначає готовність запропонувати або зробити дещо нове: нове розв'язання проблеми, новий метод або інструмент, нове професійне мистецтво. Особливим чином це може проявлятися в системі ділової комунікації. Адже правильно організоване спілкування не тільки забезпечує ефективний обмін інформацією, а й дає змогу глибше пізнати партнера, спрогнозувати ділові взаємовідносини з ним. Важливою складовою ділової комунікації є соціальна комунікація, яка вивчає в історичному, сучасному і прогностичному планах процеси створення, поширення і використання документних джерел інформації у суспільстві [4]. А багато управлінських проблем є породження саме непрофесійного, невмілого спілкування.

Враховуючи креативну компоненту фахівців з комунікаційних технологій, варто відмітити, що в кваліфікаційній характеристиці зі спеціальності “Документознавство та інформаційна діяльність” вона вказує, що майбутній спеціаліст має:

- бути підготовленим до активної творчої професійної та соціальної діяльності;
- оволодівати новими знаннями;
- вільно володіти державною мовою;
- уміти оцінювати історичні та сучасні проблеми;
- володіти професійними знаннями, навичками економічного і управлінського мислення та ділового спілкування;
- мати високі моральні якості;
- бути взірцем у дотриманні державної трудової дисципліни;

володіти загальною і юридичною культурою.

Якщо спеціаліст – документознавець стає викладачем вищої школи, то крім зазначеного він має:

- досконало знати методичні особливості елементів дидактичної системи, навчальний предмет, який він викладає;
- володіти методикою навчання предмета; знати педагогіку (дидактику), психологію, педагогічну майстерність, передові педагогічні технології;
- володіти оптимальним вибором елементів дидактичної системи [1].

Таким чином, креативність має глибоку ірраціональну мотивацію відчуження людини від світу, функціонує за типом “позитивного зворотнього зв’язку”, творчий продукт стимулює цей процес.

Проблему мотивації інноваційної діяльності розглядають як здобуття фахівцями адекватного особистісного розуміння, професійної діяльності у системі різних видів професійної діяльності. Провідного значення набувають потреби безпеки і потреби в соціальних зв’язках, а далі – потреби самоповаги і самореалізації. Найвища потреба людини в самореалізації є мотивом її поведінки і може бути задоволена лише тоді, коли будуть задоволені всі інші.

Зазначимо, що система професійної підготовки студентів передбачає виконання наступних функціональних задач у межах документно-інформаційно-комунікаційних систем:

- менеджмент документно-інформаційних систем (координація, управління і інтеграція інформаційної діяльності; стратегічне планування інформаційних технологій, інформаційних ресурсів і систем; управління ресурсами);
- інформаційні технології (управління інформаційними технологіями; автоматизація офісних робіт; контроль за обробкою інформації, захист даних та інформації);
- документальна інформація (визначення політики, планування та управління інформацією для організації; управління документно-інформаційними системами; аналіз інформаційних потреб і забезпечення обслуговування споживачів);
- комунікації (управління комунікаціями та інформаційними потоками в організації; розроблення та інтеграція комунікаційних мереж; консультації керівників організації з питань інформаційної діяльності, інформаційних систем і ресурсів).

Отже, формування діяльності починається з прийняття цілеутворення та його визначення. Домінуючий мотив виконує роль системоутворювального фактора щодо інших мотивів діяльності.

Термін рефлексія походить від латинського і означає “повернення назад” [3, с.170]. Для інноваційної діяльності важливою є рефлексія цілепокладання, що полягає досягненні:

1. Максимальної творчої діяльності.
2. Оптимальних умов праці швидкозмінюваному світі.
3. Фундаментальної освіти.

4. Умов формування культури мислення, спілкування та дії.
5. Умов формування відповідальності за прийняте рішення [3, с.178].

Знання сучасних технологій, володіння ними є однією з умов ефективної діяльності та успішної діяльності як викладачів, які претендують на відповідну професійно-кваліфікаційну категорію.

Загалом інноваційну діяльність треба розглядати як одну з форм інвестиційної діяльності, котра забезпечує розроблення, поширення і застосування інновацій в системі освіти з метою її вдосконалення та оновлення.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що професійну підготовку фахівців в сфері комунікаційної діяльності необхідно розглядати як соціальне явище, викликаного до життя потребами суспільства і людини. При цьому стрімкий потік зростаючої інформації, швидка зміна технологій ведуть до утворення нових освітніх умов розвитку суспільства, в яких змінюється ціннісна орієнтація на користь розвитку внутрішньоособистісних та комунікаційних глибинних потенціалів особистості. Тому на сьогодишньому етапі розвитку підготовки цих фахівців в Україні головним завданням є розширення можливостей для навчання, яке в свою чергу буде збільшувати активність фахівців з комунікаційних технологій та підвищувати продуктивність економіки в умовах її реформування.

Література

1. Ломачинська І.М. Спеціальне діловодство: навч посіб. / І.М. Ломачинська, С.А. Лоскутова. – К.: Університет “Україна”, 2006. – 445 с.
2. Паламар Л.М. Мова ділових паперів: практ посіб. / Л.М. Паламар, Г.М. Кацавець. – К.: Либідь, 1998. – 296 с.
3. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність / В.В. Химинець. – Тернопіль: Мандрівець, 2009 – 360 с.
4. Хміль Ф.І. Ділове спілкування: навч посіб. / Ф.І. Хміль. – К.: “Академвидав”, 2004. – 280 с.

Любовь Бондарева

Инновационная деятельность высшей школы в подготовке специалистов коммуникационных технологий

Аннотация. В статье автором определены аспекты инновационной деятельности высшей школы в подготовке специалистов коммуникационных технологий. Рассмотрены компоненты инновационной деятельности в системе образования на примере подготовки специалистов по специализации “Документоведение и информационная деятельность”.

Ключевые слова: высшая школа, инновационная деятельность, специалисты коммуникационных технологий.

Lubov Bondareva

Innovative activity of the higher school to preparation some

Summary. *In the article author defines aspects of innovative activity of the higher school to preparation some communication technologies are exerted. Components of innovative activity in an education system on an example of preparation of experts in specialisation "Office work and an information work" are considered*

Key words: *The higher school, innovative activity, experts of communication technologies*

УДК 378.147:004.738.5

**Олександр Мосіюк,
м. Житомир**

КОНЦЕПЦІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ МЕРЕЖІ ЯК ІННОВАЦІЙНОГО ЗАСОБУ НАВЧАННЯ

Сучасний світ – це, в першу чергу, швидкий обмін інформацією. Інформація на даний момент вирішує більшість питань у всіх сферах життєдіяльності людини. Комп'ютерні технології та мережеві Internet-ресурси сприяють розвитку всім іншим галузям економіки та суспільного життя, а це є ключовою рисою постіндустріального суспільства.

У такому динамічному та глобальному світі знання, які надавалися у класичних університетах, уже не мають визначального значення. У сучасних умовах цінуються люди, які не лише добре теоретично підготовлені, а й швидко вчаться та пристосовуються до змін.

Виклики ХХІ століття вимагають від освіти реформування навчально-виховного процесу та впровадження інноваційних інформаційно-комунікативних технологій навчання.

Одним із напрямів пристосування освітнього середовища до глобальних змін є розробка та застосування спеціалізованих соціальних освітніх мереж, які дозволяють поєднувати в собі переваги електронних педагогічних програмних засобів (ППЗ) та забезпечують комунікативні функції між адміністрацією навчального закладу, педагогами, студентами (учнями) та їх батьками.

Застосуванню інформаційно-комп'ютерних технологій у освітньому процесі навчальних закладів присвятили свої дослідження Співаковський О., Жалдак М., Раков С., Триус Ю., Вітюк О., Волинський В., Красовський О., Черноус О., Якушина Т., Добровська Л., П'єтухова Л. та інші.

Використання соціальних сервісів описано у публікаціях науковців-педагогів: Стеценка Г., Карташова Л., Шевчука Л., Дягла Н., Суліми Є., Литвинова С., Клокар Н., Носенко Т.І Пушкарьової Т., Буртової С. та інші.

Мета статті полягає в розкритті поняття "соціальна освітня мережа" та визначення концепції її створення як інноваційного

засобу педагога.

Питаннями інтеграції в навчальний процес комп'ютерних технологій, педагоги почали займатися одразу ж після створення персональних комп'ютерів. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки значного поширення набуло використання комп'ютера при проведенні лабораторних робіт, обчислювальних практик, моделюванні та проведенні експериментів. Широко використовуються в педагогічній практиці різні педагогічні програмні засоби, електронні підручники (ЕП), тестові програми, освітні портали для підтримки навчального процесу у вищих навчальних закладах. Але кожен з видів електронних педагогічних навчальних програм має як свої недоліки так і переваги. Звичайно ж, вони підвищують рівень індивідуальності в навчанні, дозволяють якісніше оцінювати рівень засвоєння навчального матеріалу, надають можливість спостерігати за вже змодельованими явищами природи тощо. До головних недоліків слід віднести локальність застосування ЕП і ППЗ; освітні портали, зазвичай, розраховані на локальну мережу ВНЗ і таким чином не забезпечують комунікативну функцію в трикутнику НЗ – студенти (учні) – батьки.

Однією із спроб подолати бар'єри впровадження ІКТ в освітній процес є розробка порталу "Щоденник.UA" [5, 6]. Даний ресурс використовує концепцію Web 2.0, яка дозволяє гнучко та оперативно обмінюватися інформацією у вище озвученому трикутнику і є різновидом тематичної соціальної мережі.

Дефініція "соціальна мережа" зародилася в соціології і вона, у спрощеному варіанті, означає наступне. Соціальна мережа – це група людей, де сама людина є центр мережі, а її діти, батьки, родичі, сусіди, співробітники – відгалуження [1, 2]. Кожен з них утворює свою власну соціальну мережу. З появою мережевих комп'ютерних технологій поняття "соціальна мережа" набула дещо іншого значення. Під ним розуміють певний Internet-ресурс, що дозволяє відвідувачам спілкуватися між собою, в групах та між групами [1, 2].

На сучасному етапі розвитку Internet-технологій, перспективним є розвиток тематичних соціальних мереж: спільнот користувачів Internet, котрі об'єднані спільними інтересами та користуються для обміну інформації певним Web-сайтом. Для цих електронних ресурсів характерна наявність адміністраторів, які слідкують за якістю матеріалів, що викладають на сайт користувачі. Такий підхід до організації електронного контенту відносять до концепції Web 3.0. На думку Джейсона Калаканіса, перевірка спеціалістами всієї інформації, яка розміщується користувачами, її редагування та корекція, а також недопущення непрофесійного контенту, підніме Web-спільноту на більш високий рівень розвитку.

Запропонуємо визначення наступної дефініції "соціальна освітня мережа". Отже, соціальна освітня мережа – це електронний ресурс, який дозволяє реалізовувати навчально-виховні функції освітніх закладів та педагогів; забезпечувати студентів (учнів)

постійним доступом до навчальної інформації; надавати можливість батькам контролювати навчальних процес дітей та спілкуватися з адміністрацією навчального закладу і педагогами. Фактично соціальна освітня мережа – це певний різновид тематичної соціальної мережі.

Для того, щоб соціальна освітня мережа функціонувала на високому рівні, вона повинна забезпечувати підтримку трьох основних взаємозалежних компонентів педагогічної діяльності [4, с. 30 – 31].

Конструктивна діяльність, у свою чергу, підрозділяється на конструктивно-змістову (відбір та композиція навчального матеріалу, планування і побудова педагогічного процесу), конструктивно-оперативну (планування дій педагога та діяльності учнів або ж студентів), конструктивно-матеріальну (проектування навчально-матеріальної бази).

Організаторська діяльність передбачає виконання викладачем (вчителем) системи дій, що направлені на включення тих хто навчається у різні види діяльності, створення колективу та організацію спільної роботи.

Комунікативна діяльність спрямована на встановлення педагогічно необхідних відносин педагога з вихованцем, іншими педагогами школи, громадськістю, батьками [4, с. 30-31].

Звичайно, необхідно враховувати специфіку створюваного ресурсу, психофізіологічні та ергономічні вимоги і ряд педагогічних застережень, до використання комп'ютерних технологій та мережевих сервісів у освітніх проектах. Так, зокрема, Ю. Жук у своїй статті приходить до наступних висновків.

1. Врахування всіх можливих ризиків та напрацювання відповідно до них відповідних методологічних підходів до застосування ІКТ у навчальному процесі.

2. Інтенсивне впровадження ІКТ вимагає від учителів та учнів опанування засобів комп'ютерних технологій, а це означає, що затримка в освоєнні ІКТ призводить до затримки у засвоєнні навчального матеріалу.

3. Нав'язана засобами ІКТ технологічна компонента знання не завжди педагогічно доцільна через породження додаткових цілей навчальної діяльності, які генеруються як проміжні контекстні педагогічні ситуації, що вирішується засобами ІКТ. Замість адаптації учня до єдиного реального світу, він спостерігає множину його "віртуальних відображень" й, отже, постійно знаходиться в умовах вибору, що супроводжується стресовими ситуаціями.

4. Не враховується диференціація навичок учнів у роботі з ІКТ [3].

Запропонуємо нашу концепцію організації такого освітнього ресурсу, який задовольняв вище описані вимоги.

Визначимося, в першу чергу, із вихідними положеннями, на яких вибудовуватимемо структуру спеціалізованої соціальної мережі.

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

1. Безкоштовність та відкритість реєстрації.
2. Мобільність ресурсу.
3. Висока надійність збереження персональної інформації.
4. Наявність сервісів для роботи педагогів, науковців, учнів, студентів, батьків, адміністрацій навчальних закладів.
5. Дана система повинна відповідати високим психофізіологічним вимогам, оскільки більшість її користувачів – школярі та студенти.

Наведемо перелік електронних сервісів, з якими повинен підтримувати роботу сайт для якісної і продуктивної роботи кожного з учасників соціальної мережі.

Адміністрація навчального закладу.

- Реєстрація навчального закладу в мережі.
- Редагування профайлу навчального закладу.
- Сервіси створення та керування новинами навчального закладу.
- Сервіси, що забезпечують зворотній зв'язок між адміністрацією навчального закладу, педагогами, учнями (студентами), батьками.
- Робота із створення та редагування розкладу.

Педагоги

- Реєстрація викладача в мережі.
- Редагування профайлу викладача.
- Сервіси створення та керування новинами викладача або його особистим блогом.
- Сервіси, що забезпечують створення та керування роботою власного навчального курсу.
- Сервіси, що забезпечують перевірку знань студентів.
- Сервіси, що забезпечують зворотній зв'язок між адміністрацією навчального закладу, педагогами, учнями (студентами), батьками.
- Сервіси, що забезпечують контроль певних видів робіт студентів.

Студенти (учні)

- Реєстрація студента (учня) в мережі.
- Редагування профайлу студента (учня).
- Сервіси створення та керування новинами студента (учня) або його особистим блогом.
- Сервіси, що забезпечують перегляд оцінок та рейтингу студента (учня).
- Сервіси, що забезпечують виконання лабораторних та практичних робіт із предметів.
- Сервіси, що забезпечують зворотній зв'язок між адміністрацією навчального закладу, педагогами, учнями (студентами), батьками.

Батьки

- Реєстрація батьків в мережі.
- Редагування профайлів батьків.

- Сервіси створення та керування новинами батьків або їх особистим блогом.
- Сервіси, що забезпечують зворотній зв'язок між адміністрацією навчального закладу, педагогами, учнями (студентами), батьками.
- Перегляд оцінок дітей з предметів.
- Організація спільнот.

Таким чином, дана спеціалізована соціальна мережа дозволить підвищити якість навчання студентів (учнів), забезпечить обмін інформацією між батьками, учнями, педагогами та адміністрацією навчальних закладів, зробить навчання доступнішим з одного боку, а іншого забезпечить громадський контроль батьків за навчальною діяльністю своїх дітей. Для педагогів розширить можливості творчості та реалізації своїх інноваційних ідей.

Література

1. Градосельская Г.В. Сетевые измерения в социологии: учеб. пособ. / под ред. Г.С. Батыгина. – М.: Изд. дом “Новый учебник”, 2004. – 248 с.
2. Данич В.Н. Этимология и развитие понятия “социальная сеть” / В.Н. Данич, А.А. Бельченко. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Nvdu/2011_2/11baapss.pdf. – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. Жук Ю.О. Діалектика педагогічного знання в умовах комп'ютерно-орієнтованого процесу навчання / Ю.О. Жук // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2011. – № 4. – С. 3-6.
4. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М., Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
5. Ходорковский О.А. Нові можливості соціальних мереж / О.А. Ходорковский // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2011. – №7. – С. 11-12.
6. Ходорковский О.А. Освітній портал “Щоденник.UA” / О.А. Ходорковский // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2011. – №8. – С. 40.

Александр Мосиук

Концепция социальной образовательной сети как инновационного средства обучения

Аннотация. В статье исследуется происхождение понятия “социальная сеть” с точки зрения социальной науки и информационно-компьютерных технологий. Вводится дефиниция “социальная образовательная сеть”, определяются пользователи электронного ресурса, описывается концепция и перечень требований для создания соответствующего сайта.

Ключевые слова: социальная сеть, концепции Web 2.0 и Web 3.0, социальная образовательная сеть.

Olexandr Mosiuk

The concept of educational social network as teacher's innovative tool

Summary. *The author explores the origins of the concept of “social network” from the point of view of social science, and information and computer technology; introduces the definition of “social education network”, defines the audience of users of electronic resources and describes the concept and the list of requirements for the creation of the site.*

Keywords: *social network, the concept of Web 2.0 and Web 3.0, education social network.*

УДК 004:374.7

Лариса Сігасва,
м. Київ

РОЛЬ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ДОРΟΣЛИХ

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства як ніколи зросла соціальна потреба в нестандартно мислячих творчих особах. Потреба в творчій активності фахівця та розвиненому технічному мисленні, в умінні конструювати, оцінювати, раціоналізувати техніку і технологію швидко зростає. Вирішення цих проблем багато в чому залежить від змісту і технології навчання майбутніх фахівців.

У кінці ХХ – на початку ХХІ століття людство вступило в нову епоху свого розвитку – інформаційну. З'явилося нове поняття “інформаційне суспільство” як історична фаза розвитку цивілізації, коли життя та діяльність людини насамперед пов'язані зі створенням, переробкою та використанням інформації.

Інформаційна революція і формування суспільного устрою нового типу – інформаційного суспільства – висувають інформацію та знання на перші позиції. Щоб успішно діяти в інформаційному суспільстві в умовах новітніх технологій виробництва і посилення конкуренції на ринку праці, людина повинна вміти постійно використовувати нові технології під час розв'язання професійних завдань, що постають перед нею. Зміни в сфері освіти нерозривно пов'язані з процесами, що відбуваються в соціально-політичному й економічному житті світового співтовариства. Осучаснення змісту понять, пов'язаних із інформаційними технологіями, здійснюється неперервно в контексті швидкозмінного розвитку інформаційних технологій та положень інформаційної парадигми соціально-економічного розвитку суспільства [9]. Саме з цих позицій спробуємо проаналізувати роль сучасних інформаційних технологій в освіті та навчанні дорослих в Україні.

Вважається, що у вищій освіті відбулися три великі революції. Перша – це перехід від усних традицій до письмового слова, друга – зміна поділу студентів на невеликі групи сучасною системою бібліотек і студентських містечок, а третя була викликана інформаційними технологіями [17]. Кожна з цих революційних змін поліпшувала якість освіти, зберігала кращі зі старих методів, даючи в той же час дорогу новим технологіям. У кожній із таких змін

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

взаємостосунки між викладачами і студентами залишалися основою системи освіти. Це справедливо і сьогодні. Слід зазначити, що різні компанії та організації шукають нині у випускників вищих навчальних закладів ті якості, які можуть бути сформовані у процесі спілкування того, хто навчає, і того, хто навчається, а саме:

- здатність критично мислити й ефективно спілкуватися як в усній, так і в письмовій формі;
- уміння працювати в групах, причому як в своїй власній галузі, так і в суміжних галузях;
- уміння швидко адаптуватися до нових технологій;
- знання глобального навколишнього середовища та культурних особливостей, що необхідно для роботи в умовах всесвітнього розподілу праці.

Чому ж саме навчання стає найважливішим інструментом сучасної освіти? У чому її особливості? У чому полягають її переваги та які її обмеження?

Слід зазначити, що серед учених і практиків немає однозначного підходу до розуміння поняття *технологія*. Це стосується як вітчизняної науки, так і зарубіжної. Але разом із тим, трапляється багато термінів, що використовують слово *технологія*. У науковій літературі *технологія* часто розглядається як наука техніки. Поняття *технологія* можна розглядати як науку про майстерність (від латинського *techne* – мистецтво, майстерність; *logos* – наука).

У Великому тлумачному словнику української мови поняття *технологія* означає сукупність знань, відомостей про послідовність виробничих операцій, сукупність способів переробки інформації, надання послуг та ін. [3, с. 1438]. *Технологія* в більш строгому розумінні – це достатньо жорстко зафіксована послідовність дій і операцій, що гарантують одержання заданого результату. *Технологія* містить певний алгоритм вирішення поставлених завдань. В освіті з огляду на складність й неоднозначність дії законів і норм, технології не мають універсального характеру, тому часто краще використовувати більш гнучкі підходи до визначення педагогічної технології. У свою чергу, *техніка* розглядається як мистецтво, знання, уміння, прийоми роботи і додатки їх до справи. Деякі вчені стверджують, що *технологія* – це синонім терміну *методика*. Інші вважають, що *технологія* (на відміну від методики) містить тільки відтворюючі дії, але не містить опису особи педагога, яка завжди неповторна, тоді як методика, окрім алгоритму дій, включає і характеристики особи її автора, без чого методика не дає бажаних результатів. Треті переконані, що вся справа в часі: в минулому столітті термін *методика* був жорстко прив'язаний до того або іншого навчального предмета. Тепер же, в ХХІ столітті, його вживають як *технологія* у більш широкому, загальному значенні (не методика, а технологія навчання, виховання, розвитку управління та ін.).

Вітчизняний учений В. Беспалько визначає технологію навчання (яку він, відповідно до усталеної в педагогіці традиції, називає педагогічною технологією) як “сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання й виховання, що дають змогу успішно реалізовувати поставлені освітні цілі” [2, с. 75]. Вводячи поняття й термін *технологія навчання* (або *педагогічна технологія*), дослідники прагнуть вийти за межі традиційних понять *дидактика* та *методика* навчання. Чим же це викликано? Які об’єктивні причини цього суб’єктивного прагнення? Чому вчені-гуманітарії звернулися саме до цього технічного поняття й терміна? Для з’ясування цього питання необхідно звернутися, по-перше, до етимології поняття *технологія*, по-друге, до аналізу сучасних соціально-економічних процесів, і по-третє, до об’єктивних закономірностей і тенденцій функціонування й розвитку самого явища, насамперед – до організації процесу навчання.

Видатний зарубіжний дослідник Ф. Кумбс під поняттям *технологія навчання* розуміє найрізноманітніші методи, матеріали, устаткування й систему постачання, – усе, що бере участь у навчальному процесі й сприяє роботі системи освіти [10, с. 130]. Відомий польський теоретик вищої освіти Ф. Янушкевич називає технологією навчання цілий напрям діяльності вищої школи, в якому об’єднуються теоретичні й практичні пошуки підвищення ефективності зазначеного інституту [12].

Проблеми використання в навчальному процесі різних технологій навчання вийшли в останні роки на перший план як у практиці навчання, так і в наукових дослідженнях сфери освітніх послуг. Більше того, ці проблеми набули важливого значення й у соціально-економічному аспекті. Отже, ці проблеми аж ніяк не випадкові. Вони породжені самим життям, процесом розвитку соціально-економічних відносин, освітньої сфери й науки про освіту [2]. Використовуючи різні педагогічні технології доцільно користуватись такими принципами, як:

1. Принцип особистісного підходу, сутність якого полягає у включенні індивіда в ситуації, в яких він може виявити і реалізувати себе як особистість.

2. Принцип конкретизації систем дій, який полягає у детальному описуванні дій інтелектуального і практичного плану, у використанні алгоритмів для формування майбутньої інтелектуальної та практичної діяльності.

3. Принцип функціонального призначення, завдяки якому досягається оптимальність та економічність дій педагога з метою здобуття бажаного результату, а також одних і тих самих результатів різними педагогами, що працюють з різним складом індивідів [15, с. 41–46].

Навчання впродовж життя, навчання як єдино можливий у сучасних умовах спосіб життєдіяльності – ось імператив нашого часу, необхідна передумова й умова для ефективної діяльності

людини в усіх сферах суспільного й особистого життя, а також поступального розвитку суспільства. Усе більш очевидними є обмеженість і недостатня ефективність наявних форм і способів навчання. Необхідні нові теоретичні підстави й інші прийоми навчання. Йдеться про технологію навчання, яку визначають як систему науково-обґрунтованих дій активних елементів (учасників) процесу навчання, виконання яких із високим ступенем гарантованості приводить до досягнення поставлених цілей навчання. *Структура технології навчання, або технологічна структура процесу навчання, являє собою систему певних операцій, технічних дій і функцій тих, хто навчає, і тих, хто навчається, згрупованих за основними етапами процесу навчання.*

У технології навчання провідна роль відводиться засобам навчання: викладач не навчає студентів, а виконує функції стимулювання і координації їх діяльності, а також функцію управління засобом навчання. Педагогічна майстерність викладача полягає в тому, щоб відібрати потрібний зміст, застосувати оптимальні методи і засоби навчання відповідно до програми і визначених педагогічних завдань.

Технологія навчання визначає системну організацію взаємодії всіх елементів процесу навчання на всіх етапах; основні операції під час організації та реалізації процесу навчання; основні характеристики й параметри елементів, що беруть участь у процесі навчання; детермінує дії та функції насамперед активних елементів (учасників) процесу навчання; гарантує з високим ступенем вірогідності досягнення поставлених цілей навчання [2].

Нові вимоги суспільства до певного рівня освіти і розвитку особистості приводять до необхідності зміни технологій навчання. Сьогодні продуктивними є технології, що дають змогу організувати навчальний процес з урахуванням професійної спрямованості навчання, а також орієнтацією на особистість студента, враховуючи його інтереси, схильності і здатності.

Одна з найважливіших проблем дидактики – проблема методів навчання – залишається актуальною як у теоретичному, так і в практичному плані. Від її успішного розв'язання залежать навчальний процес, діяльність викладача і студентів, а отже, і результат навчання.

Постійне удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців спонукає до пошуків оновлених методів навчання. Соціальна ефективність професійного перенавчання залежить не тільки від вибору освітньої стратегії або рівня усвідомлення сучасної мети перенавчання, а головним чином від вибору освітніх технологій.

Метод навчання – це впорядкована діяльність педагога і студентів, спрямована на досягнення наміченої мети навчання. Зрозуміло, що в разі зміни мети, змінюються і методи навчання і способи її досягнення. До найбільш розповсюджених трактувань

методів навчання, на наш погляд, належать:

- методи навчання – це способи співпраці педагога і учнів, за допомогою яких досягається засвоєння останніми знань, умінь і навичок, а також формування їх світогляду і розвиток пізнавальних сил (М. Данилов) [4];

- методи навчання – це послідовне чергування способів взаємодії педагога і учнів (студентів), спрямоване на досягнення визначеної мети на основі опрацювання навчального матеріалу;

- методи навчання – це способи взаємопов'язаної діяльності педагогів і учнів (студентів) з реалізації освітніх завдань і завдань виховання (Ю. Бабанський) [1].

Водночас І. Лернер [11], М. Скаткін [14] під методами навчання розуміють систему дій педагога, спрямовану як на організацію пізнавальної і практичної діяльності студентів, так і на оволодіння ними змістом навчального матеріалу, завдяки чому досягаються цілі навчання. Результативність професійного навчання залежить від того, яку позицію (активну чи пасивну) в процесі оволодіння спеціальністю займає студент; оскільки знання, одержані в готовому вигляді досить часто з певними труднощами застосовуються на практиці. Саме тому перевагу слід надавати активним методам навчання. За визначенням С. Гончаренка, метод – це спосіб організації практичного і теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями розглядуваного об'єкта [5].

Успіх навчання та критерії вибору методів (технологій) залежать, в основному, від спрямованості і внутрішньої активності тих, хто навчається, від характеру їх діяльності, ступеня самостійності, вияву творчих здібностей. І. Лернер і М. Скаткін виділили п'ять методів навчання:

- пояснювально – ілюстративний,
- репродуктивний,
- метод проблемного викладу,
- частково – пошуковий, або евристичний,
- дослідницький.

Різноманітність виникають на рівні підходів до понять *педагогічні* і *освітні* технології. Дехто вважає, що *педагогічна технологія* – це системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодія, яка сприяє оптимізації форм освіти (ЮНЕСКО).

Освітня технологія – це система спільної діяльності учнів і вчителя з проектування (планування), організації, орієнтування та коригування освітнього процесу з метою досягнення конкретного результату за умови забезпечення комфортних умов учасникам. Будь яка освітня технологія включає: цільову спрямованість; наукові ідеї, на які спирається; системи дій учителя й учня (в першу чергу в категоріях управління); критерії оцінювання результату; результати; обмеження у використанні.

Отже, на сьогодні в науковій літературі існує безліч визначень поняття *технологія*, загальний зміст яких можна звести до такого: *педагогічна технологія* – це відтворений спосіб організації навчального процесу з чіткою орієнтацією на діагностично задану мету. Сучасній школі пропонується досить велика кількість технологій. У роботах Г. Селевка описано понад п'ятдесят технологій [13], М. Кларін пропонує опис не менше двадцяти сучасних технологій: технології навчання, виховання, інформаційні, освіти дорослих та ін. У кожному разі термінологічно фіксується конкретна специфіка тієї чи іншої технології, зокрема:

- продуктивна організація конкретного виду педагогічної діяльності (технологія навчання, виховання, управління);
- якісна своєрідність технології, обумовлена особливостями предметної (наукової) та соціальної сфер, в яких вона використовується (інформаційні, комунікативні, педагогічні, соціальні технології);
- ступінь активності суб'єктів освітнього процесу (інтерактивні технології);
- варіант моделювання життєвих і професійних ситуацій (імітаційні та неімітаційні технології);
- міра новизни (інноваційні технології).

Обрати необхідну технологію, намітити шляхи її ефективного впровадження, відповідати реалізації завдань сучасної освіти – справа керівників та організаторів освіти.

Педагогічна техніка (мистецтво, майстерність, уміння) – є сукупністю раціональних способів, умінь та особливостей поведінки вчителя, спрямованих на ефективну реалізацію обраних ним методів і прийомів навчально-виховної роботи з учнем, учнівським колективом відповідно до мети виховання, об'єктивних та суб'єктивних передумов. Вона передбачає наявність специфічних засобів, умінь, особливостей поведінки педагога: високу культуру мовлення; здатність володіти мімікою, пантомімікою, жестами; уміння одягатися, стежити за своїм зовнішнім виглядом; уміння керуватися основами психотехніки (розуміння педагогом власного психічного стану, уміння керувати собою); здатність до "бачення" внутрішнього стану вихованців і адекватного впливу на них. З розвитком педагогіки і психології як науки і практичної діяльності поряд з поняттям *педагогічна техніка*, яке відображає тільки суб'єктивні особливості навчально-виховного процесу (контроль педагога за своїми емоціями, настроєм, поведінкою, перцептивно-чуттєвим сприйняттям зовнішніх предметів, технікою мовлення) стали використовувати і термін *педагогічна технологія* (знання про майстерність), який стосується проблем планування та організації навчального процесу [6].

Щодо поняття *педагогічна технологія*, то його теж трактують по-різному. Деякі вчені, проаналізувавши наукові джерела, нараховують понад 300 визначень поняття *педагогічна технологія*. На думку Г. Селевка, це поняття можна трактувати

так: *науково-педагогічного технологія* – це частина педагогічної науки, що вивчає й розробляє мету, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси; з погляду *процесуально-описового* – це опис (алгоритм) процесу, сукупність мети, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання; а з погляду *процесуально-дієвого* – це здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методичних педагогічних засобів [13]. А Б. Лихачов, наприклад, під цим поняттям розуміє сукупність психолого-педагогічних настанов, що визначають спеціальний вибір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів, організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу. В. Беспалько вважає, що педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації навчального процесу; І. Волков – що це опис досягнення запланованих результатів навчання; В. Шепель – що це мистецтво, майстерність, уміння, сукупність методів відпрацювання; В. Монахов – що це модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу; С. Сисоева – що це засіб реалізації освітньої мети; М. Кларін – системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічної мети [8]. Поняття *педагогічна технологія* часто ототожнюють із поняттям *педагогічна система*. Педагогічна технологія відображає процеси розроблення й реалізації в освітній установі педагогічного проекту, який відображає певну систему педагогічних поглядів, визначає конкретну освітню мету і зразок професійно-педагогічної діяльності для його реалізації.

Отже, *педагогічна технологія* – це комплекс знань, умінь і навичок, необхідних учителю для розв'язання стратегічних, тактичних, а також процедурних завдань під час навчально-виховного процесу. Йдеться про систему взаємодії вчителя з учнями, способи добору та впорядкування навчального матеріалу згідно з вимогами теорії пізнання. Іншими словами, педагогічна технологія є системою дій учителя та учнів, які слід виконати для оптимальної реалізації навчального процесу. Складовими педагогічної технології є володіння мистецтвом спілкування з учнями (студентами), вміння керувати своєю увагою та увагою тих, кого навчаєш, здатність за ознаками визначати лінію їх поведінки.

За визначенням ЮНЕСКО педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання й засвоєння знань із врахуванням технічних і людських ресурсів та їхньої взаємодії, що має на меті оптимізацію форм освіти [18]. І. Зязюн у передмові до монографії “Педагогічні технології у неперервній професійній освіті” зазначає, що педагогічна технологія може охоплювати й спеціалізовані технології, розповсюджені в інших сферах науки та практики: нові інформаційні технології, промислові (індустріальні), електронні,

поліграфічні, медичні та ін. Педагогічна технологія – сфера знання, яка охоплює методи, засоби навчання й теорію їх використання для досягнення цілей освіти [7]. Отже, говорячи про технологію навчання, маємо на увазі таку організацію процесу навчання, за якої досить чітко визначаються дії та функції суб'єктів навчання з виконання певних операцій на кожному із шести етапів процесу навчання. Разом із тим, такий ракурс розгляду процесу навчання інституціалізовано у досить новій галузі *науки про освіту*, що ми також можемо з повною підставою визначити як *технологію навчання*. Ця наука як складова педагогіки й андрагогіки водночас є самостійною і визначає своїм предметом організацію діяльності всіх основних елементів процесу навчання. Виникнення технології навчання як способу організації відповідного процесу є закономірним наслідком розвитку сфери освіти й науки про освіту; ця технологія зумовлена необхідністю підвищити ефективність процесу навчання [16]. І хоча в питанні технології навчання педагогічною практикою накопичено чималий досвід, проте новий час закономірно породжує нові труднощі й завдання.

Література

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Юрий Константинович Бабанский – М.: Просвещение, 1985. – 203 с.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения, / Владимир Павлович Беспалько. – М., Педагогика, 1996. – 219 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпін'я: ВТФ “Перун”, 2001. – 1440 с.
4. Габдуллина Н.Н. Центр образования молодежи – новый вид образовательного учреждения / Н.Н. Габдуллина // Школа. – 2000. – № 1. – С. 22-23.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
6. Елизарова Е.Н. Концептуальные основы формирования законодательства в сфере образования взрослых в странах СНГ/ Е.Н. Елизарова // Законодательство в сфере образования взрослых: проблемы и перспективы развития: материалы науч.-практ. семинара, 14 декабря 2001 г. – СПб., 2002. – С. 30-34.
7. Зязюн І.А. Технологізація освіти як історична неперервність / І.А. Зязюн // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: [монографія / С.О. Сисоева, П.М. Воловик, Л.Є. Сіраєва та ін.]; за ред. С.О. Сисоевої. – К., 2001. – С. 3-11.
8. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: анализ заруб. опыта / М.В. Кларин. – М.: Наука, 1997. – 222 с.
9. Коваль Т.І. Професійна підготовка з інформаційних технологій майбутніх інженерів-економістів: монографія / Тамара Іванівна Коваль. – К.: Ленвіт, 2007. – 264 с. – Бібліогр.: С. 202-232.
10. Кубс Ф.Г. Кризис образования в современном мире: системный анализ / Ф. Кубс. – М.: Прогресс, 1970. – 261 с.
11. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения / И.Я. Лернер – М.: Знание, 1976. – 63 с.

12. Пинт А.О. Некоторые проблемы образования педагогики взрослых / А.О. Пинт, Н.И. Бокарев. – М. : Знание, 1969. – 46 с.

13. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 255 с.

14. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.

15. Смушенко В.И. МОП – новая технология обучения // Профессионально-техническое образование. – 1991. – №1. – С 41-46.

16. Стефаненко П. Дидактичні особливості дистанційного навчання у вищій школі / Павло Стефаненко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 1. – С. 22-32.

17. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и др.]; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2004. – 414 с.

18. Hamburg Declaration on Adult Learning. The Fifth International Conference, on Adult Education. – Hamburg [Електронний ресурс]. – Режим доступу 06.05.2013: <<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declaeng.htm>> – Загол. з екрану. – Мова англ.

Лариса Сигаева

Роль современных информационных технологий в обучении взрослых

Аннотация. В статье автор рассматривает различные информационные технологии, которые внедрены в современных условиях в работе высших учебных заведений Украины; акцентирует внимание на использовании педагогических технологий, определяет их роль в обучении взрослых; освещает структуру технологии обучения как систему определенных операций, технических действий и функций тех, кто учит, и тех, кто учится, сгруппированных по основным этапам процесса обучения; делает вывод, что продуктивными являются технологии, позволяющие организовать учебный процесс с учетом профессиональной направленности обучения, а также ориентацией на личность студента, учитывая его интересы, склонности и способности.

Ключевые слова: технологии, информационные технологии, педагогические технологии.

Larysa Sigayeva,

The role of modern information technologies in adult learning

Summary. The article examines the various information technologies that are currently applied in the work of higher educational institutions of Ukraine. It has focused on the use of educational technologies, defined their role in adults teaching, highlighted the structure of education technology as a system of certain operations, technical acts and functions of teachers and learners, grouped according to main stages of the learning process. The author concludes that productive are technologies enabling to organize the learning process based on the professional orientation, training, and focus on student's individual, taking into account his interests, inclinations and abilities.

Key words: technologies, information technology, educational technology.

УДК 044:008:316.722

Анастасія Степаненко,
м. Миколаїв

ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ЗАГАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ СУСПІЛЬСТВА

Велике значення в житті суспільства й людини займає культура. Саме культура є якісною характеристикою того або іншого щабля розвитку суспільства. Саме культурою людина заповнює свою природну незавершеність і якщо природа робить людину індивідом, а суспільство наділяє людину соціальними якостями й формує його як особистість, то культура наділяє людину унікальною індивідуальністю. Проблеми розвитку культури й вплив на цей розвиток різних факторів – природи, техніки, політики – є однією з актуальних проблем сьогодення. Нині на перший план висувається проблема взаємозв'язку культури з бурхливо розвинутим науково-технічним прогресом. Нові технології зв'язку, та глобальні комп'ютерні мережі продовжують трансформувати як суспільну свідомість, так і культуру, яка формуються у відкритому просторі комунікацій.

Метою даної статті є розкриття сутності поняття “культура”, а також її впливу на інформаційну культуру суспільства.

Осмислення поняття інформаційної культури неможливе без співвідношення її з поняттям про загальну культуру. Культура – складне й багатогранне соціальне явище. Існує безліч трактувань цього поняття. Американські культурологи, як зазначив П. Гуревич, підраховали, що з 1871 по 1919 р. було дано сім визначень культури (перше з них належало видатному англійському етнографові Едуардові Тайлору), з 1920 по 1950 р. налічується вже 157 визначень [3, с. 252].

В епоху Просвітництва поняття “культура” використовувалась як центральна категорія філософії історії, що розуміється як “історія духу”. Культура виступає як синонім інтелектуального, естетичного, розумового вдосконалення людини в ході її історичної еволюції.

Існує ще один підхід до трактування поняття “культура” – соціологічний. У цьому розумінні “культура”, на думку П. Гуревича, не містить у собі ніякої оцінки і відноситься до способу життя будь-якого суспільства в цілому. У кожного суспільства є своя культура і кожна людина має безпосереднє відношення до своєї культури. У дослідженнях І. Бекета, Б. Малиновського, А. Радкліфф-Брауна, К. Юнга, культура в соціальному розумінні являє собою міцні вірування, цінності й норми поведінки, ідеї, звичаї, естетичні смаки, загальноприйняті способи мислення.

Серед культурологічних теорій значне місце займає теорія соціального кодування, сформульована М. Петровим. Він вважає,

що “культура” – це “соціокод”, в якому накопичується, зберігається і передається новим поколінням все те, без чого суспільство не може існувати” [6, с. 84].

В останні десятиліття XX ст. намітився діяльнісний підхід до розгляду культури, який розвивається Н.Злобіним, М. Каганом, Е. Маркаряном, М. Мамардашвілі, Р. Щедровицьким та ін. У межах даного підходу культура розуміється як загальний спосіб людського існування, як спосіб людської діяльності і результат цієї діяльності. Виділено також культуру технологічну, правову, політичну, педагогічну, філософську, математичну, теоретичну, методологічну. Кожне поняття характеризує певну частину загальної культури, одну з численних множин. Методологія діяльнісного підходу дозволяє виділити її важливу грань – інформаційну.

Найважливіша функція культури відбита у Всесвітній енциклопедії: “Культура зберігає, транслює (передає від покоління до покоління) і генерує програми діяльності, поведінки і спілкування людей, які, у свою чергу, представлені різноманітним форм: знань, навичок, норм і ідеалів, зразків діяльності і поведінки, ідей, гіпотез і ціннісних орієнтацій” [2, с. 394].

Цей перелік необхідно доповнити таким важливим елементом, як “традиція” – “могутня підмога культури: вона одна тільки і враховується в історії розвитку культури і цивілізації” [4] – ці слова були написані у далекому минулому, але і до теперішнього часу не загубили свого значення. А зараз порівняємо дане визначення з визначенням, де культура постає як “соціокод, в якому накопичується, зберігається і передається новим поколінням все те, без чого суспільство не може існувати” [6, с. 84]. В обох випадках на перше місце винесена така важлива функція культури, як трансляція.

Трансляція знань може здійснюватися через книгу, і в даному випадку книга є способом, інформаційною технологією передачі знань. Але сама книга відображає деякий етап, подію в житті суспільства. Отже, книгу можна розглядати як слід культурної події, як елемент культури.

У сучасному суспільстві культуру сильно потіснили радіо, телебачення, преса, школи, бібліотеки, університети. Вони виступають основними каналами передачі знань. У якості традиції виступають певні суспільні норми поведінки, цінності, ідеї, звичаї, обряди, смаки, погляди і т. ін. Ті або інші традиції діють в будь-якому суспільстві і у всіх сферах суспільного життя.

Сучасне суспільство перш за все “високотехнологізоване”. Різні технології охоплюють всі сфери людської діяльності: промисловість, сільське господарство, транспорт, енергетику, військову справу, освіту, медицину, судочинство, культуру, спорт тощо. Вони утворюють те, що ми розуміємо як цивілізацію. Культура також акумулює певні норми і стандарти діяльності, зафіксовані у творах мистецтва, народній творчості, літературі,

мові і т.д. Але на відміну від цивілізації, зберігає, виражає і передає специфічне, своєрідне, характерне саме для цього соціуму.

Поява складних технологій породжує особливий соціальний феномен – цивілізацію. Цей термін був введений в науковий обіг французькими просвітителями для позначення суспільства, в якому царює свобода, справедливість, правовий лад. Становлення цивілізації пов'язано з достатньо високим рівнем розподілу праці, формуванням класової структури суспільства, утворенням держави та інших політичних і правових інститутів влади, розвитком письмових форм культури тощо.

Поняття "культура", яке є невід'ємною складовою "інформаційної культури", розвивалось історично. Спочатку воно позначало процеси освоєння людиною природи (обробка землі, продукти ремесел), а також виховання і навчання. Як термін стало широко використовуватися в європейській філософії і історичній науці, починаючи з другої половини XVIII століття.

Інформаційна культура є культурою нового типу і як поняття утворилося в рамках інформаційного суспільства, коли інформація стала головним стратегічним ресурсом і були створені нові технології для обробки і передачі даних. До теперішнього часу вона набула теоретичного й практичного значення. Стало очевидним, що інформаційна культура є важливою характеристикою як окремого члена суспільства, так і суспільства в цілому.

Для виокремлення особливостей інформаційної культури доцільно розглянути її як систему. Автор робить спробу виділення особливостей інформаційної культури, використовуючи системний підхід, оскільки системний підхід дозволяє виділити окремі компоненти інформаційної культури і встановити зв'язки між ними.

Важливим компонентом інформаційної культури виступає "інформаційна діяльність", яка побудована на взаємозв'язку у суб'єктів певних здібностей, навичок, в умінні працювати з інформацією. Інформаційна діяльність (за В. Соколовим) – це невід'ємна частина будь-якої розумової праці, яка полягає в сприйнятті, зберіганні (запам'ятовуванні), переробці (осмисленні, оцінці, узагальненні), видачі соціальної інформації [8].

Поняття "інформація" – один з найбільш використовуваних термінів в сучасному світі. Але однозначного визначення інформації не існує, оскільки у різних наукових дослідженнях термін "інформація" трактується по-різному. Фахівці визнають, що інформація – гранично широке поняття, яке виходить за межі будь-якої галузі науки.

Феномен інформація привернув до себе увагу багатьох вчених в галузях фізики, генетики, соціології, історії, лінгвістики і т.д. При глибокому зануренні в значення цього терміну перед поглядом вчених з'явився заплутаний, затінений безліччю нашарувань фізичного, фізіологічного, психологічного, соціального характеру феномен, суперечки про який не затихають і до сьогоднішнього дня.

У сучасному інформаційному суспільстві практично кожний вид людської діяльності нерозривно пов'язаний із засобами інформаційно-комп'ютерних технологій, які спонукають до постійного підвищення вимог до рівня розвитку інформаційної культури. Якщо уважно розглянути будь-яку сферу людської діяльності, то можна побачити, що вона заснована на зборі та обробці інформації, інформаційному впливі на особу. Інформаційна складова присутня в кожній сфері практичної діяльності людини. Взяти, наприклад, економічну діяльність, яка неможлива без обов'язкового збору інформації про стан збутових, виробничих, фінансових ринків, стан виробництва, регулярне відстеження і маніпулювання зібраними даними; медичну діяльність, яка неможлива без збору, аналізу та оцінки інформації про стан здоров'я організму і прогнозування можливої його зміни під впливом лікарських засобів і медичних процедур; педагогічну працю, яка є постійною інформаційною діяльністю, при якій здійснюється постійне внесення інформації з метою донести її до свідомості тих, кого навчають.

Таке масштабне місце інформації в житті людини зумовлює необхідність розгляду її якісних особливостей, які обумовлюють адекватне розуміння природи цього феномена та впливають на ефективність інформаційної діяльності.

Розгляд такого феномена, як інформаційна культура, пов'язаний з певними труднощами, перш за все – з великим розсіянням інформації про неї. В даний час нам потрібні не тільки знання і не тільки інформація. “У сучасному світі і, зокрема, в сучасній освіті питання про створення знань практично не ставиться. І часто сенсом людського існування стає саме засвоєння знань – засвоєння тієї інформації, яка вже має якусь культурну оболонку і міститься в книгах або якихось інших інформаційних сховищах, створених цивілізацією” [5]. Людство, зіткнувшись з першими проявами інформаційного вибуху (гігантським збільшенням ділової, політичної і духовної-культурної інформації), пізнало в той же час і “недоспоживання” інформації. Виникла проблема своєчасного відстеження потоків інформації і знаходження необхідної.

В умовах інформаційного суспільства важливі не тільки знання, але і особливі практичні знання про способи, методи, можливості, цілі отримання знань, а також про технології роботи з ними. Використання соціальної інформації впродовж багатьох століть привело до того, що люди звернули увагу на її властивості, а саме:

- *достовірність* – як відомо, кожна людина сприймає навколишню дійсність суб'єктивно, маючи свої власні, відмінні від інших погляди і думки. Тому інформація, що передається або одержується людиною не може бути абсолютно об'єктивною. Сенс достовірності полягає у тому, щоб визначити, наскільки дана інформація відповідає дійсності. Інакше недостовірною інформація

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

спричинить неправильне розуміння і, як наслідок, буде ухвалено неправильне рішення;

- *об'єктивність* – інформація, очищена від неминучих перекручувань, що виникли при її передачі (наприклад, по неформальних каналах);

- *цінність інформації* – незалежно від кількості витрат на її отримання оцінюється за тими завданнями, які ми можемо вирішити за її допомогою;

- *повнота*, якщо інформації достатньо для розуміння і ухвалення рішення;

- *актуальність*, якщо вона важлива, істотна для теперішнього часу;

- *зрозумілість*, якщо вона виражена мовою, доступною для одержувача.

З часом кількість інформації зростає, вона накопичується, відбувається її систематизація, оцінка й узагальнення. Старіння інформації полягає в зменшенні її цінності з часом. Старить інформацію не сам час, а поява нової інформації, яка уточнює, доповнює, відкидає взагалі або частково використану раніше інформацію. Науково-технічна інформація старіє швидше, естетична – повільніше.

Взаємодія з інформацією відбувається на різних рівнях. Щодня вона здійснюється у школі, вузі, по Інтернету тощо. В одних випадках ці взаємодії спрямовані на визначення, запам'ятовування, в інших – носять пасивний характер: сприйняття інформації без її оцінки. Проте необхідно відзначити, що проблема формування у користувачів культури взаємодії з інформацією все ж існує.

Взаємодія повинна сприяти оптимальній діяльності в інформаційному середовищі. До критеріїв оптимальної інформаційної діяльності ми відносимо швидкість отримання інформації, її повноту, точність. Очевидно, що для цього потрібно володіти певними навичками та уміннями. Їх наявність і забезпечує інформаційну поведінку суб'єкта. Не менш важливим для здійснення ефективної взаємодії суб'єкта з інформацією є інформаційний світогляд.

Поняття “світогляд” визначається як “система узагальнених поглядів на об'єктивний світ і місце людини в ньому, на відносини людей до оточуючої їх дійсності та до самих себе. Утворюються на основі природничо-наукових, соціально-історичних і філософських знань”. Дане визначення вказує на те, що саме знання формують світогляд, і що він може змінюватися в міру розвитку особи і засвоєння нею знань. Такий тип світогляду надалі одержав назву “моделюючий” і розглядається як закрита система, що включає певний набір понять, який повинен засвоїти індивід і розуміється як завершеність світогляду. Роль суб'єкта в даному випадку полягає не в тому, щоб відбирати і оцінювати інформацію, яка і повинна для нього скласти базу поглядів на життя. Даний світогляд “виробляється не стільки як певна модель установок

особи, скільки як процес аналізу знань для обґрунтування власної позиції, процес оволодіння навичками розуміння чужого світогляду, співвіднесення його з власним” [1].

Інший підхід до розгляду інформаційної культури – культурологічний – припускає, що початковою методологічною передумовою в понятті “інформаційна культура” є саме “культура”, і при визначенні суті цього поняття використовуються культурологічні категорії. В рамках цього підходу існує трактування інформаційної культури як, наприклад: “інформаційна компонента людської культури в цілому” [7]. Перш за все, в життєдіяльності людини відбувається отримання та передавання, зберігання та використання інформації, де пріоритетними є загальнолюдські духовні цінності.

Отже, розгляд інформаційної культури в культурологічному плані означає, що “інформаційна культура тісно переплітається з багатьма іншими компонентами... з культурою виробничою, технологічною, політичною, правовою, етичною, бібліографічною і т.д. ... всі без виключення аспекти культури пов’язані один з одним нерозривно і в цьому складному сплаві свою специфічну, неповторну роль відіграє інформаційна культура. При цьому інформаційна складова немов пронизує всі споруди культури” [7, с. 20].

Перспективою подальших досліджень є визначення рівня володіння інформаційною культурою студентами політехнічних коледжів України.

Література

1. Антонова С.Г. Информационное мировоззрение: К вопросу о сущности определения понятия / С.Г. Антонова // Проблемы информационной культуры. – М., 1996. – Вып. 3. – С. 23-28.
2. Всемирная энциклопедия: Философия XX век. – М., 2002. – 234 с.
3. Гуревич П. С. Философия культуры / П.С. Гуревич. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 198 с.
4. История культуры. Расцвет и увядание в жизни народов: в 3 ч. – Вып. 1. – СПб., 1906. – С. 2.
5. Лобок А.М. Антропология мира / А.М. Лобок. – Екатеринбург, 1997. – С. 297.
6. Петров М.К. Человек и культура в научно-технической революции / М.К. Петров // Вопросы философии. – 1990. – № 5. – С. 79-92.
7. Семенюк Э. П. Информатизация общества, культура личности / Э.П. Семенюк // Научно-техническая информация. – Сер. 1. – 1993. – №1. – С. 1-8.
8. Соколов А.В. Введение в теорию социальной коммуникации: уч. пособ. / А.В.Соколов. – СПб., 1996. – 235 с.

Анастасия Степаненко
***Информационная культура как составляющая
общей культуры человечества***

Аннотация. В статье проанализированы взгляды многих ученых на трактовку таких понятий, как “культура”, “информационная

культура”, “информация”. Доказано значение информационно-компьютерных технологий для каждой сферы человеческой деятельности. Выделены основные свойства использования информации в обществе. Раскрыты разные подходы к рассмотрению информационной культуры.

Ключевые слова: культура, информационная культура, информационная деятельность, информация, традиция.

Anastasia Stepanenko

Information culture as part of the general culture of society

Summary. The article analyses the views of scientists on such concepts as “culture”, “information culture” and “information”. The significance of information and computer technologies for each sphere of social activities was defined. The principal features of information usage in the society was focused. Different approaches to consider information culture were expressed.

Key words: culture, information culture, information activity, information, tradition.

Розділ V ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

УДК 37.015

**Анна Кришко,
м. Умань**

СВІТОГЛЯДНІ ЗАСАДИ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ В. ГУМБОЛЬДТА

Провідні вчені вважають, що сучасний етап розвитку українського суспільства потребує глибшого дослідження, критичного осмислення та об'єктивного наукового висвітлення теоретичної спадщини як вітчизняних, так і зарубіжних учених, просвітян, громадських діячів минулого. Так, у Державній національній програмі "Освіта" (1994), Законі "Про освіту" (1996), Державній програмі "Вчитель" (2002), "Національній доктрині розвитку освіти" (2002), підкреслюється доцільність вивчення й інтеграції минулого досвіду і сучасних досліджень.

У наш час серед дослідників-педагогів України зростає інтерес до розвитку світової педагогічної думки, зокрема до історії європейської мовної освіти. Аналіз історико-педагогічної спадщини мислителів минулих століть – це ключ до глибокого осмислення напрацьованого віками творчого досвіду та прогнозування перспектив подальшого розвитку педагогічної думки, адже чимало прогресивних ідей XIX – початку XX ст. не втратили своєї значущості й у наші дні.

На етапі стрімкої модернізації вітчизняної системи освіти XXI віку у зв'язку з необхідністю її трансформації у відповідності до основних положень Болонської декларації, виникла потреба переоцінки та переосмислення традиційної системи навчання, в ідейному підґрунті якої лежать фундаментальні принципи класичного університету Гумбольдта – "академічна свобода" та "єдність досліджень і навчання" [12]. Згідно з цими принципами університети не є суто закладами, що дають освіту, але є місцем проведення прикладних та незалежних наукових досліджень.

Більше двох століть наукові ідеї Вільгельма фон Гумбольдта не втрачають своєї глибини та актуальності.

В. Гумбольдт спонукав на творчі пошуки не одне покоління вчених різних галузей наук, піднявши у своїх працях цілу низку фундаментальних проблем теорії мови, освіти, педагогіки, філософії, права та історії. Досить докладно життя і творчість Гумбольдта було висвітлено німецьким публіцистом Р. Гаймом (1821–1901 pp.) у книзі "W. v. Humboldt, Lebensbild u. Charakteristik" (Вільгельм фон Гумбольдт. Опис його життя та характеристика) та нашим співвітчизником Д. Писаревим (1840–1868 pp.) "Вільгельм Гумбольдт. Сочинение студента Дмитрия Писарева". Його учнями

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

і послідовникам були такі вчені-лінгвісти як Г. Штейнталь, О. Потебня, П. Флоренський, І. Бодуен де Куртене, О. Лосєв. Філософсько-лінгвістичні погляди Вільгельма фон Гумбольдта вивчали і позитивно оцінювали К. Беккер, В. Вундт, Є. Гуссерль, Л. Вайсгербер, О. Есперсен, В. Матезіус, М. Лацарус, Б. Дельбрюк, Г. Габеленц, К. Фосслер, Е. Кассієр, М. Фурман. Про нього писали Г. Шпет, В. Алпатов, В. Звегінцев, Ф. де Соссюр, В. Морріс, І. Сусов, Р. Шор, Н. Марр, Г. Рамішвілі, В. Томсен, А. Гулига.

Серед педагогів-дослідників ХХІ ст. постає проблема глибшого вивчення філософсько-педагогічних і лінгвістичних ідей Гумбольдта, визначення їх позитивного впливу на вітчизняну систему освіти ХІХ–ХХ ст., зокрема мовну освіту та інші галузі сучасної науки. Спробою такого аналізу стала доповідь російської дослідниці О. М. Колеснікової “Проблеми збереження традиційних цінностей освіти як найважливішої умови професійно-особистісного становлення випускника вузу”, в якій авторка підкреслює актуальність педагогічної спадщини видатного німецького вченого [8]. До нового вивчення та більш глибшого аналізу творів Гумбольдта спонукають сучасні лінгвофілософські праці О. Радченка, В. Постовалової, В. Даниленка, Н. Ростиславлевої, С. Ромашко, Л. Лобанової, А. Андрєєва та ін.

Метою статті є висвітлення світоглядних основ філософсько-педагогічних ідей Вільгельма фон Гумбольдта, виявлення головних чинників формування його світогляду і наукових поглядів, визначення внеску у становлення та розвиток німецької освіти та аналіз теоретичних праць німецького вченого з означеної проблеми.

На кінець ХVІІІ – початок ХІХ ст. припадає розквіт німецького Просвітництва. Цей період в історії тогочасної Пруссії характеризується бурхливим розвитком духовної культури і науки, зокрема філософії, педагогіки та виховання, реформуванням державного управління в галузі освіти. Саме завдяки гумбольдтівській освітній реформі, в основі якої було закладено вивчення грецької мови та дослідження античності, як стверджує Р. Тенненбаум, “освіта отримала надзвичайно високий статус, вона стала новим ідеалом життя. Вільне вираження думки у філософії, мистецтві, поезії, релігії тепер виявлялося найвищим та найціннішим змістом життя. А головне гасло того часу звучало так: “Учіть грецьку!” [Тенненбаум Р. Афины на шпрее, ЕР]. Наприкінці ХVІІІ – початку ХІХ ст. Берлін називали Шпрейськими Афінами (Афінами на річці Шпрей). На той період Берлін дійсно заслуговував на це найменування. Архітектура громадських будівель була грецькою, вивчення грецької мови було стержнем освіти, естетика і культура оцінювалися за стандартами грецького мистецтва.

Слід зазначити, що Просвітництво в Німеччині в силу політико-економічних причин почалося трохи пізніше, ніж у Франції й Англії та носило дещо інший характер, “важливою особливістю якого була наявність, на відміну від інших країн, ідеї національної єдності

народу, його права на вільний розвиток національної культури, літератури й мови. Ця ідея зуміла поєднати як радикальних, так і поміркованих його представників і пізніше сприяла створенню єдиної держави” [7]. Діячі німецького Просвітництва підняли національну духовну культуру та науку на новий рівень, створивши класичну філософію і педагогіку, літературу і мистецтво, а неогуманістичні ідеї Гумбольдта щодо “автономного розвитку системи освіти та оптимальної побудови змісту освіти, вільного й універсального розвитку кожного індивідуума” [9, EP] мали неабиякий вплив не лише на розвиток освітньої галузі тогочасної Пруссії, а й на розвиток педагогіки, освіти та виховання багатьох інших країн Європи. Як зазначив Г. Шнедельбах, період між 1831 і 1933 роками – це століття незаперечного світового значення німецькомовної науки, яка за своєю суттю являється університетською наукою [12]. Інституційну передумову цього явища створює у той час структура німецького університету – “університет Гумбольдта” отримує всесвітнє визнання та слугує прикладом для наслідування.

Рідкісне творче довголіття випало на долю Вільгельма Гумбольдта. Йому виповнилося лише дев’ятнадцять, коли була надрукована його перша праця “Sokrates und Platon über die Gottheit” (Сократ і Платон про Божество, промисел та безсмертя), і з тих пір до останнього дня свого життя (7 квітня 1835 р.) він ніколи не полишав пера. Гумбольдт мав надзвичайно широке коло інтересів і занять, а його талант був на диво багатограним. Він брав активну участь у державному й інтелектуальному житті свого народу, займався філософією, класичною філологією, літературознавством, теорією мистецтва, типологією мов, педагогікою, дипломатією, юриспруденцією, писав вірші та наукові праці, перекладав грецьких класиків. Але не дивлячись на багатоплановість своєї діяльності, Вільгельм Гумбольдт – особистість напрочуд цільна. Усе життя він проповідував гармонійний духовний розвиток кожного індивідуума та засуджував утилітаризм.

Вільгельм фон Гумбольдт народився 22 червня 1767 р. у м. Потсдамі в родині дворянина. Батьки Гумбольдта жили переважно в Берліні та у власному маєтку Тегель, розташованому на березі річки Гавеля. Тут провів раннє дитинство знаменитий на весь світ німецький філософ. Юний Вільгельм вступив у чудову епоху розквіту германського Просвітництва, то були останні роки правління Фрідріха Великого, який усіляко сприяв розвитку науки та культури в країні, де Берлін був центром просвітницького руху. Занадто рано Гумбольдт лишився батька (1779 р.), та, не зважаючи на важку втрату і слабе здоров’я матері, Вільгельм отримав блискучу домашню освіту, а згодом став одним з найосвіченіших людей своєї епохи та видатним науковцем. Першими його вчителями були найкращі педагоги Берліна: відомий письменник та педагог Іоахим Кампе (той самий Кампе, який потім керував педагогічним інститутом в Гамбурзі), двадцятирічний

талановитий Крістіан Кунт, а пізніше і відомий вчений Енгель. Юнак брав уроки в найкращих професорів того часу – філософа Ліхтенберга, історика Шлецера, філолога Хайне; відвідував лекції Клейна та Домне. У 1787 р. Гумбольдт вступає до університету у Франкфурті на Одері, а через рік переїздить до Геттингену, де навчається на юридичному факультеті.

Вирішальну роль у формуванні науково-естетичних уподобань Гумбольдта відіграв майбутній вихователю короля Фрідріха Вільгельма, учений Енгель, знайомство з яким стало першим поштовхом до вивчення молодим філософом творів античності. Саме завдяки Енгелю Гумбольдт напише свою першу наукову працю “Сократ і Платон про божественне провидіння та безсмертя”; а згодом, під впливом Вінкельмана, на все життя стане палким прихильником оригінальної культури Древньої Греції. Він повністю поділяв античну ідеологію та підкреслював її значущість для всього людства у своїх теоретичних творах. “Бо дивовижним у грецькій культурі, – напише він у праці “Про завдання історика” (1821 р.), – тим, що найбільшою мірою є ключем до неї, мені завжди здавалося наступне: оскільки до греків усе велике і перероблене ними перейшло від розділених на касти народів, вони залишилися вільними від цього тягара, зберігши, проте, певний аналог йому: вони лише замінили суворе поняття м'якшим поняттям школи і вільного співтовариства і за допомогою більш роздрібненого розділення відвічного національного духу, – розділення на племена, народності й окремі міста – і за допомогою зростаючого зв'язку між ними, привели різні індивідуальності до живої спільної діяльності. Завдяки цьому Греція створила ніколи ні до неї, ні після неї не існуючу ідею національної індивідуальності, і, подібно до того, як в індивідуальності вміщена таємниця всього буття, так її міра, свобода і своєрідність у взаємовпливі з іншими визначили все подальше просування людства у всесвітній історії” [5, с. 303].

У 1787–1789 рр. талановитий юнак віддає більшість часу навчанню, подорожам та знайомствам з відомими сучасниками. Сорок років потому він напише: “У мене була пристрасть зближуватися з цікавими особистостями, часто й уважно вдивлятися в них, і складати собі в душі картину їх образу дій та думок. Головна справа для мене була в знаннях. Я користувався ними для загальних ідей, класифікував людей на свій лад, порівнював їх, вивчав їхню фізіогномію, словом, робив з цього особливу науку” [1]. Особливо він зблизився в ті роки з філософами Якобі та Форстером, а пізніше і з Шиллером. Переймав у них їх складний життєвий досвід і зіставляв його зі знаннями, що почерпнув з книг та університетських лекцій. Гумбольдт багато подорожував, і, так як він був людиною з тонкою душевною організацією, особливе враження на нього справила Швейцарія з її природними красотами. Подорож до Швейцарії була також примітна знайомством зі знаменитим філософом

Лафатером, хоча, як вказує Д. Писарєв, його спіткало абсолютне розчарування у філософії, який виявився в очах молодого Гумбольдта “самолюбивим, пихатим шарлатаном”, що віддавав перевагу формі, а не змісту [10].

Під час осінніх канікул 1788 р. Гумбольдт вирушає у подорож Рейном. Він відвідує Мюллера, Гейнезе й Якобі, знайомиться з Форстером. Восени 1789 року приїздить до Парижу разом з Кампе (у цей час там розгортається революція). У цьому ж році Вільгельм знайомиться з Кароліною – донькою президента фон Дахередена, з якою бере шлюб у липні 1791 р. У 1799 р. була здійснена сімейна подорож до Іспанії, де відбулися перші лінгвістичні заняття Гумбольдта (вивчення баскської мови). Під впливом розкішної природи Андалузії в горах Сієри Морени Гумбольдт написав елегію – це був його перший самостійний поетичний досвід. Слід відзначити, що незважаючи на природну схильність ученого до споглядання, витончену чутливу натуру й талант бачити красу життя, про які говорять дослідники його біографії, літературне мистецтво не стало справою його життя. Життєвий шлях мислителя та його творча спадщина доводять, що поетичні проби та літературознавчі праці були тільки певним етапом у пошуках свого покликання, спробою вченого реалізувати свої природні здібності й творчий потенціал.

Становлення В. Гумбольдта як вченого-теоретика та політика-реформатора відбувалося одночасно. Зачином став період, коли він, після закінчення Геттінгенського університету і нетривалої державної служби в якості референдарія спочатку міського, а потім Верховного Пруського суду захопився філософськими працями Платона і Канта та інтенсивно займається самоосвітою. У цей час Гумбольдт активно цікавиться політичними змінами в просвітницькій Європі, а в липні 1791 р. разом зі своїм колишнім наставником Кампе відвідує Париж у самий розпал революції. Через місяць у листах до Форстера він дасть теоретико-філософський аналіз цієї події, а в листі до друга Генріха фон Гентца, який згодом буде видано як нарис під назвою “Ідеї конституційного державного устрою у зв’язку з новою французькою конституцією” (1879 р.) [3] висловить свої думки та ідеї щодо французької революції з політичної точки зору. Молодий учений-гуманіст критично оцінює першу конституцію, розроблену Установчим Національним зібранням в революційному Парижі та спробу побудувати у Франції нову державу на принципах Розуму. “Установче Національне зібрання взялося звести абсолютно нову будівлю держави винятково на принципах розуму. З цієї констатацією повинен погодитися кожен, як і воно само. Але не може справдитися жоден конституційний державний устрій, який розум ... створює згідно зі заздалегідь наміченим планом ніби із самого початку; успіх же може бути супутником лише такому, що виникає з боротьби могутнішого випадку зі спрямованим йому назустріч розумом” [3], – пише молодий філософ-гуманіст у листі

до друга.

У 1790 р. працює суддею у Верховному суді, але залишає службу й активно займається наукою та самоосвітою. У цьому ж році відбулося його знайомство з Фрідріхом Августом Вольфом – професором філології в Галле. У 1794 р. Гумбольдт переїздить до Ієни, де зближується з Шиллером. У 1801 р. повертається до Берліну та заступає на державну службу.

Згодом, у 1802 р. Гумбольдт вирушає до Риму, отримавши місце посла при дворі Папи. Однак, політичні події у Пруссії на початку XIX віку, зокрема її розпад після поразки у війні з Наполеоном 1806 року та програної битви при Ієні 1808 року, змусили Гумбольдта як істинного патріота своєї країни залишити дипломатичну місію в Італії та поспішити на батьківщину, що привело його в іншу сферу політики, а саме – у справах освіти. За словами С. Ромашко, “Вважаючи виконання обов’язків громадянина новою стороною і продовженням власного розвитку” [11] він погодився прийняти посаду Директора Департаменту Народного Просвітництва і Духовних справ в Міністерстві Внутрішніх Справ. “Пруссія на той час була уражена ззовні; щоб підтримати і зміцнити її існування, потрібно було укріпити просвітництвом внутрішні сили народу, пробуди в ньому почуття національності” [10]. Перебування Гумбольдта на цій посаді протягом лише тринадцяти місяців стало періодом інтенсивних освітніх реформ і мало вирішальне значення для історії німецької освіти. Завдяки його розпорядженням було проведено реформування у сфері гімназійної освіти, яке передбачало зміни в навчальних планах класичної гімназії з обмеженням теології та введенням обов’язкових чотирьох головних предметів: грецької, латинської і німецької мов і математики. Задля забезпечення шкіл учителями, які володіють більш глибокими професійними знаннями, ніж загальна теологічна підготовка тодішніх вчителів-духовників, було встановлено обов’язковий екзамєн для вчителів *pro facultate docendi*; введено метод елементарного навчання за прогресивною на той час системою Песталоцці, в основі якої покладено гармонійне поєднання процесів навчання та виховання, прийнята процедура отримання так званого “атестата зрілості” як обов’язкового правила до вступу в німецький вищий навчальний заклад.

Отже, Гумбольдт став провідником і головним організатором німецької шкільної реформи, яку пізніше завершить міністр освіти Пруссії (1818–1840 рр.) Іоганн Шульц, і яка матиме світове значення, вплинувши на освітні процеси Росії та США у XIX–XX ст.

У 1809 р. було засновано університет у Берліні, структура та завдання якого були сформовані та реалізовані Вільгельмом фон Гумбольдтом. У меморандумі 1809 р. “Про внутрішню та зовнішню організацію вищих навчальних закладів у Берліні” Гумбольдт формулює свої ідеї щодо устрою німецького

університету, в якому найсуттєвішим пунктом виступає ідеал самоврядування науки як передумова будь якої доцільної й успішної діяльності наукових установ як у сфері викладання, так і у сфері наукового дослідження [6]. Фундаментальними принципами гумбольдтівської університетської освіти стали “академічна свобода” та “єдність дослідження і викладання”, в якій система навчання базувалася на єдності навчально-дослідного процесу і морально-етичних засад, а проголошений у меморандумі принцип “самотності та свободи” до початку ХХІ століття лишався актуальним в системі вищої освіти Німеччини. Г. Шнедельбах, дослідник педагогічної спадщини В. Гумбольдта, стверджує, що гумбольдтівський ідеал освіти, який успадкувала його концепція науки й університету, являє собою образ людського духу, який перебуває в незупинному пошуку істини, який піднімається шляхом своєї самотійної діяльності до вищого розуміння та моральної досконалості; освіта для нього є процесом самотановлення індивідуума, що втілює в собі істинний та моральний світ [12].

Навесні 1910 р. Вільгельм Гумбольдт отримав відставку. Пам'ятником його короткочасного правління залишився заснований ним Берлінський університет. 1 червня 1810 р. Гумбольдта призначили надзвичайним послом і повноправним міністром у Відні. Через сім років він отримує місце посла в Лондоні – це було його так зване “почесне вигнання”. Уже через рік Гумбольдт рішуче просить відставки і повертається на батьківщину.

З 1819 р. Гумбольдт проживає в родовому маєтку Тегель і цілком присвячує себе науці, зокрема філософії мови. Науковий талант і масштабні знання мов (окрім німецької, Гумбольдт володів англійською, французькою, італійською, іспанською, латиною, грецькою, баскською, провансальською, угорською, чеською та литовською мовами, досить довго вивчав мови тубільців Південної і Північної Америки, потім коптську, староегипетську, китайську, японську, санскрит, мови народів Індонезії і Полінезії) стали запорукою написання вченим блискучих робіт з теорії лінгвістики, які стали безсмертним надбанням світового мовознавства.

Вільгельм фон Гумбольдт увійшов в історію науки перш за все як мовознавець-теоретик, але саме завдяки його прогресивним педагогічним ідеям і реформам в освітній сфері, німецька наука здобула всесвітнє визнання, а німецька шкільна й університетська система освіти стала моделлю для створення новітніх навчальних закладів у Росії та США. Він був унікальною людиною, яка не лише проповідувала необхідність всебічного та гармонійного розвитку особистості, а й жила згідно зі своїми переконаннями. Учений писав: “Про який би предмет не йшла мова, його завжди можна співвіднести з людиною...” [2, с.161]. Все, що здійснив цей німецький мислитель, стало початком, першопричиною, прикладом для наступних поколінь науковців, а його ідеали та погляди залишаються цікавими й актуальними протягом століть. Адже, як висловився сам Гумбольдт, людина зазвичай впливає на

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

оточуючих або своєю особистістю, або своєю працею; але велика людина вкладає свою особистість у свої твори і тим самим продовжує своє буття далеко за межі свого життя [4, с. 342].

Таким чином, у статті визначено головні чинники формування наукового світогляду та філософських поглядів майбутнього науковця: високий соціальний статус, матеріальна забезпеченість родини Гумбольдтів та отримана ним блискуча освіта, що дозволили юному Вільгельму перебувати в елітному колі відомих політиків і монархів, а також найвідоміших і найталановитіших письменників і вчених того часу. Вивчення теоретичної спадщини передових учених-класиків і критичне осмислення їх сучасної Гумбольдту філософської думки Е. Канта, Г. Гегеля, Й. Фіхте та ін., глибоке захоплення культурою Древньої Греції, яка, на думку мислителя, була універсальною, вивчення античних авторів, а також особистісні якості Вільгельма Гумбольдта, такі як шляхетність, чуттєвість, схильність до теоретизування й ідеалізм, сформували вільну та цілісну особистість з надпотужним творчим потенціалом. З'ясовано, що життєві переконання й уподобання молодого Гумбольдта склалися під впливом друзів – всесвітньовідомих діячів німецької культури: Кампе, Форстера, Якобі, Гете, Шиллера, Енгеля, Далберга, Вольфа та ін.

Виявлено передумови формування і становлення науково-філософських поглядів В. Гумбольдта – це розквіт німецького Просвітництва, посилення культурно-просвітницьких тенденцій серед населення, заснування університетів, стрімкий розвиток неогуманістичних ідей у культурі, науці, суспільстві. Проведений у статті аналіз засвідчує, що світогляд Гумбольдта ґрунтувався на засадничих принципах неогуманізму та ідеалістичної німецької філософії, орієнтованій на античність. У працях мислителя відображено тісний зв'язок його філософського світогляду та висунутих ним педагогічних положень.

Встановлено, що ідейним підґрунтям гумбольдтівської концепції освіти й організації державного устрою стали суспільні неогуманістичні тенденції та демократичний ідеал древніх греків, адже у підґрунті яких лежали актуальні сьогодні, але нові для тих часів принципи самоосвіти, свободи, гуманізму і демократії.

Подальшої наукової розробки потребує розгляд педагогічних поглядів Вільгельма фон Гумбольдта, зокрема його концепція організації початкової та середньої освіти в Німеччині ХІХ ст., а також ретроспективний аналіз його освітніх та лінгвістичних ідей у зв'язку з їх впливом на формування і розвиток вітчизняної освіти.

Література

1. Гайм Р. Вильгельм фон Гумбольдт. Описание его жизни и характеристика; [пер. с нем.] / Рудольф Гайм. – 2-е изд. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 544 с.
2. Гумбольдт В. фон. Эстетические опыты. Первая часть. О

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

“Германе и Доротее” Гёте // Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. – С. 160–278. – (Языковеды мира).

3. Гумбольдт В. фон. Идеи конституционного государственного устройства в связи с новой французской конституцией / Вильгельм фон Гумбольдт // О свободе. Антология западноевропейской классической либеральной мысли / ред. М. А. Абрамов – М.: Наука, 1995. – С. 184–189.

4. Гумбольдт В. фон. О духе присущем человеческому роду / Вильгельм фон Гумбольдт / Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. – С. 337–345. – (Языковеды мира).

5. Гумбольдт В. фон. О задаче историка / Вильгельм фон Гумбольдт / Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. – С. 292–306. – (Языковеды мира).

6. Дуда Г. Введение к меморандуму Вильгельма фон Гумбольдта “О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине” / Г. Дуда // Университетское управление. – 1998. – № 3 (6). – С. 24–27.

7. Зарва В. А. Трансформація ідей німецького Просвітництва в російській літературі першої половини ХІХ ст. / В. А. Зарва // Актуальні проблеми слов'янської філології: Міжвузівський збірник наукових статей. Вип. 11. – Ч. 2: Лінгвістика і літературознавство, НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ; Ніжин: Аспект-Поліграф, 2006. – С. 43–53.

8. Колеснікова О. М. Проблеми збереження традиційних цінностей освіти як найважливішої умови професійно-особистісного становлення випускника вузу / О. М. Колеснікова. – Ростов-на-Дону, 2009 – [Електронний ресурс] Режим доступу 22.04.2013: <http://www.rspu.edu.ru/pageloader.php?pagename=science/conferences/level_edu/>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

9. Меньшиков В. М. Педагогика эпохи Просвещения: Из истории педагогики / Владимир Михайлович Меньшиков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.school-city.by/index.php?option=com_content&task=view&id=12505.

10. Писарев Д. И. Сочинение студента Дмитрия Писарева. Вильгельм Гумбольдт / Д. И. Писарев. – М.: Наука, 1990. – 345 с.

11. Ромашко С. А. Вильгельм фон Гумбольдт: К 240-летию со дня рождения / С. А. Ромашко // Русский язык в школе. – 2007. – № 4. – С. 93–98.

12. Шнедельбах Г. Университет Гумбольдта / Герберт Шнедельбах // Логос 1991–2005. Избранное: В 2 т. – Том 1 / под ред. В. В. Анашвили, А. Л. Погорельского. – М.: Территория будущего, 2006. – С. 11–25. – (Университетская библиотека Александра Погорельского).

Анна Крышко Мировоззренческие основы философско-педагогических идей В. Гумбольдта

Аннотация. В статье освещены главные факторы формирования мировоззрения В. Гумбольдта: высокий социальный статус, материальная обеспеченность семьи, прекрасное образование, вхождение в круг влиятельных передовых людей эпохи, а также личные качества характера такие как благородство, чувственность, склонность к теоретизированию, идеализм. Наравне с этим выявлено предпосылки становления научно-философских взглядов мыслителя – это, прежде всего, распространение культурно-просветительских тенденций и стремительное развитие неогуманистических идей в

Ключевые слова: немецкая идеалистическая философия, Просвещение, мировоззрение, педагогические взгляды, университет, образование, греческая демократия, свобода, самоуправление, реформа.

Anna Kryshko

***The ideological fundamentals of philosophical
and pedagogical ideas of Von Humboldt***

Summary. In the article the author highlights the main factors of the von Humboldt's world views: a high social status, the family's material status, an excellent education, entry into the circle of influential and advanced people, as well as personal character qualities such as generosity, sensuality, a tendency to theorize, idealism. On a par with that it was found the prerequisites of the scientific and philosophical views of the thinker development; they are, first of all, spread of cultural and educational trends and rapid development of neohumanistic ideas in culture, science and society.

Key words: German idealist philosophy, education, philosophy, pedagogical views, university, education, Greek democracy, freedom, self-government reform.

УДК 371

**Світлана Нікітчина,
м. Переяслав-Хмельницький**

ТРАДИЦІЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Традиції ідентичності у педагогічній освіті ґрунтуються на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях і духовності. Освіта в Україні розвивається на основі педагогічної спадщини Київської Русі, доби українського козацтва, світоглядної парадигми Володимира Мономаха, Петра Могили, Григорія Сковороди, Олександра Духновича, Тараса Шевченка, Христини Алчевської, Івана Франка, Софії Русової, Григорія Ващенко, Івана Огієнка, Василя Сухомлинського та інших видатних українських мислителів. Їх духовним джерелом є висока культура українського народу, його споконвічна мудрість, прагнення жити у процвітаючій Україні. Як підкреслюється у Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, освіта утверджує українську національну ідею, сприяє розвитку культури українського народу [5, с. 5-6].

Невичерпним джерелом, з якого зароджувалась і поступово набувала сталості, узагальненості система і навчання виховання українського народу, була життєдіяльність наших пращурів ще в дохристиянський період. З глибини віків розвивалась сповнена чарівної краси, високої моралі народна творчість – пісенна, танцювальна, декоративно-прикладна та ін. Багатогранна за змістом і формою вона була могутнім джерелом поповнення ідей, засобів, методів і прийомів самотнього навчання і виховання. В епоху Київської Русі створена яскрава й самотня культура, яка

розвинулась на основі матеріальних і духовних здобутків народу, творчого засвоєння досягнень інших слов'янських земель, країн Західної Європи, Візантії, Кавказу, Азії. Писемність у Київській Русі була відома ще до запровадження християнства.

Одним з найвагоміших доказів існування докирилівського письма вважають відкриття у Софіївському соборі Києва давньої азбуки, що складалась з 27 літер, з них 23 літери – з грецького алфавіту, решта – спеціальні букви для передачі слов'янських звуків. Ця азбука, мабуть, була перехідним варіантом від грецького алфавіту до кирилиці. Її виникнення відносять до часу, який передував створенню слов'янської азбуки 863 р. Кирилом і Мефодієм. Після введення на Русі християнства кирилиця поступово витіснила стару писемність. Нечисленні рукописи, що дійшли до нас, свідчать про високий розвиток книжної справи у Київській Русі. Найдавнішою книгою, що збереглася, є знамените “Остромирове євангеліє”, писане в Києві 1056-1057 рр. та “Ізборник Святослава” 1073 р.

Поширення писемності стало важливою умовою розвитку школи та освіти. Освіта на Русі перебувала в руках церкви і була зосереджена переважно у монастирях. Для потреб держави, розвитку культури готувались літописці, оратори, письменники, церковні та державні діячі. Ще в до монгольську добу лише в Києві діяло більше 400 церков і монастирів, при яких були і школи. У часи Київської Русі при зустрічі діти низько били чолом і торкалися руками землі бажаючи цим самим людині здоров'я, сил і щедрості Землі-Матері, Землі-Годувальниці [6, с. 15]. Постійно піклувалися про освіту князі, багато з яких були глибоко освіченими людьми. Вже Володимир почав віддавати дітей “на учення книжне”. Навчання письму велось не тільки в Києві при Десятинній церкві, а й у тих містах, куди Володимир посилав своїх синів для управління землями – Чернігові, Володимирі, Полоцьку та ін.

Високоосвіченою людиною був Ярослав Мудрий, який “до книг мав нахил, читаючи часто вдень і вночі”. 1037 р. при Софіївському соборі відкрито школу нового типу, в якій навчали не тільки грамоті, а й вивчали греку і латину, студіювали філософські твори, основи медицини. Тут же була велика збірка книг, які переписували і перекладали з грецької на слов'янську мову. З'являються книгозбірні і в інших містах. Навчання велось також при монастирях. Особливо важливим освітнім осередком був Києво-Печерський монастир. Татарський погром не спинив культури нашої, і коли Україну запосіла Литва (з початку XIV ст.), то не могла вона знести культури української і сама швидко перейнялася культурою нашою, і ця культура мала спроможність йти собі вперед. І ми бачимо, що мова українська зробилася тоді державною мовою, – нею вчили по школах, нею вчили по церквах, нею суд вели і нашою мовою розмовляли тоді і вища старшина, і в королівському дворці. У цей період закладаються у нас нові вогнища освіти. Так в місті Острозі, на чолі з незабутнім патріотом

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

українським князем К. К. Острозьким (1526-1608) у другій половині XVI століття зароджується славна Академія Острожська [7, с. 67]. У коло цієї академії згуртувалися кращі сили України, її кращі наукові сили, що повели вперед рідну освіту і рідну культуру.

Розпочалась велика освітянська діяльність, вінцем якої була славна праця того часу Острожська Біблія 1581 р. [7, с. 31]. Це була величезна праця, бо прийшлося всі книжки святого письма перевіряти з першоджерелами грецькими, єврейськими та латинськими. Це була найперша друкована Біблія не тільки на сході слов'янства, але навіть серед всього слав'янського миру. І коли бували на Вкраїні чужинці, їх дивувала велика наша культура. Так, Павло Алепський, що року 1653 переїздив Україну, писав про нас, що ми “люде вчені, кохаємось в науках та законах, що ми гарні завці риторики, логіки і всякої філософії. У їх там розглядають всякі поважні питання, що потребують досліду...” [7, с. 32]. “Починаючи з Рашкова, по всій козацькій землі – пише він – дивний та гарний факт спостерігали ми: всі вони, за малим винятком, грамотні, навіть більшість їхніх женок та дочок, уміють читати й знають порядок служб церковних та церковні співи; священники навчають сиріт і не дають їм тинятися неуками по улицях. А дітей у їх більше ніж трави, і всі діти вміють читати, навіть сироти” [7, с.33].

Україна ніколи не лякалась західної культури, і західний вплив широкою річкою вільно котився до нас. Кращі наші освітяни часто їздили до закордонних університетів кінчати там своє навчання. Так, за кордоном навчалися наші письменники: М. Смотрицький, Касіан Сакович, Петро Могила, Сильвестр Косов, Ісаія Трохимович, Ігнатій Старушич, Тарасій Земка, Інокентій Гизель, Феофан Прокопович і багато інших. Українці навчалися в університетах Падуанському, Лондонському, Лейденському, особливо в Гетінгенському, Парижському, Празькому; училися в Гданську, Кенігсберзі, в Римі і по інших місцях. І тому не дивно, що форми західної культури та літератури легко переносилися до нас на Вкраїну, тоді ж у нас пішло багато перекладів з західних мов на нашу, – це були лицарські романи, новели, вірші, драматичні твори.

Костянтин Острозький запросив найвидатніших українських і закордонних учених, які зуміли вивести острожську школу на рівень академії, широко розгорнути письменницьку та наукову діяльність. Першим ректором академії став письменник-полеміст Герасим Смотрицький, родом з Поділля, автор передмови до Острозької Біблії, низки полемічних та історичних творів, з яких збереглася пам'ятка “Ключ царства небесного”. Професорами з місцевих людей були священник Дем'ян Наливайко, брат відомого козацького ватажка Северина Наливайка, ієромонах Кипріяно, що навчався у Венеції та Падуї, Йов Княжнецький, письменник богослов та ін. Випускниками Острозької академії стали майбутній гетьман Петро Конашевич-Сагайдачний, письменник та вчений Мелентій Смотрицький та ін.

Після смерті князя К. Острозького 1608 р. академія

занепапа, його син Януш був католиком, а внучка Анна Алоїза Хоткевич перетворила академію в Єзуїтську колегію. І хоч цей визначний осередок української науки проіснував недовго, академія дала поштовх до виникнення в Україні численних братських шкіл, значення яких для розвитку освіти загалом було непересічне. Серед братських шкіл були найвідоміші: Львівська (1586), Віденська (1592 р.), Мінська (1592 р.), Дубнівська (1664 р.), Київська (1615 р.), Луцька (1624 р.). Про досвід братських шкіл України і Білорусії знав великий чеський педагог Я.А. Коменський [1, с. 77-78].

Найбільшою серед братських шкіл стала школа Львівського Успенського братства. Школа готувала священиків, учителів, письменників, а зразковий рівень навчання і виховання тут мав протидіяти антиукраїнському спрямуванню навчання в єзуїтських школах. Викладали тут старослов'янську та грецьку мови, навчання мало релігійний характер, програма передбачала виклади так званих вільних наук – “трівія” і “квадрія”. Вихованці школи прилюдно виступали з промовами, декламаціями, з дозволу митрополита Михайла Рогози найкращі з них мали право проповідувати у церквах.

Статут Львівської братської школи мав назву “Порядок школи”. Великі вимоги висувалися до вчителя (“дидаскала”), який мав бути “побожний, скромний, не гнівливий, не срамослов, не чародій, не сміхун, не байкар, не прихильник ересей, а підмога благочестя, що являє собою образ науки”. Всі учні в школі мали рівні права: “Багатий над убогим у школі нічим вищим не має бути, – тільки самою наукою, тілом же всі рівні”. Організатори братської школи глибоко замислювалися над педагогічними проблемами і вирішували їх незалежно від чужих зразків, у демократичному, гуманному дусі. Бібліотека школи мала твори Арістотеля, Платона, Лукіана, Овідія, Вергілія, вивчення яких студентами сприяло поширенню ідей гуманізму в Україні.

У 1631 р. архімандрит Києво-Печерського монастиря Петро Могила заснував так звану лаврську школу. Однак Київське Богоявленське братство побачило у лаврській школі свого конкурента. Компромісу було досягнуто шляхом об'єднання 1632 р. обох шкіл в один навчальний заклад, що розмістився у Києві на Подолі. Так народилась Києво-Могилянська колегія (братство дало згоду вважати Могилу за її фундатора), яка згодом перетворилась на академію. У 1633 р. П. Могила став київським митрополитом, таким чином опинившись біля керма всього культурного процесу в Україні.

У 1701 р. Києво-Могилянська колегія стає академією. З часом програма навчання модернізується, до неї вводяться нові предмети. Вивчення церковнослов'янської мови давало змогу не переривати зв'язку з писемною спадщиною Київської Русі, глибоке знання грецької сприяло вихованню низки відомих українських елліністів XVII – XVIII ст. у стінах академії народилося багато

кантів, псалмів, дум народною мовою, які переспівувалися в народі – українська мова набувала свого розвитку. Твори студентів академії польською мовою на українську тематику сприяли їхньому поширенню поза межами України.

Коріння української демократії в освіті сягають глибинних джерел спадщини видатних українських педагогів минулого, що вимагає від сучасного і майбутнього вчителя самоаналізу власної діяльності, знань сучасних науково-педагогічних підходів, змін, що відбулись в соціально-економічному житті країни на суспільній свідомості нашого народу. Серед них такі видатні педагоги минулого як Григорій Савич Сковорода, Олександр Васильович Духнович, Тарас Григорович Шевченко, Костянтин Дмитрович Ушинський, Христина Данилівна Алчевська, Софія Федорівна Русова, Григорій Григорович Ващенко, Іван Іванович Огієнко, Антон Семенович Макаренко, Василь Олександрович Сухомлинський і інші.

В історії науки і культури України одне з найпочесніших місць належить видатному філософу, письменнику просвітителю Г.С. Сковороді. За справедливим висловом І. Франка, “Григорій Сковорода – поява вельми замітна в історії розвою українського народу, мабуть, чи не найзамітніша з усіх діячів наших XVIII ст.” [8, с. 13]. Глибокий вплив справила філософська і літературна спадщина Г. Сковороди на розвиток педагогічної думки в Україні. Сковорода був одним з перших педагогів минулого, котрі вимагали вивчення в школі усної народної творчості. Він відстоював принцип природовідповідності виховання, необхідність відродження національної системи навчання і виховання він підкреслював: “Якщо ти українець, будь ним. Якщо ти поляк, то будь поляком. Ти німець? Будь німцем. Ти француз? Будь французом. Татарин? Будь татариним. Все добре на своєму місці і своєю мірою, і все прекрасне, що чисте, природне, тобто непідробне” [8, с. 19]. У майбутньому справедливому суспільстві, про яке мріяв український мислитель, людина, на його думку, матиме високорозвинений інтелект, буде морально і фізично досконалою, стійкою, відважною і вольовою в боротьбі за народне щастя [8, с. 11]. Для виховання такої людини необхідно піклуватись насамперед про розвиток і гармонію єдність її розуму, серця і волі [8, с. 41].

Геній українського народу Тарас Шевченко вже понад сто років викликає почуття гордості, захоплення глибиною думки, народною мудрістю. Визначний і самобутній поет, прозаїк і драматург, художник, він у всіх сферах мистецтва виражав свої революційно-демократичний світогляд, який впливав на формування педагогічної думки України. Тарас Шевченко був добре обізнаним із педагогічними ідеями свого часу. Для формування повноцінної високодуховної особистості потрібно, на думку Кобзаря, поєднання природних задатків і звичок, набутих дитиною в ранньому віці; системи виховних впливів навчально-виховного закладу; впливу того соціального середовища, яке

оточує дитина.

Українська прогресивна діячка народної освіти Христина Данилівна Алчевська була відома своєю просвітницькою і педагогічною діяльністю не лише в Росії, а й далеко за її межами. Експериментальні комітети міжнародних виставок присуджували їй вищі нагороди. Міжнародна ліга народної освіти обрала її своїм віце-президентом. Багато освітніх товариств обрали її почесним членом. Христина Алчевська містила у собі рідкісний дар теоретика, експериментатора, педагога. Вважаючи народну освіту одним із головних факторів розвитку суспільства, Алчевська намагалася використати її на благо культурного і духовного відтворення рідного краю.

Велику увагу Х.Д. Алчевська приділяла освіті дорослих. Відмінними принципами її вчення про виховання і освіту молоді, дорослих є народність, демократизм, гуманізм. У творах народної вчительки були викладені прогресивні думки про організацію народних недільних шкіл, завдання, форми, методи та методику виховання і освіти дорослих, роль особистості вчителя. Харківська жіноча недільна школа, створена й очолювана Х.Д. Алчевською, була не лише зразковим навчальним закладом нового типу, а є своєрідним громадським й об'єднуючим центром недільних шкіл всієї Росії, який відіграв велику роль в їх розвитку й поширенні, у становленні майбутньої системи освіти дорослих. Та ніхто, звичайно, так не цінив значення школи, як ті верстви населення, для яких існувала школа.

У щоденниках Х.Д. Алчевської ми знаходимо зворушливі записи про ту радість, яку пережили люди-трудівники, здобувши освіту в недільній школі. Наприклад, пралля Мар'яна, дякуючи за те, що її навчили грамоті, пише: "Ніколи не чекала я такого щастя і радості, щоб я вміла писати". Таким чином, ідея Х.Д. Алчевської освіти дорослих випередила подальший прогрес вітчизняної науки. Однак тільки на початку ХХ ст. була здійснена чітка система освіти дорослих. І одним з перших організаторів нової системи освіти дорослих був син Х.Д. Алчевської – радянський педагог Микола Олексійович Алчевський. Офіційна участь М.О. Алчевського в організації радянської системи освіти дорослих почалася з лютого 1919 р. – його призначили завідуючим секцією роботи з дорослими при Наркомосі України. Поряд з організацією дослідних шкіл, перевіркою в них нових програм і методів навчання, М. Алчевський береться за створення нових підручників, починаючи з букваря для дорослих. Таких підручників у той час радянська школа ще не мала. Він пропонує свій проект букваря, зовсім новий і за цілями, і за змістом, а за методом – в дусі кращих традицій Ушинського і його послідовників. Колегія позашкільного відділу Наркомосу після ретельного його розгляду проект схвалила і рекомендувала до друку. У 1919 р. у Києві вийшов перший, справді радянський буквар. На його обкладинці було надруковано "Робітничо-селянський буквар для шкіл дорослих, складений

М.О. Алчевським”.

Видатний педагог, громадський і державний діяч Софія Федорівна Русова, педагогічні ідеї якої є особливо актуальними на сучасному етапі розвитку системи освіти України. Найважливіші серед них ідея державотворчого значення виховання і школи; концепція національного дошкільного виховання і школи; теорія індивідуалізації і кооперації в навчально-виховному процесі.

В історії вітчизняної і світової педагогічної науки В.О. Сухомлинський цілком заслужено займає визначне місце як видатний педагог, гуманіст, мислитель. Будучи послідовником відомих педагогів минулого, він створив власну, самобутню, оригінальну систему освіти, навчання і виховання дітей, яким протягом десятиліть віддав свої знання, розум, почуття, серце. Серцевиною виховання В.О. Сухомлинський вважав формування у дитини людяності, гуманізму. Педагог наголошує: “Перевіряйте свої вчинки свідомістю: чи не завдаєте зла, неприємності, незручності людям своїми вчинками. Робіть так, щоб людям, які оточують вас, було добре” [9; 155].

З проголошенням державної незалежності розпочато перебудову в системі освіти. Новостворена система національної освіти мала враховувати коріння української демократії в освіті, їх тисячолітню історію, віковічні культурно-історичні традиції її народу, сформовані на основі національної культури, збагаченої досягненнями загальнолюдської культури. Глибинні джерела української педагогіки орієнтують освітян на виховання у молоді відданості Вітчизні й рідному народу, любові до рідної материнської мови, батька й матері, поваги до старших, формує у неї історичну пам'ять, вчить чесності, правдивості, милосердя, непримиренності до зла, спонука виявляти у повсякденному житті повагу до інших народів.

Література

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР. – М., 1988. – 137 с.
2. Ващенко Г.Г. Виховний ідеал / Г.Г. Ващенко. – Полтава, 1994. – С. 18.
3. Ващенко Г.Г. Проект системи освіти в самостійній Україні / Г.Г. Ващенко. – Мюнхен, 1957. – С. 39.
4. Записки наукового товариства імені Т. Шевченка – 1895, т. V, кн. 1, – С. 79.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К., 2001. – С. 5.
6. Нікітчина С.О. З історії становлення та розвитку національної системи виховання / С.О. Нікітчина. – Луцьк: Надстир'я, 2001. – 165 с.
7. Огієнко І.І. Українська культура / І.І. Огієнко – К., 1918. – 272 с.
8. Сковорода Г.С. Пізнай в собі людину / Г.С. Сковорода. – Львів, 1995. – С.19, 11, 41.
9. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т. – К., 1977. – С.155.
10. Чавдаров С.Х. Педагогічні ідеї Т.Г. Шевченка / С.Х. Чавдаров. – К., 1953. – С. 101.

Светлана Никитчина

Традиции идентичности в педагогическом образовании

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы идентичности в педагогическом образовании, которое основывается на культурно-исторических ценностях украинского народа. Показано, что образование в Украине развивается на основе педагогического наследия Киевской Руси, эпохи украинского казачества, мировоззренческой парадигмы выдающихся украинских мыслителей.

Ключевые слова: идентичность, педагогическое образование.

Svitlana Nikitchyna

Identity traditions in the pedagogical education

Summary. This article considers a questions about indetity in the pedagogical education based on the culture and historical values of the Ukrainian people. In this article the author demonstrates, that the education in Ukraine develops on foundation of the pedagogical inheritance of Kyiv Rus, Ukrainian kozaks, and philosophical conception of other well-known Ukrainia thinkers.

Key words: identity, pedagogical education.

УДК 37(09)(477): 378(477)Ш

**Тетяна Шарненкова,
м. Житомир**

**ХРИСТИНА АЛЧЕВСЬКА ТА ЇЇ ВНЕСОК
У РОЗВИТОК ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**

Проблема освіти дорослих була актуальною в усі часи. Не втратила значимості вона і сьогодні, коли Україна шукає свій шлях розвитку в усіх сферах життя. Багатовіковий шлях, пройдений вітчизняною школою та педагогікою, складався з розвитку багатьох ідей і концепцій, що сформувало окрему науку навчання та виховання. Позитивні ідеї різних часів часто втрачались, але потім знову відроджувались вже в іншому вигляді відповідно до наявних проблем та вимог часу.

Історичні, соціально-економічні, соціокультурні та політичні умови заклали засади щодо зародження й розвитку поглядів та ідеалів педагогів сучасності та минулих років. Глибоке, об'єктивне розуміння досягнень сучасної педагогічної теорії і практики неможливо оцінити без звернення до вітчизняних історико-педагогічних цінностей, що були закладені педагогами кінця ХІХ початку ХХ століття.

Друга половина ХІХ ст. відзначена як час реформ, що охопили усі галузі життя. Розпочалися вони із земельної реформи, яка офіційно скасувала кріпосне право. І хоча падіння кріпосного права не принесло очікуваної свободи, все ж воно збадьорило весь народ, змусило задуматися над своїм життям і шляхами отримання дійсної свободи. У цей час постало питання про освіту народу.

Передова інтелігенція стала на шлях створення недільних шкіл для трудівників, які мали можливість вчитися тільки в вільні від роботи дні – неділю та святкові дні. Недільні школи досить швидко отримали підтримку і народу, і прогресивних педагогів та громадських діячів. Найбільш відомою не тільки в Україні, але й за її межами була Харківська недільна школа Х. Алчевської. Саме в прогресивній боротьбі 60-х років XIX ст. за створення недільних шкіл для трудящих найбільш яскраво виявила Х. Алчевська свої творчі сили і талант. Протягом півстоліття вона відігравала провідну роль в розвитку недільних шкіл, а отже і в поширенні грамотності серед трудового народу. Водночас друга половина XIX ст. завжди привертала увагу педагогів-науківців, оскільки в цей час розвивалася демократична педагогічна теорія і практика. Харківська недільна школа Х. Алчевської була методичним центром усіх недільних шкіл не тільки України, а й Росії, тому зацікавила таких відомих педагогів XIX ст., як Я. Абрамов, М. Бунаков, С. Миропольський, М. Корф, Л. Толстой. У сучасній педагогічній історіографії історії Харківської недільної школи Х. Алчевської чільне місце посідають дослідження Л. Бондар, В. Курила, О. Мазуркевича, М. Мухіна та ін.

Метою статті є дослідження спадщини Х. Алчевської, висвітлення досвіду Харківської жіночої недільної школи у контексті руху прогресивної громадськості за поширення освіти серед трудового народу в Україні у другій половині XIX ст.

У 50-х роках XIX ст. гостро постало питання про доцільність поширення письменності серед простого народу, про створення народної школи. Саме в ці роки починає розгортатися рух за поширення освіти серед трудового народу: відкриваються школи, бібліотеки, заклади для підготовки вчителів, проводяться народні читання, видаються журнали, в яких висвітлюються проблеми навчання і виховання, відкриваються приватні школи для дорослих. Поштовхом до цього стали реформи, які охопили всі галузі суспільного життя. Вони започаткували новий етап в розвитку освіти і культури, збудивши сподівання на поліпшення соціального і культурного життя в державі.

Одне з провідних місць у суспільному житті України зайняла педагогічна інтелігенція, яка спрямовувала свої зусилля на демократизацію народної освіти. Багато українських вчителів усвідомлювали соціальну значущість своєї праці і робили значний внесок в розвиток освіти, науки, культури, громадської думки в Україні. Б. Грінченка, С. Васильченка, М. Коцюбинського, Т. Лубенця та багатьох інших можна назвати народними учителями, які, за визначенням К. Ушинського, не тільки вчили народ і в народних школах, але вони "вийшли справді з середовища народу, винесли з собою його краші, характерні властивості й уподобання" [1, с. 487]. Для них робота в школі була сенсом життя, засобом виразу своїх переконань. До таких

належала і Х. Алчевська, яка усе своє життя віддала справі просвіти народів.

Початком педагогічної діяльності Х. Алчевської прийнято вважати 1862 рік: саме тоді вона заснувала Харківську приватну жіночу недільну школу. Та народження Алчевської-вчительки відбулося набагато раніше. Аналізуючи щоденник Х. Алчевської та спогади про неї інших людей, її сучасників, ми з'ясували, що саме в дитинстві і юності сформувалася любов Х. Алчевської до народів, до бідних, пригноблених людей. Ця любов виросла із співчуття кріпосним дівчатам, які працювали в її батька. Х. Алчевська в своїй праці “Передумане і пережите” згадує, що вона дуже любила всіх материних кріпосних слуг, і вони любили її. “І ось, коли батько і матір не бували удома або ж вони були зайняті гостями, я пробиралася потихеньку в підвальний поверх кухні зі своєю улюбленою книжкою в руках, сідала на почесне місце, на лаву під образами, і починалося голосне читання. Мабуть, у це читання я вкладала багато почуття і виразності, бо моя аудиторія слухала мене, затамувавши подих, і в кухні лунав то дзвінкий сміх, то стримані зітхання жінок. Вже тоді між мною і народом встановився невлловимий зв'язок, що зближив нас навіки”, – читаємо у її щоденнику [2, с. 24-25].

Потрапивши у село і побачивши сільську школу, Х. Алчевська пройнялася інтересом до навчання дітей [2, с. 27-29]. Любов до рідного народу визначила її життєвий вибір – працювати для народів, для його просвіти, чим тоді переймалася уся прогресивна молодь. “Талановита молода жінка, – пише Є. Вахтерова, – яка могла б бути видатною письменницею, видатною артисткою, видатною співачкою, – вона надала перевагу бути вчителькою, і все життя була нею. І ніколи вона не розкалася у зробленому виборі” [4, с. 8]. “У кожної людини, – писала Х. Алчевська, – є свій пункт. Моїм пунктом була думка навчити якомога більше жінок грамоти” [2, с. 455]. Така думка в неї зародилася з огляду на існуючий у тогочасному суспільстві погляд, що освіта жінці непотрібна.

Опинившись в Харкові, великому культурному місті, в неї виникло бажання зануритися в громадську діяльність і “зробити у житті щось велике, хороше”. Це були часи, коли “життя було ключем, і кращі люди прагнули роботи для народу”. Симпатія до народу жила і в душі Х. Алчевської [4, с. 6].

Христина Данилівна присвячує себе педагогічній роботі – засновує приватну жіночу недільну школу, яку вона утримувала власним коштом. Майже вісім років її жіноча недільна школа перебувала на нелегальному становищі. Офіційному відкриттю школи перешкоджала відсутність приміщення і вчительського диплома у Христини Данилівни. Та завдяки постійній самоосвіті Алчевська мала глибокі й ґрунтовні знання з багатьох дисциплін, прекрасно знала вітчизняну й зарубіжну літератури, добре розумілася на мистецтві, тому й успішно витримала іспит на право

керувати жіночою недільною школою і викладати в ній.

22 березня 1970 р. у будинку міського парафіяльного училища відбулось офіційне відкриття Харківської приватної недільної школи. У цій школі в різний час здобули освіту 17 тисяч неграмотних людей. Навчання було безкоштовним і вчителі працювали без будь-якої винагороди. У школі Х. Алчевської крім викладання офіційно визначених предметів широко подавалися відомості з української історії, географії, фізики, хімії, природознавства, літератури, гігієни, правознавства. Учителі на чолі з Христиною Данилівною у своїй практичній роботі користувалися передовими на той час освітніми методиками. У Харківській приватній жіночій недільній школі застосовувався розроблений видатним педагогом К.Д. Ушинським звуковий метод навчання, також Х. Алчевська широко популяризувала наочне навчання, започаткувала метод бесіди, пояснювального та позакласного читання, центром якого була бібліотека, а також запровадила педагогічні щоденники, куди записувалися спостереження за розвитком психіки учнів.

У 1871 р. в школі навчалось 154 учениці і працювало 22 викладачі. Почесним попечителем стала А. Вернадська (мати майбутнього президента Академії наук України). Навчання у школі проходило у вихідні та святкові дні з 10-ї до 14-ї години у приміщенні 1-го повітового училища. З 1896 р. школа мала власний будинок, безкоштовно спроектований О. Бекетовим і збудований на гроші Алчевських. Усі вчителі працювали без винагороди, а навчання було безкоштовне. Школа мала вісім класних кімнат, зал, кімнату музею й бібліотеку (зараз в цьому будинку виставкова зала художнього музею).

Поряд з уроками в недільній школі Х. Алчевської великого значення надавали позакласній роботі, особливо проведенню шкільних свят. Новорічні ялинки, прогулянки за місто, відвідування театрів, музично-театралізовані вистави були ефективними складовими виховного процесу. Унікальним явищем у діяльності Харківської приватної жіночої недільної школи став музей наочних посібників (таблиць, картин, альбомів, історичних та географічних карт, манекенів, чучел тощо), про який Х. Алчевська писала, що він "єдиний в своєму роді, яким не володіє жодна початкова школа в Росії" [3, с. 19]. У 1896 р. музей налічував 434 експонати, причому, були посібники, спеціально виготовлені для цього музею.

Значне місце Х. Алчевська відводила методичній роботі та безперервній самоосвіті вчителів. Педагоги, які працювали в школах Х. Алчевської, постійно вчилися, вдосконалювали свій загальнокультурний та методичний рівень. "На регулярних засіданнях педагогічного колективу школи розглядалися такі питання: про необхідність і шляхи вшанування пам'яті письменників і видатних людей; аналіз прочитаних рефератів; обговорення інформації про з'їзд московських учителів, які працюють над питаннями позашкільної освіти; про систематичне

поповнення учнівських та учительських бібліотек; про індивідуальний підхід у навчанні тощо [7, с. 36-37]. Досить всебічно і ґрунтовно розглядалися різні способи викладання кожного предмета і на основі глибокого теоретичного аналізу і практичного досвіду вибиралися кращі” [5, с. 64].

Докладаючи великих зусиль, Х. Алчевська дбала про те, щоб у школі була велика й добірна бібліотека. В бібліотеці недільної школи були, незважаючи на заборону, твори Т. Шевченка, Марка Вовчка, Квітки-Основ'яненка, українські пісні, “Граматики для українського люду” та ін.

До Алчевської приїздили педагоги з України, Кавказу, Росії вчитися, як зорганізувати школи такого типу й вести в них заняття. У її салоні часто збиралися визначні діячі науки й мистецтва. Серед них – літератори Г. Хоткевич, О. Олесь, М. Обачний (М. Косач), П. Куліш, Т. Рильський, М. Вороний. Христина Алчевська неодноразово виступала в ролі ініціатора та співорганізатора освітянських виставок, у тому числі й міжнародних. Робота школи була представлена на всесвітніх форумах у Москві, Нижньому Новгороді, на Антверпенській, Брюссельській, Чиказькій і двох Паризьких міжнародних педагогічних виставках.

Тож недільна школа Х. Алчевської завоювала репутацію методичного центру з питань навчання дорослих. Коли в 1876 р. було заборонене навчання українською мовою, вона стала викладати російською. Х. Алчевська роздавала своїм ученицям примірники “Кобзаря” Т. Шевченка, які вони, криючись, носили додому [6, с. 3].

У 1879 р. Христина Данилівна влаштувала на власні кошти подібну до Харківської недільну школу в селі Олексіївці на Катеринославщині, в якій вчителював і письменник Борис Грінченко. Олексіївську школу Х. Алчевська називала своєю і піклувалася про неї та її учнів: присилала підручники, художню літературу, навчальні посібники, надавала допомогу в проведенні шкільних свят і завжди цікавилася успіхами дітей у навчанні.

Вона домагалася відкриття на Харківщині жіночих безплатних шкіл, збереження українських книг у бібліотеках та присвоєння парафіяльним школам імені Т. Шевченка. За це її було притягнуто до суду.

Алчевська була однією із засновників Харківського товариства поширення в народі грамотності, а також Першої безплатної народної бібліотеки-читальні.

Поряд з просвітницькою, Христина Данилівна займається літературною і науково-педагогічною, бібліографічною діяльністю. З ініціативи Алчевської та під її керівництвом було видано тритомний рекомендаційний покажчик книг “Что читать народу?” (1884–1906 рр.), який на виставках в Антверпені, Чикаго і Парижі отримав найвищі нагороди. У ньому понад 4 тис. рецензій, відгуків, анотацій близько 80 авторів (учителів, викладачів, професорів і

просто читачів) на твори зарубіжної, російської та української літератури. Сама Алчевська написала 1150 анотаций. Авторський колектив на чолі з нею підготував також 3-томний посібник “Книга взрослых” (1899–1900), що протягом 1899-1917 рр. витримав 40 видань. Вона – авторка мемуарів “Передуманное и пережитое” (1912), методичних статей з навчання дорослих, укладач “Каталога книг” та “Програм викладання у недільних школах”. Друкувала оповідання в журналі “Детское чтение”.

Педагогічна діяльність Алчевської здобула всесвітнє визнання на Міжнародному конгресі приватної ініціативи у справі народної освіти (Франція, 1889 р.). Її було обрано віце-президентом Міжнародної ліги освіти. Багато освітніх товариств обрали видатного педагога своїм почесним членом, вона удостоєна найвищих нагород – золотих та срібних медалей Московського й Петербурзького товариств поширення в народі писемності.

Свою новаторською діяльністю Х. Алчевська привертала увагу провідних прогресивних сил тогочасності. Вона поєднувала в собі рідкісний дар теоретика, експериментатора, організатора, педагога. Вважаючи народну освіту одним із головних факторів розвитку суспільства, Алчевська намагалася використати її на благо культурного і духовного відродження рідного краю. Вона дійсно була народною вчителькою, бо любила народ і бажала поліпшити його життя, обравши для цього самий гуманний засіб – навчання. Це була “людина, яка в час масової безграмотності, працю задля просвіти народу зробила девізом свого життя і залишилася вірною тому девізові” [8, с. 6].

Література

1. Ушинський К.Д. Про моральний елемент у російському вихованні // Собрание починений. Т. 2 / К.Д. Ушинський. – М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – С. 487.
2. Алчевская Х.Д. Передуманное и пережитое: Дневники, письма, воспоминания / Х.Д. Алчевська. – М., 1912. – 465 с.
3. Алчевская Х.Д. Полувековой юбилей (1862-1912) / Х.Д. Алчевська. – М., 1912. – 244 с.
4. Вахтерова Э. Пятьдесят лет работы для народа: (К 50-летнему юбилею Х. Д. Алчевской) / Э. Вахтерова. – М.: Тип. Рябушинского, 1912. – 24 с.
5. Курило В.С. Становлення і розвиток системи освіти та педагогічної думки Східноукраїнського регіону в ХХ столітті: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В.С. Курило. – К., 2000. – 490 с.
6. Лисенко І. Велетень оперної сцени // Іван Алчевський. Спогади. Матеріали. Листування / І. Лисенко, К. Милославський. – К.: Музична Україна, 1980. – 294 с.
7. Миропольский С. Школа и общество: Частная харьковская женская воскресная школа / С. Миропольский. – СПб.: Тип. Скороходова, 1892. – 106 с.
8. Сумцов Н.Ф. Культурный уголок Харьковской губернии : (Поповская академия) / Н.Ф. Сумцов. – Х. : Тип. Губерн. правл., 1888. – 13 с.

Татьяна Шарненко

**Христина Алчевская и ее вклад в развитие
образования взрослых**

Аннотация. В статье представлены сведения о возникновении и распространении движения за предоставление образования широким народным слоям в Украине во второй половине XIX в. Выяснено, что главное место в движении прогрессивной интеллигенции за распространение образования среди трудового народа занимала Харьковская воскресная школа под руководством Х. Алчевской.

Ключевые слова: распространение образования, прогрессивная интеллигенция, воскресная школа, народный учитель, педагогическая деятельность, самообразование.

Tatiana Sharnenkova

**Christina Alchevska and her contribution
to the development of adult education**

Summary. The article contains information about the origin and spread of the movement for educating broad popular strata in Ukraine in the second half of the nineteenth century. It was found that prominent in the movement of progressive intellectuals for spreading education among working people was Kharkiv Sunday school led by H. Alchevska.

Key words: education spreading, progressive intellectuals, Sunday school, people's teacher, teaching activity, self-education.

НАШІ АВТОРИ

Аніщенко Валерій Олексійович – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Аніщенко Олена Валеріївна – доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Бабушко Світлана Ростиславівна – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Інституту туризму Федерації профспілок України

Балахадзе Лариса Анатоліївна – здобувач Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Баніт Ольга Василівна – молодший науковий співробітник відділу інноваційних педагогічних технологій Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Бондарева Любов Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інновацій та інформаційної діяльності в освіті Інституту перепідготовки та підвищення кваліфікації Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Василенко Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Герасимова Ірина Геннадіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри історії України та філософії Вінницького національного аграрного університету.

Гончаренко Семен Устимович

- доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, головний науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Давиденко Олена Василівна – аспірант кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Десятов Тимофій Михайлович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки і психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Жижко Олена Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, науковий кореспондент Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Зінченко Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Жукевич Ірина Петрівна – старший викладач кафедри іноземних мов Національної академії внутрішніх справ.

Колодько Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання іноземних мов та прикладної лінгвістики Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Кравченко Олена Павлівна – аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Кришко Анна Юріївна – аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Лавриненко Олена Василівна – викладач кафедри державного управління та управління освітою Інституту суспільства Київського університету ім. Бориса Грінченка.

Лещенко Ірина Тимофіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної психології та педагогіки Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Мачинська Наталія Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та соціальної роботи Львівського державного університету внутрішніх справ.

Мосіюк Олександр Олександрович – аспірант кафедри педагогіки

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Насіленко Людмила – аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Нікітчина Світлана Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки і методики навчання.

Падалка Олег Семенович – доктор педагогічних наук, професор, проректор з економічних питань Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Проскуркіна Яна Іванівна – аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Робак Володимир Євгенович – кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України.

Сидоренко Тетяна Вікторівна – аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Степаненко Анастасія Ігорівна – аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Семеног Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Сігасєва Лариса Євгенівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Станіславська Катерина Ігорівна – доктор мистецтвознавства, доцент, професор кафедри мистецьких технологій Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв.

Степаненко Анастасія Ігорівна – аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

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

Тищенко Світлана Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економічної кібернетики і математичного моделювання Миколаївського державного аграрного університету.

Третько Віталій Віталійович – кандидат технічних наук, доцент, декан факультету міжнародних відносин Хмельницького національного університету.

Уршула Контни – ректор Гурнословської вищої педагогічної школи (Республіка Польща).

Чапка Мірослав – доктор хабілітований, професор надзвичайний, ректор Бутомської вищої школи економіки і адміністрації (Республіка Польща).

Черненко Наталія Іванівна – заступник директора з навчальної роботи Херсонської філії приватного ВНЗ “Інститут післядипломної освіти “Одеський морський тренажерний центр”.

Шарненкова Тетяна Олександрівна – аспірантка Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ Й ПОДАННЯ РУКОПИСІВ ДО ЗБІРНИКА
НАУКОВИХ ПРАЦЬ “ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ”**

Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (м. Київ) започатковано видання збірника наукових праць “Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи”.

Статті, що надсилаються до редакції збірника, мають відповідати вимогам ВАК України “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” (Постанова Президії ВАК України №7-05/1 від 15.01.2003 р. // Бюлетень ВАК України. – 2003. – №1. – С. 2).

До друку приймаються наукові статті, що мають таку структуру:

- постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими, практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття;
- формулювання цілей статті, постановка завдання;
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням одержаних наукових результатів;
- висновки з даного дослідження;
- перспективи подальших розвідок в аналізованому напрямі;
- література (*див. поданий вкінці приклад оформлення статті*);
- прізвище, ім'я, назва статті, резюме і ключові слова російською мовою (після літератури, до 5-и рядків);
- прізвище, ім'я, назва статті, резюме і ключові слова англійською мовою (після російської анотації, до 5-и рядків).

Рукопис починається з індексу УДК у верхньому лівому куті першої сторінки тексту (жирний шрифт). У правому верхньому куті – ім'я, прізвище автора, назва населеного пункту (жирний шрифт, маленькі літери). Через рядок – назва статті заголовними літерами (жирний шрифт). Далі – текст статті, список літератури, резюме українською, російською та англійською мовами (приклад оформлення анотації подано укінці *пам'ятки автору*).

Посилання на *використані джерела* у тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням порядкового номера джерела й відповідної сторінки.

Переноси слів не допускаються.

Усі малюнки і таблиці подаються в одному з форматів *jpeg, tiff*. Їх слід послідовно пронумерувати арабськими цифрами (рис. 1; табл. 1). До кожної схеми, малюнка подати короткий підпис, а до таблиці – заголовок. Необхідно уникати дублювання графічного матеріалу і довгих заголовків таблиць.

Якщо автор перераховує однорідні характеристики і подає кожну з них на окремому рядку, то необхідно використовувати маркери (бажано – крапки). Як приклад див. ВАКівські вимоги до структури статті, подані на початку даного інформаційного листа.

До редакційної колегії збірника автори подають:

1) текст статті, надрукований у 2-х примірниках на аркушах паперу А4 у форматі файла – MS Office Word 97-2003, Word 2007;

2) рецензію, підписану спеціалістом вищої кваліфікації у тій науковій галузі, до якої за змістом належить рецензована стаття;

3) відомості про автора (прізвище, ім'я, по-батькові, місце роботи, посада, науковий ступінь, звання, e-mail, дом. адреса, контактний телефон);

4) дискету або диск (CD-R або CD-RV) із записаними 2-а файлами: статті (назва файлу – за прізвищем першого автора), відомостями про автора.

Автори мають дотримуватися наукового стилю викладу матеріалів статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

відомостей відповідають автори публікацій.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою авторів статей.

Контактні телефони з приводу оформлення статей: 440-63-88 (попросити з'єднати з відділом андрагогіки), +38-093-435-74-25 (Ольга Баніт).

Приклад оформлення статті:

УДК 371.134:7.012

Світлана Зінченко,
м. Київ

ТВОРЧИСТЬ ЯК ОСНОВА ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ

Текст статті відповідно до наведених вище вимог.

Література

1. Анциферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования / Л.И. Анциферова // Психологический журнал. – 1980. – № 2. – С. 52-60.
2. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособ. / М.Т. Громкова. – М.: Юнити-Дана, 2005. – 495 с.
3. Фестиваль неформального образования – 2006 [Електронний ресурс]. – Режим доступу 28.10. 2008: <http://adukatar.net/wiki/index.php?structure_id=160>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

Светлана Зинченко

Творчество как основа инновационной деятельности в подготовке будущих дизайнеров

Аннотация. В статье автор рассматривает проблему.....

Ключевые слова: преподавательская деятельность, творческая деятельность, дизайнер.

Svetlana Zinchenko

A creation as base an innovate activity in study of the future designers

Summary. In the article the author discusses problem....

Key words: teaching activity, creative activity, designer.

Світлана Зінченко

Творчість як основа інноваційної діяльності у підготовці майбутніх дизайнерів

Анотація. У статті автор розглядає проблему...

Ключові слова: викладацька діяльність, творча діяльність, дизайнер.

Наукове видання

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 6

Підписано до друку: 4.06.2013 р. Формат 60х84/ 1/16
Папір офсетний. Друк Riso. Гарнітура Arial
Ум.-вид. арк. 18,06. Обл.-вид. арк 18,37. Зам. № 700
Наклад: 300 прим.

Відруковано ПП Лисенко М.М.
м. Ніжин, вул. Шевченка, 20
Тел.: (04361) 9-09-95; (067) 4412124
E-mail: milanik@land.ru

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
Серія ДК №2776 від 26.02.2007 р.