

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

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

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 5

Київ – 2012

ББК 74.4
УДК 374.7
О 72

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.; Едельвейс, 2012. – Вип. 5. – 306 с.

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол № 10 від 25 жовтня 2012 року).

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.

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, член-кореспондент НАПН України
Олійник В.В.	доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент 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
Десятов Т.М.	доктор педагогічних наук, професор
Сисосва С.О.	доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України
Радкевич В.О.	доктор педагогічних наук, член-кореспондент 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>
Болтівець С.І.	доктор психологічних наук, професор
Помиткін Е.О.	доктор психологічних наук, доцент
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
Зінченко С.В.	кандидат педагогічних наук, <i>відповідальний секретар</i>
Баніт О.В.	<i>технічний редактор</i>

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.)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації "Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи" КВ № 15425-3997Р від 24.06.2009 р.

ISBN 978-966-2748-22-3

© ІПООД НАПН України

ЗМІСТ

Розділ I СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Ольга Баніт	Модель розвитку професійної майстерності викладачів графічного дизайну	6
Блюдила Ганіна	Доступ засуджених до освітніх послуг в Україні	15
Майя Гордієнко	Теоретичні засади андрагогічної процесуальної моделі навчання М. Ноулза	21
Іван Грищенко	Деякі економічні аспекти підвищення якості вищої освіти	30
Роман Гуревич	Формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців на основі освітньої та професійної діяльності	39
Інна Левченко	Освіта дорослих як наукова проблема	45
Олена Мартіросян	Неперервна освіта як чинник професійного зростання дорослих	54
Лариса Сігаєва	Розвиток освіти дорослих в Україні: проблеми та перспективи	60
Мірослав Чапка, Контни Уршула	Формування правильних настанов щодо питань безпеки у дітей, молоді та дорослих	68

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

Тетяна Білобровко	Підготовка сучасного керівника освітнього закладу: компетентнісний підхід	76
Тетяна Благова	Аматорська хореографічна освіта у системі роботи клубних закладів в Україні	81
Любов Борисова	Етика і культура ділового спілкування	90
Олександр Вознюк	Цивілізаційні виклики освіти дорослих	96
Любов Дідух	Розвиток навичок спілкування студентів	103
Людмила Євсюкова	Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців служби МНС	111
Світлана Зінченко	Проблема розвитку та навчання в дорослому віці: соціально-психологічний контекст	116

Алевтина Опольська	Характеристика професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу	123
Світлана Тищенко	Організація самостійної роботи в процесі вивчення економіки майбутніми менеджерами-економістами аграрної галузі	129

Розділ III АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ

Наталія Аксініна	Розвиток креативного мислення майбутніх учителів музики	135
Ольга Андрусь	Забезпечення ефективності навчання економічних дисциплін у технічних університетах	140
Олена Аніщенко	Ціннісний аспект ґендерної культури педагога	148
Тимофій Десятков	Проблеми в освіті дорослих та функції викладача-андрагога	152
Любов Єленич	Проектна екологічна діяльність в системі професійної підготовки майбутніх учителів біології	160
Роман Прокопенко	Методика формування інтересу до педагогічної діяльності майбутніх вчителів музики в процесі музично-інструментальної підготовки	165
Олена Семенов	Індивідуальність учителя у проєкції педагогічного дискурсу	174
Світлана Совгіра	Організаційні та методичні прийоми формування екологічного світогляду майбутніх педагогів	180
Т. Соловійова, О. Каченко	Система управління середньою педагогічною освітою в роки Великої Вітчизняної війни (на прикладі Переяслава-Хмельницького).	189
Оксана Тімець	Структура фахової компетентності майбутнього вчителя географії	195

Розділ IV ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Наталія Аешенюк	Транснаціональна мобільність провайдерів вищої освіти у розвинених англomовних країнах	203
Лариса Балахадзе	Компетентнісний підхід у професійній освіті фахівців сфери туризму у Мексиці	211
Евеліна Богів		

	Теоретичні підходи до освіти дорослих у системі неперервної освіти Німеччини	216
Олена Василенко	Неформальна освіта дорослих у Російській Федерації як фактор соціальної адаптації	222
Олена Жижко	Федеральні програми Мексики з професійної освіти маргінальних груп населення і основні напрями їх діяльності	230
Ганна Матукова	Вища професійна школа Австрії, Фінляндії: порівняльний аналіз	237
Лорена Михайленко	Проблеми удосконалення професійної компетентності сімейних лікарів у США	245
Олена Огієнко	Реформування вищої освіти Німеччини у 90-х роках ХХ – початку ХХІ століття	252

РОЗДІЛ V ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

Майя Кадемія	Використання сучасних інформаційно-комунікаційних мереж у навчальному процесі	260
Ольга Коновалова	Особливості викладання історії графічного дизайну у вищих навчальних закладах мистецького профілю	266
Алла Лановенко	Мультимедіа як засіб і технологія навчання майбутнього вчителя	274
Лада Лічман	Інформаційна компетентність особистості та соціокультурні виміри комунікативної толерантності	280
Ірина Регейло	Інформаційно-комунікаційні технології в оцінюванні наукових досліджень учених в університеті	286
Людмила Шевченко	Застосування інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічних ВНЗ	294
НАШІ АВТОРИ		301
ПАМ'ЯТКА АВТОРУ		304

РОЗДІЛ I**СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ
НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ**

УДК 371.123:7.012: 378:7 "71"

Ольга Баніт,
м. Київ**МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ
ВИКЛАДАЧІВ ГРАФІЧНОГО ДИЗАЙНУ**

Створення моделі розвитку професійної майстерності викладачів графічного дизайну вимагає проведення збору та аналізу необхідної інформації за допомогою ефективних методів діагностування, осмислення досліджуваного об'єкта, визначення критеріїв його оцінювання, встановлення кількісних співвідношень між його компонентами, визначення факторів впливу на їхні характеристики, і, зрештою, конструювання нормативної (бажаної, ідеальної) схеми.

Результати аналізу відповідних наукових джерел та узагальнення практики роботи вищих навчальних закладів засвідчують, що визначення рівня сформованості професійної майстерності викладача вимагає комплексної діагностики. Оцінка професійної діяльності викладачів графічного дизайну не може бути достатньо ефективною без її проведення на основі науково обґрунтованої технології, яка базується на сучасних досягненнях психолого-педагогічної науки та перевірена практикою діагностики означеного особистісного новоутворення. Вона має складатися з системи оцінювання та організаційного алгоритму її застосування в реальних умовах. Технологія передбачає самооцінку та експертну оцінку за допомогою об'єктивних та ефективних методів і методик діагностики результатів діяльності та рівня професійної майстерності за широким та системним комплексом показників.

У нашому дослідженні діагностичні методики застосовувались як суб'єктивні методи вивчення особистості викладача. Тобто діагностика за допомогою цих методів здійснювалась згідно з думкою викладача про себе. Відтак акцент діагностики зміщувався з надання зовнішньої експертної оцінки на формування у викладача умінь і навичок самоаналізу професійної поведінки, самокорекції і саморегулювання, а також стимулювання самого викладача до осмислення і розв'язання своїх професійних проблем. За таких умов викладач стає небайдужим до того, як у студентів формуються навички самостійного мислення, до їх досягнень у навчально-пізнавальній діяльності, до авторитетності дисципліни, яку він викладає. Задля позитивних результатів він дбатиме, як стверджує О. Ельбрехт "про набуття такого рівня професіоналізму і педагогічної майстерності, який уможливить створення комфортної

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

атмосфери і ситуації успіху для себе і для тих, кого навчає" [1].

Комплекс методик діагностики, що характеризують рівень професійної майстерності викладачів графічного дизайну, підібрано з урахуванням психолого-педагогічних розробок останніх років. Зокрема, ми використали матеріали монографій та посібників таких авторів, як В. Аванесов, А. Барташов, О. Ельбрехт, М. Кухарєв, В. Решетько, К. Макагон, Л. Крамущенко, В. Симонов, О. Тунік, Л. Туріщева, М. Фетіскін, О. Щєбланова, які в окремих випадках адаптували з огляду на проблему нашого дослідження.

Мета розробленої нами моделі полягає у створенні алгоритму розвитку професійної майстерності викладача графічного дизайну у вищих навчальних закладах мистецького профілю.

У філософському розумінні моделлю є міра, зразок, норма. У методології науки – це аналог, структура, схема, знакова система, що визначає фрагменти природної чи соціальної реальності [6, с. 382]. У педагогіці термін "модель" вживають для обґрунтування певних явищ та умов відтворення реальних процесів, які відбуваються в освітньому середовищі [2, с. 285]. Ми виходимо з тлумачення поняття "модель" як форми наукової абстракції, в якій виділені найбільш істотні відношення об'єкта, що досліджується, закріплені в наочно сприйнятних, описуваних зв'язках і відношеннях. Моделюванням є спосіб пізнання, при якому система, що досліджується, відтворюється в іншій, її копії – моделі. Результати, одержані за допомогою моделювання, як правило, переносяться на оригінал досліджуваного явища.

Майстерність викладача вищої школи розвивається у процесі освітньо-практичної діяльності в вищому навчальному закладі, на зміст якої впливають як вимоги ринку праці й суспільства до рівня освіченості фахівця, так і галузеві стандарти. Отже її досягнення може здійснюватися за умови ефективно організованої та методично забезпеченої системи розвитку професійної майстерності на основі самоосвіти та саморозвитку.

Розробка системи критеріїв оцінки рівня професійної майстерності викладачів графічного дизайну вимагає врахування наступних моментів.

По-перше, критерії сформованості професійної майстерності ґрунтуються на оптимальній професійній діяльності, коли досягається найвищий рівень громадянськості, відповідальності, гуманізму в ставленні до студентів.

По-друге, виходячи з того, що процес розвитку професійної майстерності викладачів графічного дизайну є тривалим, що продовжується протягом всього життя, система критеріїв має враховувати динаміку цього розвитку. Тобто означені критерії мають надавати можливість визначити рівень професійної майстерності викладачів графічного дизайну на досліджуваний момент часу та відслідковувати її зміну на різних етапах професіоналізації, діагностуючи рівень розвитку особистості.

По-третє, система критеріїв має охоплювати всі складові професійної майстерності викладачів графічного дизайну.

Професійна майстерність викладачів графічного дизайну представлена сукупністю двох складових: педагогічна і дизайнерська майстерність (зокрема володіння графічним дизайном), які ми беремо за основу. Відтак, методика діагностування складається з двох частин. У першій її частині подано показники для оцінки педагогічних, психологічних і загальних методичних результатів діяльності педагога вищої школи, а в другій – показники оцінки дизайнерських умінь викладача як предметника та результатів його творчої художньо-дизайнерської праці. Відповідно до цього нами було сформульовано наступні критерії:

- для діагностування рівня педагогічної майстерності *ціннісно-мотиваційний* (гуманістична спрямованість), *компетентнісно-кваліфікаційний* (психолого-педагогічна підготовка), *рефлексивно-операційний* (педагогічні здібності та психологічні якості), *комунікативно-діяльнісний* (педагогічна техніка, стиль спілкування, стиль викладання);

- для діагностування рівня дизайнерської майстерності *мистецький* (наявність знань з історії і теорії мистецтва та дизайну), *художній* (рівень володіння основами рисунку, живопису, кольорознавства, композиції), *комп'ютерний* (рівень володіння графічними програмами), *проектний* (результати проектної діяльності).

Кожний з них має відповідні критеріальні ознаки: ціннісно-мотиваційні (ознаки сформованості мотивації до розвитку професійної майстерності, наявність моральних цінностей і пріоритетів, відповідальність, готовність до емпатії, толерантність на всіх етапах професійної діяльності), кваліфікаційно-компетентнісні (ознаки відповідності нормативно-правовим вимогам і ступеню володіння психолого-педагогічними та художньо-дизайнерськими знаннями, уміннями, навиками, професійно-особистісні якості), рефлексивно-операційні (професійно-діялісна поведінка, усвідомлене прийняття рішень в умовах професійної діяльності, які гарантують педагогічну взаємодію та спроможність до професійної рефлексії, вмотивоване прагнення до самовдосконалення, вміння визначати вплив і системно бачити наслідки професійної діяльності) комунікативно-діялісні (готовність до співпраці та взаємодії), тощо.

Для здійснення педагогічного діагностування викладачів графічного дизайну було сформульовано шкалу рівнів кожного критерію професійної майстерності та визначено їх основні показники. Кожний критерій має вияв на п'яти рівнях: репродуктивний (професійні знання), реконструктивний (професійні вміння), конструктивний (професійні знання і вміння + досвід), творчий (професійна творчість), креативний (професійне новаторство).

Рівні сформованості професійної майстерності викладача графічного дизайну починають відлік з отриманої в процесі навчання та педагогічної практики бази теоретичної і практичної підготовки. З часом ці знання переходять у професійні вміння, які є основою професіоналізму викладача і становлять другий рівень його професійної майстерності. Поступово відшліфовуючи методи та прийоми використання психолого-педагогічної теорії на практиці та доводячи навчальні і виховні вміння до

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

високого ступеня досконалості, викладач набирається досвіду і переходить на наступний, конструктивний, рівень. Осмислення досвіду та рефлексія виводить викладача на рівень професійної творчості, який характеризується включенням у навчально-виховну діяльність певних методичних модифікацій, раціоналізації прийомів і методів, завдяки яким забезпечується ефективність навчально-виховного процесу. Найвищим рівнем професійної майстерності викладача графічного дизайну вважаємо рівень *професійного новаторства* (креативний), який органічно поєднує висунення і реалізацію нових, прогресивних ідей, принципів і прийомів у процесі навчання й виховання паралельно із суттєвим підвищенням його якості.

Так педагогічні вміння й основи педагогічної творчості формуються в майбутніх викладачів ще у процесі навчання та практики, а розвиток професійної творчості та професійного новаторства можливий за умови активної професійної діяльності, яка супроводжується самоосвітою.

Визначення критеріїв, рівнів та показників професійної майстерності викладачів графічного дизайну відбувалося протягом тривалого періоду спостережень, а діагностика рівнів майстерності здійснювалася на основі проектних методик, спеціальних тестів, опитувальників, самооцінювання викладачів.

Детальна структуризація даних, одержаних в результаті вихідних діагностичних вимірювань, проводилася за допомогою тестової шкали у програмі SPSS [4, с. 55]. Ці дані називаються первинними або "сирими". У результаті стандартизації з'являються тестові норми – таблиця перерахунку "сирих" балів у стандартні тестові шкали. Це дозволило нам виділити п'ять рівнів професійної майстерності викладачів графічного дизайну (1 – репродуктивний, 2 – реконструктивний, 3 – конструктивний, 4 – творчий, 5 – креативний) шляхом переведення "сирих балів" показників майстерності у значення Z-шкали нормального розподілу зі стандартним відхиленням – σ .

Осмислення феномену професійної майстерності, обґрунтування інструментарію для її діагностики, аналіз критеріїв, рівнів і показників її оцінювання, визначення факторів впливу на їхні характеристики, дає нам можливість побудувати модель розвитку професійної майстерності викладачів графічного дизайну та встановити взаємовідношення між її компонентами (рис. 1).

Модель умовно ділиться на три блоки: 1 – *нормативно-цільовий*; блок; 2 – *змістово-критеріальний* блок; 3 – *організаційно-педагогічний* блок. Такий поділ достатньо умовний, оскільки їх змістове наповнення є повністю взаємозалежним і взаємодоповнюваним. Вони уможливають забезпечення неперервності та наступності розвитку професійної майстерності викладачів графічного дизайну у вищих начальних закладах мистецького профілю з урахуванням психолого-педагогічної та мистецько-дизайнерської складових.

Блок 1 – *нормативно-цільовий*, який відображає освітні цілі; стандартизований обсяг змісту; форми, методи й засоби навчання та

вимоги ринку праці до рівня професійної майстерності викладача, представлений кількома субблоками.

Нормативний субблок визначається нормативними вимогами (Галузевий стандарт за напрямом 6.020207 "Дизайн" галузі знань 0202 "Мистецтво", спеціальністю 17.00.07 "Дизайн"): у яких визначено освітні цілі; поданий стандартизований обсяг змісту, що забезпечує широкий спектр знань з гуманітарних, соціальних, фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін; окреслені форми, методи й засоби навчання.

Субблок "Вимоги ринку праці" до рівня компетентності та майстерності викладача графічного дизайну встановлює рівень відповідності між цілями, завданнями, формами й засобами освіти через варіативний компонент її змісту, що забезпечує реалізацію змінюваних, як правило, зростаючих вимог ринку до рівня професійної майстерності фахівців. Галузевий стандарт і вимоги ринку праці регламентують і спрямовують мистецько-дизайнерську освіту в вищих навчальних закладах.

Третій субблок виявляє складові професійної майстерності: педагогічна й дизайнерська, які забезпечує психолого-педагогічна та художньо-дизайнерська підготовка. Відомо, що важливими якостями особистості викладача є гуманні взаєностосунки між учасниками педагогічного процесу, які передбачають, насамперед, чесність педагога, педагогічну щирість, відповідний стиль і тон спілкування, мовленнєву культуру, педагогічний такт, педагогічну міру, зовнішній вигляд. Вони складають основу педагогічної майстерності, важливість якої обґрунтована І. Зязюном [5]. На відміну від інших викладачів вищої школи викладачу графічного дизайну важливо володіти відчуттям кольору, композиції, форми й матеріалу, основами рисунку, живопису та проектування, знати історію мистецтв і дизайну, користуватися графічними програмами (Photoshop, CorelDrow, PowerPoint та ін.), вміти узагальнити і представити результати своєї праці на художніх виставках, семінарах, круглих столах, конференціях.

Комплекс субблоків першого блоку спрямований на досягнення мети: постійний неперервний розвиток професійної майстерності викладача графічного дизайну у вищих навчальних закладах мистецького профілю.

Досягнення цієї мети стає можливим за умови розроблення відповідного змістового наповнення, критеріїв та рівнів, на які могли б орієнтуватися викладачі в процесі самоосвіти та саморозвитку.

Тому блок 2 – *змістово-критеріальний*, визначає навчально-методичне забезпечення, розроблене з урахуванням новітніх досягнень у галузі дизайну та педагогічних технологій, а також організації самостійної пізнавальної роботи викладача в процесі педагогічної діяльності.

Змістове наповнення охоплює три цикли дисциплін: світоглядно-культурологічний, психолого-педагогічний і фахово-методичний.

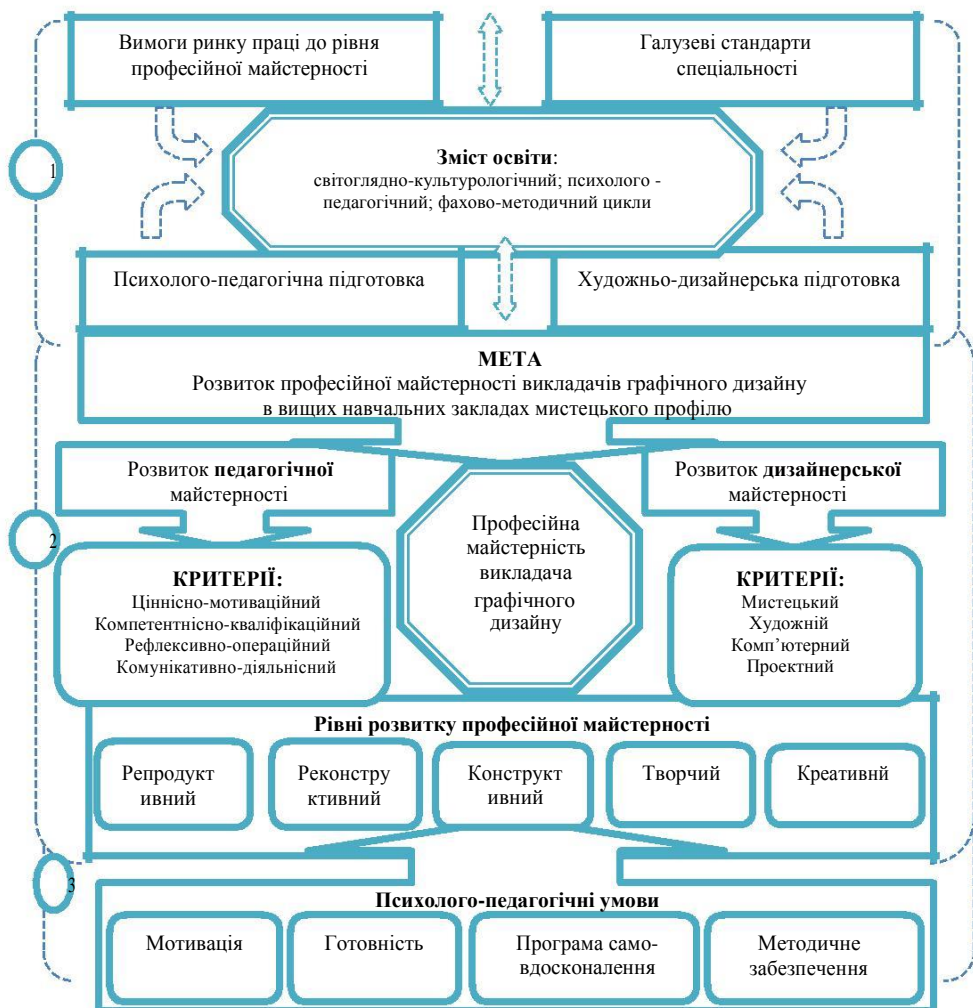


Рис. 1. Модель розвитку професійної майстерності викладачів графічного дизайну

Цикл світоглядно-культурологічних дисциплін інтегрує сукупність усіх тих знань, які можна назвати людинознавчими. Цей цикл формує в майбутнього викладача розуміння проблем національно-культурного відродження, політичну і правову культуру, вміння орієнтуватися в конкретних соціально-економічних обставинах тощо.

Цикл психолого-педагогічних дисциплін, спрямований на формування цілісної картини світу, базується на гуманній педагогіці, аналізі гуманістичних засад у класичному педагогічному досвіді, ознайомленні з сучасними гуманістичними педагогічними концепціями, засвоєнні особистісно орієнтованого підходу до студента. Цей цикл має сприяти формуванню духовного начала та розвитку свідомої культурної творчості. Тому в змісті потрібен естетичний цикл, який можна реалізувати в процесі ознайомлення з античною культурою, давньогрецькою і давньо-християнською міфологією, мистецтвом Відродження тощо.

Фахово-методичний цикл охоплює художні й дизайнерські дисципліни, що фокусуються на візуальній комунікації і уяві, зокрема: системи візуальної ідентифікації (логотип, графічний знак, розробка корпоративних візиток, конвертів, бланків, ділових папок), типографіка і плакат (дизайн друкованих видань газетної та журнальної періодики, книг, каталогів, альбомів), упаковка та етикетка, зовнішня реклама та дизайн виставкових експозицій, комп'ютерні технології та комп'ютерна графіка.

Критерії, детально описані вище, дозволяють оцінити рівень вияву кожної складової професійної майстерності викладачів графічного дизайну і за розробленими показниками зробити висновок щодо сформованості професійної майстерності викладачів графічного дизайну та простежити зміни і розвиток на різних етапах професійної діяльності.

Блок 3 – *організаційно-педагогічний*, визначає сукупність педагогічних умов, які уможливають реалізацію поставлених цілей засобами діяльності викладачів і студентів на різних етапах навчального процесу. Це, передусім, створення мотивації на свідоме засвоєння знань, необхідних для подальшого використання в професійній діяльності; готовності до освоєння інноваційних особистісно діяльнісних педагогічних технологій, спрямованих на самостійну пізнавальну діяльність; розроблення навчально-методичного супроводу розвитку професійної майстерності (методичні, дидактичні матеріали і консультування).

Важливу роль у розвитку професійної майстерності відіграє стійка позитивна мотивація педагогічної діяльності викладача вищої школи як вияв його професійної ідентичності. Нагадаємо, що мотивація – це внутрішній сенс зовнішньої діяльності. Оскільки професійна діяльність викладача графічного дизайну є полівмотивованою, то наявність кількох різноважливих фахових напрямків зумовлює співіснування певної ієрархії сенсів. Це можуть бути як соціально значимі мотиви, наприклад, професіоналізація, так і прагматичні, як-то самоствердження.

У процесі професійного розвитку викладача актуальними для нього стають глибоко особистісні мотиви, динаміка яких позитивно впливає й на підвищення професійної майстерності. Сукупність сенсів утворює систему особистісних духовних цінностей викладача, його особистий професійний менталітет, його індивідуальне професійне

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

кредо. Важливо, щоб викладач володів смислотворчістю, тобто вмів черпати все нові й нові сенси зі своєї професії. Поєднання власного професійного розвитку викладача графічного дизайну і сприяння ним професіоналізації студентів зумовлює глибинну професійну мотивацію. За таких умов професійна майстерність викладача графічного дизайну є запорукою майбутнього професіоналізму студентів. Саме цей симбіоз зумовлює гуманістичну спрямованість розвитку професійної майстерності викладача [3].

Програма самовдосконалення як постійної діяльності викладача графічного дизайну, спрямованої на розширення і поглиблення професійно-методичних знань і вмінь, вдосконалення рівня предметної підготовки охоплює вісім напрямів, які відповідають визначеним вище критеріям. Крім того, програма включає традиційні напрями самоосвіти: науково-дослідну роботу по певній темі; відвідування бібліотек, музеїв, виставок, театрів, клубів, наукових, технічних, художніх, спортивних товариств; участь у конкурсах та виставках, вивчення науково-методичної та навчальної літератури; оволодіння інноваційними технологіями; участь у засіданнях кафедр, предметних комісій; відвідування занять своїх колег, обмін думками з питань організації занять, змісту навчання, методів викладання; спілкування з ученими, цікавими людьми; теоретичну розробку і практичну апробацію різних форм занять, заходів, власних навчальних матеріалів; осмислення передового досвіду та узагальнення власної практичної діяльності.

Таким чином, модель розвитку професійної майстерності викладачів графічного дизайну у вищих навчальних закладах мистецького профілю охоплює предметно-технологічний і соціально-моральний аспекти професійної діяльності викладачів, надаючи їм можливість гармонійно поєднувати цілі навчання й виховання, розвивати власну професійну майстерність протягом життя. Крім того, модель дає можливість реалізувати принципи прогностичності, інтегративності, компліментарності, наступності й варіативності. З її допомогою вибудовується стратегічний напрям розвитку професійної майстерності викладачів графічного дизайну у вищих навчальних закладах мистецького профілю. Сенс розроблення моделі ми вбачаємо в тому, що вона здатна відображати ті властивості "оригіналу", які є суттєвими для наукового дослідження, оскільки її зміст фіксує внутрішні характеристики об'єкту, що безпосередньо не спостерігаються.

Упровадження моделі, на нашу думку, не тільки сприяє ефективному використанню потенційних можливостей кожного блоку, а й розкриє їх додаткові потенції за рахунок використання нових зв'язків між елементами освітньої системи. З огляду на це ми вважаємо, що процес розвитку професійної майстерності викладачів графічного дизайну у вищих навчальних закладах мистецького профілю має підпорядковуватися певному алгоритму, представленому у вигляді моделі, яка складається з комплексу взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів: мети, змісту, критеріїв, рівнів та педагогічних умов, а їхня сукупність спрямована на

отримання результату.

Впровадження моделі розвитку професійної майстерності викладачів графічного дизайну, вибудованої на основі системно-діяльнісного підходу вимагає експериментальної перевірки та підтвердження, що стане предметом подальшого дослідження в цьому напрямі.

Література

1. Ельбрехт О. Комплекс методик для діагностики професійної відповідальності та інших професійно важливих якостей викладача: метод. посіб. / О. Ельбрехт. – К.: Міленіум, 2006. – 88 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Нина Васильевна Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1989. – 167 с.
4. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А.Д. Наследов. – СПб: Речь, 2004. – 392 с.
5. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. // [за ред. І.А. Зязюна]. – К.: СГД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
6. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. педагогика, 1983. – 840 с.

Ольга Банит

Модель развития профессионального мастерства преподавателей графического дизайна

Аннотация. В статье раскрывается алгоритм создания модели развития профессионального мастерства преподавателя графического дизайна в высших учебных заведениях художественного профиля, который охватывает три блока: нормативно-целевой, содержательно-критериальный и организационно-педагогический.

Ключевые слова: профессиональное мастерство, преподаватель графического дизайна, модель развития.

Olga Banit

Model of professional skills of teachers of graphic design

Summary. The article reveals algorithm to create a model of professional skills of teachers of graphic design in higher education artistic profile that covers three categories: standard and target, content and criterion, organizational and pedagogical.

Key words: professional skills, teacher of graphic design, model development.

ДОСТУП ЗАСУДЖЕНИХ ДО ОСВІТНІХ ПОСЛУГ В УКРАЇНІ

Причини, а також умови скоєння кримінальних злочинів є предметом дослідження різних галузей сучасної науки. Втім, статистика свідчить, що найчастіше злочини скоюють особи з низьким освітнім рівнем. Адже саме освіта в більшості своїй формує світогляд громадян, їхні ціннісні орієнтири, розуміння та сприйняття суспільних норм поведінки, культурних цінностей і традицій.

Сучасна соціальна ситуація в Україні характеризується постійним ростом злочинності і, як наслідок, збільшенням кількості засуджених, що знаходяться в пенітенціарних установах, у тому числі за вчинення рецидивних злочинів, які в різних регіонах становлять від 40% до 60%. Застосування численних амністій не рятує положення, а лише викликає чергову хвилю злочинності й породжує у свідомості громадян правовий нігілізм.

У суспільстві гостро постала необхідність організації соціального виховання. Тільки виховані люди з соціально цінними якостями здатні створити й зберегти в державі економічні ресурси, патріотичну самосвідомість, турботу про підрастаюче покоління [1]. Водночас, виховний вплив має відбуватися не тільки в сім'ї та школі, але й у всіх освітніх установах, трудових колективах, пенітенціарних установах, на які кримінально-виконавчим законодавством покладена функція виправлення, тобто усунення виховних прогалин, які й лежать в основі кожного злочину. Вони повинні надати засудженим те, чого раніше не дали сім'я й держава: основи здорового способу життя, повагу до законів, середню освіту й хоча б нескладну професію.

У соціальному аспекті подібна діяльність установ виконання покарань обумовлена соціальною значимістю реабілітації засуджених, їх включення в нормальне життя суспільства. З економічної точки зору виправлення засуджених, зниження рецидивної злочинності веде до зменшення фінансових витрат не тільки на утримання засуджених-рецидивістів, але й на розкриття злочинів, проведення попереднього слідства, судові витрати тощо.

Пенітенціарна установа повинна посісти своє місце в підсистемі державної соціально-педагогічної системи, покликаної сприяти виховному впливу на громадян, з метою забезпечення їх позитивної поведінки, що є найважливішою умовою нормальної життєдіяльності суспільства й держави.

Проблеми виправлення злочинців хвилювали людство впродовж багатьох століть. Висловлювання, що не втратили своєї актуальності і в наші часи, зустрічаються в працях філософів давнини: Конфуція, Сократа, Платона, Демокрита, Аристотеля та ін. Проблеми злочинності

дореволюційного періоду в історії Росії знайшли відображення в працях російських демократів О. Радіцева, В. Белінського, О. Герцена, М. Чернишевського та ін.; письменників-гуманістів Л. Толстого, Ф. Достоєвського, А. Чехова та ін. Питання освіти та виховання в установах пенітенціарної системи вивчається сучасною педагогічною наукою – Пенітенціарною педагогікою [1].

Пенітенціарна педагогіка – галузь педагогічної науки, що вивчає діяльність, спрямовану на виправлення осіб, які скоїли злочин і засуджених до різних видів покарань. Самостійна пенітенціарна педагогіка для різних категорій засуджених не розробляється. Всі питання виправлення й перевиховання різних категорій засуджених розглядаються в руслі загальної пенітенціарної педагогіки.

Значний внесок у розвиток пенітенціарної науки внесли Н. Таганцев, Н. Сергієвський, А. Жижилєнко, С. Мокринський, С. Познишев, Д. Ісаєв, М. Гернет та ін.

У двадцяті роки ХХ ст. становлення системи виправних установ у нашій країні відбувалося на основі теоретичних розробок державних і наукових діячів того часу, таких як Ф. Дзержинський, М. Калінін, Н. Криленко, Н. Крупська, В. Куйбишев, Д. Курський, А. Луначарський, Г. Постишев, А. Стучка та ін.

У 80-90-е рр. ХХ ст. проблема злочинності все частіше стала розглядатися з позиції соціалізації особистості, почався пошук нових концептуальних засад виховної роботи в умовах пенітенціарної установи, який здійснюється в напрямі посилення уваги до особистості самих засуджених (М. Дєтков); гуманізації та демократизації діяльності пенітенціарних установ, створення у виправних установах психологічної служби, посилення її впливу на ресоціалізацію засудженого (М. Дебольський, О. Пшцелко та ін.); використання освітнього фактору виправлення засудженого (В. Васильєв, Ю. Галагузова, І. Жарков, А. Сизий, Е. Тищенко та ін.). велику вагу для розвитку пенітенціарної педагогіки як галузі педагогічної науки мають роботи С. Вєтошкіна, Н. Калашник, Н. Калашник, Л. Лук'янової, В. Синьова та ін.

Сучасна пенітенціарна наука розглядає освіту як невід'ємну частину виконання кримінальних покарань і умову успішної реінтеграції в суспільство громадян, які вчинили кримінальні злочини. Усі в'язні мають право брати участь у культурній та загальноосвітній діяльності, спрямованій на всебічний розвиток особистості (Основні принципи поводження з ув'язненими).

Питання професійної освіти дорослих засуджених належить до проблем, недостатньо висвітлених у сучасній педагогічній літературі. Як наголошується у виправній педагогіці, освітній стандарт стосовно засуджених повинен включати в себе три нормативних компоненти: мінімальну кількість навчальних предметів, які повинен засвоїти засуджений учень; обов'язкові знання та вміння щодо кожного зі

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

стандартів; рівень моральності (ступінь виправлення).

Акцент у таких програмах необхідно робити на формування особистості, розвиток її свідомості, підвищення культурного рівня з урахуванням національних традицій і звичаїв, на виховання культури спілкування, що в підсумку стимулює виправлення засуджених. Це здійснюється з метою виправлення ув'язнених, підготовки їх до самостійного життя й спрямовано на формування у засуджених зразкової поведінки, сумлінного ставлення до праці та навчання, отримання початкової професійної освіти, професійної підготовки, підвищення освітнього й культурного рівня.

Професійна освіта та професійна підготовка дорослих засуджених здійснюється за загальними правилами, які закріплені в Законі України "Про професійну освіту". Правове регулювання отримання професійної освіти й професійної підготовки засуджених ґрунтується на конституційному праві громадян на працю, що включає свободу вибору професії. Однак практика організації професійної освіти в місцях позбавлення волі дещо відрізняється від декларованих положень. Звичайно, список професій, пропонованих професійно – технічними закладами в місцях позбавлення волі, обмежуються такими, які не вимагають великих матеріальних витрат на технічне забезпечення або для оволодіння якими матеріально-технічна база є в самому закладі.

Найбільший спектр – 11 професій у навчальних центрах і 22 професії на виробництві. Основні професії, які можна отримати під час відбування покарання, – це швачка, муляр, штукатур, електромонтер, токар, електрогазозварювальник, слюсар з ремонту сільськогосподарських машин та устаткування, тесляр тощо.

Ще за радянських часів в установах виконання покарань приділялась значна увага оволодінню робітничими професіями шляхом організації професійного навчання засуджених у ВТК. Практично в усіх пенітенціарних установах функціонували професійно-технічні училища, які мали відповідну матеріально-технічну та нормативну базу для проведення навчального процесу й забезпечували потребу установ у кваліфікованих робітничих кадрах з числа засуджених.

Після розвалу Радянського Союзу через відсутність належного фінансування у 1992 році професійно-технічні училища у виправних колоніях були закриті. При цьому кваліфіковані педагогічні працівники були звільнені, а навчальна матеріально-технічна база ПТУ ліквідована. Вдалося зберегти лише ПТУ, що діяли при 11 виправних колоніях, у яких утримувалися неповнолітні засуджені та дорослі засуджені віком від 18 до 23 років.

Враховуючи необхідність надання засудженим робітничих професій на рівні вимог державних стандартів професійно-технічної освіти, Пенітенціарною службою протягом 10 років уживались заходи та ініціювалось питання щодо відновлення мережі професійно-технічних навчальних закладів у виправних установах. У 2004-2005 роках завдяки спільним зусиллям Міністерства освіти й науки України та Департаменту

було створено навчальні центри при 74 виправних колоніях. У цих навчальних закладах щорічно здобувають професійно-технічну освіту та підвищують свою кваліфікацію понад 10 тисяч засуджених.

У виправних установах сучасної України впроваджена обов'язкова початкова професійна освіта або професійна підготовка тих засуджених вони можуть працювати у виправній установі, а також після звільнення з неї. Це особливо актуально в сучасних умовах, бо близько 80% засуджених або втратили професійні навички через відсутність практики під час відбування покарання, або зовсім не мали професії.

Ставлення до отримання початкової професійної освіти й професійної підготовки враховується при визначенні ступеня виправлення всіх категорій засуджених. Засуджені, що мають довічне позбавлення волі, професійну підготовку отримують безпосередньо на виробництві. Дана категорія засуджених до загальної освіти не залучається. Їм створюються умови для самоосвіти, що не суперечить порядку та умовам відбування покарання.

На сьогодні кримінально-виконавчій системи відомі наступні форми професійної освіти і професійної підготовки: навчання в ПТУ системи професійно-технічної освіти, філії яких відкриваються в місцях позбавлення волі; навчання на виробництві виправних установ.

У ПТУ засуджені навчаються без відриву від виробництва. Термін навчання в училищах – від 6 місяців до одного року, а з найбільш складних професій – до 1,5 року. Засуджені неповнолітні та дорослі віком від 18 до 23 років, які відбувають покарання у виховних колоніях, навчаються в ПТУ з відривом від виробництва.

Другим видом професійної підготовки засуджених у виправних установах (ВУ) є навчання безпосередньо на виробництві (у системі НВК – навчально-виробничих комплексів). Воно здійснюється у формі індивідуального, бригадного або курсового навчання. В процесі даного виду навчання вирішуються завдання як початкової професійної підготовки, так і підвищення кваліфікації засуджених. Крім вищезазначених форм професійного навчання використовуються такі види, як виробничо-технічні курси, курси цільового призначення, школи передових методів праці та ін.

Після закінчення курсу навчання випускники ПТУ здають кваліфікаційні іспити й отримують документ Єдиного державного зразка, що засвідчує отримання засудженими відповідної спеціальності або професії. Отримання засудженим спеціальності є його специфічним обов'язком, за ухилення від виконання якого до нього можуть бути застосовані передбачені заходи впливу.

Професійне навчання засуджених, підвищення ними своєї виробничої кваліфікації заохочується. В той же час адміністрація виправної установи (ВУ) повинна створювати необхідні умови для цього, наприклад, не залучати учнів (студентів) до надурочних робіт, виділяти робочі місця для виробничої практики, забезпечувати замовленнями на

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

виготовлення продукції тощо.

Слід наголосити, що важливим моментом у вирішенні завдань професійного навчання засуджених є забезпечення ПТУ та інших закладів для навчання висококваліфікованими інженерно-педагогічними кадрами. І хоча це є обов'язком Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України та його органів на місцях, але адміністрація місць позбавлення волі повинна надавати всіляку допомогу в комплектуванні училищ, шкіл, курсів та ін. висококваліфікованими кадрами [3]. Як правило, на практиці ініціатива відкриття нових спеціальностей, комплектації ПТУ та інших форм навчальних закладів професійної орієнтації виходить від адміністрації колоній. Вони подають списки вчителів, які погоджуються на роботу "у в'язниці", а органи освіти на місцях проводять перевірку їх кваліфікації та затверджують призначення. Таким чином, спостерігається недокомплектacja установ професійно-технічної освіти в місцях позбавлення волі педагогічними кадрами відповідної кваліфікації.

Відповідно до ст. 6, 125, 126 Кримінально-виконавчого кодексу України одним з основних засобів досягнення мети пенітенціарного процесу – виправлення й ресоціалізація засуджених – є загальноосвітнє та професійно-технічне навчання.

Європейські пенітенціарні правила, зобов'язання дотримуватися яких взяла на себе Україна в 1995 році, вступивши до Ради Європи, передбачають, що виправна установа повинна прагнути надати всім ув'язненим доступ до освітніх програм, які повинні бути максимально всебічними й відповідати індивідуальним потребам і прагненням ув'язнених. Зокрема, ст.28 Європейських тюремних правил говорить:

Кожна пенітенціарна установа має прагнути надати всім ув'язненим доступ до освітніх програм, які повинні бути максимально широкими й відповідати індивідуальним потребам ув'язнених, відповідаючи при цьому їх прагненням.

Першочергову увагу слід приділяти ув'язненим, які не вміють читати, писати й рахувати, а також ув'язненим, які не мають базової освіти або професійної підготовки.

Освіта ув'язнених має бути інтегрованою в загальнонаціональну систему освіти й професійного навчання з тим, щоб після звільнення вони могли без проблем продовжити свою освіту й професійну підготовку [5].

У колоніях створені умови лише для отримання загальної середньої та професійно-технічної освіти, задовольнити ж потребу в здобутті вищої освіти в місцях позбавлення волі засуджені не мають можливості через фізичну ізоляцію від суспільства й неможливість здобувати освіту на денній, вечірній або заочній формах навчання у вищих навчальних закладах України.

Для компенсації неможливості надання вищої освіти засудженим закладами пенітенціарної системи зазначена робота проводиться за рахунок надання її вищими навчальними закладами системи освіти України за дистанційною формою навчання. Між Українським Центром оцінювання якості освіти та Державною Пенітенціарною службою України

досягнуто угоди, яка визначає принципи співробітництва на всіх етапах підготовки та проведення зовнішнього тестування засуджених та осіб, що перебувають під вартою, і які мають бажання вступати до вищих навчальних закладів країни.

Засуджені також можуть отримувати вищу освіту заочно-дистанційно. У 2012 р. 83 засуджених, які відбувають покарання в установах пенітенціарної служби України, отримують освіту у вищих навчальних закладах країни. Освіта здійснюється як за рахунок бюджетних місць, так і за контрактною формою навчання. Згідно з внутрішньою документацією Державної пенітенціарної служби України засуджені, які вступають до закладів освіти за контрактом у першу чергу забезпечуються робочими місцями в пенітенціарному закладі, щоб мати змогу оплатити власне навчання [4].

Навчання осіб, позбавлених волі, здійснюють за дистанційною формою навчання відповідно до Положення про дистанційне навчання, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 21.01.2004 р. № 40. Посередником між студентами та навчальним закладом стають відповідальні за це особи, яких називають тьюторами. Тьютори – це представники ВНЗ або пенітенціарного закладу, батьки, родичі, які здійснюють посередництво між ВНЗ та студентами, знайомлять їх з навчальними планами та графіком навчального процесу поточного семестру, збирають завдання, навчально-методичну літературу для підготовки в'язнів до складання заліку або екзамену тощо. Якщо є необхідність, тьютор виїжджає до пенітенціарного закладу з метою надання консультацій для організації навчання, написання курсового проекту тощо. Крім того, тьютор забезпечує студентів навчальною літературою з фондів бібліотеки ВНЗ. Тьютори регулярно відвідують ВНЗ, отримують завдання для засуджених, потім уже виконані завдання надають викладачам для перевірки. Викладачі здійснюють перевірку й оцінюють залік або екзамен.

Вища освіта осіб, позбавлених волі, хоча й повільно, але все ж таки набуває розвитку. Труднощі цього процесу, на наш погляд, пов'язані насамперед не із суспільними стереотипами про "закритість" пенітенціарних закладів і не з відсутністю бажання ВНЗ навчати засуджених, а з відсутністю правових, організаційних і науково-методичних засад надання такої освіти в Україні. Для ВНЗ і для пенітенціарних установ це явище нове й нерегульоване. Кожний ВНЗ і пенітенціарний заклад діє в цьому випадку на власний розсуд.

Таким чином, можна зробити висновок, що пенітенціарна система України стала більш відкритою, гуманною й за параметрами наближається до європейських стандартів. Пенітенціарна система сучасної України, створюючи для засуджених-студентів необхідні умови для отримання освіти, розглядає підвищення засудженими освітнього рівня як один з основних критеріїв їх виправлення, соціалізації та реабілітації.

Література

1. Калашник Н.Г. Пеналогія: виконання покарань у світі / Н.Г.Калашник, Н.С. Калашник. – Вінниця: ПП "ТД" Удельвейс і Л», 2012. - 320с.
2. Ветошкин С.А. Пенитенциарная педагогика как наука и область практической деятельности: дис. ... д-ра пед.наук: 13.00.01.8. / С. Ветошкин. - 2002. - 327 с.
3. Перминов О.Г. Уголовно-исполнительное право / О.Г. Перминов. – Белгород: Былина, 2011. – 502 с.
4. Глава ДПТС Украины 13 апреля 2012 года доложил народным депутатам Украины о достижениях и проблемных вопросах в работе ведомства [Електронний ресурс]. – Режим доступу 15.04.2012: <<http://prisonlife.ru/1856-penitencijarnaya-služhba-ukrainy-dostizheniya-i.html>>. ■агол. з екрану. – Мова рос.
5. Европейские тюремные правила. Январь 2006г. [Електронний ресурс]. – Режим доступу 18.08.2012: <http://www.prizon.org/law/eur_pr.shtml>. ■агол. з екрану. – Мова рос.

Людмила Ганина

Доступ осуждённых к образовательным услугам в Украине

Аннотация. Автор рассматривает систему профессионального образования граждан, находящихся в местах лишения свободы в Украине. Профессиональное (профессионально-техническое, высшее) образование – неотъемлемая составная социализации и ресоциализации личности. Актуальность публикации в анализе развития профессионального образования среди осуждённых, в получении ими (осуждёнными) базовых понятий о профессиональных умениях.

Ключевые слова. Профессиональное образование, профессионально-техническое образование, преступность, места лишения свободы.

Lyudmila

Ganina Prisoners' access to educational services in Ukraine

Summary. Article is devoted to the system of vocational education of citizens who are in prison in Ukraine. Vocational education is an integral part of socialization and re-socialization of the individual persons. Actuality of the publication is providing analysis of professional education among the prisoners, giving basic knowledge and professional skills to prisoners.

Key words: professional education, vocational and technical education, crime, place of detention.

УДК: 374.013.83

**Майя Гордієнко,
м. Кременчук**

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ АНДРАГОГІЧНОЇ ПРОЦЕСУАЛЬНОЇ
МОДЕЛІ НАВЧАННЯ М. НОУЛЗА**

В освіті дорослих моделювання має особливе значення як необхідний елемент педагогічної майстерності. Освітні моделі дозволяють побачити й зрозуміти процес і результат усвідомлення зовнішнього й внутрішнього світу, їх станів і змін. Тому розробка освітніх моделей у

цілому актуальна як для зарубіжних, так і для вітчизняних дослідників освіти дорослих.

Поняття "модель" у методології науки трактується як аналог певного фрагмента природної або соціальної реальності, породження людської культури, концептуально-теоретичного утворення – оригіналу моделі. Цей аналог може виконувати різнобічні функції: зберігати й розширювати знання про оригінал, перетворювати його або управляти їм. Із гносеологічної точки зору модель – представник, заступник оригіналу в пізнанні й на практиці [2, с. 48-49].

У зміст поняття "модель навчання" Л. Лук'янова вкладає комплекс систематизованих чинників діяльності того, хто навчається й того, хто навчає. Водночас ураховуються й інші компоненти навчального процесу, зокрема: зміст навчання, засоби, форми, методи, технології тощо. Проте провідними ознаками моделі навчання є діяльність суб'єктів навчального процесу [1].

Свого часу андрагогічні моделі навчання розроблялися різними авторами. Так, існують андрагогічні моделі П. Фрейре [9], Р. Ганье [там само], вчених Ноттингемської школи. Але найбільш відомою й популярною є андрагогічна модель М. Ноулза [11].

У статті аналізується концептуальна процесуальна андрагогічна модель М. Ноулза й її процесуальні елементи.

М. Ноулз визначив необхідність зміни парадигми освітніх навчальних стратегій, включаючи розробку нових технологій навчання, які задовольняли б унікальні потреби дорослих учнів. Він наполягав на новій методології, яка б надавала допомогу й сприяла дорослим у навчальному процесі та значно відрізнялася від традиційних педагогічних стратегій навчання, що використовувалися на всіх рівнях системи освіти. Наприкінці 1960-х років, коли М. Ноулз представив андрагогіку в Сполучених Штатах, ідея була новаторською і викликала багато досліджень і суперечок. З того часу педагоги, які навчають дорослих, дискутують чим є насправді андрагогіка [8, с. 11-13]. Потреба у теоретичному обґрунтуванні освіти дорослих призвела до ретельного аналізу андрагогіки. Деякі дослідники визначають андрагогіку як набір керівних принципів [14], філософію [16], набір припущень (умов) [4], теорію освіти дорослих, метод або технологію навчання дорослих [5], теорію навчання дорослих [12], керівний принцип щодо кращого навчання дорослих [3], набір керівних принципів для ефективного навчання дорослих [6]. Брукфілд, стверджує, що андрагогіка є "єдиною найпопулярнішою ідеєю в галузі освіти і навчання дорослих" [4].

Сам М. Ноулз визначає андрагогіку як "мистецтво і науку допомоги дорослим навчатися" [10, с. 54], і "навмисну й професійно керовану діяльність, спрямовану на зміну дорослої людини" [11]. Деякі педагоги вважають андрагогіку "ідентифікаційним знаком, оскільки вона визначає особливі риси їх професійної діяльності" [4].

На сучасному етапі розвитку педагогічної думки андрагогіка стала домінуючою системою поглядів у освіті дорослих. Вона визначається як "

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

виключний і незмінний, заснований на практиці, метод навчання" [17, с. 211]. Педагоги, що навчають дорослих, вважають її неоціненною у конструюванні ефективного навчального процесу для дорослих.

Популяризована М. Ноулзом, андрагогічна модель представляє основні принципи навчання дорослих і важливі положення щодо дорослих учнів. Ці основні принципи навчання дорослих дозволяють більш ефективно конструювати процес навчання для дорослих. Модель є процесуальною, тому що в ній відображено характеристики навчальної діяльності. Вона може бути застосовна до будь-якого процесу навчання дорослих: будь то суспільна освіта чи розвиток людських ресурсів в організації.

У таблиці 1 представлені шість принципів (або положень) існуючої андрагогічної моделі і їх еволюція. Зазначимо, що М. Ноулз спочатку запропонував чотири положення (від 2 до 5). Мотивацію до навчання було додано в 1984 році, а потребу знати чому, що і як навчатися – в 1990 році.

Таблиця 1
Еволюція основних принципів андрагогіки

	1998 рік	1990 рік	1989 рік	1984 рік	1984 рік	1980 рік	1978 рік
Потреба знати	✓✓	✓	✓				
Я-концепція	✓	✓	✓	✓	✓	✓	у
Попередній досвід	✓	✓	✓	✓	✓	✓	у
Готовність до навчання	✓	✓	✓	✓	✓	✓	у
Орієнтація на навчання	✓	✓	✓	✓	✓	✓	у
Мотивація	✓	✓	✓	✓	✓		

Структура процесуальної андрагогічної моделі М. Ноулза представлена на рисунку 1. Три виміри процесуальної андрагогічної моделі означають:

цілі і завдання для навчання (Goals and Purposes for Learning);
індивідуальні та ситуативні відмінності (Individual and Situational Differences);

основні принципи навчання дорослих (Core Adult Learning Principles).

Такий підхід концептуально об'єднує додаткові впливи з основними принципами навчання дорослих. Три кола моделі взаємодіють, що дозволяє розглядати модель як 3-вимірний процес для розуміння ситуації навчання дорослих. Модель визнає різноманітність учнівського складу і навчальної ситуації, і показує, що навчання – це багатогранна

діяльність.

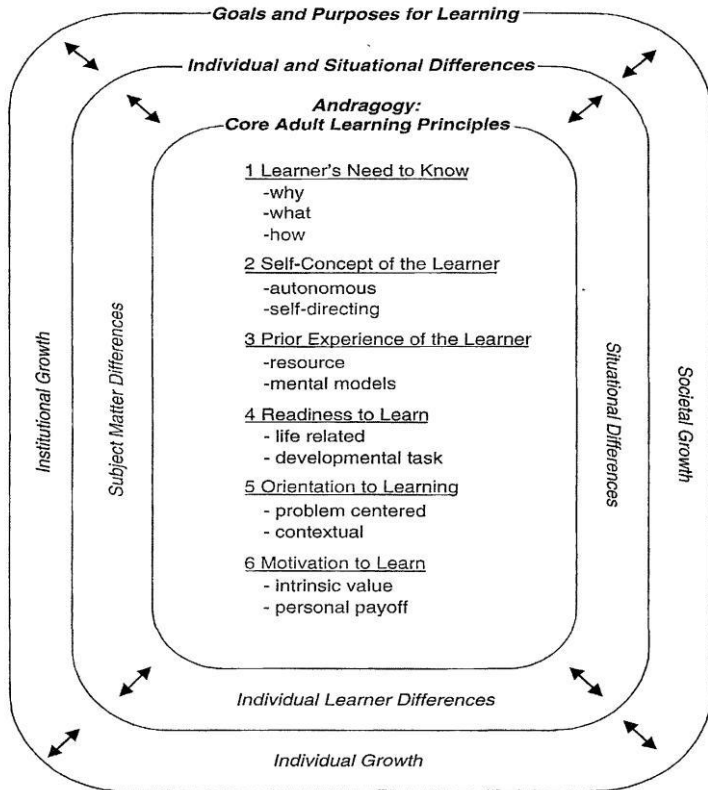


Рис. 1 Андрагогічна модель М. Моулза

Зовнішнє коло моделі, цілі і завдання для навчання, зображується як еволюційні досягнення. Цілі і завдання навчання дорослих забезпечують формування навчального досвіду. У цій моделі цілі для заходів у навчанні дорослих визначаються трьома основними категоріями: індивідуальний (Individual Growth), організаційний (Institutional Growth) і суспільний розвиток (Societal Growth). М. Ноулз застосував ці категорії для окреслення задач освіти дорослих. Цілі і завдання концептуально відокремлені автором від основних андрагогічних принципів, але вони мають значний вплив на сам процес навчання. Тому важливо аналізувати їх разом з основними принципами, оскільки вони можуть визначити

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

відповідність основних принципів певній ситуації. Концептуальне виокремлення і окремий аналіз цілей і завдань дозволяє андрагогіці узгоджувати чисельні перспективи щодо результатів навчання. Крім того, тільки за цих умов взаємодія між цілями, філософією, контекстом та процесом навчання дорослих повністю ідентифікується і правильно визначається. Тому М. Ноулз говорив про адаптацію використання андрагогіки у відповідності до мети навчання.

Індивідуальний розвиток. Більшість вчених і практиків вважають, що індивідуальний розвиток – це головна мета в освіті дорослих [15; 4]. Андрагогіка підходить найкраще до цілей індивідуального розвитку, тому що вона зосереджена на окремому індивідумі.

Організаційний розвиток. Навчання дорослих у рівній мірі має потужний вплив як на розвиток організації, так і фізичної особи. Розвиток людських ресурсів, наприклад, включає в себе підвищення ефективності організації в якості однієї з основних цілей, яку андрагогіка навіть не охоплює повною мірою. З точки зору розвитку людських ресурсів, кінцевою метою навчальної діяльності є вдосконалення організації, яка є спонсором навчальної діяльності. Таким чином, контроль цілей і завдань розподіляється між організацією та індивідумом. Процес навчання дорослих в розвитку людських ресурсів прекрасно вписується в рамки андрагогічної моделі, незважаючи на різні цілі, які потребують коректування для того, щоб застосовувати андрагогічні принципи.

Суспільний розвиток. Суспільні цілі і завдання, які можуть бути пов'язані з досвідом навчання розглянуті у роботі Р. Фрейре [7]. Цей бразильський педагог вбачав цілі та завдання освіти дорослих як суспільне перетворення і стверджував, що освіта – це процес підвищення свідомості. З його точки зору мета освіти полягає в наданні допомоги учасникам застосовувати знання на практиці, результатом освіти є суспільна трансформація. Фрейре вірив у здатність людини удосконалити суспільний порядок і створити динамічне суспільство, і що головна мета освіти полягає в тому, щоб допомогти людям застосувати свої знання на практиці. Це, на думку П. Фрейре, дозволило б людям змінити світ, гуманізувати його. Таким чином, цілі та завдання навчання орієнтовані на суспільні й особистісні удосконалення. Навчання відбувається з різних причин, і має результати поза межами індивідуального рівня, і часто спонсорується або впроваджується в організаційному чи суспільному контексті [4; 10]. Отже, андрагогіка – це модель індивідуального навчання, але індивідуальне навчання може відбуватися з метою удосконалення на індивідуальному, організаційному або суспільному рівні.

Індивідуальні і ситуативні відмінності середнього кола андрагогічної моделі зображуються як змінні. Ці змінні згруповані за категоріям: індивідуальні відмінності учнів (Individual Learner Differences), відмінності у предметному матеріалі (Subject Matter Differences) і ситуативні відмінності (Situational Differences).

Відмінності у предметному матеріалі. Різний предметний матеріал може вимагати відмінних стратегій навчання. Наприклад, дорослі можуть

бути менш здатні вивчати складний технічний матеріал самостійно. Або, як зазначив М. Ноулз, введення незнайомого матеріалу учням потребує різних стратегій як викладання так і вивчення. Не весь матеріал можна викладати й вивчати однаково.

Ситуативні відмінності. Категорія ситуативних впливів охоплює будь-які унікальні чинники, які можуть виникати в конкретній навчальній ситуації і включає в себе кілька груп впливу. На макрорівні: різні місцеві ситуації можуть вимагати різних стратегій викладання або навчання. Наприклад, учні у віддалених районах змушені бути більш самостійними. Або навчання у великих групах може означати, що навчальна діяльність менше враховує конкретні життєві обставини кожного. На більш широкому рівні ця група чинників пов'язує андрагогіку з соціально-культурними впливами, які прийнято вважати основними у кожній навчальній ситуації. З цього приводу П. Джарвіс [9] вважає, що будь-яке навчання дорослих виникає у соціальному контексті через життєвий досвід.

Таким чином, ситуативні відмінності, які впливають на проектування навчання дорослих можуть мати широкий спектр: соціальні, культурні, історичні, специфічні тощо.

Індивідуальні відмінності. Дослідники вказують на безліч індивідуальних особливостей, що впливають на процес навчання дорослих [13]. Дорослі навчаються по-різному, а знання індивідуальних відмінностей має допомогти сформувати й адаптувати андрагогічний підхід до унікальності кожного. Останнім часом дослідники намагаються пов'язати навчання дорослих з психологією освіти для глибшого розуміння того, як індивідуальні відмінності впливають на навчання дорослих. Наприклад, М. Теннент [18] аналізує психологічні теорії з точки зору навчання дорослих і приводить аргументи на користь психології як основи для освіти дорослих.

На додаток до шести основних принципів андрагогіки М. Ноулз визначив вісім елементів проектування навчального процесу для дорослих, а саме: підготовка учнів до програми; створення сприятливих умов для навчання; залучення учнів до спільного планування; залучення учасників до діагностики їх потреб у навчанні; залучення учнів до формування цілей навчання; залучення учнів до проектування навчальних планів; надання допомоги учням у виконанні навчального плану; залучення учнів до оцінювання навчання. Розглянемо кожен з елементів більш детально.

Перший елемент процесу проектування М. Ноулз додав у 1995 році. Він включає в себе підготовку учнів до навчальної програми і вимагає від викладача надати інформацію, яка допоможе учням в підготовці до участі у навчальній діяльності. Підготовчі заходи мають підвести учнів до фактичного навчання і включають, але не обмежуються, розробку реалістичних очікувань, змісту і відповідності навчання до реальних проблем суспільства.

Створення сприятливих умов як фізичних, так і психологічних,

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

виокремлюється в другий елемент проектування андрагогічного процесу навчання. Фізичне середовище в приміщенні, освітлення тощо впливають певним чином на ефективність навчання. Але М. Ноулз зауважує, що психологічні елементи взаємної поваги, співпраці, взаємної довіри, підтримки, відкритості та достовірності, навчання, а також людяність можуть бути більш важливими, ніж фізичні елементи.

Третій елемент проектування, залучення учнів до спільного планування, заснований на основному законі людської природи, який свідчить, що ступінь відповідального ставлення людини до рішення пропорційний ступеню її участі у прийнятті цього рішення.

Четвертий елемент, залучення учасників до діагностики їх потреб у навчанні може включати в себе кілька стратегій, які описуються М. Ноулзом, серед них: прості у вигляді переліку і складні у вигляді складних систем оцінки, включаючи точний аналіз прогалин у навчанні.

П'ятий елемент проектування процесу в андрагогічній моделі залучає учнів до формулювання цілей навчання. Цей процес залучає учнів до обміну думками або переговорів з навчальним закладом. Учень і навчальний заклад мають прийти до згоди, що саме буде вивчатися в конкретній ситуації. Одним із способів реалізації цього процесу є розробка навчального контракту.

Шостий елемент залучає учнів до проектування навчальних планів з визначенням ресурсів і подальшого управління ресурсами, необхідними у навчальному процесі. Ефективний навчальний план вимагає від учня активної участі у його конструюванні.

Сьомий елемент направлений на надання допомоги учню у виконанні навчального плану за допомогою різних навчальних заходів, таких як моніторинг плану та / або навчального контракту, незалежне дослідження або емпіричні методи, які активно залучають учнів до кінцевого результату навчання.

Останній елемент залучає учнів до процесу оцінювання. М. Ноулз відзначив, що оцінювання повинно стосуватися якості та цінності програми (оцінка програм), або результатів навчання (індивідуальна оцінка студента). Таблиця 2 показує елементи андрагогічного процесу, представлені М. Ноулзом у 1992 році і оновлені ним у 1995 році, у порівнянні з традиційним педагогічним підходом.

У педагогічній моделі навчання домінує положення займає вчитель. Саме він визначає всі параметри процесу: мету, зміст, форми й методи, засоби навчання, джерела навчання. У силу об'єктивних факторів (несформованість особистості, залежний економічний і соціальний стан, відсутність життєвого досвіду, слабка мотивація на одержання освіти) учень у педагогічному підході займає підлегле, залежне положення й не має можливості серйозно впливати на планування й оцінювання процесу навчання. Його основна роль – це сприйняття соціального досвіду, переданого вчителем.

Таблиця 2

Процесуальні елементи андрагогічного підходу
у порівнянні з педагогічним

Елементи процесу		
Елемент	Педагогічний підхід	Андрагогічний підхід
Підготовка учнів:	мінімальна	забезпечити інформацією; підготувати до участі; допомогти виробити реалістичні очікування; розпочати думати про зміст.
Клімат:	орієнтований на авторитет; офіційний; змагання.	розкутий, довірчий; взаємоповажний; неофіційний, теплий; співробітництво, підтримка; відкритість і автентичність; гуманність.
Планування:	вчителем	механізм спільного планування учнем і фасилітатором.
Діагностика потреб:	вчителем	шляхом спільної оцінки.
Постановка цілей:	вчителем	шляхом спільних обговорень.
Розробка навчальних планів:	логіка предметного матеріалу; розділи змісту	послідовність у міру готовності; проблемні розділи.
Навчальна діяльність:	технології передачі знання	емпіричні технології (опитування).
Оцінювання:	вчителем	взаємна повторна діагностика потреб; взаємна оцінка програми.

В андрагогічному підході провідна роль в організації процесу навчання належить самому учню. З погляду андрагогіки дорослі учні відіграють провідну роль у процесі свого навчання. Завдання викладача – заохочувати, допомагати й підтримувати розвиток дорослого. При побудові й здійсненні програми навчання характерна спільна діяльність суб'єктів навчання. Таким чином, андрагогічний підхід до навчання передбачає й забезпечує активну діяльність тих, хто навчається, їх високу мотивацію й

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

ефективність процесу навчання.

Розглянувши андрагогічну модель М. Ноулза, ми дійшли висновку, що основні принципи андрагогіки забезпечують міцну основу для планування навчання дорослих та його ефективності. Цілі і завдання, заради яких проводиться навчання дорослих, забезпечують основу для формування навчального досвіду дорослих. Індивідуальні відмінності дорослих, які приймають участь у навчальному процесі і ситуативні відмінності обумовлюють проектування різних моделей навчання дорослих, в тому числі використовуючи інформаційно-комунікаційні технології.

Література

1. Лук'янова Л. Б. Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання: оптимальні умови використання [Електронний ресурс]. Режим доступу 01.10.2012: <http://www.nbuuv.gov.ua/Portal/soc_gum/Sitimn/2010_23/Osnovopol_prunsupu_andrago_gicnoi_modeli.pdf>. – Загол. з екрану. Мова укр.
2. Светенко Т. В. Теоретические основы моделирования инновационных образовательных систем: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Светенко Татьяна Васильевна. – М., 2003. – 439 с.
3. Beder, H. & Carrea, N. (1988). The effects of andragogical teacher training on adult students' attendance and evaluation of their teachers. *Adult Education Quarterly*, 38(2). – pp. 75-87.
4. Brookfield, S. The Contribution of Eduard Lindeman to the Development of Theory and Philosophy in Adult Education // *Adult Education Quarterly*. – Volume 34, Number 4, Summer, 1984. – pp. 185 – 196.
5. Davenport, J., Davenport, J. A. A Chronology and Analysis of the Andragogy Debate // *Adult Education Quarterly*, vol.35, no. 3, Spring 1985. – pp.152 – 159.
6. Feuer, D. & Gerber, B. (1988). Uh-Oh: Second thoughts about adult learning theory. *Training*, 25 (12). – pp. 31-39.
7. Freire, Paulo. Pedagogy of the Oppressed [Електронний ресурс]. Режим доступу 01.10.2012: <<http://www.laconstituciondelperu.org/FreirePedagogyoftheOppressed.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
8. Henschke, J.A. Modeling the Preparation of Adult Educators // *Adult Learning*. –Volume 9, Number 3, Spring 1998. – pp.11 – 13.
9. Jarvis, P. *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice* (3rd. edn.), London: Routledge, 2004 – 374 p.
10. Knowles, M. S. (1990). *The Adult Learner: A Neglected Species*, 4th ed. – 292 p.
11. Knowles, M.S., Holton III, E.E., Swanson, R.A. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. — 6th edition. – London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 pp
12. Merriam, S. B. & Brockett R. (1997). *The Profession And Practice Of Adult Education: An Introduction*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. – 135 p.
13. Merriam, S. B. (2001). Something Old, Something New: Adult Learning Theory for the Twenty-First Century. In S. Merriam (Ed.) *The New Update on Adult Learning Theory, New Directions for Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass 89, 2001. – pp. 93 – 96.
14. Merriam, S.B. *Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory / The New Update on Adult Learning Theory*. S.B.Merriam (ed.). *New Directions for Adult and Continuing Education*, no.89, Spring 2001. – Jossey-Bass, 2001.

– pp. 3 – 13.

15. Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

16. Pratt, D. D. (1998). *Andragogy as a relational construct*. *Adult Education Quarterly*, 32,3 Spring. – pp. 160 – 181.

17. Rachal, J. R. (2002). *Andragogy's detectives: A critique of the present and a proposal for the future*. *Adult Education Quarterly*, v 53, 3. – pp. 210 – 227.

18. Tennant, M. & Pogson P. (1995). *Learning And Change In The Adult Years: A Developmental Perspective*. San Francisco: Josey-Bass.

Майя Гордиенко

Теоретические основы андрагогической процессуальной модели обучения Г. Ноулза

Аннотация. В статье автор рассматривает андрагогическую процессуальную модель М. Ноулза, анализирует отличия процессуальных элементов андрагогического подхода в сравнении с педагогическим подходом.

Ключевые слова: андрагогика, андрагогическая модель, обучение взрослых.

Maya Gordiyenko

Theoretical Principles of Andragogy In-practice Model of M. Knowles

Summary. The author considers the in-practice andragogical model of M. Knowles, analyzes the differences of process elements in andragogical approach compared with the pedagogical approach.

Key words: andragogy, andragogical model, adult learning.

УДК 378:37.03

**Іван Грищенко,
м. Київ**

**ДЕЯКІ ЕКОНОМІЧНІ АСПЕКТИ ПІДВИЩЕННЯ
ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Швидкі та всеохоплюючі зміни в розвитку сучасного українського суспільства відбуваються на основі інноваційного розвитку національної економіки та її більш активної інтеграції у світову економічну систему. Цей процес вимагає формування нового типу сучасного фахівця із глибокими знаннями та високою долею інтелектуальної складової у людському капіталі індивіда. Забезпечити якісну та всебічну підготовку кожної людини до успішної життєдіяльності покликана система освіти, що в свою чергу вимагає її модернізації. Підвищення вимог суспільства до якості освітніх послуг, входження в Болонський процес, і пов'язане з цим оновлення технологій та стандартів навчання, обумовлюють актуальність підвищення якості вищої освіти.

Мета даної статті полягає у здійсненні аналізу економічних умов підвищення якості вищої освіти з метою визначення засад подальших

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

напрямів її модернізації.

Економіка як наука, вивчає процеси створення, розподілу та споживання благ, тобто товарів та послуг які необхідні людині, являє собою продукт розумової праці. Поняття терміну "економічний" базується на логічному характері зв'язку між цілями та засобами, який проявляється в результативності: як економити, заощаджувати, зберігати, скорочувати, зменшувати затрати. Дослідження цих процесів в освіті економісти почали вивчати в 20-роки минулого століття [6].

Економічний аналіз якості вищої освіти, як і будь-якої сфери, не може бути повноцінним без характеристики продукту, що виробляється, й організації виробничого процесу цього продукту. Продуктом, що виробляється вищими навчальними закладами (ВНЗ) є освітня послуга. Дійсно, в умовах формування ринкової економіки, якість освітніх послуг є дуже актуальною темою. Лише у випадку надання широкого спектра якісних освітніх послуг, націлених на задоволення потреб держави, ринку праці, і студента, система вищої освіти повноцінно виконуватиме своє суспільне призначення. Освітня політика є найважливішою складовою політики держави, інструментом підвищення темпів соціально-економічного та науково-технічного розвитку. У сучасному суспільстві прослідковується тісний зв'язок – освіти, науки, інформаційного розвитку, інвестицій у людський капітал, економічного зростання. Віднайти дієві економічні механізми щодо активізації цього зв'язку, посилити позитивний соціально-економічний ефект від його практичного втілення – дуже важливе завдання, що постало в наш час перед системою вищої освіти в Україні.

Одним із аспектів підвищення якості вищої освіти є посилення взаємодії ВНЗ із бізнесом – для комерціалізації знань, та ринком праці – для врівноваження попиту і пропозиції, врахування якісних вимог до фахівців. Аналіз показує, що вища освіта у значній мірі залежить від впливу макросередовища, особливо від органів державного управління, які формують і реалізують державну політику. Проте досліджень в цьому напрямі проводиться в Україні не достатньо.

Слід зазначити на необхідності змістовних змін у відносинах бізнесу, суспільства та вищими навчальними закладами з метою надання якісних освітніх послуг. Так, за оцінками експертів, кількість задоволених якістю послуг, що надає система вищої освіти в Україні становить 38 % (від загальної кількості населення); для порівняння – у Білорусії – 52%; Російській Федерації – 42%; США – 70%; Німеччині – 59 %. В цілому, кожен п'ятий українець оцінює якість рівня освітніх послуг на "незадовільно".

Серед недоліків називають: застарілі методи навчання студентів; відірваність наукових напрацювань української вищої освіти від здобутків світової науки; слабкий кадровий склад викладачів вищих навчальних закладів і високу питому вагу викладачів пенсійного віку (понад 20% від загальної складу викладачів), що, здебільшого, не володіють комп'ютерною технікою та інтерактивними методами навчання тощо [2].

Тому забезпечення якості освітніх послуг у системі вищої освіти

України в значній мірі залежить від налагодження тісної співпраці на рівні: бізнес – влада – вищі навчальні заклади. На сьогодні склалася ситуація, коли підготовку кадрів для національного господарства (держзамовлення) держава фінансує за рахунок податків та зборів (у т.ч. і від бізнесу), але підготовлені молоді спеціалісти, здебільшого бізнесу, виявляються не потрібні.

Разом з тим, що стосується фінансування освіти в Україні, то видатки у 2000 – 2007 рр. становили у середньому 5,3% від ВВП, а у 2010 рр. на освіту у бюджеті країни, відповідно, було передбачено 6,6% ВВП, що навіть перевищує рівень у розвинutih країнах. Для порівняння: у Німеччині – 4,4%; Японії – 3,4%; Іспанії – 4,4%; Італії – 4,3%, США – 5,5 %, Франції та Великій Британії – 5,6%. Водночас, суттєво відрізняється структура використання цих коштів. В Україні бюджетні кошти спрямовуються лише на оплату праці, комунальні видатки та поточні витрати ВНЗ. У розвинutih країнах світу першочергово фінансується зміцнення матеріальної бази закладів освіти, купівля обладнання та експериментальних систем, технологічне оснащення навчального процесу. Такі витрати зорієнтовані на фахову підготовку студентів, їх адаптацію до вимог ринку та готовності до підвищення конкурентоспроможності молодих спеціалістів на ринку праці, а не на "проїдання" коштів за рахунок фінансування поточних витрат [2].

Станом на початок 2010/2011 навчального року в Україні функціонувало 854 вищих навчальних закладів, в яких навчалось понад 2,4 млн. осіб. У структуру вищих навчальних закладів входило 197 університетів (23 %), 62 академії (7 %), 109 інститутів (13 %), 234 коледжі (28 %), 130 технікумів (15 %), 121 училище (14 %) та 1 консерваторія. В одному вищому навчальному закладі навчалось в середньому 3 тис студентів, а в університетах – 9 тис [4].

Аналізуючи наукову літературу з досліджень характеристик освітнього продукту, слід зазначити, що поняття "освітня послуга" досить складне і трактується вченими-економістами по-різному. Одні автори розглядають її як діяльність певної особи, або групи осіб; інші – як набір компетенцій, які використовуються для задоволення потреб людини в освіті; треті – як комплекс послуг чи видів діяльності, четверті – як організований процес навчання [1; 2].

Проте категорія освітньої послуги містить низку ще недостатньо досліджених в економічній літературі проблем: визначення її суті, форм, особливостей, ролі і місця в становленні ринкової економіки.

На наш погляд "освітня послуга" – це один із видів товару, який на відміну від товарів матеріальної субстанції, немає речової форми, а виступає у вигляді ефекту діяльності людини і є корисною і необхідною споживачеві. По своїй суті освітня послуга, це цілеспрямована діяльність юридичних і фізичних осіб, в основі якої лежить навчання, для задоволення різноманітних інтелектуальних потреб людини й суспільства в нових знаннях, уміннях, навичках, розвитку індивідуальних здібностей,

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

що має вартісний характер.

Освітні послуги реалізуються на ринку освітніх послуг, де існує конкуренція існуючих і потенційних покупців і продавців цього товару (освітніх послуг), кількість яких весь час невинно зростає. На освітньому ринку взаємодіють попит на освітні послуги з боку основних господарюючих суб'єктів (окремих громадян, домогосподарств, підприємств й організацій, держави) і їхня пропозиція від різних освітніх закладів. Для ринку освітніх послуг обов'язковими є три визначальні компоненти: 1) покупець; 2) продуцент (продавець); 3) державне регулювання [5]. Всі компоненти пов'язані між собою такими економічними категоріями як попит, пропозиція, ціна, вартість, конкуренція та ін. Такий ринок має свої специфічні особливості, які у значній мірі визначаються розвитком ринкових відносин у системі освіти.

Кожна галузь сфери послуг має свою специфічну термінологію і споживачів своїх послуг. Їх називають, наприклад, партнер, клієнт, пасажир, абонент, глядач, замовник і т.п. Ця термінологія не може використовуватись у сфері освітніх послуг.

Сфера освітніх послуг є специфічною сферою в сфері послуг, оскільки об'єктом її впливу є людина, яка навчається (учень, студент, слухач). Освітні послуги не можна ставити в один ряд з іншими послугами, наприклад транспортними, юридичними, побутовими, консалтинговими і ін., оскільки вони спрямовані на людину, і вони змінюють людину як особистість, змінюють її людський капітал.

Суб'єктом – надавачем освітніх послуг є навчальні заклади різних форм власності, або суб'єкти підприємницької діяльності, зареєстровані у відповідності до вимог чинного законодавства. Викладачі університету не є надавачами освітніх послуг, оскільки ця діяльність є ліцензованою. Її може надавати той, хто має на це право, наприклад університет, тобто колектив університету разом з ректором, службовцями, викладачами і т.п. Освітню послугу надає заклад, як юридична особа, а не викладач. Ті педагогічні працівники, які зареєстровані як суб'єкти підприємницької діяльності в органах державної влади і мають відповідне право на надання освітніх послуг, теж можуть надавати різноманітні освітні послуги населенню. Це треба враховувати при здійсненні і отриманні освітніх послуг.

Надання освітніх послуг, як і будь яких інших послуг, характеризується тим, що вони не підлягають транспортуванню, зберіганню, накопиченню, їх неможливо побачити чи доторкнутись до них, вони невіддільні від споживання і надання та мінливі. Тому оцінити рівень наданих населенню послуг в якихось кількісних показниках можна лише після їх надання. Але у суспільстві, заснованому на ринковій економіці, освітні послуги мають ще й свої особливості, які притаманні лише їм. У ході дослідження були виявлені такі специфічні особливості освітніх послуг: вони являють собою споживанням і капіталовкладенням для людини одночасно; їх двоякість – як суспільне благо і як приватне благо; з точки зору оцінювання – конкурентною перевагою часто стає не результат, а сам процес; неможливість грошового виміру; є не лише економічною

категорією, а і соціальною; здатність трансформуватись у знання; значну роль відіграє державне регулювання; пріоритетність фінансування визначається ступенем розвитку країни; збільшення частки платних освітніх послуг; це дорогий вид послуг, вони надаються за освітніми програмами певного рівня.

Ще однією важливою особливістю освітніх послуг є “непостійність якості”. Ця особливість є специфічною, оскільки якість наданих послуг професорсько-викладацьким складом, за однією і тією ж програмою, буде різною за сутнісним сприйняттям цієї послуги кожним із студентів, які їх отримали. З одного боку якість надання освітніх послуг викладачем залежить від його особистого внутрішнього стану (стан здоров'я, настрій, кліматичний вплив, особисті проблеми, переживання тощо) в той час, коли він проводить заняття. Кожна лекція, в залежності від його психологічно-емоційного стану, буде різною за якістю. З іншого боку студенти, по-перше, такі ж чинники можуть впливати на їх сприйняття лекційного матеріалу. По-друге, більш вагомими факторами сприйняття освітньої послуги студентами будуть їх інтелект, рівень підготовки і бажання.

Якщо брати до уваги, що послуги надаються і споживаються протягом 4-6 років і навчання студентів здійснюють сотні викладачів, тоді мова вже може йти не про якість послуг конкретного викладача, а про загальний рівень якості освіти в даному ВНЗ, що може оцінюватись загальноновизнаними оціночними рейтингами.

Сьогодні реальний стан справ обумовлює відповідну організаційну та економічну поведінку ВНЗ на основі аналізу динамічного розвитку ринку освітніх послуг, конкуренції, інформації, знань. Тому, щоб завоювати гідне місце на освітянському ринку, потрібні інноваційні зміни з орієнтацією на споживача і забезпечення його необхідними споживчими цінностями та високим рівнем задоволення очікувань.

Значний вплив на розвиток освітніх послуг ВНЗ має такий економічний фактор як недостатність державного фінансування, що змушує університети пристосовуватись до нових умов ринкового макросередовища. Вони отримали право на самостійне здійснення платних послуг, визначення своєї "політики" у сфері платної освіти. Спецкошти для них стали одним із основних засобів для функціонування. Економічний фактор характеризується отриманням грошових коштів від надання платних освітніх послуг. Відповідно, чим більше студентів відмовляються від навчання в університеті з різних причин, тим гіршим стає фінансовий стан. Цей фактор не сприяє підвищенню якості освіти.

Одним із недоліків платної освіти є зниження якості освіти. Це проявляється в тому, що така освіта зорієнтована не на можливість засвоєння навчання програм, а на платоспроможність тих хто навчається (або їх батьків). Сьогоднішня ситуація із фінансовим забезпеченням вищих навчальних закладів змушує їх активно залучати приватні джерела фінансування, тобто навчати студентів на контрактній основі. Проте, як відомо, хто платить, той і визначає вимоги до наданих послуг. При

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

зменшенні фінансового замовлення від держави в університетах збільшується контингент тих студентів, які навчаються на платній основі, отже зміщуються акценти від виконання вимог державних стандартів на задоволення споживача-студента (або його батьків).

Така ситуація негативно впливає на якість наданих освітніх послуг. Крім того, для отримання знань та навичок необхідна участь самого студента, який одночасно є і джерелом фінансування університету. Університет стає перед вибором – або якісне навчання студентів, або додаткове фінансування.

Ще один аспект – студент, який навчається, але не мотивований можливістю бути відрахованим за неуспішність, чи наявністю стипендії, не проявляє особливих зусиль. Викладачі, які не мають дійових важелів впливу на студента, також схиляються до заниження екзаменаційних оцінок (вимог). Тому ринок праці отримує спеціалістів низької кваліфікації. Тобто, обидві сторони навчального процесу обумовлені нижчим рівнем вимог, що створює ситуацію глухого кута. 8-10 студентів у ВНЗ сьогодні дають роботу 1 викладачу. Відрахування студентів автоматично відображається на втраті педагогічного навантаження і зменшення чисельності штатних одиниць професорсько-викладацького складу.

Серед головних причин, що "консервують" низьку якість освітніх послуг у системі вищої освіти України слід зазначити збереження Освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) – що розроблялась, затверджувалась Міністерством освіти та регламентувала: які предмети має вивчати студент, як це робити, скільки часу на це слід витратити, які знання слід мати випускнику після отримання певної спеціальності тощо. Дотримання вищими навчальними закладами вимог ОКХ пов'язано з державною акредитацією вузів, процедурою видачі державних дипломів тощо. Натомість, ОКХ розглядається європейськими експертами як рудимент радянської системи вищої освіти, що гальмує процеси адаптації сучасних ВНЗ України до швидких змін в умовах ринкового господарювання, обмежує можливості вузів щодо здатності синтезувати нові напрямки підготовки та спеціалістів, які володіють знаннями у різних, але взаємодоповнюючих сферах.

Шляхом до вирішення цієї проблеми є рішення щодо розробки проекту створення Національної рамки кваліфікацій в Україні, яка має узгодити, поєднати бачення освітян, держави та бізнесу на те – чому та як мають навчати студентів; а також стати механізмом взаємодії між попитом на фахівців певної кваліфікації зі сторони бізнесу, та пропозицією з боку системи вищої освіти. Розроблення та впровадження Національної рамки кваліфікацій має вирішальне значення для розв'язання низки актуальних питань реформування системи вищої освіти і професійної підготовки.

Національна рамка кваліфікацій розглядається як інструмент посилення соціального партнерства з роботодавцями, сталого діалогу між усіма заінтересованими сторонами, а також як інструмент приведення законодавства в галузі освіти до європейських вимог, зокрема як основа для розроблення та перегляду стандартів освіти та професійної

підготовки. Запровадження Національної рамки кваліфікацій має супроводжуватись міжнародним визнанням кваліфікацій, здобутих в Україні.

На підготовку конкурентоспроможних, підготовлених молодих фахівців для ринку праці впливає розвиток науки у ВНЗ, науково-дослідні та дослідно-конструкторські розробки (НДДКР). Без науки не можна забезпечити належну якість навчання. Адже це пов'язано з інноваційною діяльністю. Практика господарювання вимагає, щоб в університетах працювали вчені, які активно займаються науковими дослідженнями. Тільки тоді вони стають більш кваліфікованими викладачами, що стимулює студентів до наукових розробок та винаходів. Розвиток університетської науки – реальне підґрунтя для впровадження інновацій та реалізації на практиці ідеї "економіки знань".

Інтеграція вищої освіти і науки стає одним із стратегічних напрямів реформування системи вищої освіти, складовою формування інтелектуального потенціалу України на шляху до входження в європейський інтелектуальний простір. Для цього доцільно створювати науково-освітні центри знань, що мають тісно співпрацювати з бізнес-структурами.

Зазначимо, що у світовій практиці найбільш відомими є дві форми співробітництва "освіти, науки та виробництва" – кластери та технополіси (технопарки, "силіконові долини"). Кластери виступають як основа розвитку промисловості, що у випадку об'єднання із науково-дослідними установами та навчальними закладами стимулює застосування сучасних технологій та інновацій. Технополіси представляють собою пряме втілення процесів створення та використання сучасних технологій та інновацій. Кластеризація, як явище, розглядається як форма внутрішньої інтеграції чи кооперації національних підприємств, установ та організацій.

Для підвищення якості освітніх послуг, підвищення конкурентоспроможності національних ВНЗ та впровадження в систему вищої освіти України кращих надбань світового досвіду реформування системи вищої освіти, застосування дієвих механізмів формування і регулювання освітніх послуг, держава має радикально розширити інституціональну, академічну та фінансову автономію вузів. В проєкті нового закону України "Про вищу освіту" передбачено відмовитись від адміністративних методів регулювання діяльності ВНЗ та створити інституціональне підґрунтя для надання їм широкої автономії. Адже саме демократизація вищої освіти розглядається як чинник її інтеграції у європейський та світовий освітній простір.

Інституціональна, академічна та фінансова автономія вищої школи має поєднуватись із зростанням відповідальності ВНЗ за рішення, які будуть прийматися; за результати діяльності ВНЗ на ринку освітніх послуг. Економічний аспект підвищення якості вищої освіти передбачає вдосконалення управління економічними механізмами її функціонування.

Відповідно до вимог сьогодення, роль держави у процесі

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

реформування системи вищої освіти в Україні має бути зосереджена на реалізації наступних стратегічних завдань:

- розширенні автономії ВНЗ;
- реформуванні мережі ВНЗ шляхом їх укрупнення та створення університетів регіонального типу (із посиленням тісної взаємодії з роботодавцями);
- ліквідації відомчого розпорядження (підпорядкування) ВНЗ, що позитивно позначиться на усуненні дублювання функцій щодо підготовки фахівців та сприятиме раціональному використанню державних коштів на потреби фінансування вищої освіти;
- стимулюванні розробки та прийняття нових державних стандартів, нормативів стосовно педагогічного навантаження, тарифікації оплати праці, критеріїв якості надання освітніх послуг тощо);
- запровадженні дієвих економічних стимулів до активізації інтеграційних процесів в системі вищої освіти через створення навчальних та навчально-науково-виробничих освітніх комплексів, участі ВНЗ у створенні регіональних кластерів;
- задіяні в процесі реформування системи вищої освіти потенціалу державно-приватного партнерства;
- створенні економічних стимулів до диверсифікації ринку освітніх послуг;
- запровадженні дієвих економічних стимулів до забезпечення ВНЗ сучасною комп'ютерною технікою, ліцензійними програмними продуктами та телекомунікаційним обладнанням;
- створенні економічних стимулів для розвитку системи безперервної освіти ("освіти впродовж життя");
- розширенні фінансової самостійності вищих навчальних закладів тощо.

Реалізація на практиці курсу на розширення автономії ВНЗ, без сумніву, позитивно вплине на якість освітніх послуг, підвищить ефективність та конкурентоспроможність системи вищої освіти України.

Рівноваження попиту і пропозиції на ринку освітніх послуг та усунення невідповідності випускників вищої школи вимогам роботодавців сьогодні вирішується шляхом бізнес-освіти в Україні, яка зорієнтована на відповідні вимоги роботодавців до якості освітніх послуг.

Нині розвиваються такі форми бізнес-освіти: бізнес-школи при класичних вищих навчальних закладах; приватні бізнес-школи;

бізнес-школи, які утворюють самі корпорації, але які не є структурними підрозділами;

тренінгові підрозділи, які є вузькоспеціалізованими, наприклад для розвитку навичок менеджерів з продажу і т.п.;

корпоративні університети, як структурні підрозділи великих компаній, що забезпечують навчання співробітників;

консалтингові агентства – навчальні заклади, які створюються консалтинговими фірмами з метою роботи із клієнтами, навчання

персоналу і ін.

Вдосконалення організаційно-економічних форм та методів роботи суб'єктів освітньої діяльності повинні забезпечувати якісну підготовку фахівців, здатних працювати в нових умовах існування, давати їм такі знання та навички, які дозволили б їм не тільки успішно адаптуватись до нового соціального та інформаційного середовища, а й активно впливати на нього, а також сформувати у них потребу прагнення до постійного оновлення своїх знань, умінь, навичок, що вимагає переходу від принципу "освіта на все життя" до принципу "освіта протягом усього життя".

Література

1. Александров В. Освітня послуга: суть моделі якості / Вадим Александров // Освіта і управління. – 2006. – Т.9. – № 1. – С.156-164.
2. Вітренко Ю.М. Якщо ми освічені, то чому такі бідні? До реформування системи освіти: погляд економіста / Дзеркало тижня. – 2011. – №3, 28 січня.
3. Гарифуллина Н.Ю. Финансовое обеспечение деятельности бюджетных образовательных учреждений по оказанию образовательной услуги / Гарифуллина Н.Ю., Гуртов В.А. // Экономика образования. – 2011. – №1. – С. 5-18.
4. Економічні аспекти проблем розвитку вищої освіти в Україні / за заг. ред. І.М. Грищенка. – Хмельницький: ХНУ, 2010. – 478 с.
5. Котлер Ф. Основы маркетинга: пер. с англ. – 2-е европ. изд. / Котлер Ф., Амстронг Г., Сондерс Д., Вонг В. – М.; СПб.; К.: Издательский дом „Вильямс”, 2000. – 944 с.
6. Струмилин С.Г. Избранные произведения: в 5-ти т. – М.: Издательство АН СССР, 1963. – Т. 5.

Иван Грищенко

Некоторые экономические аспекты повышения качества высшего образования

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы повышения качества высшего образования и экономические аспекты этого процесса с целью определения основных принципов и путей их решения в Украине.

Ключевые слова: экономические аспекты, повышения качества высшего образования, образовательные услуги

Ivan Gryshchenko

Some economic aspects of improving the quality of higher education

Summary. The paper considers the problem of improving the quality of higher education and economic aspects of this process to determine the main principles and ways of solving this problem in Ukraine.

Key words: economic aspects, quality of higher education, educational services

ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НА ОСНОВІ ОСВІТНЬОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У практиці вищої освіти є чітка різниця між випусником як результатом освітнього процесу та очікуваннями виробництва і суспільства. Ця різниця мала і в доринкових умовах, проте ситуація професійної самоосвіти та самовизначення була менш гострою. Сучасна освіта має бути орієнтованою не стільки на розповсюдження знань, скільки на оволодіння студентами самоосвітньої компетентності, що дозволяє конструювати інноваційну реальність.

Якісні зміни в економічній і науково-технічній сфері, входження України в світовий економічний і освітній простір визначають об'єктивну потребу в кардинальному реформуванні процесу підготовки фахівців в різних галузях діяльності. Нині на ринку праці склалася ситуація котра свідчить про те, що тільки компетентні, такі, що самоорганізуються й ініціативні фахівці, здатні самовдосконалюватися як в професійному, так і в особистому плані, є конкурентоздатними і найбільш затребуваними [1, с. 136].

Випусник освітньої установи, який не вмів оновлювати оперативну частину свого культурного досвіду, не може вважатися підготовленим до життя. Набути компетентності можна лише в процесі самостійного пошуку самоосвітньої діяльності. Ця проблема є особливо гострою в розв'язанні завдання організації самоосвіти студентів в умовах навчання і представлення самоосвітньої діяльності як невід'ємної частини і природної складової їхнього способу життя [2, с. 22].

Дійсно, основною метою компетентнісного підходу в освіті є формування здатності до самоосвітньої діяльності (можливості самостійно розв'язувати проблеми в різних сферах і видах діяльності), а організаційною основою освітнього процесу в рамках цього підходу є навчальна самостійна діяльність (створення умов для формування в студентів досвіду самостійного розв'язання різних проблем). Проте, якщо мета і сам освітній процес безпосередньо пов'язані з самостійною діяльністю, то і результат цього процесу повинен мати її специфіку. З позицій компетентнісного підходу основним безпосереднім результатом освітньої діяльності є формування ключових компетентностей.

На думку А. Хуторського [8, с. 60], метою освітньої діяльності в контексті компетентнісного підходу є оволодіння освітньою компетенцією, що є "сукупністю смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня стосовно певного круга об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особисто і соціально значущої продуктивної діяльності". Визначивши поняття освітньої компетенції, А. Хуторський

пропонує їх трирівневу ієрархію:

1 рівень – ключові компетенції – відносяться до загального (мета предметного змісту освіти);

2 рівень – загальнопредметні компетенції – відносяться до певного кола навчальних предметів і освітніх областей;

3 рівень – предметні компетенції – часткові за відношенням до двох попередніх рівнів компетенції, що мають конкретний опис і можливість формування в рамках навчальних предметів.

Формулювання ключових компетенцій і тим більше їх систем становить найбільший спектр думок. При цьому в науковій сфері використовується як європейська система ключових компетенцій, так і власне вітчизняні класифікації, в складі яких представлені ціннісно-сміслові, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова компетенції і компетенції особистого самовдосконалення [3]. Проаналізувавши змістове наповнення цих груп компетенцій, представлене А. Хуторським, можна визначити, що практично в кожній із них присутній той або інший елемент, що характеризує собою навчальну самостійну діяльність. Наприклад, ціннісно-сміслові компетенції забезпечують механізм самовизначення того, хто навчається; навчально-пізнавальні компетенції забезпечують сферу самостійної пізнавальної діяльності, рефлексію і самооцінку; інформаційні компетенції відображають уміння самостійно оперувати інформацією; соціально-трудова компетенції означають володіння знаннями і досвідом в області професійного самовизначення, а компетенції особистого самовдосконалення практично повністю ґрунтуються на самостійній діяльності, оскільки спрямовані на освоєння способами самопізнання, саморозвитку, саморегуляції, самопідтримки і тому подібне. Таким чином, змістовними елементами ключових компетенцій є різні конструкти навчальної самостійної діяльності.

Проте слід розрізняти поняття "самостійна робота", "самоосвітня діяльність" і "самоосвіта". Принципова відмінність понять "самостійна робота" і "самоосвітня діяльність" полягає в тому, що самостійна робота студента, в основному, спонукає і управляється ззовні, а самоосвітня діяльність – внутрішніми мотивами, що виходять за рамки навчальних.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з цього питання ми вияснили, що вченими не завжди чітко розрізняються поняття "самоосвіта" і "самоосвітня діяльність". Часто вони визначаються як синоніми; деякі дослідники розрізняють ці поняття на підставі процесів, що вимірюють їх об'єм і рівень самостійності. Якщо цілями самоосвіти є процеси самовдосконалення, самовиховання, саморозвитку, то метою самоосвітньої діяльності є самонавчання, тобто повністю або частково самостійне добування знань, умінь і навичок, які зазвичай пов'язують з процесом навчання (Ю. Бабанський, І. Зимняя, Ю. Калугін, Ю. Кулюткін, І. Лернер, А. Маркова, Н. Талізіна та ін.)[3-6].

З точки зору Е. Чеботарьової, яка розрізняє поняття "самоосвіта" і "самостійна робота" студентів, "студентська самоосвіта – це інтеграція розрізнених елементів самостійної пізнавально-практичної діяльності в єдиний комплекс інтелектуальної праці, свідомо і систематично виконуваної кожним студентом в різних ланках навчального процесу і позааудиторної роботи". Самостійна робота ж відрізняється своєю несистемністю, недостатнім знанням студентами вимог наукової організації, гігієни і культури розумової праці, відсутністю стійких і педагогічно обґрунтованих умінь планувати бюджет часу і види діяльності, самоконтролю і самоперевірки її результатів [9].

На основі аналізу різних точок зору з цього питання (В. Бондаревського, О. Найна, Г. Серикова, Г. Коджаспирової, Б. Матютіна, Т. Борисова, І. Редковця) ми встановили, що головними характеристиками самоосвітньої діяльності (самоосвіта) виступають: 1) самостійність; 2) організованість; 3) цілеспрямованість; 4) систематичність; 5) багатоаспектність, множинність; 6) самонавчання, індивідуалізація; 7) зв'язок з неперервною освітою; 8) суб'єктність [5; 6; 9; 10].

Мета цієї статті полягає в розгляді особливостей формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців у навчальних закладах на основі їхньої освітньої та професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи ці ознаки, можна відзначити, що самостійність – це не лише якість особи, котра характеризує певною мірою її автономність, а передусім необхідна умова і результат навчальної самостійної діяльності. Організованість характеризує можливість суб'єкта самому планувати, управляти, контролювати й оцінювати свою діяльність, тобто займатися самоорганізацією, самооцінкою і самоконтролем своєї життєдіяльності. Цілеспрямованість полягає в наявності прогностичних умінь самостійного визначення цілей і вибору шляхів їх розв'язання. Систематичність, багатоаспектність, зв'язок з неперервною освітою визначають самоосвітню діяльність як деякий конструкт, в основі якого лежить система, що відображає потребу, можливість і готовність здійснювати діяльність щодо самостійного придбання знань, досвіду і т.д. Ця система є не чим іншим, як навчальною самостійною діяльністю, спрямованою на неперервну самоосвіту. А суб'єктність як особливість самоосвітньої діяльності характеризує собою особистий рівень розгляду навчальної самостійної діяльності. Таким чином, самоосвітня діяльність – це такий вид навчальної діяльності, в якому студент діє як суб'єкт, що реалізує повніди навчальну самостійну діяльність в процесі самонавчання. Отже, в основі самоосвітньої діяльності лежить, передусім, навчальна самостійна діяльність. Більше того, самоосвіта, на наш погляд, є вищим рівнем сформованості навчальної самостійної діяльності.

Формування самоосвітньої компетентності розглядається як процес і результат розвитку особистості студента під впливом зовнішніх умов, що не має кінцевих контурів і триває впродовж усього життя людини.

Проте, на відміну від розвитку особистості, її формування усвідомлюється самою особистісно і оточенням відносно дискретно, оскільки пов'язане з появою в структурі особистості нових, раніше відсутніх якостей.

Розвиток цієї компетентності має суттєве значення в будь-якому вигляді освітньої (науково-дослідної), проєктної, творчої і т.д.) і професійної діяльності. Особливо гострою буде ця проблема тоді, коли цей вид діяльності тільки формується. Самоосвітня компетентність розглядається нині як важлива професійна якість. Для того, щоб фахівець міг підтримувати високий рівень своєї кваліфікації, він має бути учасником неперервної освіти. Тому перед вищими навчальними закладами постало завдання створення необхідних умов і розроблення ефективних засобів розвитку самоосвітньої компетентності студентів, необхідно, щоб потреба в самоосвіті перейшла в контекст проблем студента в його смислову сферу, стала основою розвитку особистого досвіду студента.

Проаналізувавши різні підходи до розуміння компетенції і компетентності (Н. Бібік, С. Гончаренко, К. Корсак, І. Зимняя, А. Мітяєва, О. Петров, О. Пометун, Г. Селевко, А. Хуторський, С. Шишов та ін.), можна відзначити, що в загальному сенсі компетентність є інтегрованою якістю особи, що, припускає володіння студентом відповідними компетенціями, котрі включають особисте ставлення до них, до предмета діяльності і мінімальний досвід діяльності в заданій сфері (компетенції).

Отже, самоосвітня компетентність – інтеграційна особиста властивість, що забезпечується емоційно-ціннісним відношенням до саморозвитку і самоосвітньої діяльності, системою знань про планування і реалізацію самоосвітньої діяльності, про способи самовиховання; суб'єктно-особистим досвідом продуктивного розв'язання проблем розвитку, розроблення і реалізації моделей підготовки студентів до самоосвітньої діяльності; готовністю до неперервного саморозвитку якостей професіонала, самовдосконалення, самоосвіти в сфері майбутньої професії.

Структура самоосвітньої компетентності є цілісним інтеграційним конструктом, що включає мотиваційний, рефлексивний емоційно-вольовий, когнітивний, операційно-діяльнісний компоненти. На підставі визначених компонентів і ознак можна виокремити критерії, які є узагальненими показниками формування самоосвітньої компетентності в студентів: ціннісно-смисловий, рефлексивний, володіння досвідом саморегуляції і самоорганізації, прагматичний, володіння досвідом самонавчання.

Самоосвітня компетентність формується на основі набуття досвіду самостійних спроб і досягнень в самоосвітній діяльності, вироблення власної індивідуальної траєкторії навчання, переходу від копіювання зразків самоосвіти до вироблення його власної моделі, включення самоосвіти в спосіб життя студента.

Процес формування самоосвітньої компетентності включає такі етапи:

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

адаптаційний етап; етап накопичення особистого досвіду в самоосвітній діяльності;

власне етап оволодіння самоосвітньою компетентністю.

Логіка процесу припускає поступове просування студентів від епізодичних спроб і досягнень в самоосвітній діяльності до вироблення їхньої власної системи і включення самоосвіти в спосіб життя студентів.

Основною метою адаптаційного етапу є актуалізація мотивів і пошук сенсу в самоосвітній діяльності.

Формування досвіду самоосвітньої діяльності починається з простих спроб самостійного цілепокладання і реалізації освітніх намірів, які потім зростають у власну самоосвітню систему фахівця. Засобами актуалізації мотивів самоосвітньої діяльності є поле життєвих і професійних проблем; суб'єктивні переживання студентами колізійних ситуацій, реалізація можливості вільного вибору завдань, оцінки своєї готовності до вибору освітнього завдання.

Етап накопичення особистого досвіду полягає в удосконаленні досвіду студентів в самоосвітньої діяльності. Цей досвід студента слугує найважливішим джерелом навчального пізнання. Педагог виконує не роль "фільтру", що припускає через себе навчальну інформацію, а роль помічника в роботі студента. В ідеалі педагог є організатором самостійного навчального пізнання студентів; їхня взаємодія з навчальним матеріалом, одного з іншим і учителем будується як одне з джерел інформації. Тут програма дій і інформація ускладнюються, стають більш розгалуженими, диференційованими, що забезпечує моделювання реальних самоосвітніх ситуацій.

На третьому етапі оволодіння самоосвітньою компетентністю відбувається становлення стійкого сенсу самоосвіти. Система самоосвітньої діяльності включається в спосіб життя майбутнього фахівця, є домінуючою потребою і основним елементом особистого досвіду студента, хоча до цього рівня доходить в сучасних умовах порівняно незначна група студентів.

Висновок. Отже, зміст процесу розвитку самоосвітньої компетентності студента спрямований на поглиблення і систематизацію знань про самоосвітню діяльність як систему, на вдосконалення професійних умінь (діагностичних, аналітичних, прогностичних, організаторських, рефлексій і ін.) у виконанні вищезазваної діяльності, на здійснення індивідуального і колективного проектування, в тому числі на накопичення особистого досвіду в сфері освіти і самоосвіти, з урахуванням перенесення цього досвіду в майбутню професійну діяльність.

Література

1. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : учеб. пос. – 2 изд. / Б.С. Гершунский. – М. : Пед. о-во России, 2002. – 512 с.
2. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / І. Гушлевська // Шлях освіти. – 2004. – №3. – С. 20-26.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая

основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия [Текст]. / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем подготовки специалистов, 2004. – 68 с.

4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-42.

5. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 90 с.

6. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Педагогика, 1996. – 138 с.

7. Професійна освіта: Словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 286 с.

8. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

9. Чеботарева. Е. С. Самообразовательная компетентность будущих специалистов как критерий его качества подготовки / Е. С. Чеботарева // Ученые записки: электрон. науч. журнал Курского гос. ун-та. – Курск : Изд-во КГУ, 2008. – №5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа 25.09.2012 :<<http://www.scientific-notes.ru>>. – Загл. с экрана. – Язык рус.

10. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе. / Е. А. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Педагогическое об-во России, 1999. – 318 с.

Роман Гуревич

Формирование самообразовательной компетентности будущих специалистов на основе образовательной и профессиональной деятельности

Аннотация. В статье рассматривается значение самообразовательной компетентности в становлении образовательных и профессиональных компетенций будущих специалистов, а также структура и этапы развития этой компетентности в процессе обучения студентов в ВУЗах.

Ключевые слова: самообразование, компетентность, самообразовательная компетентность, образовательная компетенция, профессиональная компетенция, обучения в вузе.

Roman Gurevich

Formation of self-educational competence of future specialists on the basis of educational and professional activities

Summary. In the article the importance of competence in becoming self-educational educational and professional competence of future specialists, as well as the structure and stages of development of this competence in teaching students in high school.

Key words: Self-education, competence, self-education competence, educational competence, professional competence, education in high school.

УДК 374.7

Інна Левченко,
м. Переяслав-Хмельницький

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Незважаючи на нинішню економічну кризу у світі, рівень кваліфікації робочої сили має вирішальне значення для економічного розвитку будь-якої країни. Наявність економічної невизначеності змушує уряд кожної країни світу передбачати найбільш необхідні кваліфікації для майбутніх потреб у довгостроковій перспективі. Звичайно, нинішній економічний спад внесе корективи у цей процес, проте натепер залишаються переконливими докази того, що до 2020 року у світі перелік робочих кваліфікацій значно розшириться, а зміст і структура цих кваліфікацій будуть дуже різними. Освіта і неперервна професійна підготовка все частіше розглядаються як важливий інструмент зниження рівня негативних наслідків нинішньої глобальної кризи. На основі досліджень зроблено висновки про необхідність критичного аналізу наявної системи неперервної професійної освіти з метою підвищення її потенціалу для економічного росту, продуктивності праці та соціальної згуртованості.

Більшість робочих місць передбачатиме середній і високий рівень професійної кваліфікації. Логіка визначення сутності поняття “андрагогіка” вимагає від нас використання системного підходу як способу вивчення, аналізу й узагальнення психолого-педагогічних фактів та явищ у процесі пізнання. Зміст системи передбачатиме створення передумов для теоретико-практичного оволодіння методикою навчання дорослих тими, хто постійно з ними працює: викладачі системи післядипломної освіти, методисти дошкільних навчальних закладів та інші.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Становлення андрагогіки як самостійної науки відбулося в 1950-1970-х роках. Воно пов'язане з іменами вчених: американців М. Ноулза і Р. Сміта, англійця П. Джарвіса, югославів Д. Савічевича і Б. Самоловчева, німця Ф. Пеггелера, голландця Т. Тен Хава, поляка Л. Туроса та ін.

Видатний російський науковець у галузі андрагогіки С. Змейов вважає, що андрагогіка – це наука про навчання дорослих, яка обґрунтовує діяльність тих, хто навчається, і тих, хто навчає, щодо організації процесу навчання [4, с. 81].

В Українському педагогічному словнику термін “андрагогіка” визначається як педагогіка дорослих, одна з педагогічних наук, яка займається дослідженням проблем освіти, самоосвіти і виховання дорослих. Завданням андрагогіки є опрацювання змісту, організаційних форм, методів і засобів навчання дорослих [3, с. 25-26].

Проте зазначені роботи хоча і є завершеними дослідженнями окремих аспектів неперервної педагогічної освіти, не дають цілісного уявлення про систему професійно-педагогічної підготовки в умовах

неперервної освіти. Таким чином, наукове завдання представленої публікації полягає у розкритті ролі та потенціалу основних положень андрагогіки як науки про освіту дорослих у системі неперервної професійно-педагогічної освіти.

Провідною концепцією організації і розвитку освіти другої половини ХХ століття стала концепція неперервної освіти. Концепція неперервної освіти (lifelong education – англ., education permanent – фр.)

базується на ідеї навчання людини протягом всього її свідомого життя. Соціально-економічне життя, науково-технічний прогрес створюють необхідність навчання для кожної особистості за тією або іншою формою практично протягом всього життя. Іншою причиною прагнення до постійного навчання є, як вважають психологи, властиве людині прагнення до самовдосконалення, до виявлення своїх потенційних можливостей, до досягнення нею визначених цілей, прояву своєї загальнолюдської й особистісної сутності тощо.

Концепція неперервної освіти передбачає більш раціональний розподіл періодів навчання і трудової діяльності людини протягом всього її життя; розподіл навчання на фази первісної (або базової) і наступної (або післябазової) освіти; набуття особистістю необхідних умінь, навичок, знань, компетентностей, якостей, ціннісних орієнтацій в міру виникнення потреби в них. Таким чином, неперервна освіта – це спосіб життєдіяльності людини, процес здобуття нею необхідних знань, набуття умінь, навичок і якостей у міру виникнення потреби в них, що відбувається протягом всього життя людини .

Як і будь-яка наука, андрагогіка має свою історію виникнення та розвитку, тому умовно можна виділити першу галузь наукових досліджень цієї науки “Ретроспективний аналіз виникнення та розвитку андрагогічних концепцій та ідей”. Оскільки вона виявляє загальні закономірності навчання дорослих, то в ній виокремлюється “Теорія навчання дорослих”. Андрагогіка також визначає і формулює основні закономірності діяльності тих, хто навчається, і того, хто навчає, у процесі навчання, тому її складовою частиною є і “Технологія навчання дорослих”. Ми вважаємо, що ці три галузі можуть бути основними для нашого подальшого аналізу.

Як першоджерела, в яких розглядалося питання неперервної освіти особистості, деякі дослідники трактують праці Аристотеля, Сократа, Платона, Сенеки і Конфуція. Попередником же сучасних уявлень про неперервну освіту вважається Я. Коменський, який відзначав, що кожний вік людини підходить для навчання і в людини в житті взагалі немає іншої мети, окрім навчання. Активне розроблення проблем неперервної освіти почалося в 60-і роки ХХ ст. Одним з перших цю проблему досліджував французький діяч П. Ленгран. Як зазначає дослідник Л. Сігаєва, у теоретичному дослідженні вченого – монографії “Вступ до неперервної освіти” – поняття “неперервна освіта” відображене як явище, відмінне від навчання дорослих і самоосвіти; у його трактуванні зазначене поняття означає навчання індивіда, що відбувається протягом усього життя.

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

Багатогранність неперервної освіти зумовлює наявність багатьох підходів до визначення її особливостей, зокрема визначення терміна "неперервна професійна освіта". Л. Сігаєвою визначено, що натеper існує близько 20 термінів, що розкривають поняття неперервної освіти: продовжена, перманентна, поновлена, компенсаторна, подальша, довічна, післядипломна, освіта дорослих та інші.

Створення і функціонування системи неперервної професійно-педагогічної освіти об'єктивно пов'язане з розвитком та ефективністю освіти дорослих, яку в багатьох країнах світу в 60-70-і рр. XX ст. стали вважати умовою соціально-економічної стабільності та перспективою розвитку суспільства в цілому й особистості зокрема. Саме тоді П.Ленгран висловив думку, що "майбутнє освіти, якщо розглядати її в цілому, і її здатність до відновлення залежать від розвитку освіти дорослих" [6, с. 334]. Серед інших важливих подій, пов'язаних з освітою дорослих, на думку С. Болтівця і Л. Сігаєвої, визначальною є доповідь Міжнародної комісії з розвитку освіти, очолюваної Е.Фором, "Учитися бути: освіта у світі сьогодні і завтра" (1972 рік) і рекомендація ЮНЕСКО "Про розвиток освіти дорослих" (1976 рік), у яких розкрито значення освіти дорослих "як невід'ємної частини загальної системи неперервної освіти і навчання" [2, с. 160-161].

Як зазначає дослідник С. Змійов, на сьогодні склалося явне протиріччя між практикою навчання дорослих, яка набула поширення в усьому світі у другій половині XX ст., у якій на емпіричному рівні використовувалися інші, ніж у навчанні недорослих, підходи до організації навчання, і теоретичним осмисленням та обґрунтуванням цих підходів. У науці та практиці навчання дорослих набула нагальності необхідність створення і розвитку основ наукової системи, у якій би формулювалися основні закономірності, основні принципи навчання дорослих і їх відмінності від навчання недорослих і яка б дозволила значно підвищити ефективність практичного навчання дорослих .

Приєднуємося до думки дослідника С. Змійова, який вважає, що дорослі люди не можуть ефективно навчатися на основі тих методів, способів і прийомів навчання, які застосовуються у навчанні дітей і підлітків [4, с. 32]. Натепер особливо гостро відчувається необхідність нових підходів до організації процесу навчання дорослих людей. Варто зазначити, що питання розроблення таких підходів є давнім, воно досліджувалося практично від часу започаткування освіти дорослих, тобто хронологічно раніше, ніж освіта дітей. Тобто перші принципи навчання формувалися на основі навчання дорослих. Однак лише з середини XX ст. стала відчуватися суспільна потреба в розвитку освіти дорослих і створенні спеціальної науки, яка б обґрунтувала нові, специфічні підходи до організації навчання дорослих. Тоді почала формуватися нова наукова дисципліна у сфері освіти – андрагогіка.

Андрагогіка, за влучним порівнянням дослідника С. Змійова, є дороговказною ниткою Аріадни сучасної людини, яка прагне розв'язати наявні сучасні проблеми за допомогою навчання . На сьогодні розроблень

педагогічної науки, в якій досліджено процес навчання особистості до періоду юності, стало не вистачати для осмислення, вивчення і вироблення практичних рекомендацій з ефективної організації навчання людей іншого віку, іншого соціального і професійного статусу, з іншими психофізіологічними й соціально-психологічними особливостями. Тому цілком закономірно почали виникати нові галузі наук про освіту, яким притаманні спроби осмислити зазначені вище нові явища в освітній сфері на базі вироблених у зазначених теоріях положень і розробити інші підходи до організації процесу навчання (порівняно з традиційною педагогікою).

Отже, в нашому розумінні, андрагогіка (від грец. *aner, andros* – доросла людина, зрілий чоловік + *ago* – той, хто веде) визначається як теорія і методика навчання дорослих. Вихідні основи андрагогіки можна сформулювати так:

- тому, хто навчається, належить провідна роль у процесі свого навчання;
- дорослий, який навчається, прагне до самореалізації, до самостійності, до самоврядування й усвідомлює себе таким;
- дорослий, який навчається, володіє життєвим (побутовим, соціальним, професійним) досвідом, який може ним використовуватися як важливе джерело навчання для самого себе, так і його колег;
- доросла людина навчається для рішення важливої життєвої проблеми й досягнення конкретної мети;
- дорослий, який навчається, розраховує на безвідкладне використання отриманих у ході навчання умінь, навичок, знань та якостей;
- навчальна діяльність дорослого, який навчається, в значній мірі детермінується тимчасовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які або обмежують, або сприяють процесу навчання;
- процес навчання дорослого, який навчається, організований у вигляді спільної діяльності того, хто навчається, і того, хто вчить, на всіх його етапах планування, реалізації, оцінювання і, певною мірою, корекції.

Виходячи з цих тверджень, андрагогіка визначає всі параметри навчання дорослих. Визначення психолого-педагогічних засад навчання дорослих вимагає від нас аналізу таких термінів, як-от: доросла людина, можливості й здібності дорослих людей до навчання, умови організації навчання дорослих та ін. На сьогоднішній день не існує єдиних підходів щодо визначення терміна “доросла людина”. Це пояснюється тим, що залежно від розуміння самого суб’єкта процесу навчання будується і теорія навчання, і його організація. Неможливо розглядати цей феномен без урахування соціологічної, психологічної, педагогічної та інших точок зору.

У цьому визначенні важливо відзначити, що “дорослість” пов’язується не з віком, а із соціально-психологічними факторами, що, з одного боку, усвідомлюються самою людиною, а, з іншого боку, –

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

визначаються суспільством, виявляються в суспільному житті.

У такому ж ключі визначає дорослу людину і російський учений Ю. Кулюткін: “Це, насамперед, соціально сформована особистість, здатна до самостійного і відповідального прийняття рішень відповідно до норм і вимог суспільства. Це суб’єкт суспільно-трудової діяльності, що веде самостійне життя: виробниче, суспільне, особисте... Він самостійно приймає рішення, активно регулює своє поведіння” [5, с. 12]. Усе ж, природно, існують вікові рамки дорослого періоду життя людини, обумовлені вченими по-різному. Е. Степанова дорослість відносить до 18-40 років, Ю. Кулюткін – до 16-70 років, англійський учений Д. Бромлі, з яким погоджується Б. Ананьєв, – до 21-65 років [1, с. 131-135; 5, с. 13-15; 7, с. 53-54].

Отже, до дорослих людей можна зарахувати будь-яку людину, яка в житті поводить усвідомлено й відповідально, яка зайнята певною справою. Здається, що й серйозні заняття навчанням можна віднести до виконання відповідальної ролі. Доросла людина, на відміну від недорослої, має відносно сформовані фізіологічні й психологічні функції, зокрема мислення й емоційно-вольову сферу. Доросла людина відрізняється досить високим рівнем самосвідомості: вона усвідомлює себе усе більш самостійною, самокерованою особистістю, незалежною в матеріальному (економічному), юридичному, моральному, психологічному відношеннях. Важлива відмінність дорослої людини – наявність у неї великого обсягу життєвого досвіду, що виступає в трьох різновидах: побутовий, професійний і соціальний.

За твердженням С. Змейова, доросла людина – це особа, що володіє фізіологічною, психологічною, соціальною, моральною зрілістю, економічною незалежністю, життєвим досвідом і рівнем самосвідомості, достатніми для відповідального самокерованого поведіння [4, с. 68]. Аналіз науково-методичної літератури показує, що ми можемо визначити дорослого, який навчається, як людину, що володіє п’ятьма основними характеристиками, які відрізняють його від недорослих, що навчаються:

- він усвідомлює себе все більш самостійною, самокерованою особистістю;
- він накопичує все більший запас життєвого (побутового, професійного, соціального) досвіду, що стає важливим джерелом навчання його самого і його колег;
- його готовність до навчання (мотивація) визначається його прагненням за допомогою навчальної діяльності вирішити свої життєво важливі проблеми і досягти конкретної мети;
- він прагне до невідкладної реалізації отриманих знань, умінь, навичок і якостей;
- його навчальна діяльність значною мірою обумовлена тимчасовими, просторовими, професійними, побутовими, соціальними факторами (умовами).

Визначення можливостей і здібностей дорослих людей до навчання є ще одним компонентом психолого-педагогічних основ навчання

дорослих. Для цього потрібен детальний аналіз фізіологічних, соціальних, побутових, виробничих факторів, що сприяють або заважають процесу навчання дорослої людини.

Природно, із віком деякі фізіологічні функції людського організму, пов'язані з процесом навчання, трохи слабшають: знижуються зір, слух, погіршуються пам'ять, швидкість і гнучкість мислення, швидкість реакції. Однак, по-перше, ці негативні явища виникають після п'ятдесяти років. По-друге, поряд із цим з'являються позитивні якості, що сприяють навчанню: життєвий досвід, обґрунтованість, раціональність умовиводів, схильність до аналізу і т. ін.

Деякі вчені (Л. Ітельсон, А. Вербицький, А. Кнох та ін.) думають, що можна говорити про рухливих, що знаходяться в стадії формування, і застиглих, сформованих інтелектуальних здібностей. Рухливі – розглядаються як здатні пристосовуватися до вирішення будь-яких завдань. Вони майже не залежать від досвіду, впливу культури, утворення, пов'язані з нейрофізіологічними структурами людини. Ці здібності з віком слабшають. Сформовані здібності, навпаки, містять у собі такі вміння, придбані людиною в результаті навчання, життєвого досвіду, впливу культури, цивілізації, як словесне спілкування, арифметичні навички, індуктивне мислення. З віком вони не слабшають, а підсилюються.

“З віком, – вважає Ю. Кулюткін, – різні психофізіологічні функції стають усе більш взаємозалежними, інтегрованими в деякий цілісний ансамбль, – це, очевидно, дозволяє людині компенсувати недоліки в розвитку однієї функції (наприклад, пам'яті) за рахунок розвитку іншої (наприклад, мислення)” [5, с. 21]. Мислення дорослих, відзначає Е.І. Степанова, відрізняється більш гнучкими переходами у взаємозв'язках образних, логічних і діючих компонентів, ніж у молодих [7, с. 34].

Прагнучи до життєво необхідної мети, дорослі жадають її досягти, внести якісь позитивні зміни у своєму житті, роботі, соціальному стані, але, з іншого боку, у них виникає страх перед узятою на себе відповідальністю за навчання: звичка до стабільного положення речей вступає в протиріччя з неминучими змінами, які відбуваються. Дорослих турбують сумніви у своїх здібностях до навчання, страх, що в процесі навчання будуть виявлятися їхня неграмотність, невміння учитися, що неминуче при цьому порівняння їх з іншими, хто навчається, буде не на їхню користь. Кожний із власного досвіду знає, що нам зовсім не подобається виглядати в чужих очах гірше, ніж хотілося б. У деяких дорослих людей викликає почуття щиросердечного дискомфорту сама ідея повернення в шкільні стіни, до шкільних парт, дошки. Усі ці фактори й умови значно впливають на весь процес навчання, і їх обов'язково варто враховувати при організації навчання дорослих людей.

С. Змейов підкреслює, що навчання – це складний процес, який включає в себе складні види психічної та практичної діяльності різних людей (тих, хто навчається, та тих, хто навчає), а його організація залежить від багатьох факторів і компонентів: особливостей активних

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

учасників (тих, хто навчається, та тих, хто навчає) і характеру пасивних компонентів (змісту, засобів і джерел, форм і методів), процесу навчання, умов його організації.

Організаційно-діяльнісний підхід дозволяє наочно уявити собі складну взаємодію зазначених елементів (учасників) цього процесу. Організація процесу навчання дорослих людей має свою яскраво виражену специфіку, обумовлену їхніми фізіологічними, психологічними, соціальними, професійними особливостями, їхніми специфічними характеристиками в процесі навчання, тобто дорослих, які навчаються.

Американський дослідник М. Ноулз наводить, наприклад, наступні основні життєві завдання різновікових дорослих людей (дорослі від 18 до 30 років, від 30 до 65 років, від 65 і старші), які вони намагалися вирішити навчаючись у системі освіти дорослих за такими критеріями: професія й кар'єра, будинок і родина, розвиток власної особистості, використання вільного часу, здоров'я, колективне життя. Цікавими є дослідження іншого вченого, Дж.Джонстона, про цілі навчання дорослих залежно від статі й соціального стану. На його думку, організаційно освіта дорослих повинна складатися з п'яти основних блоків: споживчого (освітні потреби тих, хто навчається); інформації й керування; структурного; змістовно-методичного; кадрового й наукового забезпечення.

Зміст освіти дорослих повинен відповідати конкретним потребам конкретних людей і охоплювати практично всі аспекти життя, всі галузі знань. З достатнім ступенем умовності вона може бути підрозділена на два основних змістовних блоки: 1) соціально-рольовий і

2) загальнокультурний, або загальноорозвивальний.

Освіту дорослих, що пов'язана із задоволенням освітніх потреб у рамках першого змістовного блоку, можна підрозділити на три групи: професійна (пов'язана із задоволенням потреб становлення й удосконалювання особистості як працівника, учасника виробничої сфери); сімейно-побутова, що задовольняє потреби в становленні й розвитку умінь, навичок, знань і особистісних якостей, необхідних для ефективного виконання ролей членів родини; соціальна, орієнтована на розвиток і вдосконалювання функцій людини як члена суспільства, громади, соціальної групи.

Загальнокультурну освіту дорослих, у свою чергу, можна підрозділити на:

- загальну середню, потреби в завершенні загальної середньої освіти;
- освіта, що задовольняє потреби індивіда в розвитку своєї особистості;
- освіта, що спрямована на підтримку й розвиток свого здоров'я;
- освіта, що задовольняє потреби людини в змістовному проведенні дозвілля.

Зміст загальної середньої освіти дорослих не повинен носити принципів відмінностей від загальної середньої освіти недорослих, тому що мета цього напрямку – дати дорослій людині можливість придбати

знання й навички, еквівалентні загальнодержавному стандарту загальної середньої освіти.

Основні особливості змісту загальної середньої освіти дорослих зводяться до двох моментів. Перший – сполучення загальноосвітньої підготовки з професійною й загальнокультурною. Другий – багаторівневості змісту, що передбачає різний обсяг і різний ступінь оволодіння навчальним матеріалом.

Соціально-рольова освіта дорослих, яка сприяє самовизначенню людини в різних сферах діяльності, покликана дати можливість людині придбати або вдосконалити її професійні знання, уміння, навички, необхідні у сфері виробничого життя; знання, уміння, навички і якості, необхідні їй у суспільному (колективному) і сімейному (особистому) житті. Це пов'язано з навчанням дорослої людини в галузі філософії, соціології, психології, педагогіки, андрагогіки, медицини, права, економіки. Особливостями змісту всіх напрямів освіти дорослих, крім загальної середньої й професійної, є функціональна залежність її від потреб конкретної особистості й відсутність твердої її прив'язки до традиційних рівнів освіти (початкова, середня, вища).

Отже, освіту дорослих можна визначити як сферу освітніх послуг (формальної й неформальної освіти) для осіб, віднесених до дорослих, які навчаються. Саме розвиток цієї сфери освіти привів до значних змін сучасної освіти, благодійно вплинув на розвиток формальної, традиційної освіти і привів до появи нових форм і видів навчання людей у різному віці. Розвиток дорослих поставив перед ученими, які займаються проблемами освіти, нові питання й проблеми, змусив переглянути деякі погляди на сам процес навчання, на освітню справу.

Головна погроза наших днів для людства – стрімке відставання здатності людини справлятися зі змінами в навколишньому її світі від темпів цих змін. До такого висновку прийшли ще в 1970-і роки західні учені: філософи, соціологи, едукологи (учені в галузі теорії розвитку освіти).

Безсумнівно, величезної важливості стратегічне завдання – підготовка молодого покоління. Але економічні, соціальні, моральні проблеми сьогоденного світу не можуть чекати свого рішення до завтра. Виходить, необхідно починати термінові заходи для підвищення компетентності дорослих людей, тих, на чіьх плечах лежить відповідальність за сьогоденне життя.

У результаті досить непростої еволюції в країні склався складний, але неструктурований, недостатньо організований колорит різних видів і форм навчання дорослих, котрий ще не став підсистемою освіти дорослих, складовою частиною сфери безперервної освіти, сфери освітніх послуг.

Сфера освіти дорослих повинна мати державно-суспільний характер і поєднувати в собі усі види й форми навчання дорослих на всіх рівнях як державної, так і суспільної сфер формальної (організованого в стінах навчальних закладів і такого, що веде до одержання визнаного документа про освіту) і неформальної (організованого в стінах не власне

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

навчальних закладів і не обов'язково закінчується видачею визнаного документа) освіти. Мета створення такої підсистеми – не тотальне й тверде керування з боку держави, а підтримка державними владними структурами розвитку освіти дорослих у всьому різноманітті його видів і форм.

Основними рисами даної сфери повинні бути: державно-суспільний характер; тісні зв'язки з іншими підсистемами системи безперервної освіти; базування на теорії навчання дорослих (андрагогії); розвиток ринку освітніх послуг; розвиток і сполучення різних форм керування (законодавчої, адміністративної, економічної, едукологічної); наявність спеціально підготовлених кадрів (викладачів, консультантів, адміністраторів, тьюторів, творців програм навчання тощо).

Основні цілі й визначені нами функції освіти дорослих зводяться до задоволення потреб особистості, суспільства, економіки: особистості – у самовдосконаленні; суспільства – у формуванні соціально активної і життя, що адаптується до реалій, особистості; економіки – у підготовці компетентного, ефективного працівника. Прикінцевою метою освіти дорослих є формування особистості, яка активно, компетентно й ефективно бере участь в економічному, соціальному й особистому житті.

Подальше дослідження планується спрямувати на вивчення андрагогічних особливостей освіти керівників сучасних дошкільних навчальних закладів.

Література

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1968.
2. Болтівець С. Пріоритетні напрями освіти дорослих в матеріалах ЮНЕСКО / С. Болтівець, Л. Сігаєва // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – 2003. – Вип. 3-4. – С.160-164.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997.
4. Змеев С.И. Основы андрагогики / С.И. Змеев. – М.: Наука, 1999.
5. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Кулюткин Ю.Н. – М.: Наука, 1985.
6. Сігаєва Л.Є. Підвищення кваліфікації фахівців як складова неперервної професійної освіти / Л.Є. Сігаєва // Неперервна професійна освіта / за ред. І.А.Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С.319-363.
7. Степанова Е.И. Умственное развитие и обучаемость взрослых / Степанова Е.И. – Л.: ЛГУ, 1981.
8. Торндайк Э. Процесс учения у человека / Торндайк Э. – М., 1935.

Инна Левченко

Образование взрослых как научная проблема

Аннотация. В статье рассматривается понятие “андрагогика” на основе системного подхода к изучению, анализу, психолого-педагогических фактов и явлений в процессе познания. Автор считает, что понятие “андрагогика” нужно шире употреблять в практической деятельности высших

учебных заведений со взрослыми.

Ключевые слова: андрагогика, обучение взрослых, содержание обучения взрослых.

Inna Levchenko

Adult education as a scientific problem

Summary. There is given the interpretation of definition of "andragogy" on the basis of systematical approach to the study, analysis of psychological and pedagogical facts and phenomena in the cognitive process.

Key words: andragogy, teaching of adults, contents of teaching of adults.

УДК: 37:39.4:377.36 (001)

**Олена Мартіросян,
м. Київ**

НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ДОРΟΣЛИХ

Сучасний динамізм розвитку суспільства передбачає створення принципово нової школи, здатної до широкого самовираження, самооновлення, самовдосконалення всіх верств населення. Для всіх громадян України, незалежно від національності, статі, віку, мови спілкування соціального походження й стану, ставлення до релігії, місця проживання і стану здоров'я, має забезпечуватися право на отримання якісної освіти в будь-яких навчальних закладах. Створення умов для реалізації життєвих планів і можливостей самовдосконалення дорослої людини протягом усього життя – один із принципів неперервної освіти. На думку експертів Інституту ЮНЕСКО, саме неперервна освіта, одна з ланок якої становить освіта дорослих, покликана сприяти всебічно-гармонійному розвитку дорослої людини, сприяти розвитку демократії, справедливості, толерантності, науково-освітньому, соціально-культурному розвитку суспільства, нації, загальної культури людства [6, с. 21]. Сфера освіти дорослих є надзвичайно важливим джерелом соціалізації особистості, простором, в якому вона засвоює необхідні для соціальної життєвої практики знання, цінності, все це формує у дорослих навички соціальної взаємодії, інтегрування у все нові соціальні реалії. Проблему інтелектуального зростання дорослої людини відображено в працях американських вчених Л.-Ф. Ворда "Динамічна соціологія" (1883) і Джона Дьюї "Школа і суспільство" (1889).

Освіту дорослих ХХІ ст. називають "освітою впродовж життя", провідним чинником якої є неперервність. На сьогодні, неперервна освіта дорослих стає вирішальним чинником соціально-економічного і культурного прогресу, кардинальною умовою розвитку особистості на всіх етапах її життєво-професійного шляху, внутрішньою потребою, повсякденною справою кожної людини. Неперервна освіта дорослих стає

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

пріоритетним напрямком для цілої низки суспільно-гуманітарних наук: педагогіки, економіки, соціології, політології, історії, країнознавства, культурології, філософії, правознавства, філософії освіти тощо.

В Україні освіта дорослих згідно визначення ЮНЕСКО представлена у такому вигляді:

Формальна освіта – інституційна, професійна, післядипломна перепідготовка, яка передбачає організаційно-навчальний процес за навчальним планом, по закінченню якого дорослі отримують диплом.

Неформальна освіта – це курси, гуртки за інтересами, школи мистецтв, ремесел, громадські об'єднання, семінари, лекторії, клуби, станції туризму, які орієнтовані на нове самовизначення, оновлення, глибоку інформативність, як правило, ця форма освіти не передбачає отримання дипломів дорослими.

Інформальна освіта – освіта не заради дипломів, а заради задоволення через спілкування, неофіційне навчання, мистецтво, трудову діяльність, накопичений життєвий досвід, самовдосконалення та отримання інформації за допомогою ЗМІ та Internet [5, с. 51].

В процесі переходу до багатоступеневої системи освіти саме процес навчання дає змогу задовольнити професійні потреби, як молоді, так і дорослого населення, відповідно до можливостей, бажання і здібностей кожного. Висвітлення актуальних питань з проблем освіти й навчання дорослої людини ми знаходимо у дослідженнях відомих

українських вчених, таких як: О. Аніщенко, С. Архіпова, В. Астахова, С. Болтівець, Л. Березівська, Л. Вовк, А. Ворох, С. Гончаренко, В. Голобов, Н. Гупан, Т. Десятов, Н. Дем'яненко, І. Зазюн, С. Крисюк, В. Кремень, І. Лікарчук, Л. Лук'янова, В. Майборода, Н. Ничкало, С. Нікітчина, О. Огієнко, В. Огнев'юк, В. Олійник, Н. Падун, В. Пуцов, М. Протасова, В. Рибалка, М. Скрипник, О. Сухомлинська, С. Сисоєва, Л. Сігаєва, Т. Слободянюк, Т. Сухенко, Л. Сущенко, Л. Хоружа.

Важливим чинником в освіті дорослих є переконання людини в необхідності постійного розвитку, самоосвіти та вдосконалення власних творчих здібностей. Дослідниця В. Астахова зазначає, що на сучасному етапі розвитку суспільства й освітнього простору визначаються тенденції, що виявилися процесі реформування національної системи освіти в Україні, а таких аспектах:

1) спостерігається удосконалення масової освіти поряд із розвитком елітарної освіти, підвищується якість навчання в навчальних закладах традиційного спрямування;

2) посилюється значимість неперервної освіти дорослих як безперервного процесу навчання та мобілізації особистісних інтелектуальних можливостей;

3) забезпечуються умови для реалізації конституційних прав кожного

громадянина на здобуття освіти відповідно до його здібностей, суспільних і особистих інтересів;

4) перехід до такої системи освіти, яка б забезпечувала широкі можливості для самореалізації кожної людини, впровадження неперервного навчання для дорослих – як освіта впродовж життя;

5) розвитку позашкільної освіти, як неформального напрямку: клуби, станції, гуртки туризму й краєзнавства, вивчення історії рідного краю, гуртки за інтересами [1, с. 7].

Неперервна освіта дорослих – це, насамперед, спосіб життєдіяльності людини, в процесі якого вона набуває необхідні знання, уміння й навички для професійного зростання. Поняття "освіта дорослих" розглядається як комплекс організаційних процесів навчання, незалежно від змісту, рівня та методів, що продовжують або доповнюють освіту, здобуту в школах та вищих навчальних закладах. В освітньому просторі неперервність освіти є основоположним, провідним обов'язком розвитку цінностей життя. Це приклад для кожного дорослого індивіда, який передбачає виховання людини нового типу, яка в динамічно змінних соціально-економічних умовах здатна активно жити, діяти, працювати, розвивати максимально високий статус своїх професійних здібностей, здійснювати самореалізацію, прогресивно оновлювати своє життя [4, с. 44].

Розвиток дорослої особистості розглядається при цьому як неперервний процес, що орієнтує навчально-пізнавальну діяльність дорослої людини не тільки на знання й професійне зростання, а й на активне перетворення навколишнього світу [2, с. 42].

Дослідниця Л.Сігаєва зазначає, що освіта дорослих має служити розвитку особистості і в дитинстві, і в ранній юності, і в роки активної трудової діяльності. Завдання неперервної освіти полягає не тільки в збагаченні людини новими знаннями, а й у збереженні її професійної компетентності та здоров'я впродовж всього життя [7, с. 39]. Освіта дорослих не галузь економіки, це життєво важлива функція, яка є ключовим сектором і умовою існування суспільства, це культурно-освітне починання дорослого населення, як засіб самозахисту і самоствердження. Освіта дорослих має бути процесом неперервним, це як соціальний самозахист і необхідність, де кожна людина, без огляду на своє матеріальне положення й релігійний світогляд, має право на власний шлях здобуття освіти від дитинства до пізньої старості, як шлях інтелектуального й професійного оновлення [6, с. 29]. Як зазначає академік І.А. Зязюн: "критерії якості життя зумовлені зовнішніми причинами, за яких доросла людина мобілізує особистісні інтелектуальні можливості – це самооцінка, самопізнання, самореалізація, – самовизначення в житті" [3, с. 14].

Далі, наголошує дослідниця Л. Сігаєва: "Доросла людина – це суб'єкт освітнього процесу, яка саме визначає, чому і як учитися для виконання і реалізації своїх життєвих планів. Вона активний суб'єкт своєї життєдіяльності, освітнього процесу та процесу самореалізації" [6, с. 31].

Концепція розвитку освіти дорослих в Україні (Л. Сігаєва)

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

розглядає освіту дорослих в широкому професійному сенсі й розуміється як навчально-освітній процес формування людської особистості (від народження до глибокої старості) [6, с. 34].

Американський вчений М. Ноулз, який по праву вважається засновником теорії освіти дорослих, визначає та структурує доросле населення за трьома категоріями:

- дорослі від 18 до 30 років (професія та кар'єра, підготовка до вибору кар'єри, отримання роботи, набути для даної роботи вміння та навички, м зберегти за собою робоче місце, планування сімейного життя, будинок, сім'я, народження та виховання дітей, допомога дітям у шкільному навчанні, ведення домашнього господарства, планування сімейного бюджету, покупки, домашній ремонт, використання сімейних порад);

- дорослі від 30 до 65 років (оволодіння більш складними професійними навичками, керівництво іншими працівниками, зміна кар'єри, проблема безробіття, планування виходу на пенсію, набуття другої освіти жінками, які виховують дітей, гуманне ставлення до дорослих дітей, пристосування до похилих батьків, розвиток реалістичного погляду на життєву перспективу);

- дорослі від 65 років і далі (адаптація у процесі виходу на пенсію, пошук нових сфер суспільно-корисної діяльності, пристосування до менших доходів та матеріальних витрат, організація нового способу життя, розвиток власної особистості, компенсаторних здібностей, переорієнтація системи цінностей, планування збалансованої програми відпочинку) [13, с. 32].

На нашу думку, для розвитку дорослої людини важливим є врахування періодів життєвих криз. Важливо, особливим чином, виділити періоди життєвої кризи (від 40 до 60 років). Одні люди не відчують цієї кризи й не здійснюють оперативних ревізій своїх планів та досягнень. Вони вже не очікують від життя нічого хорошого, просто живуть, працюють, міркуючи, що вже занадто пізно, будь-що, змінювати. Пригнічені емоційно, ці люди негативно сприймають цей етап життєвої кризи, а інші люди (друга група людей), починають переглядати й корегувати попередні життєві плани, будують нові завдання та плани, ставлять собі мету, вони більш активні і дієздатні. Для таких особистостей життєвим стимулом стає вислів: "Навчатися ніколи не пізно!". Як зазначає професор С. Сисоєва: "Доросла людина не "чистий аркуш", на якому намальовані символи та ознаки знань. Це людина, яка має власну життєву позицію, досвід. Життєвий досвід дорослого обумовлює справжній зміст одержаних знань, він стає ціннісним надбанням для особистості, що продуктивно і активно формує своє життя, зберігає професійну компетентність й свої життєві погляди" [4, с. 71].

У Болонській декларації наголошується, що неперервна освіта є унікальним механізмом виживання людини й суспільства в інформаційну епоху. Вимоги гуманістичного підходу в реалізації ідей неперервної освіти виразно звучать і в програмних документах Української держави, у

програмі "ЮНЕСКО". В них, найважливішим завданням навчальних закладів, визначається виховання й навчання дорослої людини, її професійна підготовка та формування готовності жити в сучасних, швидкозмінних умовах [7, с. 79].

В Концепції розвитку освіти дорослих в Україні (Л. Сігаєва) наголошується, що головним завданням освіти дорослих в Україні є створення, відповідно, культурно-освітнього середовища, яке здатне забезпечити сприятливі умови для навчання й виховання на принципах Life education (освіта впродовж життя). Це і буде той професійно-освітній та культурний простір, який формує в людині духовно-етичні цінності й активно пропонує здоровий спосіб життя. На думку Л.Є. Сігаєвої: "Освіта дорослих має глибоку життєву обумовленість, де відбувається значний ріст знань у всіх сферах науки, техніки та культури; відбувається розвиток демократичних починань, які сприяють активній соціологічній позиції; кардинально змінюється життєвий і професійний шлях кожної людини" [6, с. 14].

Безперечно, для зміцнення та розвитку демократії у суспільстві, необхідно розширити для дорослого населення можливості для навчання, підвищувати активність громадян, створити такі умови, які б сприяли підвищенню праці, створювати такі обставини, які б формували середовище й соціум справедливості, гармонії й миру. XXI століття – як новий освітньо-культурний етап життя суспільства, виробило актуальну громадянську позицію для більшої участі дорослої людини в житті суспільства. Навчання дорослих протягом життя передбачає переосмислення змісту освіти, удосконалення дорослої кваліфікації, рівність і справедливість між чоловіками й жінками, охорона і збереження здоров'я нації та народонаселення [8, с. 100].

Освіта дорослої людини, як зазначає дослідниця О. Огієнко, стає ключовою цінністю суспільства знань, створюючи умови для збагачення творчого потенціалу дорослої людини впродовж життя на трьох доступних рівнях: особистісному та культурному, професійному, соціальному та громадянському [13, с. 28-30].

XXI століття – новий і перспективний період суспільно-культурного життя, закріпив концепцію освіти дорослих протягом усього життя як освітню траєкторію людського самовизначення, де провідною метою є творча самореалізація кожного громадянина України, генерування дорослого покоління людей, здатних ефективно працювати, наполегливо навчатись протягом життя. Ці дорослі люди розвивають і змінюють на краще демократичну державу У крашу, яка є невід'ємною складовою європейської та світової спільноти. Освіта дорослих як соціокультурне явище покликана врятувати людство від нової деградації, конфліктів і самознищення народів [11, с. 10].

З 2003 по 2010 р. ООН офіційно оголосила десятиліття суспільної грамотності, яка означає опанування способів життя, навчання в постійно ускладнених соціальних взаєминах, опанування мови, розвитку світогляду

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

людини, культури суспільства, політичної культури нації. Від цього залежить якість нашого життя, його соціальне й освітнє призначення [9, с. 79].

Таким чином, визнання сучасним суспільством необхідності неперервної освіти для дорослих є непересічним фактом, який базується на постійному оновленні знань з метою розвитку особистості в інформаційну епоху. З кожним роком зростає кількість дорослих людей, які прагнуть до навчання. Завдання суспільства – створити умови для всебічного розвитку дорослої людини.

Література

1. Астахова В.І. З досвіду встановлення інноваційного модуля безперервної освіти / Астахова В.І. // Вчені записки Харківського гуманітарного університету "Народна українська академія". – Х., 2003. – Т.9. – С.7-11.
2. Владиславлев А. Непрерывное образование. Проблемы и перспективы / А. Владиславлев. – М., 1978. – 175 с.
3. Зязюн І.А. Інтелектуальний творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / Зязюн І.А. // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К., 2000. – С.11-24.
4. Сисоєва С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія / С. Сисоєва. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 324 с.
5. Сігаєва Л.Є. Освіта дорослих: форми навчання / Л.Є. Сігаєва // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. пр. (Благодійний фонд ім. А.С. Макаренка). – К., 2006. – № 4. – 216 с.
6. Сігаєва Л.Є. Концепція розвитку освіти дорослих в Україні / Лариса Сігаєва. – К.: ЕКМО, 2009. – 44 с.
7. Сігаєва Л.Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга пол. ХХ ст. – поч. ХХ ст.): монографія / [за ред. Сисоєвої С.О.]; НАПН України, Інститут пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.: ТОВ «ВД «ЕКМО». – 2010. – 420 с.
8. Сігаєва Л.Є. Етапи розвитку освіти дорослих за радянські часи: теоретичний аспект / Сігаєва Л.Є., Мартіросян О.І. // Педагогічний процес: теорія і практика / Благодійний фонд ім. А. С. Макаренка. – К.: ЕКМО, 2007. – №1. – С. 99 – 107.
9. Мартіросян О.І. Перспективи розвитку освіти дорослих у контексті Європейської інтеграції / О.І. Мартіросян // Педагогічний процес: теорія і практика / Благодійний фонд ім. А. С. Макаренка. – К., 2007. – Вип. 4. – с.78-84.
10. Скрипник М. Історія андрагогіки: генезис, основні тенденції, біографії вчених у контексті нового історизму / М. Скрипник // Імідж сучасного педагога / Полтавський обл. інститут післядипломної пед. освіти ім. М.В.Остроградського. – 2010. – № 10 (109). – С. 10-13.
11. Кремь В.Г. Філософія образования XXI века: Выступление на юбилейной сессии АПН Украины / В. Кремь // Персонал. – 2003. – № 1. – с. 8-10.
12. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку: монографія. – К.: Знання України, 2003. – 450 с.
13. Огієнко О.І. Андрагогічний підхід у неперервній освіті дорослих: метод. рекомендації / Огієнко О.І. – К.; Суми: Сумський ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2007. – 40 с.

Елена Мартирисян

Непрерывное образование как фактор профессионального роста взрослых

Анотация. На основании анализа научных источников по педагогике, философии, андрагогике, социологии автор определил значение непрерывного образования взрослых как важное звено для гармоничного развития взрослого человека в социо-культурном обществе. Непрерывное образование обеспечивает самореализацию и профессиональное совершенствование каждого человека. Поэтому, особенность и актуальность обучения и образования взрослых в том, что она формирует в человеке духовно-этические ценности и пропагандирует здоровый образ жизни, выстраивает активную позицию для жизненной адаптации взрослых в информационном обществе.

Ключевые слова: образование взрослых, непрерывное профессиональное образование взрослых, развитие образования взрослых.

Olena Martirisyanyan

Continuing education as a factor of adult professional development

Summary. Based on analysis of scientific literature on pedagogy, andragogy, sociology, the author defines the value of continuing education for adults as an important link for the harmonious development of the adult in the socio-cultural society. Continuing education provides socialization and professional development of each person. therefore, the future and relevance of adult learning and education is that it creates in man the spiritual and ethical values and promotes a healthy lifestyle, builds active citizenship for the adaptation of adult life in the information society.

Key words: adult education, continuing professional education, adult education development.

УДК 374.7 (477) "71"

Лариса Сігасва,
м. Київ**РОЗВИТОК ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ:
ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

Необхідність розвитку освіти дорослих в Україні обумовлена не тільки динамікою соціального і науково-технічного прогресу, змінами в змісті і характері праці і суспільної діяльності людей, збільшенням вільного часу і можливостей його раціонального використання. Поворот до освіти дорослих в нашій країні викликаний також запитом ринку праці, головними вимогами якого до фахівця стають компетентність і професіоналізм. Ця обставина привела до виникнення у багато кого потреби в перепідготовці і отриманні нових навиків, оскільки фахівці масових професій виявилися неконкурентоспроможними через свою недостатню підготовку. Соціальна роль освіти дорослих виявляється в сприянні розвитку суспільства і одночасно розвитку особистості. Вона одержала подальший розвиток у зв'язку зі світовою фінансовою кризою і необхідністю перепідготовки і навчання безробітних, інвалідів, звільнених в

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

запас військовослужбовців і інших категорій населення. Важливість освіти дорослих усвідомлюється широкими шарами громадськості, видними політиками, вченими, громадськістю як чинник реалізації стійкого розвитку суспільства.

Відомо, що одним з досягнень соціалізму в УРСР був високий рівень освіти. Він визначався такими показниками, як майже стовідсотковий рівень письменності, доступність навчання на всіх рівнях, високий рівень знань серед дорослих у суспільстві.

Традиційним для освіти дорослих в СРСР було розділення на підвищення кваліфікації, перепідготовку кадрів і культурно-масову роботу. Цей підхід до сьогодення робить істотний вплив на теорію і практику освіти дорослих в країні і значна частина просвітницької діяльності (неформальної непрофесійної освіти) залишається за рамками освітньої політики. Добре функціонуючі в умовах планової економіки і тоталітарної суспільної системи установи освіти, проте, виявилися нездатними реагувати на зміну умов в економіці і суспільно-політичному житті країн. Після отримання незалежності Україні було потрібно перебудова і модернізація національних систем освіти, у тому числі, освіти дорослих, яке повинне було допомогти громадянам адаптуватися до ринку праці, що змінився, і забезпечити їх навиками для усвідомленої і відповідальної участі в політичному житті.

Після розпаду СРСР трансформація освітнього ландшафту в колишніх радянських республіках була відзначена наступними тенденціями:

- збереженням і пристосуванням до нових реалій установ підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів, що виникли в рамках соціалістичної педагогіки і радянської системи освіти;

- розширенням функцій установ вищої освіти, при яких з'явилися спеціалізовані підрозділи або центри, що пропонують послуги для дорослих на комерційній основі;

- скороченням об'єму просвітницької діяльності в рамках культурно-масової роботи, у тому числі в рамках діяльності основного суб'єкта неформальної освіти дорослих – товариства "Знання";

- появою недержавних (приватних і суспільних) установ і організацій, що пропонують, переважно, програми неформального економічного, політичного, цивільного, екологічного, професійного і ін. освіти і освіти [2].

В перші роки після отримання незалежності розвиток освіти дорослих в Україні мав стихійний характер. Цей процес можна позначити як часткове руйнування радянських традицій (перш за все, за рахунок скорочення культурно-масової роботи і відмова від насадження єдиної ідеології), також поява нових підходів, форм і провайдерів освітніх послуг для дорослих (за рахунок недержавних комерційних і некомерційних програм).

В другій половині 90-х років ХХ ст. на наддержавному рівні в СНД (Україна не є членом СНД) робляться спроби привернути увагу до

проблем освіти дорослих і додати процесу системний характер: з метою розповсюдження знань і освіти дорослих розроблені три модельних законів: Про освіту дорослих (перша редакція в 1997г, остання в 2005 р.), Про післядипломну освіту (1998 р.) і Про просвітницьку діяльність (2002 р.). В цілому, модельні закони мали прогресивний характер. Вони пропонували законодавче закріплення прав дорослих громадян, розширення тематичного спектру і форм навчання дорослих, розвиток наукової бази і соціального партнерства. Однак, не дивлячись на зобов'язання держав-членів, в СНД багато модельних законів, у тому числі і вищезазвані, так і не були імплементовані в національне законодавство [2]. Хоча, безумовно, право на освіту закріплено в конституції і законах про освіту. Стосовно освіти дорослих, ці твердження, як правило, мають декларативний характер.

В департаменті вищої освіти Міністерства освіти, науки, молоді та спорту України є сектор післядипломної освіти, який опікується проблемами освіти дорослих. На цієї посаді працює одна особа, яка фізично не в змозі охопити всі проблеми, пов'язані з освітою дорослих. Традиційний для радянського періоду підхід продовжує домінувати в офіційних кругах.

Разом з тим, слід констатувати, що цілісне сприйняття освіти дорослих (професійного і непрофесійного, формального і неформального) не набуло широкого поширення на рівні державної політики. На жаль, державна політика більшою мірою орієнтована на дитячу, юнацьку освіти і професійно-орієнтовану освіту дорослих (підвищення кваліфікації і перепідготовка кадрів) не зважаючи на прийняття в Україні Законів "Про освіту", "Про вищу освіту" та Державної національної програми "Освіта. Україна ХХ1 століття".

Відповідно існує гостра потреба в опрацюванні і оформленні концептуального бачення розвитку системи освіти і навчання дорослих. Цьому винна передувати масштабна робота з представниками політичних кругів, експертним співтовариством, з різними групами провайдерів, направлена на ознайомлення з європейським і міжнародним досвідом організації освіти дорослих різними традиціями, підходами і принципами. Для представників багатьох професій періодичне підвищення кваліфікації є обов'язковим, терміни і тривалість навчання регламентуються відповідними нормативними документами (вчителі, педагоги, лікарі, медичні працівники, держслужбовці, фахівці установ культури, соціальної сфери і т. ін.). Як правило, витрати на підвищення кваліфікації покриваються за рахунок бюджету. Система установ підвищення кваліфікації структурована по відомчій ознаці, підкоряється відповідним Міністерствам, і, є переважно, державної. В Україні діє 17 міністерств і близько 70 комітетів і служб державної влади, які мають в своєму підкоренні учбові заклади для підготовки, підвищення кваліфікації управлінського персоналу і фахівців своєї галузі. На початок 2009 р. таких установ налічувалося 637.

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

На думку аналітиків країни регіону ще не повною мірою відчули наслідки глобальної економічної кризи. Рівень безробіття за даними офіційної статистики в Україні становить 897,8 тисячі безробітних. Це всього лише 3,2% від всієї кількості працездатного населення і в сільському господарстві. Як правило, це низькооплачувані роботи.

Ринок праці України характеризується істотною регіональною диференціацією. Унаслідок зниження активності промислових підприємств у східній частині країни практично не залишилися вакансій на некваліфіковану робочу силу. Але відчувається брак програмістів, топ-менеджерів, інженерів. В західній Україні кількість вакансій перевищує кількість резюме. За даними Міністерства праці і соціальної політики України 1,5 млн. (біля 5,1% працездатних) громадян працюють за рубежом: 48,4% українських трудових мігрантів знаходиться в Російській Федерації і майже стільки ж – в країнах європейського Союзу.

Демографічна ситуація країни повинна стати додатковим сигналом національному уряду про необхідність розвитку повчальних програм для людей похилого віку. Сьогодні частка пенсіонерів по відношенню до загальної чисельності населення перевищує 25%. Фахівці прогнозують подальше скорочення населення і збільшення частки літніх людей. Збільшення пенсійних виплат і скорочення чисельності людей працездатного віку ставлять на порядок денний питання про збереження економічної активності і про стимулювання додаткової зайнятості літніх людей, що неминуче спричинить за собою потребу в оновленні професійних знань і забезпеченні додатковими кваліфікаціями. Актуальною є також проблема соціальної включеності і суспільно-цивільної активності дорослих людей. Збереження рівня і способу життя вимагає організації спеціального навчання про збереження здоров'я, раціональне живлення і т.ін.

Питання екологічної освіти і охорони навколишнього середовища знаходяться в центрі уваги урядів і цивільного суспільства. Спадок чорнобильської аварії продовжує залишатися важким тягарем для України. Просвітницькою діяльністю про правила мешкання на забруднених територіях займаються суспільні організації і установи охорони здоров'я, але їх зусиль недостатньо, щоб дійти до кожного жителя.

Демократизація і упровадження сучасних підходів до питань місцевого розвитку вимагають активної участі підготовлених громадян. Несприятлива демографічна ситуація – скорочення народжуваності і старіння населення – ведуть до перегляду ролі старших поколінь в суспільстві і формують нові задачі для освіти, щоб забезпечити вже немолодих людей знаннями і навиками, що дозволяють їм жити комфортно в швидко змінному зовнішньому оточенні, також бути корисними суспільству.

Підвищення якості медичних послуг і популяризація здорового способу життя також повинна стати актуальною задачею для освіти дорослих. В Україні найнижчі показники тривалості життя серед промислово розвинених держав. При цьому вони знаходяться в списку 45

держав, несучих серйозні демографічні втрати. Чоловіки живуть в середньому на 10 років коротше за жінок, що, на думку фахівців, пов'язано із способом життя (куріння, надмірне вживання алкоголю, неправильне живлення, низький рівень знань і мотивації в підтримці здоров'я). Дані по окремих містах шокують навіть на фоні загальної несприятливої ситуації. Так, у м. Донецьку середня тривалість життя представника чоловічої статі всього 56,5 років, тобто чоловіки не доживають навіть до пенсії! Головні причини – погана екологія, стреси, травми, онкологічні захворювання і шкідливі звички. Відповідно, разом з підвищенням кваліфікації для лікарів слід підтримувати нові підходи в роботі з пацієнтами, розширення просвітницької діяльності установ охорони здоров'я з питань профілактики алкоголізму, табакопаління і інших шкідливих звичок.

Професія "андрагог" (викладач для дорослих) не внесена в реєстр педагогічних спеціальностей в країні. У ВНЗ студентам педагогічних спеціальностей серед іншого слід запропонувати курс "Андрогогіка", який поступово впроваджується в окремих вищих навчальних закладах України [6].

В Україні немає єдиного підходу до того, якими компетенціями винен володіти фахівець по навчанню дорослих. Традиційно, для викладачів, що працюють у формальній системі підвищення кваліфікації, потрібна наявність диплома по відповідному предмету та досвід роботи по тій або іншій професії. Набір додаткових кваліфікацій, як правило, не виділений і освоюється викладачами в ході практики і роботи з літературою.

В неформальному (недержавному) секторі при підборі персоналу значно більше увага уділяється наявності тренерської підготовки, навикам роботи з групою, дипломами і сертифікатами міжнародних тренерських організацій, відгуками інших компаній, наявністю публікацій по темі навчання і т.д.

Тренінг тренерів продовжує залишатися однією з найпоширеніших форм підготовки фахівців для неформальної освіти. Дуже часто він є складовою частиною більш крупних проєктів, націлених на рішення тих або інших проблем в суспільстві або роботу з конкретною цільовою групою. Учасники разом з вивченням принципів роботи з дорослими, одержують базову інформацію про проблему, освоюють ключові методики і прийоми роботи з аудиторією. Такі програми, як правило, володіють високою ефективністю для учасників. Серед недоліків, проте, слід зазначити відсутність системності. Щоб стати професійним і запитаним тренером, необхідно додати до навчання самостійну роботу з літературою і досвід роботи з групою.

Сьогодні освіта дорослих поряд з начальною, середньою й вищою освітою перетворилася на четверту самостійну сферу національної системи освіти. Про це свідчить її масштабність і специфіка. Потенційний контингент для освіти дорослих в Україні становить 72 % всього населення. Практично весь народ виявився незахищеним економічно,

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

соціально, фізично, екологічно й тим самим виявився потенційним контингентом сфери освіти дорослих. Багато хто змушений був змінити або залишити свою виробничу й професійну діяльність, поповнивши тим самим ряди тих, хто навчається в системі підготовки й перепідготовки фахівців. В останні роки спостерігається тенденція до зростання прагнення дорослого населення пристосуватися до ринку праці, підвищивши свою професійну кваліфікацію. В країні створено величезну додаткову індустрію освіти на платній основі. Розвивається система здобуття другої вищої освіти. Практично в кожному вищому навчальному закладі є десятки структурних підрозділів, які реалізують додаткові освітні програми. Таким чином, освіта дорослих у такому контексті виявляється відповідальною не тільки за професійну підготовку й перепідготовку, підвищення кваліфікації, професійну й соціальну мобільність і адаптацію дорослого населення в реаліях сучасного життя, але й за загальну культуру кожної людини, її моральність, соціальну відповідальність. Завдання модернізації держави за допомогою освіти не можна виконати, не узгодивши вітчизняну теорію й практику освіти дорослих зі світовою практикою. Цьому перешкоджає:

1. Відсутність нормативно-правової бази. У більшості розвинених країн ухвалено або законодавчі акти про освіту дорослих, або спеціальні закони, або відповідні частини загальних законів про освіту. В Україні, зокрема, важливо створити й довести до практичного застосування систему персонального кредитування освіти дорослих, забезпечити податкові пільги підприємствам, що акумулюють кошти на освіту дорослих, відповідним освітнім установам.

2. Практична відсутність самої організаційної структури освіти дорослих. У більшості країн світу освіту дорослих розглядають як особливу й досить самостійну сферу освітніх послуг. В Україні усі форми навчання дорослих організаційно й адміністративно перебувають у різному підпорядкуванні, відірвані одна від одної й не об'єднані державною політикою.

3. Недостатній розвиток теоретичних та методичних основ андрагогіки як науки про навчання дорослої людини. Теоретичну базу навчання дорослих у більшості країн світу становлять концепції освіти дорослих. Сьогодні в Україні існує концепція розроблена науковцями НАПН України під керуванням Л. Лук'янової, яка мала широке обговорювання на засіданні Президії НАПН України (2011) [1]. В Україні створено Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (директор академік І. Зязюн). В його структурі функціонує відділ андрагогіки (зав. відділу доктор педагогічних наук, професор Лук'янова Л.Б.), який здійснює наукові дослідження з проблем освіти та навчання дорослих. Ці перші кроки можна розглядати як позитивні, але життя потребує залучення у цю роботу як можна більшої кількості науковців та поширення наукових досліджень з цієї проблематики.

У новому соціально-економічному становищі в Україні кардинально змінилися мета й завдання освіти дорослих, категорії користувачів освітніх послуг і зміст їхніх запитів. Навчання дорослих,

засноване на специфічних принципах, відмінних від традиційних педагогічних, за рубежем має вже давні традиції й багату історію. У нашій країні активно розвивається нова наука про освіту дорослих – андрагогіка, але практично все навчання дорослих поки що побудовано на традиційних педагогічних принципах, що істотно знижує ефективність навчання. У багатьох країнах у навчанні дорослих використовують специфічну технологію, що враховує соціально-психологічні особливості дорослих, де навчання спирається на спеціальні, розроблені для цієї мети навчально-методичні матеріали. В Україні в основному застосовують традиційну педагогічну технологію навчання, розроблену на основі досвіду навчання дітей. У нашій країні відповідні навчальні матеріали – велика рідкість, а розробка технологічних проблем навчання дорослих, яким приділяють значну увагу в усьому світі, у нас недостатньо масштабні.

4. Відсутність системи підготовки фахівців (андрагогів) з освіти дорослих. Викладачі, що пропонують освітні послуги дорослим, що навчаються, не мають спеціальної андрагогічної підготовки, щонайліпше – це викладачі вищих навчальних закладів, але, як правило, це або особи з педагогічною освітою, або практики, що взагалі не мають спеціальної викладацької підготовки. У розвинутих країнах контингент андрагогів, крім викладачів, становлять консультанти, тьютори, керівники, працівники, організатори навчання дорослих людей на виробництві. Таких фахівців у нас немає й, відповідно, їх ніхто не готує.

5. Відсутність інформаційно-технологічної підтримки освіти дорослих. Недостатньо використовують комп'ютерні технології пошуку інформації й таку прогресивну для освіти дорослих форму навчання з використанням різних інформаційних технологій як дистанційне навчання. Сьогодні в масовій свідомості відсутнє розуміння "суспільної користі" освіти дорослих. Цей пункт є ключовим для забезпечення гарантій права на освіту для дорослих, розробки і впровадження системи пільг і стимулів [3].

Безліч суб'єктів (НВО, бізнес, соціальні партнери) роз'єднані і практично не беруть участь у виробленні пріоритетів освітньої політики, інституційні форми і процедури такої участі не визначені. Очевидно, що порівняно з більш благополучною ситуацією в інших сферах освіти, для розвитку освіти дорослих в країні повинно бути зроблено немало зусиль, у тому числі на політичному рівні. Вважаємо, що для ефективного розвитку освіти дорослих в Україні необхідне:

- стимулювати і підтримувати суспільну дискусію про визнання права на професійну і непрофесійну освіту в будь-якому віці, про облік інтересів різних груп і забезпечення доступу до організованого навчання при активному залученні спеціалізованих педагогічних видань і мас-медіа. Розвивати і підтримувати крупні національні проекти (Тижні, Фестивали, Ярмарки ОБ), що привертають увагу широкої громадськості;

- прийняти національну концепцію розвитку освіти дорослих і стратегію її реалізації;

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

- виявити і усунути в національному законодавстві, рішеннях уряду, окремих міністерств існуючі перешкоди для розвитку освіти дорослих. Саме, виділити освіту дорослих в самостійний напрям, закріпити рівноцінність професійної і загальної освіти дорослих, визначити механізми фінансової підтримки і стимулювання розвитку професійної і непрофесійної освіти дорослих в державному і недержавному секторі та ін. У разі потреби – розробити і прийняти закони про освіту дорослих;

- забезпечити умови для розвитку теорії і дослідницьких програм і проектів в освіті дорослих (створити в структурі існуючих дослідницьких установ відділи або лабораторії з проблем андрагогіки, сприяти розвитку міжнародних контактів і т.д.);

- сприяти зміцненню професійного співтовариства андрагогів (розробити стандарти професії, програму навчання, підтримати створення національних асоціацій (об'єднань) освіти дорослих);

- гарантувати бюджетне фінансування і стимулювати залучення засобів з інших джерел для розвитку галузі, також відкрити спеціальну бюджетну лінію для забезпечення доступу до навчання гостро самих потребуючих громадян;

- розробка стандартів якості, як для учбових програм, так і у питаннях управління;

- підтримка повчальних програм для андрагогів відповідно до європейських і міжнародних стандартів;

- розвиток експертного і дослідницького потенціалу країни, підтримка наукових досліджень з освіти дорослих;

- мати доступ професійному співтовариству до напрацювань і досягнень країн ЄС з організації освіти дорослих.

Створення найрізноманітнішої та всеохоплюючої системи освіти дорослих громадян України має будуватися на трьох основних засадах:

- ініціативі й активності громадських організацій;

- організаційно-розпорядчій і фінансовій активності органів державної виконавчої влади та місцевого самоврядування;

- ндивідуальній ініціативі самих дорослих громадян України.

Власне, від цієї ініціативи й активності залежить те, в якому суспільстві ми житимемо, якою буде якість нашого життя і що ми передамо у спадок нашим нащадкам.

Література

1. Лук'янова Л. Б. Концепція освіти дорослих в Україні // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. праць / Л.Б. Лук'янова – К, 2011. – Вип.3, ч.1. – С. 8-16.

2. Сігаєва Л. Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ - початок ХХІ ст.): [монографія] / за ред. С. О. Сисоевої. – К.: ЕКМО, 2010.– 420 с.

3. Сігаєва Л. Є. Концепція розвитку освіти дорослих в Україні / Л. Є. Сігаєва. – К.: ЕКМО, 2009. – 44 с.

4. Сігаєва Л. Є. Андрагогіка в професійному навчанні: метод. рек. / Л. Є. Сігаєва.– К.: ЕКМО, 2003. – 48 с.

Лариса Сигаєва
Развитие образования взрослых в Украине:
проблемы и перспективы

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития образования взрослых в современной Украине. Автор определяет объективные факторы, что препятствуют развитию образования взрослых в стране и определяет перспективные пути его развития.

Ключевые слова: развитие образования взрослых, объективные факторы, перспективы развития

Larysa Sigayeva
Development of adult education in Ukraine: problems and prospects

Summary. In the article the problem adult education development in modern Ukraine is considered. The author determines the objective factors hindering adult education development in the country and determines the perspective ways of its development.

Key words: adult education development, objective factors, perspective ways of development.

УДК 316.648.2:614

Мірослав Чапка,
Контни Уршула,
м. Місловіца

ФОРМУВАННЯ ПРАВИЛЬНИХ НАСТАНОВ ЩОДО ПИТАНЬ БЕЗПЕКИ У ДІТЕЙ, МОЛОДІ ТА ДОРΟΣЛИХ

У початковому періоді охорони праці увага була спрямована на пом'якшення негативних наслідків соціальних перемін, які проходили у економічному світі. Поступово родилися нові концепції та ідеї, метою яких було забезпечити безпечні і гігієнічні умови роботи. Останнім часом вчені спостерегли потребу впливання на позиції та поведінку працівників, тому що переважною причиною нещасливих випадків на виробництві є неправильна поведінка людини. Все більшу роль у формуванні настанов та поведінки працівників у сфері безпеки має також *освіта і популяризація здоров'я*. У статті представлено значення формування поведінки і відношення до питань безпеки в періоді дитинства і підліткового віку та безпеки дорослої людини в продуктивному віці, яка веде активну професійну діяльність.

Нова концепція вироблення поведінки та настанов працівників в питаннях безпеки

З початку промислової революції, тобто від початку ХІХ ст., все гостріше ставало питання 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.

Ця концепція передбачає, що для того, аби доросла людина (працівник) мала правильно сформовану позицію у питаннях безпеки, її треба розпочати випрацювати ще в дитинстві. Практичний вираз цієї концепції відобразився в правових нормах, діяльності просвітніх установ, а також в нових методах, техніках і інструментах формування у школах всіх рівнів і спрямування освіти на безпечну поведінку школярів.

У зв'язку з тим, що одне з питань конференції стосується теорії і методології підготовки фахівців в системі постійної професійної освіти, автори цієї праці хочуть представити методику, техніку і інструменти, опрацьовані Центральним інститутом охорони праці (CIOP) для потреб осіб, які професійно займаються формуванням культури безпеки, безпеки праці і ергономії. CIOP є єдиним у Польщі інститутом, який системно опрацював 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 вказання на необхідність передбачення аспектів психології розвитку при опрацюванні 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, с. 15]. 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, с. 556].

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. *Центральний 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, с. 208]

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, с. 239].

Згідно з польською системою освіти, дошкільне виховання охоплює дітей віком від 3 до 6 років. Центральний інститут охорони праці 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 тосовний 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 пропонує наступні матеріали для підтримки безпечної поведінки дітей:

- книгу „Безпечний дитсадок”;
- книжку-розмальовку „Безпечний дитсадок”;
- пазли „Безпечний дитсадок – Літо у садочку дитсадка”.

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 (з англійської: кросворди, загадки) – 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, с. 314]. Ці автори характеризують малюнки дітей у віці 6 – 7 років наступним чином:

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

„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” [5, с. 314].

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, с. 522]. 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 вмій 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 відрізнання збудників, можливість довшої концентрації на одному збуднику та зменшення легкості розпорошення уваги [7, с. 562]. 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 посилатися 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.

СЮР опрацював для дітей у молодшому шкільному віці наступні 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 вчителів, 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 пережити його пригоди.

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. Каіл, 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, с. 275].

Були розроблені також допоміжні матеріали для вчителів предмету "культура безпеки" на всіх рівнях шкільної освіти. Ці матеріали є результатом багаторічної розробки програми "Приведення у згідність умов праці в Польщі із стандартами Євросоюзу" та праці колективу, який нараховує 25 осіб, у склад якого входили вчителі – представники всіх типів 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 середнього 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

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

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 працюю, Поведінка в ситуації загроз, аварій і нещасних випадків.

Молоді люди, які після закінчення середньої школи вступають у ВНЗи, мають 19 – 20 років. Тобто згідно з теорією Д. Левінсона знаходяться у перехідному періоді до раннього дорослого життя (цей період охоплює 17 – 22 роки життя) [9, с. 410].

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” [10, с. 438-439]. 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 ВНЗі 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 ВНЗів, які викладають предмет „безпека праці і ергономія”.

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, напр., 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 розроблених дидактичних матеріалів для формування настанов безпечної поведінки у дітей, молоді і дорослих, дозволяє стверджувати, що вони не тільки згодні з концепцією формування культури безпеки від наймолодших років життя людини, але також повністю враховують педагогічні і психологічні обумовлення її розвитку.

У цій статті представлено аналітичну характеристику польської розробки освітньої системи у формуванні настанов безпечної поведінки на різних рівнях розвитку особистості – від дитини в дитсадку до дорослої людини у професійній праці. Ця система має суттєве значення з точки зору безпеки та гігієни праці. Необхідно враховувати факт, що формування настанов і поведінки у області здоров'я у дорослих працівників може модифікуватися тільки в обмеженому ступеню. Вони справді формуються на більш ранніх стадіях життя. Хоча все більш популярною є "пропаганда здоров'я в робочому середовищі", треба підкреслити, що вона тільки у невеликому ступеню може модифікувати культуру безпеки праці.

Література

- 1.Бобровска-Новак В. Історія дошкільного виховання, Видавництво шкільне і педагогічне, Варшава 1978.
- 2.Ребер А. С. Ребер Е. С. Словник психології, Видавництво наукове Scholar, Варшава 2005.
- 3.Стемберг Р. Й. Впровадження до психології, Видавництво шкільне і педагогічне, Варшава 1999.
- 4.Ягодіньска М. Розвиток пам'яті у дитинстві, Гданське видавництво психологічне, Гданськ 2003.
- 5.Матчак А., Влодарські З., Впровадження до психології Видавництво шкільне і педагогічне, Варшава 1992.
- 6.Волошинова Л., Молодший шкільний вік, // Психологія розвитку дітей і молоді, Ред .М. Жебровська, Державне наукове видавництво, Варшава 1976.
- 7.Фельдман Р., Зрозуміти психологію, Видавництво Astrum, Вроцлав 1998.
- 8.Бі Х., Психологія розвитку людини, Видавництво Zysk і S-ka, Познань 2004.
- 9.Хелмс Б. Д., Тернер С. Й., Розвиток людини, Видавництво шкільне і

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

педагогічне, Варшава 1999.

10. Зюлковська Б., Період ранньої дорослості. Як оцінити потенціал молодих дорослих? // Психологічний портрет людини – Практична психологія розвитку, Ред. Бжезіньска А. І., Гданське психологічне видавництво, Гданськ 2005.

Мирослав Чапка, Контини Уршула
Формирование правильных установок по вопросам
безопасности у детей, молодежи и взрослых

Аннотация. Данная статья дает аналитическую характеристику польской образовательной системы помощи в становлении основ здоровья и безопасности на разных уровнях личностного развития- от ребенка дошкольного возраста до трудоспособного населения.

Ключевые слова: охрана труда, создание основ охраны труда, ознакомление и обучение безопасности здоровья на рабочем месте.

Miroslav Chapka, Kontyn Urshula
Formation of correct guidance on safety for children, youth and adults

Summary. This paper presents an analytical characteristics of Polish study of system of educational help in health safety forming on various levels of personality development – from a child to the adult workforce.

Keywords: work safety, forming basis of work safety, teaching health safety in the workplacework.

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

УДК 37.091.113

Тетяна Білобровко,
м. Переяслав-Хмельницький

ПІДГОТОВКА СУЧАСНОГО КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД

В сучасних умовах суспільною потребою керівника закладу освіти є його компетентність, яка формується творчою активною діяльністю людини.

Важливою науковою проблемою є визначення соціально-філософської предметності освітньої творчості управлінця. Проведений вітчизняними науковцями (І. Зязюн, Л. Карамушка, В. Москаленко, І. Лікарчук, Г. Волинка і ін.) аналіз компетентності та творчого підходу до управлінської діяльності в галузі освіти дає можливість стверджувати, що в процесі реформування вищої освіти в Україні, компетентність та педагогічна творчість керівника закладу освіти мають важливе значення. Постійна рефлексивна орієнтація на суспільство в цілому, на колектив, на найбільше соціальне середовище – запорука максимально всебічного врахування працюючим усіх наявних у суспільстві стимулів та детермінант творчої праці. Ось чому з перших етапів професійної підготовки керівників до управлінської діяльності треба вчити їх принципово оцінювати свою роботу, вимогливо ставитися до неї, виховувати вміння розуміти інших людей, правильно сприймати їх оцінки тощо.

Підготовка такого компетентного вчителя з високим рівнем загальної і професійної культури, фундаментальними знаннями в області методології, педагогіки, системним баченням педагогічних проблем в освіті направлена на вдосконалення і формування у них власного стилю творчої педагогічної діяльності. Педагогічний професіоналізм пов'язаний, перш за все, з високим рівнем самореалізації індивідуальних особливостей особи і здібністю до індивідуального стилю діяльності. Цей стиль спочатку виробляється в процесі навчання у вищому навчальному закладі, а потім впроваджується у практичну діяльність; згодом він стає системою індивідуально-своєрідних прийомів, що забезпечують успішність в майбутньому. Задачею номер один, по виразу одного з найбільш відомих теоретиків і практиків освіти дорослих, американського вченого М. Ноулза, стало "виробництво компетентних людей – таких людей, які були б здатні застосовувати свої знання в умовах, що змінюються, і.... чия основна компетенція полягала б в умінні включитися в постійне самонавчання протягом всього свого життя".

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

Ідея формування професійної компетенції вчителя повинна стати основною при підготовці майбутніх фахівців. Шляхи формування професіоналізму можуть бути різними. Володіння необхідною сумою професійних знань, умінь і навиків, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування і особи вчителя як носія певних цінностей визначається як професійно-педагогічна компетентність – інтегральна професійно-особова характеристика педагога.

Формування педагогічної компетентності особи здійснюється по трьох напрямках:

■ базова підготовка (професійні і психолого-педагогічні знання);
методологічна культура; педагогічна творчість і креативність.

Складний набір якостей, якими повинен володіти сучасний фахівець, може виробити система, в якій буде використане все позитивне, що є в традиційному навчанні, і упроваджені нові, раціональні підходи, компенсуючи недоліки існуючої системи в їх взаємному доповненні.

Технологічна культура вчителя є індивідуально-творчим стилем педагогічної діяльності, що розкриває індивідуальне розуміння значення технологічної діяльності як необхідної складової професіоналізму. Технологічна підготовленість вчителя є важливою ланкою в розумінні категорії "педагогічна компетентність"; вона є суттю педагогічної культури, яка виконує функції відтворення і збереження педагогічної реальності. Технологічна культура вчителя, що розглядається сьогодні як основоположна ланка успішності в професійній діяльності, є процесом творчої самореалізації внутрішніх сил педагога.

Незалежно від спеціалізації і характеру професійної діяльності, будь-який фахівець повинен володіти фундаментальними знаннями, професійними вміннями і навиками. Важливе значення в придбанні цих знань, умінь і навиків мають досвід творчої, дослідницької і самостійної діяльності, що дозволяє фахівцю визначити свою позицію з того або іншого професійно-орієнтованого питання або проблеми.

Характерними рисами для керівників закладів освіти, як правило, виступають високий професіоналізм у володінні засобами праці, глибокі знання методології. Все це складає чітку основу для оцінки можливостей подальшого розвитку управлінської діяльності. Адже глибоке розуміння норм та засобів праці окреслює також перспективи їх застосування щодо реалізації можливого, розкриває потенційні можливості самих засобів і норм. Всебічно розвинутий, компетентний керівник знає не тільки міру дозволеного у їх застосуванні, але й міру допустимого. Він може свідомо та відповідально виявити ініціативу – розширити міру допустимого, раціоналізувавши знаряддя, пристосувавши їх до нових можливостей управління. Тому сприйняття реальних предметних можливостей прямо залежить від активного ставлення керівника до засобів практичної діяльності. Створення нових соціально-значимих предметів діалектично поєднується з творчим ставленням до засобів та норм їх використання,

суспільних передумов виявлення, оцінки й відбору реальних можливостей. В сучасних дослідженнях теорії творчості приділяється значна увага питанням особистісного усвідомлення соціальних суперечностей, що є першим етапом творчої діяльності. На цій стадії особливе місце займає момент виникнення проблемної ситуації, пов'язаної з переживанням труднощів, здивуванням. Він сигналізує про певну невідповідність у тій чи іншій сфері діяльності, про конфлікт між засвоєним досвідом, засобами діяльності та їх предметною актуалізацією. Зрозуміло, що наступне усвідомлення причин проблемної ситуації залежатиме від глибини сприйняття та повноти уявлення про труднощі.

Тому, на наш погляд, правильно роблять ті директора шкіл, які детально інформують учителів не тільки про досягнення, а й про базові проблеми. Це викликає належний інтерес, збуджує їх творчі зусилля, спрямовує на пошук розв'язання проблем.

Усвідомлення особою суперечностей, що виникають, значною мірою залежить від мікроклімату в школі, вузі, усвідомлення ним тактичних і стратегічних завдань виробництва, від уміння керівників пов'язати їх вирішення з особистими потребами викладача, вчителя. Це допомагає зрозуміти такий важливий аспект творчої діяльності, як само детермінованість, розкутість і свобода вибору.

Творчість завжди супроводжується приємним відчуттям вільного володіння предметом, засобами, своїми сутнісними силами. За яких умов трудова діяльність супроводжується суб'єктивним відчуттям свободи? Абстрагуючись від технологічних, кваліфікаційних моментів, можна відповісти таким чином: коли її мета стає особою метою працівника. Тоді зникає ота видимість зовнішнього примусу, з яким стикається кожен, хто включається в трудову діяльність і змушений підкорятись її вимогам, нормам і кінцевій меті. Здатність людини творчо відображати дійсність залежить від рівня її світогляду, ідеологічної та політичної культури. Можна сказати, що вона і є оте джерело, звідки творча особа черпає якісну новизну створюваного предмета. З усіх видів діяльності творчість найбільш гармонійно поєднує особисте й суспільне.

Сенс творчості якраз і полягає в тому, що її результат із самого початку орієнтується на інших людей, адресується їм, потребує їх схвалення та сприйняття. Тому й супроводжується творчий процес такою піднесеністю, емоційною атмосферою – передчуттям цього схвалення.

З точки зору суспільних умов творчого випередження дійсності стають зрозумілими деякі так звані загадкові моменти творчого процесу – натхнення та інтуїція. Природа натхнення, що так прикрашає творчу працю, цілком соціальна. Воно є не що інше, як співпереживання творцем майбутньої радості, яка виникне в людей від зустрічі з його твором. Природа інтуїції також соціально-емоційна. Вона виникає там і тоді, де і коли сильна соціальна потреба творення нового предмета щасливо сполучається з майстерністю, компетентністю, активністю людини. Остання обставина має велике значення для практики формування

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

творчого ставлення людей до праці. Хоча які б нагороди – матеріальні чи моральні – були призначені за розв'язання творчого завдання, хоч як би палко суб'єкт прагнув їх отримати, його бажання не збільшать імовірності розв'язання. Інтуїція буде мовчати, поки її не активізує сильна особиста потреба.

Як бачимо, суттєві риси творчого керівника закладу освіти – майстерність, компетентність, всебічність, діловитість та активність зумовлюють дійсну творчість лише тоді, коли пов'язуються з чіткою особистою позицією творця. А це, в свою чергу, зумовлює суспільну цінність результату, сприяє його засвоєнню суспільством.

Формування потреби новаторського, творчого ставлення до дорученої справи – центральна ланка виховання творчого стилю роботи. Творчість перебуває в органічному зв'язку з особистою потребою творити; вона є головним детермінатором новаторського ставлення до праці.

Ефективність педагогічних рад, нарад при директору, робота батьківських комітетів, співпраця з громадськими організаціями залежить від того, наскільки вдало керівник розкриває реальні можливості тієї чи іншої сфери діяльності для виявлення творчих потенцій підлеглих. Адже, серед багатьох з них поширене стереотипне уявлення про відсутність таких можливостей. Цей неправильний стереотип інколи "підкріплюють" тим, що є такі види діяльності, наприклад, чітке дотримання правил внутрішнього, зрізу знань учнів, де взагалі неможлива творчість. На ґрунті таких стереотипів формуються, на нашу думку, помилкові судження про непотрібність розвитку своїх творчих задатків, сумніви щодо необхідності затрачати зусилля для самоактуалізації творчих здібностей. Таке явище не може не викликати занепокоєння, особливо коли про свою "безталантність" говорить молодий вчитель. По-перше, така позиція завжди супроводжується пасивністю, безініціативністю, зневажливим ставленням до розвитку власних здібностей. По-друге, така самооцінка нерідко породжує пасивні чи споглядально-утриманські настрої, переростає в прагнення перекласти доручену справу на плечі інших: вони, мовляв, більш здібні й зроблять її краще. Подібні настрої не можна залишати поза увагою, оскільки вони є відлунням хибних уявлень про немовби особливу природну обдарованість людей, здатних до творчості.

Для нейтралізації стійкого стереотипу заниженої самооцінки велике значення має філософське положення про суспільну сутність людини. З нього випливає, що всі людські якості, в тому числі здатність до творчості, формуються в процесі суспільної практики. Тому запорукою розвитку талантів є причетність індивіда до виробничої, суспільно-громадської діяльності.

Трудова діяльність має творчий характер у своєму родовому значенні способу людського буття і не завжди є творчою в індивідуальних виявах. Відповідно суб'єктом творчості виступає сукупний соціально-комбінований працівник і далеко не завжди окремо взятий працівник. У своїх індивідуальних виявах праця може бути й одноманітною, рутинною, монотонною. Принцип всебічності якраз і допомагає правильно розв'язати

цей парадокс: знайти правильні шляхи здійснення виховного впливу практики.

Як зазначалося вище, дотримання всебічного підходу до будь-якої справи є однією з підвалин, що забезпечує подолання монотонності та рутинності, відкриває простір для творчості. Вимога всебічності відіграє роль спрямовуючого принципу в процесі формування творчого стилю роботи.

Перш за все вона орієнтує на становлення у вчителів всебічного розуміння конкретних завдань, які постають перед ними. Було б великою помилкою зводити смисл виробничої діяльності кожного педагога, скажімо, формального проведення уроків. Занадто звужене бачення смислу своєї праці призводить до її збіднення, обмеження сфери функціонування вчителя, спаду його соціальної активності, повної втрати здібності пізнати радість творчості.

Всебічний підхід відкриває шляхи формування як конкретного бачення людиною завдань своєї практичної діяльності, так і розуміння нею максимально повного спектра напрямів життєдіяльності взагалі. З неї випливає ряд практичних рекомендацій щодо формування творчого стилю роботи вчителя. На наш погляд, в процесі професійної підготовки майбутніх керівників закладів освіти потрібно давати конкретне уявлення про місце їх діяльності, про її важливість для розв'язання економічних, політичних, морально-виховних завдань; розкривати всю багатоманітність функцій управлінця, показувати необхідність їх всебічного врахування та виконання. Починаючи з перших етапів підготовки майбутніх керівників необхідно ставити їх в умови реальної продуктивної діяльності та спілкування, залучати їх до громадської роботи, прищеплювати інтерес до інших споріднених галузей, стимулювати прагнення якнайбільше дізнатися про них.

Зрозуміло, що реалізація згаданих напрямків може здійснюватись ефективно лише за умови розумного поєднання загальнотеоретичних положень (вимог діалектичного методу, принципів світогляду) з матеріалом профільюючих дисциплін. Для цього не лише філософія науки та управління закладом освіти має викладатися з урахуванням профілю того чи іншого закладу професійної підготовки, але й виклад спеціального матеріалу також слід вести згідно з вимогами теорії творчої діяльності. Це дасть змогу формувати в майбутніх спеціалістів не тільки глибокі знання, сформовані на основі наукових принципів систематизації, а й таку точку зору, яка б дозволила осягати стан справ у суміжних галузях, бачити розмаїття значень своєї роботи, комплексного підходу до виконання поставлених завдань.

Отже, вищезазначене спонукає нас сформулювати деякі практичні рекомендації. По-перше, слід звертати увагу не лише на глибоке засвоєння працівниками стандартів: норм професійної діяльності, а й розуміння меж їх застосування. По-друге, необхідно, всіляко роз'яснювати, що достатньою підставою виходу за межі наявних стандартів та норм є

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

реальні можливості, тобто такі, що забезпечуються умовами свого здійснення. По-третє, формування свідомої дисципліни й новаторства слід розглядати як єдиний процес. Лише за цієї умови створюється конкретна міра стереотипності й оригінальності, притаманна тій чи іншій трудовій діяльності. За її межами творчість перестає відповідати усталеним нормам, прийнятним у даній сфері.

Література

1. Москаленко В. В. Психологія соціального впливу: навч. посібник / В.В. Москаленко. – К.: Центр учб. літер., 2007.
2. Карамушка Л.М. Психологія управління: навч. посібник / Л.М. Карамушка. – К.: Міленіум, 2003.
3. Сігаєва Л.Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ ст.-початок ХХІ ст.: монографія / за ред. С.О.Сисоевої. – К.: ТОВ «ВД «ЕКМО». – 2010.– 420 с.

Татьяна Белобровко

Подготовка современного руководителя образовательного учреждения: компетентностный подход

Аннотация. В статье анализируется проблема подготовки современного руководителя учебного заведения, компетентность рассматривается как необходимая составная черта современного руководителя учебного заведения, педагогическое творчество – как следствие сформированной компетентности управленца.

Ключевые слова: руководитель учебного заведения, компетентность, социализация, творчество, педагогическое творчество.

Tetyana Bilobrovko

Training of an educational establishment modern manager: competence approach

Summary. In the article the problem of training of modern manager of educational establishment is analyzed, a competence is examined as a necessary component of the modern manager of educational establishment, pedagogical creativity as a result of the manager's formed competence.

Key words: manager of educational establishment, competence, socialization, creativity, pedagogical creativity.

УДК 37.016:792.8:[379(477)] – 027.562

**Тетяна Благова,
м. Полтава**

АМАТОРСЬКА ХОРЕОГРАФІЧНА ОСВІТА У СИСТЕМІ РОБОТИ КЛУБНИХ ЗАКЛАДІВ В УКРАЇНІ

Розвиток аматорської хореографічної освіти, надзвичайно популярної і масової форми організації самодіяльної мистецької творчості, охоплює різновікову аудиторію і відбувається у різних типах культурно-

освітніх закладів. В умовах сьогодення аматорську хореографічну підготовку забезпечують численні гуртки, студії, ансамблі, творчі об'єднання, авторські школи, театри танцю, які мають передовсім важливе загальноосвітнє значення, адже, працюючи у різних танцювальних жанрах, спрямовані насамперед на загальнокультурний розвиток своїх вихованців, формування у них художньо-естетичного досвіду шляхом залучення до активної мистецької практики.

Аматорська мистецька діяльність, як об'єктивне історико-культурне явище і невід'ємний компонент культурного життя суспільства, аналізувалася у мистецтвознавчих, історичних, педагогічних, соціально-психологічних за своїм характером наукових працях Л. Дорогих, А. Каргіна, Т. Кузнецової, Ю. Кулікова, А. Мазаєва, Є. Смирнової Ф. Прокоф'єва та інших дослідників. Необхідно, однак, зауважити, що попри численні наукові розвідки у галузі хореографічної культури, історико-педагогічний аспект розвитку самодіяльної танцювальної творчості в Україні залишається малодослідженою проблемою. Процеси становлення й розвитку аматорської хореографічної освіти в Україні, висвітлені у працях П. Білаша, Г. Боримської, К. Василенка, В. Коломійця, С. Легкої, В. Пастух, Т. Пуртової, І. Смирнова, А. Сокольської, Ю. Станішевського, В. Уральської, інших науковців, досліджувалися насамперед через призму діяльності відомих самодіяльних танцювальних колективів, аналізу їх творчого доробку, мистецької спадщини знаних українських хореографів. Отже, висвітлювалися передусім культурологічний та мистецтвознавчий аспекти проблематики, що зумовлює актуальність ґрунтового аналізу хореографічної освіти у галузі аматорства з історико-педагогічних позицій.

Таким чином, метою статті є висвітлення особливостей розвитку, основних форм організації, завдань, змісту аматорської хореографічної освіти в системі культурно-освітніх закладів в Україні у середині ХХ ст.

Дослідження архівних джерел із визначеної проблеми засвідчило, що важливим етапом у розвитку культурно-мистецьких і освітніх процесів в Україні був період післявоєнної відбудови 40-50 х рр. ХХ ст. Одним із пріоритетних завдань державної політики УРСР визначалося відродження закладів масової культури, які мали стати важливими осередками ідеологічного виховання трудящих, забезпечити їх всебічний розвиток в умовах дозвілленої діяльності. Розвиток культурно-освітнього життя зосереджувався насамперед у різних типах клубних закладів: будинках народної творчості, районних та міських будинках культури, сільських і колгоспних клубах, хатах-читальнях.

У перші повоєнні роки в УРСР спостерігалось стрімке розширення мережі культурно-освітніх установ. Якщо у 1945 р. функціонувало лише 7709 закладів різних типів, то у наступному 1946 р. діяло вже 17934 заклади, у 1947 р. – 22060 закладів, у 1948 р. – 24102 заклади [5, арк.1]. Динаміка росту клубних установ зберігалася у найближчі роки. Так, станом на 1.07.1950 р. в Україні налічувалося вже 26269 культурно-просвітницьких осередків дозвілля, із них районних будинків культури –

784, селянських клубів – 15145, колгоспних клубних установ – 12340 [6, арк.1].

Комітетом у справах культурно-освітніх установ УРСР та Комітетом у справах мистецтв УРСР було прийнято низку постанов, спрямованих не тільки на розширення мережі культурно-освітніх закладів, а й передовсім на удосконалення стану навчально-виховної роботи в них. Так, у результаті аналізу типових статутів, положень клубних установ різних типів можемо узагальнити, що головною метою їх створення визначалася культурно-освітня і політико-виховна робота серед робітничої молоді та дорослого населення. Організація діяльності клубу передбачала створення сприятливих умов для культурного відпочинку, художнього обслуговування і масових розваг трудящих. Серед основних напрямів клубної роботи також зазначалися напрями: популяризація новітніх досягнень науки, техніки й передової практики; поширення наукових знань серед населення; сприяння розвитку фізичної культури і спорту; надання допомоги школам у проведенні позашкільної культурно-виховної роботи з дітьми [4, с. 10].

Членами культурно-освітньої установи могли стати працівники, колгоспники віком від 18 років, що "бажали своєю активною участю у роботі клубу, насамперед у гуртках художньої самодіяльності, підвищити свій загальнокультурний рівень". Представники молоді віком від 14 до 18 років могли стати членами юнацьких секцій клубу [7, арк.3-6].

Незважаючи на те, що функціонування клубних закладів в цілому підпорядковувалося реалізації політико-виховних завдань і спрямовувалося на підвищення політичної й виробничої активності трудящих, провідною формою організації дозвілля в умовах клубу все ж таки було залучення дорослого населення та молоді до художньої самодіяльності і народної творчості. Так, А. Каргін визначав художню самодіяльність "...ядром культурно-просвітницької діяльності клубів... керованою соціально-педагогічна системою, яка функціонує в умовах вільного часу і спрямована на виховання трудящих шляхом залучення їх до безпосередньої активно-творчої практики" [3, с.50-52].

Зокрема, у "Положенні про районний будинок культури" зазначалося, що заклад "...організовує свою діяльність на основі поєднання аматорської художньої творчості трудящих і участі у цій роботі професійних культурно-освітніх і мистецьких працівників". Розгортання серед дорослого населення художньої самодіяльності "як найбільш масової форми виховання трудящих засобами мистецтва" було пріоритетом культурно-масової роботи районного будинку культури [7, арк.36-38]. У "Типовому статуті сільського або колгоспного клубу" серед основних завдань його культурно-просвітницької роботи також визначалося "...сприяння розвитку художньої самодіяльності, організації масових гулянь, ігор, розваг та інших форм культурного відпочинку колгоспників і трудящих". У "Положенні профспілкового клубу", що функціонував, як правило, на базі різних підприємств, зміст просвітницької роботи підпорядковувався передусім організації культурного відпочинку

його учасників і передбачав активний розвиток різних видів художнього аматорства [7, арк.47-51].

Планування, організація та спрямування аматорської мистецької освіти в умовах гурткової роботи покладалася на "кабінети художньої самодіяльності", які функціонували при районних закладах масової культури. Окрім методичного і організаційного забезпечення мистецької діяльності гуртків до його обов'язків входило влаштування різних заходів художньо-естетичної спрямованості (вечорів, лекцій, концертів, зустрічей із видатними діячами мистецтва, виступів професійних висококваліфікованих мистецьких колективів).

Необхідно зазначити, що у досліджуваній період з-поміж усіх видів мистецької самодіяльності в аматорському середовищі простежується стійкий інтерес саме до хореографічного мистецтва, як найбільш масової і поширеної форми організації дозвілля в умовах закладів клубного типу. Популярність танцювальної самодіяльності зумовлювалася насамперед активізацією розвитку цього виду мистецтва у різних жанрах і формах (професійних та аматорських хореографічних колективах, ансамблях пісні і танцю, на естрадній та балетній сцені). Дієвою формою пропаганди хореографічного жанру серед населення стали численні олімпіади, огляди, фестивалі народної творчості, проведення яких об'єктивно стимулювало розвиток танцювального аматорства і сприяло його творчому і професійному зростанню.

У закладах клубного типу ознайомлення із мистецтвом хореографії відбувалося передовсім під час улаштування заходів суто розважального характеру – танцювальних вечорів, найбільш поширеної і численної форми організації культурного дозвілля серед населення. За кількісними показниками, саме вони, охоплюючи різновікову аудиторію, перевищили усі інші види масової клубної роботи. Враховуючи той факт, що основною метою функціонування культурно-освітніх закладів визначалася цілеспрямована й системна політико-виховна робота серед населення, поширення побутового танцювання в умовах дозвіллевої діяльності вважалось негативним явищем. Так, у звіті про роботу культурно-освітніх установ УРСР за 1947 р. зазначалося, що "великим недоліком в організації масових заходів у клубах є те, що більшість із них присвячується лише танцям і розвагам". Із загальної кількості вечорів, проведених упродовж 1947 р. у різних типах клубних закладів, тематичні складали лише 6,7%; вечори запитань та відповідей – 7%; вечори танців – 26%. Отже, як підкреслювалося у звіті, "ідейних за змістом вечорів істотно бракувало". Наприклад, у 536 сільських і колгоспних клубах Херсонської обл. за 1947 р. відбулося 2085 тематичних вечора, організовано 4074 спектаклів і концертів художньої самодіяльності, натомість у цих же клубах було влаштовано 11962 танцювальних вечора [5, арк.15-16].

Аналіз кількісних показників роботи клубних установ по інших областях УРСР дозволяє зазначити популяризацію такої форми дозвіллевої діяльності, як танцювальні вечори, загальною тенденцією

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

розвитку культурно-просвітницької галузі. Так, упродовж 1947 р. по кожній з областей республіки відбулося у середньому близько 12 тис. вечорів танцю (статистикою охоплені різні типи закладів масової культури). Найбільшу кількість таких заходів було організовано у культурно-освітніх установах Київської, Кіровоградської, Полтавської, Харківської, Чернігівської, Дрогобицької, Волинської, Черновицької областей. Найнижчі показники у цій справі зафіксовано в Ізмаїльській, Тернопільській, Станіславській, Сумській, Ровенській областях [8].

Необхідно зазначити, що проведенню у клубах танцювальних вечорів передувала ретельна підготовка. Їх організація мала передовсім важливе навчально-виховне значення, адже спрямовувалася на формування в учасників елементарних виконавських навичок, культури руху і загалом культури поведінки. Як будь-який масовий захід, вечір танцю відбувався за чітко розробленою програмою. Основними критеріями його підготовки визначалися розробка сценарію, забезпечення якісного музичного супроводу, ретельний підбір танцювального репертуару для обов'язкового вивчення. Функції організатора під час проведення заходу виконував розпорядник чи художній керівник, який безпосередньо керував процесом, а також формував репертуар, запрошував найбільш здібних аматорів із числа гуртківців задля навчання аудиторії новим танцям. Програма вечора, як правило, складалася із двох відділень по 45 хв. У перерві розпорядник пропонував показові виступи кращих учасників танцювальної самодіяльності, влаштовував конкурсні змагання серед виконавців народних чи бальних танців [4, с.247-248]. Таким чином, залучення молоді і дорослого населення до хореографічної самодіяльності під час клубних вечорів відбувалося не стихійно, а передбачало системне і організоване ознайомлення учасників з основами хореографічної грамоти шляхом опанування нескладних танцювальних форм різних жанрів.

Аналізуючи в цілому зміст хореографічної підготовки у системі клубної роботи, зауважимо, що в умовах жорсткого цензурного контролю у будь-якій галузі мистецької діяльності розвиток танцювального аматорства зазнавав передусім чіткої регламентації репертуару. Так, художній керівник вечора танців мав "убезпечити молодь від захоплення низькопробною західноєвропейською хореографічною культурою", здійснюючи разом з аматорами-активістами нагляд за тим, щоб "рекомендовані для вечора танці виконувалися у гарній манері". Такими, зокрема, були масові бальні танці радянського періоду, створені на основі народних і масових танців: "фігурний вальс", "полянка", "полька", "венгерка", "краков'як", "мінйон" та ін. [4, с. 258]. Натомість танці "фокстрот", "танго", "румба" вважалися шкідливими для виховання радянської молоді на засадах соцреалізму і тривалий час залишалися забороненими.

Провідною формою організації аматорської хореографічної освіти молоді і дорослого населення у системі культурно-освітньої роботи були танцювальні гуртки. Позитивну динаміку їх розвитку підтверджує офіційна статистика. Активізація хореографічної самодіяльності в УРСР стала

характерною тенденцією саме повоєнних років. Так, станом на 1 жовтня 1945 р. у республіці налічувалося 1287 хореографічних гуртків, у 1946 р. функціонувало вже 1459 танцювальних колективів, у 1947 р. – 1896 гуртків, у 1948 р. – 2457 гуртків, у 1949 р. – 3027 гуртків. Найбільша кількість аматорських хореографічних колективів налічувалася у Волинській, Закарпатській, Полтавській, Харківській, Херсонській, Чернігівській областях. Значно нижчі показники у розвитку танцювального аматорства – по Вінницькій, Кіровоградській, Кам'янець-Подільській, Дрогобицькій, Житомирській, Тернопільській областях [8].

Найбільш розповсюдженою формою хореографічної самодіяльності були гуртки народного танцю. Їх учасниками могли стати усі охочі, адже пріоритетом розвитку клубної роботи визначалася її масовість, тому суворих обмежень щодо прийому до гуртка не існувало. До того ж, головною метою створення самодіяльного танцювального колективу визначалося "...масове залучення молоді до мистецтва хореографії, формування у гуртківців художнього смаку та розвитку у них фізичних якостей" [4, с.159].

Діяльність самодіяльних танцювальних колективів, як визначає І. Антипова, складалася із трьох основних розділів: організаційного, навчально-виховного і постановочного. Політико-масова робота з гуртківцями передбачалася у кожному із визначених розділів і вважалася, у відповідності з вимогами часу, основою усієї творчої діяльності колективу [1, с.4].

Організація педагогічного процесу в аматорському колективі народного танцю відбувалася у відповідності з планом навчально-виховної і постановочної роботи. Репертуарний план укладався, як правило, з орієнтацією на загальні програми для хореографічних гуртків, розроблені методистами Центрального будинку народної творчості УРСР, а також з урахуванням місцевих умов і складу учасників колективу. Структурна побудова хореографічних занять включала обов'язкове вивчення з гуртківцями навчально-тренувальних вправ з класичного і народно-сценічного тренажу, окремих танцювальних рухів, комбінацій, цілісних танцювальних композицій, етюдів.

У навчальному плані самодіяльного танцювального гуртка могли відводитися години на ознайомлення вихованців зі зразками бальної хореографії, що сформувалися на національних традиціях із використанням сучасних музичних ритмів. Так, на важливості вивчення бальних танців у системі клубної роботи наголошував знаний педагог-хореограф К. Василенко, підкреслюючи, що до програми гуртка доцільно включати бальні танці, найбільш прості і зрозумілі для вихованців, створені на елементах класичного й народного екзерсису. Поширеними серед них були "венгерка", "падекатр", "падеграс", "фігурний вальс", "краков'як", "полька", "мазурка", "полонез" [2, с.29].

Формування репертуару у системі гурткової роботи також було віддзеркаленням державної політики у галузі культури. Суворий контроль з

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

боку керівних кадрів системи культурно-освітніх закладів за змістом самодіяльної хореографічної освіти унеможлилював розвиток різноманітних танцювальних жанрів, зокрема популярних серед молоді бальних танців західноєвропейського походження. Водночас пріоритетними для вивчення були танцювальні твори, співзвучні ідеології тогочасного суспільства, що культивували кращі риси радянського народу, відображали його трудові досягнення, в цілому розкривали найбільш важливі теми сучасності.

Однією із важливих форм масово-політичної й культурно-освітньої роботи серед населення визначалися агітаційні мистецькі бригади. Їх основним призначенням була "мобілізація трудящих мас на успішне виконання виробничих завдань та виховання населення у комуністичному дусі засобами художнього слова, пісні, танцю" [11, арк.125]. Як правило, їх масове створення припадало на періоди політичних та сільськогосподарських кампаній. Адже, агіткультбригада, як основна форма художньої агітації та ідеологічної пропаганди, мала забезпечити культурне обслуговування населення під час виконання виробничих завдань п'ятирічок та стимулювати ефективність праці. Водночас, агіткультбригади могли створюватися з метою популяризації різних видів мистецтва, активного залучення до художньої діяльності талановитої робітничої молоді.

Зміст агітаційно-мистецької діяльності бригад суворо контролювався керівними структурами. Зокрема, Комітетом у справах культурно-освітніх установ УРСР надсилалися спеціальні директиви до обласних відділів культури щодо організації культурного обслуговування трудящих мас під час сільськогосподарських і виробничих кампаній, упорядкування методичних та репертуарних збірок на допомогу культурним організаторам і керівникам самодіяльних мистецьких колективів, а також видання різних варіантів "Орієнтовних програм художньої частини виступів агіткультбригад".

За статистикою, у 1946 р. в УРСР під час весняної сівби працювало 2454 агіткультбригади, які здійснили 48790 концертних виступів, охопивши ними близько 12278036 трудящих; у весняний період наступного, 1947 р. вже 2984 агіткультбригади провели 47875 концертів [9, арк.156-165]. По західних областях УРСР за період весняно-польових робіт 1947 р. було організовано 578 агіткультбригад, силами яких проведено 13513 концертів і охоплено 1936246 глядачів, насамперед працівників сільського господарства [10, арк.57-60]. Упродовж осіннього періоду збирання врожаю та хлібоздачі 1947 р. у 25 областях УРСР діяло вже 3166 агіткультбригад. У деяких областях (Кіровоградській, Дніпропетровській, Миколаївській, Херсонській, Запорізькій) досить поширеним стало утворення агітаційно-художніх бригад на автомашинах, які виїздили до найвіддаленіших районів і обслуговували колгоспників у полі та на токах.

У складі агіткультбригад, що налічували, як правило, 14-17 осіб, були представлені різні жанри мистецької діяльності. Вони об'єднували

хористів, читців, музикантів (зазвичай баяністів), драматичних акторів і танцюристів. Тривалість колективного виступу складала 20-25 хвилин. Його основна мета визначалася самим призначенням агітбригади. Тематика, зміст концертних номерів цілком зумовлювалися характером суспільно-політичного замовлення.

Наявність виконавців хореографічних номерів у складі агітаційно-художньої бригади можемо визначити загальною тенденцією розвитку цієї "пересувної форми культосвітньої роботи". Танцювальний репертуар також був ідейно-цілеспрямованим і підпорядковувався загальним цілям виступу агіткультбригади. Зокрема, традиційно виконувалися танці виробничої тематики, що прославляли велич і красу праці радянських людей. Переважно це були малі танцювальні форми (соло, дуети, тріо). У яскравих художніх образах відтворювалися типові риси представників різних робітничих професій та працівників сільського господарства. Так, відомими тогочасними хореографічними постановками стали танці лісорубів, ковалів, трактористів, рибалок та ін. Поширеними також під час агітаційних виступів були танці народів СРСР як символ дружби із братніми республіками країни.

Важливість цієї художньої форми підкреслювалася в організації олімпіад та оглядів художньої самодіяльності, де агітаційно-художні бригади були представлені як окремий жанр аматорської творчості. Так, відомо, що у листопаді 1948 р. було проведено Республіканський огляд художньої самодіяльності агіткультбригад, основним завданням якого визначалося "підведення підсумків їх роботи з культурного обслуговування трудящих під час сільськогосподарських робіт, а також вивчення і масове поширення кращого досвіду діяльності учасників агітаційно-художніх бригад 1948 р." [11, арк. 119]. До участі в огляді залучалися кращі агіткультбригади, які здійснювали активну роботу з обслуговування трудящих під час основних сільськогосподарських кампаній 1948 р. та стали переможцями районних, міських та обласних відбіркових оглядів. Склад учасників агіткультбригад не повинен був перевищувати 8 осіб. Важливою умовою конкурсу було недопущення до участі у ньому професійних мистецьких колективів. Таким чином, конкурсантами могли стати виключно аматори. За умовами огляду агіткультбригади мали представляти різні жанри художньої самодіяльності. Обов'язковими серед них були пісня, танець, художнє слово. У складі журі працювали директори будинків народної творчості, видатні фахівці мистецтва всіх жанрів, кращі керівники гуртків художньої самодіяльності. Хореографічний жанр оцінювала відомий балетмейстер-педагог, заслужена артистка УРСР Г. Березова [11, арк. 125]. У цілому, проведення огляду мало важливе значення для подальшого розвитку агіткультбригад як окремого жанру художньої самодіяльності, адже усі без виключення колективи отримали рецензії журі, що дозволило об'єктивно визначити їх загальний мистецький рівень за результатами творчих змагань і визначити перспективи подальшого розвитку.

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

Таким чином, узагальнюючи дослідницький матеріал з проблематики аматорської хореографічної освіти у системі закладів масової культури в Україні середини ХХ ст., можемо стверджувати, що цей процес був органічно пов'язаний із культурним будівництвом республіки і розвитком мистецького життя суспільства в цілому. Динамічне зростання мережі клубних закладів у перші післявоєнні роки стало важливою передумовою розвитку художньої самодіяльності, зокрема хореографічної, однієї із найбільш популярних і масових напрямів культурно-освітньої роботи у клубах. Залучення молоді та дорослих до хореографічного мистецтва відбувалося у різних формах організації просвітницької роботи: танцювальних вечорах, концертах професійних і аматорських колективів, гуртках художньої самодіяльності, агітаційних художніх бригадах. Незважаючи на те, що організація і зміст хореографічної підготовки у системі клубної роботи були скеровані передовсім на ідеологічне виховання, в цілому популяризація самодіяльної танцювальної творчості відіграла значущу роль у підвищенні загальнокультурного рівня населення.

Систематизація та узагальнення позитивного досвіду у галузі аматорської хореографічної підготовки в Україні на різних історичних етапах дозволить визначити пріоритети розвитку танцювальної самодіяльності в умовах сьогодення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антипова І.М. Танцювальний гурток у клубі: посіб. / І.М.Антипова. – 2-ге вид., випр. і доп. – К.: Мистецтво, 1972. – 143 с.
2. Василенко К. Украинские танцы на клубной сцене: науч. пособ. / К. Василенко – М.: Профиздат, 1960. – 318 с.: илл., ноты.
3. Каргин А.С. Самодетельное художественное творчество: История. Теория. Практика: учеб. пособие / А.С. Каргин. – М.: Высш. шк., 1988. – 271 с.
4. Сельский клуб: Справочная книга / сост. М.В. Раузен. – М.: Гос. изд-во культ.-просвет. лит-ры, 1955. – 368 с.
5. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), ф.4762, оп.1, спр.133, 92 арк.
6. ЦДАВО України, ф.4762, оп.1, спр. 393, 146 арк.
7. ЦДАВО України, ф.4762, оп.1, спр. 134, 54 арк.
8. ЦДАВО України, ф.4762, оп.1, спр. 86, 191 арк.
9. ЦДАВО України, ф.4762, оп.1, спр. 101, 181 арк.
10. ЦДАВО України, ф.4762, оп.1, спр. 146, 255 арк.
11. ЦДАВО України, ф.4762, оп.1, спр. 202, 181 арк.

Татьяна Благова
**Аматорское хореографическое образование в системе
работы клубных учреждений Украины**

Аннотация. *Исследуются особенности любительского хореографического образования в системе работы клубных учреждений в Украине в середине ХХ века. Анализируются основные формы организации, задачи и содержание хореографической подготовки в различных типах культурно-просветительных заведений.*

Ключевые слова: любительское хореографическое образование, культурно-просветительные учреждения, хореографическая подготовка, хореографическая художественная самодеятельность.

Tetyana Blagova

**The amatory choreographical education in the system
of cultural establishments in Ukraine**

The peculiarities of process of the amatory choreographical education in the system of cultural establishments in Ukraine in the middle of the XX th century are investigated in this article. The main forms of organization, tasks and contents of choreographical preparation in the different types of the system of cultural-educational establishments are analyzed.

Key words: amatory choreographical education, cultural-educational establishments, choreographical preparation, choreographical amatory activity.

УДК 37.07:005.95

**Любов Борисова,
м. Переяслав-Хмельницький**

ЕТИКА І КУЛЬТУРА ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ

Базова основа ефективного спілкування – етика і загальнолюдська мораль, які виступають не як щось стале, незмінне, а як основоположні принципи людських стосунків, що з кожним етапом розвитку людства наповнюються новим змістом і можуть мати різне значення.

Ділове спілкування вимагає від його учасників високої загальної культури, а також психологічної культури організації взаємодії та взаємовпливу (взаєморозуміння та врахування емоційної сторони комунікативного процесу).

Це, у свою чергу, вимагає дотримання морально-етичних засад ділового спілкування – кодексу вироблених людством протягом багатьох століть певних правил, зокрема:

- доброзичливості. Для налагодження ефективного ділового спілкування державний службовець має створювати сприятливу психологічну атмосферу, підтримувати добрий психологічний настрій, проявляти максимум чуйності, уваги, привітності, розуміння, підтримки, людяності; уміти спокійно, по-діловому розібратися в ситуації, спільно визначити шляхи і способи їх вирішення;

- ввічливості, тобто поважати людей, бути привітними, володіти певними правилами поважного ставлення до громадян незалежно від їх соціального статусу, походження, посади, віку тощо;

- уважності, а саме: виявляти максимум уваги, уміти слухати і розуміти людей, їх потреби, цілі, бажання, настрої, сподівання;

- самокритичності. Державний службовець повинен бути вимогливим до себе, критично оцінювати свої дії, вчинки, не боятися визнати помилки, правильно сприймати поради, пропозиції, критику;

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

- чесності й порядності, тобто бути чесним, скромним, добропорядним, мати власну гідність та не принижувати гідність інших людей, завжди дотримуватись обіцянок і домовленостей;

- справедливості й об'єктивності в оцінці дій і вчинків людей, їх професійних, людських якостей;

- гуманності, чуйності, тактовності. Дані багатьох обстежень свідчать про те, що грубість, нетактовність, несправедливість керівника знижує продуктивність праці підлеглих наполовину.

Представники влади мають бути морально-етичним взірцем (не тільки на службі, а й у повсякденному житті). Поряд з цим, вони повинні володіти й іншими важливими для управлінської діяльності якостями:

- високою професійною компетентністю. Оскільки діяльність державних службовців пов'язана з управлінням, вони мають володіти не тільки спеціальними знаннями, але й мати знання в суміжних областях – економіці, праві, педагогіці, психології, етиці, логіці, ораторському мистецтві.

- організаційними здібностями, тобто вміння організувати і спрямовувати людей на виконання поставлених завдань. Для цього державним управлінням слід розвивати в собі такі якості, як схильність до організаційної діяльності, енергійність, практичний розум, вимогливість і критичність, психологічну тактовність;

- інтелектуальними здібностями, а саме: аналітичним розумом, здатністю до прогнозування і передбачення, спостережливостю, логічним мисленням, хорошою пам'яттю, умінням зосереджуватися. Для того, щоб ефективно виконувати покладені на них обов'язки, представники державного апарату повинні постійно поповнювати свої знання, уміти їх творчо й оперативно застосовувати в різних ситуаціях;

- емоційно-вольовими рисами характеру – наполегливістю, цілеспрямованістю, принциповістю, дисциплінованістю, самоконтролем, відповідальністю тощо. На думку Сократа, головні вороги управлінця – лінощі, пристрасть до вина і жінок;

- авторитетністю. Справжнім авторитетом користується той представник влади, який має не тільки офіційний статус, але й отримує громадське визнання своїх повноважень через наявність високих професійних, ділових, морально-етичних якостей.

Завжди засуджувались і сьогодні мають бути виключеними із сфери управлінського спілкування: брехливість, брутальність, жорстокість, агресивність, нетерпимість, байдужість, лицемірство.

Давньоукраїнські джерела, пам'ятки історії і літератури свідчать про високі принципи громадсько-політичного спілкування наших предків, його етичний і культурний зміст. І це не дивує, адже майже 15 віків наші попередники правили через віче, демонструючи вміння узгоджувати свої інтереси, потреби, прагнення, а також таю високі морально-етичні принципи, як хоробрість, чесність, повага до старших, готовність до взаємодопомоги.

У давньоруського князя Василя Великого знаходимо програму

культури 1 етики політичного спілкування: "Будь добрим з другом, ласкавим з! слугою, незлопам'ятним до зухвалих, людинолюбним до смиренних, утішай нещасних, відвідай хворих, зовсім ні до кого не стався презирливо, вітай з приємністю, відповідай зі світлим обличчям, до всіх будь прихильним, доступним, не хвалися сам, не змушуй інших говорити про себе, приховуй, скільки можеш, свої переваги, а в гріхах сам себе звинувачуй та не чекай звинувачень від інших. Не будь тяжким у виговоріннях, звинувачуй не скоро і не з пристрасним рухом, бо це – ознака зарозумілості, не засуджуй за малозначуще, н!би сам ти суворий праведник...".

Сьогодні, на наше переконання, слова давньоруського князя мають слугувати своєрідним меморандумом для сучасних політиків. Для того щоб мудро правите, стверджував він, необхідно: мати душу чисту та непорочну; бесіду вести лагідну; дотримуватися слова Господнього; не шаленіти словом; не засуджувати мовою; поводитися благочестиво; не забувати того доброго, що Ви вмієте, а чого не вмієте, тому навчатися; жодної людини не пропустили, не привітавши її й не подарувавши їй доброго слова. Досягненню такого рівня морально-етичних якостей представниками державної влади й управління сприяє формування у них високої культури управлінського спілкування

Культура управлінського спілкування – це система впливу на окремих індивідів, соціальні групи, населення в цілому, що передбачає єдність змісту спілкування, знань етики та психології спілкування, наявність моральних та комунікативних установок у суб'єкта спілкування, а також уміння застосовувати їх на практиці.

Зміст управлінського спілкування – це певний обсяг інформації, яка має бути донесена до слухачів. Для того, щоб досягти успіху, суб'єкт спілкування повинен чітко визначити його мету: чи це повідомлення, яке має бути сприйняте слухачами; чи це інформація, розрахована на зворотну реакцію; чи це спонукання до конкретної дії. У кожному з цих випадків зміст спілкування має бути заздалегідь підготовленим, продуманим, подумки виголошеним.

Краще сприймається текст, якщо його зміст доступний, зрозумілий, вибудований лаконічними фразами, насичений яскравими прикладами, аргументований, правильно, логічно побудований, виголошений простою, доступно для даної аудиторії мовою.

На думку психологів, змістовними перешкодами на шляху успішного спілкування можуть стати:

- "цензура" – мовні, вікові, професійні, соціальні та інші перешкоди;
- відсутність чітко поставленої мети спілкування (донести інформацію, переконати аудиторію, змінити її точку зору тощо);

слабке уявлення про тих, з ким здійснюється спілкування (склад аудиторії?, її інтереси, потреби, психологічний настрій тощо);

- конфліктогенна поведінка суб'єкта спілкування – демонстрація зверхності, поблажливості, категоричності, агресивності, нав'язливості (в порадах, рекомендаціях, поглядах);

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

■ неправильно обрані стратегія і тактика спілкування;

■ невміння висловити думки, почуття;
■ відсутність вихованості! та тактовності;

■ прагнення в будь-який спосіб нав'язати власну точку зору;

■ так звані "відштовхуючі манери", що є наслідком недостатньо розвинутого самоконтролю тощо.

Ускладнюється процес управлінського спілкування також наявністю складник, або як їх ще називають "важких" для спілкування людей. Виділяють такі типи "важких" людей: "агресори", "мовчуни", "всезнайки", "вічні жалібники", "надпокладисті", "песимісти", "фальшиві альтруїсти", "максималісти", "невинні", брехуни, нерішучі (або "стопори").

Існують певні правила спілкування з такими людьми:

1. Намагайтеся переборювати ті негативні емоції, які виникають у Вас при спілкуванні з ними.

2. Спробуйте зрозуміти, чому та чи інша людина важка в спілкуванні (поставте подумки себе на її місце).

3. Зробіть для себе висновки, чому ця людина важка в спілкуванні?

4. Виходячи з цього, виберіть той чи інший підхід до такої людини.

У процесі здійснення управлінського спілкування важливо застосовувати такі психологічні засоби впливу на аудиторію, які є свідченням високої культури його учасників. Для цього необхідно:

- давати людям відчуття їх власне значення, виявляти повагу і розуміння до тих, з ким відбувається спілкування;

- демонструвати ввічливе ставлення до людей, з якими здійснюється спілкування;

- використовувати методи переконання, повністю виключивши вказівки, повчання та розпорядчий тон;

- уникати непотрібних суперечок, а якщо такі виникають витримано, спокійно, виважено поводити себе, не виявляючи гніву і роздратування. При цьому не слід миритися з недоліками, несправедливістю;

- поважати думки інших людей, справедливо оцінювати їх вчинки і поведінку;

- спокійно, до кінця вислуховувати опонентів, заперечувати не голослівно, а оперуючи фактами й аргументами;

- дотримуватися виваженості в критиці, адресності, конструктивності, не захоплюватись нею як такою;

- максимально приховувати, не демонструвати людям ті якості, риси, які ними не поділяються, засуджуються, не сприймаються.

Важливими чинниками підвищення ефективності державно-управлінської діяльності, за умови їх вмілого використання, можуть стати різноманітні форми впливу на аудиторію, які використовуються в практиці державного управління, а саме:

- інформування – передавання інформації, що стосується професійної сфери діяльності державних службовців (законодавчих актів, наказів, директив, настанов, розпоряджень, доручень тощо). Для того щоб

бути зрозумілою і, найголовніше, дійти до адресата, вона має відповідати конкретним правилам: бути чіткою, ясною, лаконічною, змістовною, доступною, зрозумілою. Форма подачі – коректною і тактовною;

- пояснення – широке і всебічне тлумачення інформації з наведенням додаткових даних, роз'ясненням, з метою полегшення сприйняття інформації. У практиці управлінської діяльності використовують такі різновиди пояснення, як коментар, тлумачення, переказування і спрощення;

- переконання – вплив на свідомість, почуття, волю людей з метою формування у них свідомої участі при виконанні поставлених завдань. Основними психологічними засобами переконання виступають статус і авторитет того, хто переконує, його емоційно-вольовий стан (переконаність, рішучість, активність), мова (тембр, сила, рішучі інтонації), міміка, жести (впевненість, щирість);

- поради і пропозиції – рекомендації щодо змісту і технології виконання поставлених завдань. Вони є дійовими лише тоді, коли виходять від людини компетентної, подаються в доброзичливій, тактовній формі.

У процесі ділового спілкування, як і в інших видах спілкування, виникають певні бар'єри (мається на увазі комунікаційні труднощі, що можуть виникнути внаслідок низки причин):

По-перше, це – недостатнє розуміння зі сторони учасників комунікаційного процесу важливості тієї чи іншої інформації. Державні управлінці (особливо керівники) часто вважають, що підлеглим не так уже й обов'язково володіти достатнім рівнем поінформованості з того чи іншого питання, що їх завдання – виконувати установки і розпорядження. Така думка хибна, адже обстеження, проведені психологами, свідчать про те, що серед десяти основних причин, що суттєво впливають на якість роботи, на друге третє місце виконавці ставлять широку поінформованість про стан речей (для порівняння: у групі керівників цей показник на десятому місці).

По-друге, недоліки у процесі побудови самої інформації, що часто є причиною її неправильного розуміння. Це може бути:

- слабка переконаність; відсутність
 - акцентування на головному;
 - складність у формулюванні завдань;
 - неправильна побудова фраз і невдале використання слів,
- що може призвести до подвійного їх тлумачення;
- відсутності конкретних вказівок щодо дій тощо.

По-третє, неадекватний психологічний настрій учасників комунікативного процесу (упередженість, негативне ставлення до джерела інформації, наявність певних стереотипів, відсутність зацікавленості).

По-четверте, громіздкість структури комунікативного процесу і можливість перекручування інформаційного повідомлення на певному етапі в процесі його проходження до отримувача (споживача). Ситуація, яка може трактуватись як "одна баба сказала".

По-п'яте, недосконала система зворотного зв'язку. Оптимальними методами подолання таких бар'єрів, на нашу думку, є доведення до виконавців адекватної інформації з проблеми, яка потребує свого розв'язання, у противному разі пошук відповідей на поставлені запитання здійснюватиметься в тих джерелах, де достовірна інформація відсутня; використання пояснень і обґрунтування інформації повідомлень; переконання виконавців у необхідності, актуальності виконання розпоряджень; дотримання принципів раціональної побудови інформації (чіткість, послідовність, логічність, простота, конкретність, дієвість); урахування соціально-психологічного клімату в колективі, установі організації; налагодження дійового зворотного зв'язку для визначення рівня сприйняття інформації виконання указів та настанов.

Таким чином, ми вважаємо, що дотримання розглянутих чинників у процесі управлінського спілкування, буде корисним для керівників освітніх закладів.

Література

1. Логунова М.М. Соціально-психологічні аспекти управлінської діяльності / Логунова М.М. – К.: Центр сприяння індустрійному розвитку державної служби. – К., 2006.
2. Развитие культурного потенциала государственных служащих в Украине: науч.пр./ за заг. ред. В.А. Ребкала. – К.; Житомир: Полісся, 2002.
3. Розанова В.А. Психология управления: учебн.пособие / Розанова В.А. – М.: ЗАО Бизнес-школа «Интел-Синтед», 2000.
4. Сагач Г. Золото слів / Сагач Г. – К., 1993.

Любовь Борисова

Етика и культура делового общения Аннотация. В

статья автор рассматривает основы морально-этического делового общения, как кодекс изготовленных человечеством на протяжении многих столетий некоторых правил, так как суть управленческого общения – это некоторое количество информации, которая должна дойти до слушателя. Для того, чтобы достичь успеха, субъект общения должен чётко обозначить его цель.

Ключевые слова: *этика, культура общения, деловое общение, управленческая деятельность, система обратной связи, информация, аудитория, формы влияния, управленческое общение, профессиональная компетентность.*

Lubov Borysova

Ethics and culture of business communication

Summary. *In the article the author examines the observance of mental and ethical principles of business communication as a code of mine-out by humanity's certain rules during many centuriesf, because of that maintenance of administrative communication is some information that must be carried to the listeners. For that, to score a success, the subject of communication must clearly define his aim.*

Key words: *ethics, culture of communication, business communication, administrative activity, reverse communication system, information, audience, forms of influence, administrative communication, professional competence.*

УДК 371.2 (09)

Олександр Вознюк,
м. Житомир

ЦИВІЛІЗАЦІЙНІ ВИКЛИКИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Як засвідчує історичний аналіз педагогічної практики і теорії, їх окремі елементи можуть набувати усталеного догматизованого стану у разі, якщо реалізуються у вузькому контексті педагогічних реалій. Відтак, як писав М. О. Бердяєв у книзі "*Самопізнання*", "педагогіка, гідна для однієї епохи, може виявитися негідною та шкідливою для іншої" [2, с. 295]. Ці слова цілком справедливі для перехідних, кризових явищ, які відбуваються у сучасній освіті, зокрема й у освіті дорослих. Сучасна освітня галузь увійшла у *стан системної кризи*, яка зумовлюється епохальними цивілізаційними викликами та загрозами, з якими зіштовхнулося людство наприкінці ХХ – початку ХХІ століття.

У цьому контексті надзвичайно актуалізуються проблеми, пов'язані з підготовкою фахівців як у професійній школі, так і у системі неперервної освіти. Зазначені проблеми досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці (Н. Абашкіна, В. Биков, Ю. Бобало, Г. Васянович, П. Воловик, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Я. Камінецький, О. Коваленко, Н. Ничкало, Т. Нейлор, Л. Пуховська, Л. Романишина, В. Сидоренко, С. Сисоєва, М. Сметанський, І. Хейстер, П. Яковичин, Т. Яценко та ін.), які пишуть про те, що інформаційне суспільство виявляє серйозні виклики освітній галузі, зокрема й освіті дорослих, що, у свою чергу, спричиняє появу *педагогічних міфів*. Аналізу найголовніших з них і присвячена наша стаття.

Вивчення сучасної соціокультурної ситуації дозволяє говорити про деякі принципові тенденції розвитку сучасної цивілізації, аналіз яких дозволяє дійти таких висновків.

1. Людська цивілізація входить у якісно новий стан свого розвитку, який деякі науковці називають ерою інформаційного, чи постіндустріального суспільства.

2. Цей процес створює серйозні виклики для всіх суспільних сфер, тобто спричиняє критичні труднощі і проблеми для існування людства, оскільки вимагає від нього докорінних змін.

3. У силу відомої інертності суспільних інститутів та процесів деякі з них набувають догматизованого характеру, оскільки намагаються зберегти свій *статус кво*, який не відповідає новим умовам їх існування.

4. Догматизовані, тобто застарілі, чи навіть помилкові, педагогічні принципи, на які спираються у своїй діяльності педагоги, називають *педагогічними міфами*, що у їх системній єдності на рівні педагогічної рефлексії та теорії складають педагогічну міфологію – новий напрям педагогічної науки і практики [11].

5. Логіка та механізми виникнення педагогічних міфів з'ясовуються за допомогою філософської та загальнонаукової методології –

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

універсальної парадигми розвитку. Розглянемо її більш докладно.

Головна характеристика світу, в якому ми живемо, – його двоїстість, роздільність на праве та ліве. Загальна дихотомія – чи не єдина особливість нашого світу, яку важко заперечити. Дуалістичність є концептуальною основою руху, зміни, розвитку, оскільки дуалізм втілює стани нерівності, невідповідності, неоднаковості, протиріччя, що передбачає взаємовплив, взаємодію, рух як результат та спосіб реалізації цих станів. Загальна вселенська дихотомія відображає діалектичне джерело руху і розвитку – боротьбу протилежностей. У найбільш загальному схематичному вигляді цей процес простежується у формі розвитку діалектичної суперечності в самій суті всіх речей, що проходить такі стадії своєї еволюції: *тотожність* → *відмінність і протилежність* → *нова тотожність*, в якій знімаються суперечності між протилежностями. У наявності процес розщеплення (порушення) стану цілісності (тотожності протилежностей) предметів і явищ, що розвиваються, і, зрештою, – відновлення цієї цілісності на вищому еволюційному витку розвитку.

Зазначена схема розвитку діалектичного протиріччя, яка фіксує повторювальну (циклічну) зміну двох протилежних станів – цілісності і дискретності (відображених у категоріях єдиного і множинного) – є універсальною. П. Анохін підкреслював, що з широкої біологічної точки зору, також як і з погляду філософського аналізу ролі просторово-часової структури світу, рух матерії за послідовними фазами, що ритмічно повторюються, є універсальним законом, який визначає основну організацію живих істот на нашій планеті [1, с. 14].

Цей розвиток, що виявляє *діалектичну схему будь-якої зміни*, можна уявити у вигляді *універсальної філософської моделі*, елементами якої є людина і світ (внутрішнє і зовнішнє, *суб'єкт і об'єкт*, "Я" і не-"Я"). Ця діалектична схема реалізується як процес зміни трьох станів: стан злиття суб'єкта та об'єкта (*теза*) → стан диференціації суб'єкта та об'єкта (*антитеза*) → новий стан злиття суб'єкта та об'єкта (*синтез*).

Відтак, *універсальна парадигма розвитку постає важливим методологічним підґрунтям, узагальнюючим принципом аналізу багатогранних феноменів нашого світу* (у тому числі й педагогічної реальності), що дозволяє здійснювати узагальнення у тих чи інших системах знань, теоретичних побудовах. У зв'язку з цим є всі підстави говорити про ієрархічну (суб'єкт-об'єктну) та деієрархічну (суб'єкт-суб'єктну) стадії розвитку педагогіки як особливого гомеостатичного інституту збереження, відтворення та розвитку культурно-технологічного стану суспільства. Цей підхід до розуміння розвитку узгоджується з теоретичними засадами синергетики, які дозволяють дійти висновку, що всі новітні освітні парадигми мають загальний функціональний і світоглядний стрижень – орієнтацію на інноваційні процеси, що відбуваються в суспільстві. Якщо раніше школу можна було назвати одним із найбільш консервативних соціальних інститутів, то нині спостерігається відкритість освітнього простору, школи як освітньої системи, інтенсивний її обмін із зовнішнім соціокультурним і космопланетарним оточенням.

Тут виявляється особистісно орієнтована суб'єкт-суб'єктна педагогічна практика, відповідно до якої *деякі наріжні принципи традиційної суб'єкт-об'єктної освітньої парадигми виявляються педагогічними міфами*. Розглянемо це твердження більш докладно.

На цьому третьому етапі шкільна практика немов би повертається до своїх сакрально-містичних джерел, поновлюючи глибинні енерго-емоційні цілісно-синергійно-колективістські ресурси навчання, що приводить до розвитку *резонансного навчання*: як пише М. Лещенко, коли група людей об'єднується з метою виконання певного виду діяльності, то відбувається явище накладання окремих полів і виникає сумарне поле діяльності; якщо педагогічну діяльність розглядати як процес енергетичного і матеріального обміну між учителем і учнями, то правомірно зробити висновок про комунікативне поле пізнавально-активного характеру або пізнавально-активне поле, яке виникає в результаті накладання особистісних полів педагога і вихованців у процесі конкретного уроку чи заняття [6, с. 42].

Розглянемо базові міфи сучасної педагогіки й освіти, на які поступово перетворюються базові ж педагогічні принципи. Зауважимо, що кожен педагогічний міф має раціональне зернятко, оскільки колись цей принцип відповідав викликам часу, але з появою нових викликів виявився застарілим. При цьому, чим більш базовим, фундаментальним є педагогічний принцип, тим більш значущий педагогічний міф цей принцип здатен викликати до життя у разі застарілості та догматизації цього педагогічного принципу.

1. Міф про профілізацію навчання як провідну тенденцію розвитку сучасної освіти. Інтенсифікація інформаційних потоків на нашій планеті постає одним із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства. Суттєво, що інформаційний бум, який нині визначають як "інформаційний потоп" зумовлений, перш за все, багатократною репродукцією та повторенням вже відомої інформації, а не зростанням кількості нових знань [12, с. 248]. Уперше в історії людства ідеї і технології трансформуються у часі швидше, ніж покоління людей.

Зазначений процес відображає кризу класичної наукової парадигми та зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження. Це, у свою чергу, позначається на кризовому розвитку школи взагалі та педагогічної науки зокрема [10, с. 3-4]. Як відзначав А. Петровський, "наша педагогічна наука парадоксальним чином обходиться без головного – теоретично вивіреної, всесторонньо обґрунтованих і доведених, строго контрольованих і відтворних експериментом законів" [9, с. 9].

З погляду С Гончаренка, зазначений процес зумовлюється вузькодисциплінарними установками сучасної освіти, відчуженням її гуманітарних і природничо-наукових компонентів. Наслідком цього є "фрагментарність бачення людиною реальності... Сьогодні під лавиною

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

інформації ми страждаємо від нездатності охопити комплексність проблем, зрозуміти зв'язки і взаємодію між речами, які перебувають для нашої сегментованої свідомості в різних сферах" [3, с. 3].

При цьому, спостерігається надзвичайно швидкий *процес синтезу нових знань та технологій*, що складає значну проблему для професійної освіти, яка не може адекватно реагувати на ці зміни, оскільки зміст освіти зазнає докорінних змін протягом п'яти-шести річного терміну підготовки фахівця, що виявляє проблему *"напіврозпаду компетенції фахівця"*. За деякими оцінками, середньорічний темп приросту нових знань складає 4-6 %. Це означає, що близько 50 % професійних знань фахівців має отримати після закінчення навчального закладу. Об'єм часу, необхідний для оновлення професійних знань для фахівців з вищою освітою, складає 28 % загального об'єму часу, який працівник має в своєму розпорядженні протягом всього працездатного періоду.

Відтак, сучасність вимагає від спеціаліста спрямованість скоріше на *принцип універсалізації знань та вмінь*, а не на їх конкретний зміст.

Зрозуміло, що шлях до надмірної спеціалізації (а у контексті освіти – *профілізації*) виявляється безвихідним. Тим більше, що домінантні в кінці ХХ століття мегатенденції розвитку світової спільноти зумовили становлення *людиноцентричної освітньої парадигми* нової постіндустріальної фази розвитку, яка орієнтована на звільнення творчого потенціалу людини від диктату техніки, шаблонів поведінки і споживацької ідеології. Ця парадигма (що виявляє орієнтацію на самодетермінантні засади життєдіяльності людини) пов'язана із посиленням людноцентристського, ціннісно-світоглядного аспекту педагогічної думки.

Відтак, виходячи із сучасних цивілізаційних імперативів, можна дійти висновку, що освіта має стати ціннісно орієнтованою і давати ціннісно закарбовані знання, коли знання не тільки інформують, але й формують особистість. Актуальним виявляється суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя та учня, побудований на засадах принципів педагогіки співробітництва, коли вчитель та учень знаходяться у рівному положенні щодо Істини, а передача знань ініціюється як розкриття учням самого процесу відкриття знань. Зазначене вище можна узагальнити за допомогою таблиці.

2. Міф про безперечну користь комп'ютеризації навчання.

А. Петров зазначає, що передові країни вже давно вступили на шлях побудови інформаційного суспільства, в якому пріоритетне значення має не вироблення речовини й енергії, а створення нових інформаційних технологій. Це, однак, призвело до того, що людина дедалі більше стає залежною від свого породження, оскільки стає не управителем і розпорядником, а лише обслуговуючим персоналом або користувачем глобальних комп'ютерних систем, які починають жити власним, незалежним від неї життям [8, с. 4-15].

При цьому телевізор і комп'ютер обмежують багатство тілесного сприйняття тільки очима і вухами, скасовувавши цим рівність між сприйняттям образу і звуку; враження від почутого і побаченого

відокремлені від тілесної активності дитини, яка під час перегляду передачі переходить у стан вищого ступеня нерухомості. Відтак, телевізор, відео і комп'ютер спричиняють руйнівну дію на здоров'я дитини, навіть якщо йде найкраща дитяча програма, передача про тварин або навчальна програма. Тому використання комп'ютера у навчальних цілях у ранньому шкільному або навіть у дошкільному віці також є непродуктивним: "результати дослідження у 2000 році 200 ізраїльських шкіл, з яких 122 були забезпечені комп'ютерами, засвідчили, що навіть урок математики, на якому був використаний комп'ютер, не дав жодних покращень академічної успішності, скоріше навіть виявив тенденцію погіршення" [7, с. 90-93].

Як пише В. Колісник, телевізор виховує особистість із надвисокими домаганнями втіх, низькою психологічною працездатністю і майже відсутністю творчого потенціалу – розбещеного телеінваліда, який імітує працю чи – у найкращому разі, – зможе виконувати примітивну роботу: сторожа, продавця на речовому ринку тощо. Як наслідок, він легко може стати наркоманом, алкоголіком, волоцюгою. До того ж, дослідженнями доведено, що благополучні, "нормально" працюючі юнаки і дівчата в ранньому дитинстві дивилися телевізор не більше години на тиждень, а деякі росли в сім'ях, де "ящика" взагалі не було. Більш-менш задовільно пристосувалися до життя ті, хто в дитинстві "спілкувався" з телевізором не більше півгодини на день. За експертною оцінкою, 10 годин телевізійних сеансів на тиждень зменшують творчий потенціал дитини на чверть, 2 години на день – майже наполовину. Якщо в дошкільному віці дивитися телевізор більше трьох годин на день, можна втратити 90 % соціальної активності, що означає мозкову – психологічну – пожиттєву інвалідність другої групи [5, с. 103-112].

У 2003 році вийшла книга Т. Оппенгеймера "*Flickering Mind*" ("*Мерехтливий розум*") [13], де автор розмірковує про ту шкоду, яку нанесли навчанню сучасні комп'ютери. Разом з очевидними перевагами, використання інформаційних технологій у сфері освіти призводить до виникнення "помилкових цілей", оскільки число комп'ютерів – це зручний показник "якості", а якщо цей комп'ютер ще і підключений до Інтернету, то кінцева мета інвестицій в освіту начебто досягнута. Т. Оппенгеймер стверджує, що інформаційні технології в тому вигляді, в якому вони сформувалися на початку XXI століття, в принципі не здатні виконати покладених на них завдань автоматизації інтелектуальної діяльності, до якої відноситься сфера освіти.

Т. Оппенгеймер переконливо показує згубність сучасної комп'ютеризації навчального процесу і робить висновок, що навчання треба рятувати поверненням до традиційних безкомп'ютерних методів, навряд чи здійснених. При цьому комп'ютери згубні за декількома обставинами.

По-перше, вони навчають людину діяти на оточення маніпулятивно-директивним, інструментально-силовим чином, що має тенденцію призводити до насильницьких актів, що рельєфно ілюструється

завдяки хакерським технологіям та лавиноподібним потоком комп'ютерних вірусів.

По-друге, комп'ютери шкідливі через прийняту в них двозначну логіку, яка сприяє формуванню в людини однозначного, "чорно-білого" антитворчого мислення, що характеризується атомарно-дискретним, агресивним, антитворчим сприйняттям світу. Суттєво, що саме амбівалентність як "баланс протилежностей" (П. Вайнцвайг) є живильним підґрунтям для розвитку творчої особистості (творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються амбівалентними, взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями).

Тому, як вважає М. Брусенцов, реальним вирішенням зазначеної проблеми є впровадження трійкового комп'ютера, що утілює "живу", діалектичну логіку. Відзначимо, що діалектична трійкова логіка на підставі відповідного математичного апарату була розроблена М. Брусенцовим у вигляді трійкової системи числення, що дозволяє здійснити перехід освіти від суворої класичної двозначної логіки (що постає мовою науки) до творчої багатозначної трізначної логіки, яка ініціює процеси творчості.

По-третє, впровадження комп'ютера як головного провідника видовищних технологій сучасності значно гальмує потребу та процес читання: у вік електронних засобів масової інформації втратили відмінність періоди дитинства і дорослого життя, коли поява телевізора перетворила культуру в "емоційне споживання" кадрів, які змінюються на екрані кожні три секунди. Підраховано, що за перші п'ятнадцять років підліток проводить біля телевізора 16 годин, причому в кожній програмі він бачить як мінімум три сцени насильства. Все це справляє надмірний вплив на праву півкулю, пов'язану з однобічним візуальним сприйняттям зовнішнього світу, куди і переміщується активність дитини. За таких умов нівелюється активність лівої півкулі, де розміщені центри мислення і мови; сучасна молодь більше уваги приділяє "агресивним формам культури", які розповсюджуються із швидкістю епідемії завдяки поширенню засобів масової інформації. А книга як джерело духовного розвитку відступає на другий план [4, с. 295-297].

Відтак, нині непомірно активізуються елементи видовищної культури, коли в силу розвитку відповідних електронних засобів масової інформації в багато разів збільшилась кількість інформаційних (аудіо-візуально) сигналів, які надходять до молодой людини.

Водночас значно послабився чинник книжково-вербальної інформації. Останнє проявляється в тому, що діти сьогодні дуже мало читають книжки, зокрема художньої літератури. Це призводить до примітивізації художньо-естетичної сфери людини, спотворюється функціональний зв'язок між півкулями її головного мозку. Залишаються нерозвиненими механізми відтворювальної уяви, вищий розвиток яких дозволяє читачеві не тільки відтворювати образи художніх творів, якими їх бачить письменник, але й повністю підпорядковувати свої образні процеси глибокому й точному аналізу тексту.

Якщо психофізіологічною метою розвитку людської істоти

можна вважати досягнення стану функціонального синтезу півкуль (коли знаково-вербальна інформація, що сприймається переважно на рівні лівопівкульових психічних процесів, легко трансформується в образно-емоційну сферу правої півкулі, і навпаки), то нині різко змінилися міжпівкульові трансформаційні процеси, знизилась здатність людини до вербалізації та девербалізації інформації, тобто спроможність "одягати" у знаково-вербальні "шати" емоційно-образну інформацію, і протилежна спроможність до зворотної трансформації знака в образ, слова – в емоцію. Така трансформація має місце саме у процесі залучення молодого людини до художньої скарбниці людської цивілізації, що розвиває вміння людини генерувати образну інформацію у сфері власного художньо-естетичного уявлення, а це, у свою чергу, постає наріжною умовою розвитку творчого мислення.

Відтак, зазначене дозволяє дійти висновку необхідність критичного ставлення як до тенденції щодо профілізації сучасного навчання, так і до безперечної благодетельності комп'ютеризованого навчання. Ці висновки, потребуватимуть подальших теоретичних та експериментальних досліджень у сфері освіти дорослих.

Література

1. Анохин П. К. Избранные труды / П. К. Анохин. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
2. Бердяев Н.А. Самопознание / Н.А. Бердяев. – М.: ДЭМ, 1990. – 336 с.
3. Гончаренко С.У. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу / С.У. Гончаренко // Педагогічна газета. – 2004. – № 12 (125). – С. 3.
4. Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: навч. посібник / Л.Г. Коваль, І.Д. Зверева, С.Г. Хлебик. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.
5. Колісник В.М. Криза виховання в Україні не є безпосереднім наслідком загальної кризи суспільства. Швидше навпаки / В.М. Колісник // Педагогіка толерантності. – 1999. – № 3-4. – С. 103-112.
6. Лещенко М. Теоретико-методологічні засади творення педагогічної реальності в умовах сучасного соціуму / М. Лещенко // Професійна освіта: педагогіка і психологія: українсько-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 42-46.
7. Патцлафф Р. Лейтмотиви вальдорфської педагогіки. От трех до девяти лет / Перевод с немецкого / Р. Патцлафф, Т. Кальдер. – К.: Изд-вл "НАИРИ", 2008. – 144 с.
8. Петров А. Ключ к сверхсознанию / А. Петров. – М.: Культура, 1999. – 176 с.
9. Петровский А.В. Нерешенные проблемы перестройки педагогической науки / А.В. Петровский / Новое педагогическое мышление. – М.: Педагогика, 1989. – С. 3-14.
10. Сухомлинська О.В. Историко-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68с.
11. Тюников Ю.С. Педагогическая мифология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / Ю.С. Тюников, М.А. Мазниченко. – М.: Гуманитар. изд.центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с.
12. Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 272 с.
13. Oppenheimer Todd. The Flickering Mind: Saving Education from the False

Александр Вознюк
Цивилизационные вызовы образованию взрослых

Аннотация. *Анализируются два базовых мифа современной педагогики и образования: мифы о профилировании и компьютеризации учебы и профессиональной подготовки. Делается вывод о том, что общеобразовательная и частично высшая школа должна ориентироваться скорее не на охватывание знаний и технологий, которые растут лавинообразным образом, а скорее на фундаментализацию знаний, их интегративный, комплексный, междисциплинарный, творческий характер.*

Ключевые слова: педагогические мифы, мифы о профилировании и компьютеризации учебы, фундаментализация знаний, междисциплинарный характер знаний.

Alexander Voznyuk
Civilization challenges to adult education

Summary. *Two basic myths of modern pedagogics and education are analyzed: the myths about profiling and computerizing of studying and professional training. The conclusion is made that general and partly higher school must be oriented rather not on the scope of knowledge and technologies which grow in avalanche way, but rather on the fundamentalization of knowledge, their integral, complex, interdisciplinary, creative character.*

Key words: myths of modern pedagogics, myths about profiling and computerizing of studying, fundamentalization of knowledge, interdisciplinary, character of knowledge.

УДК 378.015.3 : 316.454.52

**Любов Дідух,
м. Львів**

РОЗВИТОК НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ

Уся діяльність людини, ставлення її до інших людей реалізуються в спілкуванні. Соціальна функція спілкування полягає в тому, що воно є засобом передавання суспільного досвіду.

Спілкування відіграє величезну роль у житті й діяльності особистості і суспільства в цілому. Процес соціалізації і розвитку особистості, становлення окремої людини, як стверджують психологи неможливий без спілкування.

Спілкування і діяльність – взаємозалежні категорії, швидше – нероздільні, як наприклад, в професії педагога, де вся діяльність будується за законами спілкування. Процес спілкування виступає як важлива професійна категорія педагогічної діяльності, а саме педагогічне спілкування є професійно значущим.

Основний зміст професійної діяльності педагога складає спілкування з учнями, студентами. Ефективність діяльності педагога зумовлена не тільки продуманим вибором і застосуванням технологій навчання, а й умінням налагоджувати і підтримувати емоційний контакт з тими, хто навчається, систему педагогічно доцільних взаємовідносин, конструктивно вирішувати виникаючі ситуації і конфлікти.

Аналіз попередніх досліджень. Вивчення проблеми педагогічного спілкування ґрунтується на працях видатних педагогів (Я. Коменський, І. Песталоцці, К. Ушинський, В. Сухомлинський та ін.). Уміння викладача спілкуватися з учнями, студентами, його мистецтво "звертатися до людського серця" зазначалося В. О. Сухомлинським як один із головних засобів формування особистості дитини: "слово вчителя – нічим не замінний інструмент дії на душу вихованця". А. Макаренко, надаючи важливого значення майстерності словесного впливу вчителя на учнів, писав, що успіх педагогічної діяльності залежить від уміння вчителя найбільш точно, переконливо, владно висловлювати свої почуття і думки [7].

Деякі науковці вважають спілкування одним із видів людської діяльності (Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, В. Мерлін та ін.). Відповідно до іншої точки зору (Б. Ломов та ін), категорія спілкування має відносно самостійність. Разом з тим Б. Ломов вважає, що категорії спілкування і діяльності нерозривно пов'язані. Спілкування – це одна із сторін способу життя людини і не менше суттєва, ніж діяльність.

Категорія спілкування нині по праву займає чільне місце у педагогічній науці поряд із такими фундаментальними категоріями, як освіта, навчання, виховання, розвиток.

Мета статті полягає в розгляді сутності, змісту педагогічного спілкування студентів у процесі навчання у ВНЗ.

Навчальний процес у ВНЗ не можна уявити без педагогічного спілкування – інтенсивних міжособистісних взаємодій, впливу, обміну інформацією педагогів, студентів, курсантів, слухачів та інших учасників цього процесу.

З урахуванням особливої значущості проблеми спілкування в процесі підготовки студентів у ВНЗ необхідно враховувати такі аспекти: виникнення, перебіг, розвиток педагогічного спілкування, його зумовленість і вплив на студентів, управління педагогічним спілкуванням, його ефективність в плані розв'язання навчальних і виховних завдань.

У розумінні та вивченні феномена спілкування є культурологічний, соціологічний, педагогічний, психологічний та інші підходи. В кожному з них категорія спілкування розглядається відповідно до предмету науки та сформованими традиціями наукового аналізу. При цьому безсумнівно можна говорити про наявність зв'язків між такими категоріями, як спілкування і свідомість, спілкування і суспільство, спілкування і діяльність, спілкування й навчання, спілкування та виховання і т. ін.

У сучасній психології спілкування в цілому розуміється як

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

складний і багатогранний процес, який може виступати в один і той самий час, як ставлення людей один до іншого, як процес їх взаємовпливу один на одного, і як процес їх співпереживання і взаємного розуміння. При цьому склалося розуміння того, що без спілкування не може відбуватися повноцінного розвитку людини і як особистості, і як суб'єкта діяльності, і як індивідуальності.

Педагогічне значення спілкування полягає, насамперед, у тому, що воно розширює загальний кругозір людини і сприяє розвитку знань, навичок, умінь, які необхідні їй для успішного виконання діяльності, що носить предметний характер. Спілкування є обов'язковою умовою формування інтелекту людини і розвитку її психічних процесів. Особливе значення спілкування має для розвитку почуттів і волі, емоційної сфери людини. Спілкування є обов'язковою умовою розвитку в людині комплексу властивостей особистості, тих складних якостей, що роблять її не просто здатною жити серед людей, співіснувати з ними, а піднятися до висот професійного та особистісного зростання.

Б. Ломов виділяє такі функції спілкування, як організація спільної діяльності, пізнання людьми один одного, формування та розвиток міжособистісних відносин. У реальному безпосередньому спілкуванні всі перераховані функції виступають в єдності і проявляються вони за відношенням до кожного учасника спілкування різним чином.

Розрізняють стилі спілкування – характерні способи вставлення і розвитку контактів. Найвиразнішими серед них є: демократичний, авторитарний і суперечливий [6, с. 14].

За формами і видами спілкування виділяють пряме і непряме спілкування, безпосереднє і опосередковане, вербальне (словесне) і невербальне. Розрізняють також міжособистісне і масове спілкування. Міжособистісне спілкування пов'язане з безпосередніми контактами людей у групах або парах, постійних за складом учасників. Масове спілкування – це безліч безпосередніх контактів незнайомих людей, а також комунікація, опосередкована різними видами засобів масової інформації. Крім того, виокремлюють міжперсональне і рольове спілкування. Учасниками міжперсонального спілкування є конкретні особистості, які володіють індивідуальними якостями.

У рольовій комунікації її учасники виступають як носії певних ролей (учитель-учень, викладач-студент, батько-дитина, свій-чужий та ін.). У рольовому спілкуванні людина позбавляється певної спонтанності своєї поведінки, оскільки ті чи інші її кроки, дії диктуються певною роллю. В процесі такого спілкування людина виступає вже не як індивідуальність, а як певна соціальна одиниця, що виконує певні функції.

У структурі спілкування виокремлю три взаємопов'язані сторони спілкування: комунікативна, інтерактивна і перцептивна (Г. Андрєєва та ін.) [1].

Комунікативна сторона спілкування – це обмін інформацією між тими, хто спілкується. При цьому в процесі навчання не можна розглядати спілкування як простий рух навчальної інформації, оскільки в сучасному

розумінні цей процес передбачає взаємини учасників (викладач, студенти), кожний із яких є активним суб'єктом. У цих випадках важливу роль відіграє значущість інформації, цілі, мотиви, установки учасників. Навчальна інформація має бути не просто прийнята, а й зрозуміла, осмислена; тільки після цього вона перетворюється в знання.

У педагогічному спілкуванні особливо важливим є ідентичність не тільки лексичної і синтаксичної систем, а й розуміння ситуації спілкування. Для цього необхідне включення комунікації в загальну систему підготовки студентів у ВНЗ.

Обмін інформацією здійснюється за допомогою вербальної (мова, мовлення) і невербальної комунікації. Мова є найбільш універсальним засобом комунікації. За допомогою мови здійснюється кодування і декодування інформації. У ВНЗ мовлення набуває значення за умови включення її в загальну систему освітньої діяльності. Цілісний комунікативний процес включає застосування невербальних засобів, до яких належать, насамперед, жести, міміка, пантоміміка. Невербальними є і такі засоби, як якість голосу, його діапазон, тональність, включення в мовлення пауз, темп та інше. В організації спілкування важливе значення має його просторова й тимчасова організації.

Інтерактивна сторона спілкування становить спілкування як взаємодію, що включає в себе ті компоненти спілкування, котрі пов'язані із взаємодією людей, з безпосередньою організацією їхньої спільної діяльності, з прагненням викликати зміни в поведінці іншої людини. Під взаємодією, перш за все, мається на увазі організація спільних дій, що дозволяють групі реалізувати загальну діяльність. Під час спілкування його учасникам можна організувати обмін діями, спланувати загальну діяльність, виробити форми і норми спільних дій.

Серед різновидів взаємодій виділяють кооперацію і конкуренцію. Крім того, до таких різновидів можна віднести бездіяльність, згоду та конфлікт, пристосування і опозицію.

Не менш важливою є перцептивна сторона спілкування. В підготовці студентів ВНЗ це пов'язане, зокрема, з розумінням природи перцептивного образу як образу світу з урахуванням того, що образ формується в діяльності суб'єкта, а сама діяльність сприйняття включена в життєві, практичні зв'язки людини з об'єктивною реальністю.

У процесі спілкування має бути взаєморозуміння між учасниками цього процесу. Сприйняття однією людиною іншої означає сприйняття її зовнішніх ознак, співвідношення їх з особистісними характеристиками суб'єкта, який сприймається інтерпретацію на цій основі їхніх вчинків. Представлення про іншу людину пов'язане з особливостями власної самосвідомості. Чим більш повно розкривається інша людина, тим більш повним стає уявлення про самого себе. Під час пізнання іншої людини одночасно здійснюється емоційна оцінка цієї людини, спроба зрозуміти її вчинки, побудова власної поведінки. В цьому пізнанні важливе місце займають ефекти та стереотипи міжособистісного сприйняття: установка,

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

ефекти ореолу, новизна і первинність, стереотипізація. Дані положення також мають принципове значення в педагогічному спілкуванні.

Щодо врахування виділених в структурі спілкування трьох основних компонентів (комунікація, взаємодія і сприйняття людини людиною) робимо висновок, що компетентність у спілкуванні – це складне, багатовимірне утворення, що включає компетенції міжособистісної комунікації, взаємодії та міжособистісного сприйняття.

Розвиток спілкування включає дві складові – суб'єкт-об'єктне спілкування (спілкування за типом наказів, вказівок, розпоряджень, інструкцій) і суб'єкт-суб'єктне спілкування, що характеризується рівністю позицій учасників як його суб'єктів, активністю сторін, у процесі якого кожна людина не тільки відчуває вплив, а й сама впливає на іншу, взаємною гуманістичної установкою партнерів, прагненням їх до співучасті, прийняттю один іншого. З двох зазначених варіантів розвитку спілкування головним, провідним у сучасних умовах є суб'єкт-суб'єктна побудова педагогічного спілкування.

У розвитку спілкування виокремлюють два варіанти: репродуктивний і продуктивний. Репродуктивний варіант передбачає стандартну, алгоритмізовану побудову спілкування. Продуктивний варіант характеризується породженням нових мотивів, цілей, операцій та їх послідовності. Розвиток продуктивного спілкування передбачає реалізацію творчого потенціалу особистості. В процесі підготовки у ВНЗ, у процесі розвитку педагогічного спілкування здійснюється перехід від репродуктивного до продуктивного спілкування, яке стає провідним, визначальним.

Виходячи з того, що в педагогічній діяльності саме спілкування є основним засобом вирішення завдань навчання і виховання, категорія "педагогічне спілкування" в сучасній педагогіці вивчається все більш активно і в різних її аспектах.

В. Кан-Калик, Г. Ковальов розуміють під професійно-педагогічним спілкуванням систему прийомів, що забезпечують реалізацію цілей і завдань педагогічної діяльності і організують, спрямовують взаємодію педагогів і студентів [5].

Під педагогічним спілкуванням розуміємо систему, прийоми та навички взаємодії педагога і студентського колективу, змістом яких є обмін інформацією, надання навчально-виховного впливу, організацію взаємовідносин, а також трансляцію особистості педагога студентом.

Виокремлюють також наступні основні функції педагогічного спілкування: виховну, організуючу, соціально-перцептивну, функцію формування взаємин.

У науковій літературі також розглядають наступні функції педагогічного спілкування, як інформаційно-освітня; регулятивна або нормативно-соціальна; комунікативна; функція соціалізації. Ці функції педагогічного спілкування трактують як необхідні умови успішної адаптації його суб'єктів до соціуму.

Педагог у своїй діяльності має реалізовувати всі функції: виступати як джерело інформації, як людина, яка пізнає іншу людину, як організатор колективної діяльності і взаємовідносин.

Отже, в процесі педагогічного спілкування одночасно здійснюється низка функцій, і його результати знаходять своє відображення у свідомості та поведінці студентів, в їхньому світогляді, моральній переконаності, в ступені участі у розв'язанні навчальних та інших завдань.

Педагогічне спілкування загалом розглядається як основа спільної діяльності викладача і студентів у ВНЗ, що виконує важливі педагогічні функції і спрямовані на створення сприятливого психологічного клімату та оптимальної організації навчального процесу.

Видокремлюють такі психологічні механізми, що забезпечують сприйняття і оцінку іншою людиною в процесі спілкування: пізнання і розуміння людьми один іншого (ідентифікація, емпатія, абстракція); пізнання самого себе (рефлексія) в процесі спілкування; прогнозування поведінки партнера спілкування (каузальна атрибуція).

Ідентифікація – це вид психологічного захисту. Характеризується тим, що при її реалізації відбувається несвідоме уподібнення індивіда тому об'єктові, який йому загрожує [Вікіпедія]. Емпатія – це емоційне чуттєве, співпереживання іншому, засноване на вмінні правильно уявляти собі, що відбувається в емоціях і почуттях іншої людини, що вона переживає, як оцінює навколишній світ [Вікіпедія]. Спілкування на основі емоційного співпереживання веде до внутрішнього зближення людей, взаєморозуміння, взаємності стосунків один з іншим. Атракція (дослівно – залучення) – становить формування стійкого позитивного почуття до людини, прихильності до неї, дружнього ставлення. Рефлексія – це механізм самопізнання в процесі спілкування, в основі якого лежить здатність людини уявляти те, як вона сприймається партнером із спілкування, як інший розуміє її. Каузальна атрибуція – механізм інтерпретації вчинків і почуттів іншої людини, прагнення до з'ясування причин поведінки суб'єкта. Дослідження показують, що в кожній людині є свої звичні пояснення чужої поведінки.

З урахуванням наявних підходів до процесів спілкування та управління, в структурі педагогічного спілкування суб'єктів навчального процесу у ВНЗ можна визначити такі етапи:

- підготовчий етап – вивчення, підготовка, моделювання педагогом (керівником, спеціалістом) майбутнього спілкування зі студентами, курсантами, слухачами;

- початковий етап – організація спілкування зі студентами, навчальною аудиторією в момент початкової взаємодії, формування в студентів пізнавального інтересу та мотивації навчання;

- основний етап – управління спілкуванням у розвиненому навчальному процесі (під час навчальних занять та позанавчальної діяльності);

- етап зворотного зв'язку – аналіз здійснення педагогічного

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

спілкування та внесення необхідних коректив у педагогічної діяльності.

Перший етап вимагає від викладачів та інших учасників навчального процесу у ВНЗ знань індивідуальних і групових особливостей студентів, включаючи склад груп, рівень навченості, передбачувану атмосферу на занятті, характер їхньої пізнавальної діяльності, ймовірні труднощі, динаміку роботи. На цій основі прогнозується майбутнє навчальне спілкування з аудиторією.

Початковий етап передбачає, що викладач володіє педагогічною технікою швидкого включення студентів, які залучаються до роботи, активної взаємодії, активізацію їхньої навчально-пізнавальної діяльності.

На основному етапі необхідно управляти спілкуванням, підтримуючи ініціативу студентів, організовуючи діалогічне і полілогічне спілкування, суб'єкт-суб'єктну педагогічну взаємодію.

Етап зворотного зв'язку включає аналіз спілкування, співвідношення цілей, засобів і результатів спілкування, внесення коректив у методику проведення занять і в цілому в навчальний процес на кафедрі, факультеті та в ВНЗ. Фактично на цьому етапі здійснюється зворотній перехід до першого етапу педагогічного спілкування.

Успішно організоване педагогічне спілкування виконує не тільки властиві йому функції забезпечення стійкості навчальної комунікації, а й дозволяє викладачеві вирішувати складні завдання виховання студентів, формування в них професійної спрямованості, світоглядних позицій, комунікативної та професійної компетентності.

Результати дослідження свідчать, що в процесі педагогічного спілкування між викладачем і студентами можуть складатися міжособистісні взаємини трьох типів: кон'юнктивні, диз'юнктивні і фактичні.

Кон'юнктивний тип стосунків заснований на контактах, єдності тих, хто спілкується в процесі навчання (до таких контактів відносять різні форми співпраці, де викладач може виступати як організатор пошуку відповідей, як один з учасників групового розв'язку задачі та ін.) Цей тип педагогічного спілкування сприяє підвищенню соціометричного статусу студентів, позитивно впливає на їхні ціннісні орієнтації.

Диз'юнктивний тип спілкування заснований на контактах, що поділяють викладача і студентів, зумовлює соціальну дистанцію між ними, нерозуміння ними один іншого, недовіру, конфлікти.

Фактичний тип спілкування характерний тим, що взаємовідносини тих, хто спілкується один з іншим повністю залежать від ситуації.

В сучасному розумінні майстерність педагога (керівника) полягає в своєчасному і обгрунтованому виборі стилів педагогічного спілкування. Найбільш ефективним, оптимальним за цих умов є ситуаційний, гнучкий, динамічний стиль спілкування (керівництва), що послідовно змінюється в залежності від складних педагогічних ситуацій. Розвиток педагогічного спілкування в навчальних колективах змінюють стилі спілкування. Слід підкреслити, що основний напрям зміни стилів спілкування має йти від авторитарного до діалогічного, тобто за напрямом розвитку педагогічної взаємодії. Оптимальний стиль педагогічного спілкування сприяє

налагодженню взаємин суб'єктів процесу підготовки студентів, підвищує ефективність передачі навчальної інформації.

Розвитку педагогічного спілкування суб'єктів підготовки студентів сприяє використання:

- навчання (пряме і непряме) комунікативним прийомам, техніці виступу та спілкування;

- спонукання студентів до активної взаємодії з викладачами на занятті;

- педагогічна підтримка за допомогою збільшення значимості самого факту участі в діалозі, спілкуванні, у взаємодії;

- створення атмосфери захищеності в процесі спілкування студентів з викладачами і в цілому в соціокультурному середовищі ВНЗ;

- схвалення звернень студентів за допомогою до викладачів, співробітників ВНЗ або інших студентів;

- заохочення власної ініціативи студентів у спілкуванні під час навчальних занять і позанавчальних заходів;

- особлива підтримка студентів, які мають проблеми в комунікативній сфері;

- надання допомоги у підборі адекватної лексики і в правильній побудові висловлювань;

- роз'яснення комунікативних норм у ситуаціях спілкування;

- позитивна побудова діалогу зі студентами; прояв зацікавленої уваги до студентів, підтримка їхнього

прагнення до участі в діалозі з викладачем;

- надання студентам можливості зорієнтуватися у ситуації, що склалася.

Педагогічне спілкування є одним із видів професійного спілкування, що забезпечує успішну адаптацію суб'єктів навчального процесу до соціуму, має свої специфічні особливості і засоби реалізації. Педагогічне спілкування в процесі навчання студентів у ВНЗ спрямоване на досягнення високого рівня взаємовідносин і спілкування викладачів, керівників, співробітників, фахівців із студентами. Створюються найкращі умови для адаптації, мотивації, навчальної діяльності, професійної підготовки студентів.

Література

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2001. – 375с.
2. Баскин Ю. Г. Социально-психологическое обеспечение руководства учебными коллективами высших военно-учебных заведений : [монография] / Ю. Г. Баскин/ СПб.: Санкт-Петербургский ин-т ГПС МЧС России, 2003. – 169 с.
3. Баскин Ю. Г. Формирование социально-психологических отношений в коллективе сотрудников ГПС МЧС России / Ю. Г. Баскин. – СПб.: Санкт-Петербургский ин-т ГПС МЧС России, 2004. – 174 с.
4. Воспитательная деятельность педагога; под общ. ред.

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

И. А. Колесниковой. – М.: Академия, 2006. – 366 с.

5. Кан-Калик В. А. Технология профессионального-педагогического общения / В. А. Кан-Калик. – Грозный, 1999. – 189 с.

6. Косенко Ю.В. Основы мовної комунікації : навч. посіб. / Ю. В. Косенко. – Суми: Сумський державний університет, 2011. – 187 с.

7. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. – М.: Педагогика, 1984.

Любовь Дидух

Развитие навыков общения студентов

Аннотация. Раскрыта сущность и содержание педагогического общения, обоснована необходимость развития общения в процессе обучения студентов в ВУЗах, указаны формы, виды, этапы и приемы развития общения студентов в учебном процессе.

Ключевые слова: деятельность, педагогическое общение, профессиональная подготовка, общение, обучение.

LyubovDidukh

The development of communication skills of students

Summary. The author dwells on the essence and content of the pedagogical communication, grounds the necessity of higher school students' communication skills development, presents forms, types, stages and methods of students' communication development in the process of study.

Key words: activity, learning, professional training, communication, pedagogical communication.

УДК 378.016

**Людмила Євсюкова,
м. Київ**

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЛУЖБИ МНС

Служба в МНС України відноситься до розряду професійної діяльності в екстремальних умовах. Виконання службових обов'язків працівниками служби МНС супроводжується різними психоемоційними навантаженнями, тому особливого значення для МНС набувають проблеми, що пов'язані з розробкою системи заходів, спрямованих на підтримання необхідної професійної діяльності та збереження професійного здоров'я співробітників МНС.

Поряд з цим, останніми роками формується нова концепція ставлення до людини, концепція управління людським ресурсом, в якій однією з основних складових є процес розвитку самого суб'єкта, на відміну від раніше домінуючої концепції обліку людського фактора, де провідними були дослідження і принципи розвитку психіки, а не самого суб'єкта, носія психіки.

Розв'язання завдання управління людським ресурсом передбачає розкриття можливостей і закономірностей розвитку суб'єкта. В зв'язку з

чим відзначається важливість програм професійного становлення і розвитку фахівців МНС у навчальних закладах у руслі парадигми управління людським ресурсом.

Одним із актуальних завдань, що висувуються перед викладачами в процесі підготовки майбутніх фахівців служби МНС, є їхня професійна підготовка.

Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців служби МНС присвячені дослідження: Г. Донецького, М. Козяра, М. Леві, С. Ловчана, В. Медведєва, І. Єфанова, І. Чурсіна та ін., в яких зазначається важливість мистецтва людського спілкування, що дає можливість уникати конфліктних ситуацій, непорозумінь. Враховуючи особливості роботи в умовах надзвичайних ситуацій: небезпека, дефіцит часу, особливості виконуваної роботи та її організації, відносна ізоляція, особлива відповідальність зумовлюють і загострюють проблеми якісної професійної підготовки майбутніх фахівців служби МНС.

Мета статті полягає в розгляді особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців служби МНС, створення умов метою їхнього особистісного і професійного зростання.

Професійна майстерність, продуктивна діяльність фахівців МНС неможливі без творчої самореалізації, самовдосконалення особистості, невід'ємним компонентом яких є рефлексія, що виступає системоутворюючим чинником творчого процесу та служить механізмом, за допомогою якого здійснюється переосмислення змісту свідомості і діяльності майбутнього працівника МНС.

Пошук засобів, способів, методів, що сприяють професійному становленню, продуктивної діяльності й особистісному зростанню фахівців МНС, є нагальною вимогою сьогодення.

В основу дослідження покладено:

- системно-діяльнісний підхід до вивчення психічних явищ, що передбачає розгляд структурного, функціонального та генетичного аспектів досліджуваного феномена в їх взаємозв'язку (І. Семенов, П. Гальперін, О. Леонтьєв та ін.);

- загальнопсихологічні теорії управління та прийняття рішень (П. Анохін, Б. Ломов, Г. Солнцева, Ю. Тихомиров та ін.);

- рефлексивно-творчий підхід до прийняття ефективних рішень (І. Семенов, С. Степанов та ін.)

Однією з актуальних задач у підготовці майбутніх фахівців служби МНС є вдосконалення їхньої психолого-педагогічної професійної підготовки. Сучасна професійна діяльність висуває підвищені вимоги до механізмів соціальної адаптації особистості, до особистісної саморегуляції, до якості і культури спілкування.

Сам процес професійної підготовки співробітників МНС становить складний багатоплановий різнорівневий процес, що включає в себе:

- оволодіння новими професійними знаннями, вміннями,

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

навичками;

- формування професійних уявлень, установок, переконань; розвиток здатності до побудови професійної діяльності, її зміни та розвитку, зміни в ціннісно-смисловій сфері особистості;

- відхід від непродуктивних моделей, схем, шаблонів мислення, поведінки, спілкування і т. ін.

До того ж необхідно враховувати такі специфічні особливості співробітників МНС, як сформованість рутинних механізмів особистісної саморегуляції і механізмів професійної адаптації; наявність значного життєвого і професійного досвіду, представленого у вигляді установок, стереотипів, шаблонів, еталонів, умінь і навичок, наявність сформованої особистісної та професійної самооцінки, а також системи ціннісних орієнтацій. Необхідно зазначити, що різноманітність рефлексивних методів зумовлена специфічними цілями і завданнями, котрі розв'язуються в кожному конкретному випадку, що пояснює різноманіття проявів рефлексії (інтелектуальна, кооперативна, міжособистісна, особистісна тощо) у різноманітних сферах діяльності, в тому числі і в навчальній.

Таким чином, сама специфіка процесу професійної підготовки співробітників МНС, особливі завдання, що висувуються в навчальному процесі підготовки співробітників МНС, їхні особистісні особливості зумовлюють необхідність пошуку та розробки адекватних методів розвитку спеціальних рефлексивних здібностей студентів і курсантів.

Ураховуючи наявність проблемно-конфліктного змісту, як у самому процесі професійної підготовки співробітників МНС, так і в особистості майбутнього фахівця, що детермінує ініціацію різних рефлексивних процесів, і, в першу чергу, особистісної рефлексії. У той самий час активізація та функціонування особистісної рефлексії часто приводить до непродуктивних варіантів мислення, реагування, поведінки, що ускладнює засвоєння нових знань, умінь, зміну самого себе.

Тому необхідно розвивати той аспект особистісної рефлексії, який перетворює її в особливий конструктивний вид рефлексивної діяльності, що забезпечує розв'язання вищезначеної проблеми.

Відомо, що навчання і розвиток особистості взаємопов'язані, навчання детермінує розвиток.

Розглядаючи конкретний процес підготовки співробітників МНС, можна зазначити, що сама суть такої професійної діяльності вимагає особистісного розвитку людини, особистісного зростання, що пояснюється необхідністю зміни властивого йому типу взаємодії з іншими працівниками служби МНС в процесі професійного спілкування. Основною суттю даної професійної взаємодії повинна бути характеристика позитивного впливу на партнера, з яким відбувається спілкування в поєднанні зі здатністю ділового розв'язання наявної актуальної проблеми.

Формальне засвоєння нового типу взаємодії з метою ефективного та позитивного впливу на партнера зі спілкування неможливо без усвідомлення і розуміння співробітниками МНС своїх власних "впливів" на

інших людей. І якщо шляхом активізації самопізнання і усвідомленої саморегуляції можливо перетворення провідного типу взаємодії в більш оптимальний, то можна вважати ситуацію розвиваючою для особистості, яка веде до зміни низки особистісних характеристик. У зв'язку з тим, що самопізнання непросте і супроводжується усвідомленням, довільною саморегуляцією, тобто відбувається усвідомлене управління собою, "конструювання" себе, своєрідне розширення свідомості.

Однак і в цьому випадку подібні зміни, необхідність яких очевидна, не можуть реалізовуватися без оволодіння рефлексивними здібностями, що забезпечують продуктивний рефлексивний аналіз себе, своїх моделей поведінки, шаблонів і стереотипів, протиріч і конфліктів.

Освоєння нової професійної діяльності потребує актуалізації низки механізмів: продуктивного мислення (інтелектуальної рефлексії), саморегуляції (особистісної рефлексії), міжособистісної взаємодії (комунікативної рефлексії). Але в процесі цього досить часто включаються рутинні стереотипізовані форми реалізації цих механізмів і механізми психологічного захисту.

У зв'язку з цим до початку цілеспрямованого формування конструктивних моделей мислення, самопізнання, поведінки і саморегуляції, виявляється необхідним виявлення й усунення

"обмежувачів" особистісного та професійного зростання. Є багато задач і ситуацій, для вирішення яких особистісна рефлексія є провідною. Значна кількість таких задач і ситуацій є не тільки в навчальній, а й в подальшій професійній діяльності у фахівців МНС. У зв'язку з цим виникає проблема з'ясування можливостей і конкретних шляхів реалізації цих можливостей з метою цілеспрямованого розвитку рефлексивних здібностей.

Вивчення закономірностей, особливостей розвитку рефлексивних здібностей у студентів і курсантів – це дослідження, в яких сам процес навчання співробітників МНС можна розглядати як своєрідну модель розвитку рефлексивних здібностей зрілої особистості, а саме конструктивної особистісної рефлексії.

У цих випадках сам процес професійної підготовки співробітників МНС є сприятливою ситуацією, що створює природні умови і можливості для виходу слухачів в рефлексивну позицію оглядового перегляду та переосмислення свого життєвого і професійного досвіду, формування нової професійної самосвідомості, що здійснюється за допомогою фахівців-викладачів навчальних закладів МНС.

Як свідчить досвід, найбільш ефективною педагогічною технологією у підготовці працівників служби МНС є побудова навчального процесу на діалогічній основі, спільній діяльності студентів, курсантів і викладачів, в процесі якої значна увага приділяється особистісній активності тих, що навчаються, що дозволяє в процесі професійної підготовки оволодівати певними комунікативними вміннями і навичками, змінювати стиль спілкування і поведінки, реалізовувати нові знання та

вміння.

Таким чином, саме особистісна рефлексія забезпечує переосмислення і збагачення новими знаннями, професійних умінь і навичок. Рефлексія себе і партнера із спілкування дозволяє також досягти взаєморозуміння в проблемній ситуації і як наслідок – ефективної міжособистісної взаємодії. Вона виступає основним механізмом внутрішнього зворотного зв'язку, забезпечуючи ефективність і успішність процесів самопізнання і саморегуляції.

Процес професійної підготовки співробітників МНС багатоплановий, складний, містить як зовнішні, так і внутрішні конфліктуотворюючі суперечності.

Наявність у співробітників МНС особистісного та професійного досвіду в процесі професійної підготовки відіграє як позитивну, так і негативну роль, внаслідок того, що цей досвід містить, жорсткі старі стереотипи, що заважають сприймати нову інформацію і формувати нові способи дій.

Найважливішим завданням у процесі професійної підготовки співробітників МНС є створення спеціальних умов для виявлення та усунення "обмежувачів" особистісного і професійного зростання, що має включати вбудовані в нього активні психолого-педагогічні рефлексивні методи, котрі дозволяють оволодіти спеціальністю і здійснити особистісне зростання та розвиток тих, хто навчається.

Таким чином, особистісна рефлексія є одним з компонентів цілісної системи рефлексивних здібностей, разом із інтелектуальною, комунікативною та іншими видами рефлексій і може в процесі регуляції рефлексивної діяльності виконувати як допоміжну, так і провідну роль, оптимізуючи інші види рефлексивної діяльності, забезпечуючи високий рівень реалізації поведінки, професійної діяльності та спілкування.

Література

1. Алексеев Н. Г. Методологические принципы проектирования образовательных систем / Н. Г. Алексеев // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения: сб. науч. тр. – М.: Ин-т педагогич. инноваций РАО, 1994. – С. 20-23.
2. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 15-20.
3. Щедровицкий Г. П. Рефлексия и её проблемы / Г. П. Щедровицкий // Рефлексивные процессы и управление, 2001. – Т. 1. – № 1.

Людмила Евсюкова

Особенности профессиональной подготовки будущих специалистов службы МЧС

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития рефлексивных способностей у будущих специалистов службы МЧС, а также их профессионального становления, которое невозможно без собственной творческой самореализации, самосовершенствования. Важным в этих процессах есть рефлексия, которая выступает системообразующим фактором

творческого процесса и служит механизмом получения, переосмысления сознательности и деятельности будущего работника службы МЧС.

Ключевые слова: профессиональное обучение, рефлексивные способности, рефлексия, самопознание, самореализация.

Lyudmila Yevsyukova

Peculiarities of professional training of theEmergency Situations Ministry future specialists

Summary. Reflexive abilities development of the Emergency Situations Ministry specialists as well as the problem of their professional formation which is impossible without creative self-realization and improvement have been considered in the article. The author also determines reflection as an important system-creating factor of creative process, professional gain, consciousness re-comprehend and activity of Emergency Situations Ministry future employees.

Key words: professional training, reflexive abilities, reflection, self-cognition, self-regulation.

УДК: 376:304:159.9

Світлана Зінченко,
м. Київ

**ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТА НАВЧАННЯ В ДОРОСЛОМУ
ВІЦІ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ**

На сучасному етапі в Україні все більше уваги приділяється розвитку освіти дорослих. Відповідно освіта дорослих стає важливим фактором соціально-психологічного розвитку особистості на всіх етапах її життєвого і професійного шляху. Адже у дорослих виникає необхідність постійного оновлення знань.

При цьому слід зважати на те, що дорослість є найтривалішим періодом життя людини, впродовж якого вона досягає найвищого рівня в розвитку Я-концепції, гармонії в собі й у взаємодії зі світом, у пізнанні й реалізації своїх можливостей, самостверджується у професії, суспільстві, облаштовує сімейне життя, піклується не тільки про себе, а й про своїх близьких. Неминучими стають для неї і різноманітні вікові кризи, спричинені послабленням психофізичних функцій, зниженням можливостей, зміною провідних видів діяльності, а також соціального статусу.

Проте не існує єдиних підходів щодо визначення терміну “доросла людина”. Це пояснюється тим, що залежно від розуміння самого суб’єкта процесу навчання, будується і теорія навчання, і його організація. Неможливо розглядати цей феномен без урахування соціальної, психологічної, педагогічної та інших точок зору [7].

У дослідженнях сучасних науковців І. Анциферової, С. Григор’єва, Д. Константиновського, Р. Коулі, Л. Лук’янової, Н. Ничкало, Д. Нолла, М. Ноулза, К. Роджерса, М. Удальцової навчання дорослих аналізується як особливий вид діяльності, як фактор, що посилює диференціацію та

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

соціальну мобільність у суспільстві.

Стверджувати, що конкретна людина перебуває на певній стадії дорослості, досить складно, оскільки на її поведінку та розвиток суттєво впливають особливості життєвого шляху, суб'єктивне уявлення про себе і свій вік. Тому часто щодо дорослої людини використовують поняття “віковий час” – внутрішній часовий графік життя; спосіб виявлення того, наскільки людина у своєму розвитку випереджає ключові соціальні події, що припадають на період дорослості, або відстає від них. Такими подіями є навчання у навчальному закладі, одруження, народження дітей, досягнення певного соціального статусу, вихід на пенсію тощо.

Для визначення віку людини використовують також поняття “біологічний вік”, “соціальний вік” і “психологічний вік”.

Біологічний вік найчастіше вказує на відповідність стану організму та його функціональних систем певному моменту життя людини. Межі його не є чітко окресленими, оскільки існують значні відмінності тривалості життя, стану здоров'я людей. Його беруть до уваги передусім під час розгляду закономірностей розвитку когнітивної сфери, зіставляючи її особливості з особливостями динаміки психофізіологічних функцій, які визначають закономірності дії пізнавальних процесів. Це зумовлено тим, що будь-яка психічна властивість формується як певне поєднання психофізіологічних функцій (сенсорної, мнемічної, моторної), дій з різними операціями (перцептивні, мнемічні, логічні та ін.) і мотивації (потреби, настанови, інтереси та ціннісні орієнтації). Психологічний вік вказує на рівень адаптованості людини до вимог навколишнього світу, характеризує розвиток її інтелекту, здатність до навчання, рухові навички, а також такі суб'єктивні фактори, як ідентичність, життєвий план, переживання, установки, мотиви тощо. Соціальний вік визначають з огляду на відповідність становища людини існуючим у конкретному соціумі нормам [5].

Відповідно доросла людина повинна вирішувати безліч складних соціальних завдань, долати професійні та особистісні випробування, переживати втрати, які часто загрожують її психічному здоров'ю. Досягнення соціальної зрілості є передумовою самостійності дорослої людини на роботі й у сім'ї, реалізації її здібностей і мрій. Вона здатна критично оцінити життя, приймаючи рішення про правильність обраного життєвого шляху чи шукаючи нову ідентичність.

Таким чином, розвиток особистості дорослої людини відбувається за такими напрямками [3]:

а) зростання самостійності людини, її свободи та відповідальності, розвиток індивідуальності (неповторності), творчого ставлення до дійсності та власного життєвого шляху;

б) посилення соціально-духовної інтегрованості людини, соціальної відповідальності, збагачення форм її життєдіяльності.

Тобто розвиток особистості є безмежним процесом, що відбувається впродовж усього життя людини. Психічний розвиток є основним способом існування особистості, зокрема й дорослої людини. У

дорослих вікових групах він відбувається за своєрідного поєднання зі стабільністю. Якщо в пізнавальній сфері людини на момент переходу до дорослого життя основні структури вже сформовані, то у структурі її особистості настає період глибоких змін.

Слід зазначити, що у дорослому віці розвиток ніколи не відбувається прямолінійно, а лише як накопичення та розширення раніше засвоєних життєвих принципів, поглядів, потреб і соціальних настанов. На всіх стадіях дорослості розвиток є нерівномірним, у ньому спостерігаються літичні (пов'язані з важкими захворюваннями) та кризові періоди, під час яких активізуються інволюційні процеси, відбуваються переходи на нові рівні розвитку (трансформації у мотиваційно-смысловій сфері особистості зумовлюють нове розуміння сутності і сенсу життя). Але на відміну від криз дитинства, кризи дорослості відбуваються більш приховано, не так гостро і бурхливо, жорстко не прив'язані до певних хронологічних меж.

Розвиток дорослої людини супроводжують кризи тридцятиріччя, середини життя і переходу до старості. Вони можуть бути швидкими чи подовжуватися в часі й перетворюватися на постійний негативний стан людини. Особливо складні особистісні проблеми можуть перетворити вікову кризу на затяжну життєву зі складним перебігом. Усі кризи дорослості мають спільну природу – кардинальні зміни способу життя й діяльності людини, але причини виникнення та шляхи їх подолання на різних стадіях є різними і суто індивідуальними.

Вікові кризи не є неминучими, оскільки розвиток дорослої людини залежить від її готовності до пов'язаних із віком змін та проблем дорослого життя. Детальне планування свого майбутнього, внутрішня готовність до активного вирішення проблем сприяють запобіганню кризам дорослості, подоланню складних періодів власного життя.

Отже, психічний і особистісний розвиток не обмежується стадіями дорослості. Він характеризується непрямолінійністю, нерівномірністю психічних функцій і наявністю криз [5].

У зв'язку з цим людина в усі періоди її життя здатна оволодівати новими знаннями, а у процесі трудової діяльності оволодівати новими і суміжними професіями. Ось чому для забезпечення таких можливостей необхідно враховувати аспекти (див. табл. 1), пов'язані з розвитком творчих здібностей особистості [4].

Таблиця 1
Основні аспекти розвитку творчих здібностей дорослих

№ з/п	Назва аспекту	Зміст аспекту
1.	Віковий	спрямований на діагностику задатків і здібностей особистості засобами андрагогіки та геронтології
2.	Освітній	націлений на діагностику та розвиток

		знань і умінь в системі професійної та неперервної освіти
3.	Професійний	пов'язаний з визначенням можливостей і результатів здійснення трудової діяльності через з'ясування профпридатності, психологічної готовності до певного виду праці та міри соціальної відповідальності за її процес і результати
4.	Креативний	визначає рівень професіоналізму, потенціал його вдосконалення згідно з мірою майстерності та оцінки соціальної значущості інновацій, отриманих в процесі творчості
5.	Рефлексивний	забезпечує оптимальну взаємодію аспектів, зазначених вище

Крім того, доросла людина, навчаючись, використовує знання з тих галузей, які потрібні їй для самореалізації. Лише у цьому випадку відбувається збагачення інтелектуального потенціалу й емоційно-вольової сфери, яке призводить до якісних змін, що дозволяють людині по-новому поглянути на себе і навколишній світ.

Тому основними принципами андрагогіки є [1]: принцип пріоритетності самостійного навчання. Для того, щоб практично використовувати цей принцип, необхідна значна попередня підготовка – складання програм навчання, підбір і тиражування навчального матеріалу, створення комп'ютерних програм. Цей принцип забезпечує для дорослої людини можливість ознайомлення з навчальними матеріалами, запам'ятовування термінів, понять, класифікацій, усвідомлення процесів і технологій їх виконання. Значну допомогу в цьому надає сучасне дистанційне навчання; принцип спільної діяльності того, хто навчається, з однокласниками та вчителем. Відправною точкою процесу навчання є виявлення потреб учнів. Інтерв'ю, групові обговорення дозволяють виявити ці потреби. Причому необхідно з'ясувати погляди на предмет навчання з точки зору того, хто навчається, його керівника, підлеглого і партнера; принцип використання позитивного життєвого досвіду (перш за все, соціального і професійного), практичних знань, умінь, навичок того, хто навчається, як джерел формалізації нових знань. Цей принцип заснований на активних методах навчання, що стимулюють творчу роботу дорослих учнів. З іншого боку, увага повинна приділятися й індивідуальній роботі. Індивідуальна робота полягає також і в діалозі дорослого учня та вчителя, спрямованому на взаємну передачу інформації та знань. При цьому здійснюється формалізація емпіричних знань; принцип коригування застарілого досвіду й особистісних установок, що перешкоджають

засвоєнню нових знань. Може бути використаний як професійний, так і соціальний досвід, який вступає в суперечність з вимогами часу. Наприклад, висококваліфікований фахівець може бути налаштований на індивідуальну роботу, на приховування особистих знань, неприйняття нових перспективних працівників, бачачи в них загрозу для власного блага; принцип індивідуального підходу до навчання на основі особистісних потреб, з урахуванням соціально-психологічних характеристик особистості. Основу індивідуального підходу складає оцінка того, хто навчається, аналіз його професійної діяльності, соціального статусу і характеру взаємин в колективі. Попередні інтерв'ю, анкетування, тестування дозволяють побудувати соціально-психологічний портрет того, хто навчається; принцип елективності навчання полягає в наданні дорослому учневі свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання; принцип рефлексивності. Цей принцип заснований на свідомому відношенні учня до навчання, що, у свою чергу, є головною частиною самомотивації того, хто навчається; принцип затребуваності результатів навчання дорослого учня. Виходячи з цього принципу, перед плануванням і організацією навчання необхідні дослідження й аналіз діяльності, що дозволить сформулювати цілі та завдання навчання; принцип системності навчання полягає у відповідності цілей і змісту навчання його формам, методам, засобам навчання й оцінці результатів. Системність можна розуміти і як систематичність, тобто неперервність чи регулярність навчання, причому з урахуванням результатів попереднього навчання і нових потреб у навчанні; принцип актуалізації результатів навчання (їх швидке використання на практиці). Дотримання цього принципу забезпечується попередніми принципами – системності, практичної затребуваності результатів навчання, індивідуального підходу, використання напрацьованого досвіду; принцип розвитку того, хто навчається. Навчання повинно бути направлене на вдосконалення особистості, створення здібностей до самонавчання, збагнення новими знаннями, вміннями, навичками в процесі практичної діяльності людини.

Відповідно соціально-рольова освіта дорослих, яка сприяє самовизначенню людини в різних сферах діяльності, покликана дати можливість людині набути чи вдосконалити професійні знання, уміння, навички, необхідні у сфері виробничого життя; знання, уміння, навички і якості, необхідні їй у суспільному (колективному) і сімейному (особистому) житті. Це пов'язано з навчанням дорослої людини в галузі філософії, соціології, психології, педагогіки, андрагогіки, медицини, права, економіки. Особливостями змісту всіх напрямів освіти дорослих, крім загальної середньої й професійної, є функціональна залежність її від потреб конкретної особистості й відсутність твердої її прив'язки до традиційних рівнів освіти (початкова, середня, вища) [7].

Отже, будь-яка соціальна дія, будь-яка форма або спосіб поведінки, що здійснюються вперше, усе, що сприяє накопиченню знань

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

про світ, способи поведінки в ньому, пов'язані зі становленням особистості, її визначенням.

Проте навчання впродовж життя досить часто визначається зовнішніми вимогами. Викладачі, працевластувачі чи конкуренти спонукають нас опанувати певні знання, і ми намагаємося вчитися, щоб досягти мети, а не тому, що навчання приносить нам задоволення. Такий тип навчання можна позначити як “кероване ззовні” чи “інституціональне навчання”. Філософію інституціонального навчання можна спостерігати всюди: у вищих навчальних закладах, на курсах, на тренінгах організаційного розвитку. Дорослі стикаються з цією моделлю і коли навчаються самі, і коли виступають у ролі викладачів, тренерів.

Ця філософія навчання пов'язана з рядом передумов:

1. Навчання має цілеспрямований характер (учень прагне досягти певної мети – отримати нові знання, уміння, навички, якими він до цього не володів).

2. Мета і зміст знань мають бути чітко визначені (час учня не витрачається на другорядні деталі).

3. Способи досягнення мети можуть розрізнятися.

5. Велике значення має ефективність процесу навчання (коли мета і навчальний матеріал чітко визначені, можна знайти кращий спосіб навчання).

6. Швидкість навчання також важлива у навчальному процесі. (чим швидше учень просувається вперед, тим краще).

7. Велику роль відіграє обсяг навчального матеріалу (чим він більший, тим краще) [6].

Інституціональне навчання орієнтоване на знаходження правильної відповіді. Тобто інституціональне навчання є не лише системою передачі знань, але і системою контролю. Таким чином, йдеться передусім про навчання на заданих умовах. Є певний матеріал, який треба вивчити, і учень діє за встановленими правилами. Все визначено заздалегідь: темп навчання, навчальний матеріал, методи оцінювання, організація простору. За таких умов навчання нікому не приносить задоволення.

Тому з 50-х років в освіті дорослих впроваджуються нові форми організації навчання. Зважаючи на цю обставину, зменшується домінуюча роль того, хто навчає; у навчальному процесі активно використовується взаємодія учнів; навчання стає цілісним і практично орієнтованим. Учні самі можуть визначати цілі навчання та розділяють з викладачем відповідальність за навчальний процес.

Враховуючи зазначене вище, учні вчать передусім завдяки власній активній роботі. Навіть необхідні теоретичні “вкраплення”, як правило, короткі та відіграють другорядну роль.

Поява і посилення наряду з шкільними традиційними формами нових, альтернативних форм набуття знань не слід вважати тимчасовим явищем, що свідчить про кризу освітньої системи. Хоча криза дійсно існує, слід розуміти, що ці нові форми є вираженням становлення неперервної

освіти, що припускає множинність і альтернативність форм освіти.

При цьому дорослі можуть навчатися через досвід; через спостереження і рефлексію; за допомогою абстрактної концептуалізації; шляхом активного експериментування. Неможливо ефективно навчитися чому-небудь, вивчаючи теорію чи слухаючи лекції. Проте не може бути ефективним і навчання, у процесі якого нові дії виконуються бездумно, без аналізу й підведення підсумків. Тобто навчання дорослих складається з ряду взаємопов'язаних циклів:

1. Отримання безпосереднього досвіду.
2. Спостереження, в ході якого учень обмірковує те, про що він дізнався.
3. Осмислення нових знань, їх теоретичне узагальнення.
4. Експериментальна перевірка нових знань і самостійне застосування їх на практиці [2].

Отже, освіта дорослих є основою психологічного розвитку особистості, поступального збагачення її творчого потенціалу. Крім цього, вона є інтеграційним елементом життєдіяльності особистості, умовою постійного формування індивідуального досвіду в процесі засвоєння досвіду соціального на усіх етапах життєвого шляху дорослої людини як активного суб'єкта пізнання, навчання, праці, спілкування.

Література

1. Андрагогіка: принципи практичного навчання для дорослих [Електронний ресурс]. ■ Режим доступу 25.01. 2012: <http://toplutsk.com/articles-article_398.html>. – Загол. з екрану. ■ мова укр.
2. Базарова Г. Особенности обучения взрослых / Базарова Гули // Менеджер по персоналу. – 2007. – № 2. – С. 12-13.
3. Громкова М.Т. Андрагогіка: теория и практика образования взрослых: учеб. пособ. / М.Т. Громкова. ■ М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. ■ 95 с.
4. Место акмеологии в системе наук [Электронный ресурс]. ■ Режим доступа 16.03. 2011: <http://psy-site.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=2195:2010-03-26-19-19-15&catid=35:2009-12-15-12-19-25&Itemid=56>. ■ Загл. с экрана. ■ язык рус.
5. Психологія дорослості [Електронний ресурс]. ■ Режим доступу 29.4. 2011: <http://kobzar1814.blogspot.com/2011/05/blog-post_9385.html>. ■ Загол. з екрану. ■ мова укр.
6. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых / К. Фопель. – М.: Генезис, 2010. – 342 с.
7. Хаджирдаева С.К. Навчання дорослих як наукова проблема / С.К. Хаджирдаева // Дошкільна освіта. ■ 005. ■ № 2 [Електронний ресурс]. ■ Режим доступу 17.08. 2012: <<http://www.lips.zp.ua/states/264.html>>. ■ Загол. з екрану. ■ мова укр.

Светлана

**Зинченко Проблема развития и обучения во взрослом возрасте:
социально-психологический контекст**

Аннотация. Автор рассматривает проблему социально-психологического развития личности. Анализирует особенности, предпосылки, циклы обучения взрослых.

Ключевые слова: *взрослость, возраст, кризис, обучение взрослых.*

Svetlana Zinchenko

**Problem of development and education s in adult age: social-
psychological context**

Summary. The author examines the problem of social-psychological development of personality. It is analysed the features, pre-conditions, cycles of education of adults.

Key words: *adulthood, age, crisis, education of adults.*

УДК 37.07:005.386.2

**Алевтина Опольська,
м. Переяслав-Хмельницький**

**ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Соціально-економічні зміни, пов'язані з процесами глобалізації та переходом до інформаційного суспільства, впливають не лише на загальні перспективи розвитку галузі освіти, а й висуюють принципово нові вимоги до всіх її структур, зокрема до керівника закладу освіти. Саме від керівника та його професійної компетентності залежить конкурентоспроможність закладу на ринку освітніх послуг і забезпечення якості освіти. Механізми управління закладами освіти також потребують сьогодні модернізації новітніми інформаційними технологіями, інноваційним педагогічним інструментарієм. Отже, на часі постає питання формування та розвитку професійної управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу, здатного відповідати на сучасні запити суспільства в галузі освітнього менеджменту.

Поняття "компетентність" визначається як складне індивідуально-професійне утворення, яке інтегрує в собі професійні теоретичні знання, практичні уміння, навички, професійно особисті цінності та якості.

Під компетентністю С. Шишов розуміє загальну здібність і готовність особистості до діяльності, яка оснований на знаннях та досвіді, які отримані завдяки навчанню, орієнтовані на самостійну участь особистості в навчально-пізнавальному процесі, а також направлені на її успішне включення до трудової діяльності [8].

В.Шепель до визначення компетентності включає знання, уміння, досвід, теоретико-практичну підготовленість до використання знань. Б. Гершунський професійну компетентність (рівень професійної освіти)

включає до чиста основних результатів освіти [4].

В концепції американських фахівців в галузі професійної освіти "компетентність" визначається як поєднання шести її складових:

- концептуальної (наукової) – усвідомлення теоретичних основ професійної діяльності;

- інструментальної – володіння базовими професійними вміннями;

- інтегративної – здібності поєднувати теорію і практику при вирішенні професійних проблем;

- соціальної – розуміння соціального і культурного середовища, в якому здійснюється професійна діяльність;

- адаптивної – вміння передбачати зміни і заздалегідь бути до них готовим;

- комунікативної – вміння ефективно використовувати письмові та усні засоби в міжособистісній комунікації.

В той же час американський вчений Дж. С. Старк та його колеги вважають, що професійна компетентність формується тільки у взаємозв'язку із соціальними установками фахівця. До них відносяться:

- професійна ідентичність – усвідомлення професійних норм і відповідальності через процес професійної соціалізації;

- професійна етика – засвоєння етичних норм професії;

- конкурентоздатність – здатність до ефективної професійної діяльності в умовах ринкових відносин;

- прагнення до наукового вдосконалення – необхідність отримання нових знань шляхом дослідження;

- мотивація до продовження освіти – потреба в удосконаленні професійних вмінь і знань для того, щоб відповідати вимогам сучасності [5].

Вітчизняній науковці приділяють певну увагу до характеристики професійної компетентності. Так, на думку Р. Вдовиченко компетентність керівника закладу освіти репрезентує прагнення та здатність реалізувати свій потенціал (знання, уміння, особистісні якості) під час творчої професійної діяльності, усвідомлюючи соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності й необхідність її постійно удосконалювати [1, с 45].

Т. Шамова відмічає, що професійна компетентність – це не тільки знання, але й вміння працювати. В. Олійник, Я. Болюбаш, Л. Даниленко вважають, що професійна компетентність – це інтегрована якість особистості, що має свою структуру й дозволяє фахівцеві в найефективніший спосіб здійснювати свою діяльність, а також сприяє його саморозвитку й самовдосконаленню як у системі післядипломної освіти так і в процесі самоосвіти [4].

Вчені в галузі теорії управління (О.Мармаза, В.Григораш та ін.) класифікують необхідні для успішної управлінської діяльності якості

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

керівника за трьома видами: професійні, особистісні та ділові (конкретний перелік цих якостей визначається рівнем управління та характером управлінської діяльності). Серед професійних якостей виділяють : високий рівень освіти, досвід роботи, широта світоглядних інтересів, ерудованість, прагнення до самовдосконалення, критичність, прагнення нового, вміння логічно пояснити думку, планування своєї діяльності. Особистісні якості розглядаються як передумова ефективного керівництва. Тому вони в більшій мірі універсальні: високий рівень внутрішньої культури та моральної рефлексії, фізичне та психічне здоров'я, наявність почуття гумору, доброзичливість по відношенню до навколишніх, оптимізм, впевненість у собі. Ознакою професійного керівника є ділові якості: вміння організовувати та скоординувати роботу, поставити завдання і проконтролювати його виконання, честолюбство, лідерство, особиста незалежність, сміливість, рішучість, наполегливість, воля, вміння повести за собою, ініціативність, та оперативність у вирішенні проблем, мобільність, вміння володіти собою, власним часом, прагнення до нововведень, готовність до ризику [10].

Цікавою виявилася залежність професійно-особистісних якостей керівників від етнопсихологічних особливостей суспільства. Так, Х. Рамке, представник німецької теорії менеджменту, серед кола якостей керівника виділяє ті, що характерні для національної ментальності німців, а саме: ініціативу, впевненість у собі, прагнення до порядку, пунктуальність, темп роботи, здібність до керівництва як чоловічим, так і жіночим колективом, здатність налагоджувати контакти, бачити нове, фантазійність, інтелегентність, потреба у навчанні, манера триматися, вміння гарно виглядати, мати міцне здоров'я. Натомість англієць у керівникові цінують компетентність, знання справи та широту її бачення, здібності делегувати владу, авторитетність, продуктивність, старанність, комунікабельність, доступність, товариськість, уміння слухати, зацікавленість у людях, наявність гумору, відсутність надмірної балакучості, твердість, рішучість, чесність. Для американців ефективний менеджер повинен володіти такими якостями, як вмінням приймати рішення, розумовою розвиненістю, організаторськими здібностями, вмінням зосереджуватися, мати широкі горизонти знань, проявляти твердість, лідерство, чесність, почуття гумору, вміння слухати, бути об'єктивним.

На основі проведеного аналізу вітчизняних джерел з питань компетентнісного підходу можна зазначити, що професійна управлінська компетентність у сучасній українській науці розглядається як сукупність особистісних якостей та здібностей суб'єкта управління, його професійні знання, компетенції та досвід, що дають змогу брати участь у прийнятті ефективних рішень й успішно здійснювати управління педагогічним колективом, учнями, студентами, слухачами, установою.

Характерними ознаками компетентності керівника в нашій державі є постійна зміна, орієнтованість на майбутнє, уміння здійснювати вибір, виходячи із знань про себе в конкретній ситуації, мотивація безперервної самоосвітньої діяльності.

Зазначимо, що важливою рисою професійної управлінської компетентності є підвищення ролі суб'єкта управління в умовах змін, що відбуваються в закладі, його здатність змінювати, удосконалювати заклад у процесі розвитку; вміння глибоко аналізувати події, що відбуваються в ньому, долати труднощі і протиріччя в організації діяльності. При цьому набуває важливого значення рефлексивна компетентність, як складова професійної компетентності, що дозволяє досягти максимально ефективних результатів у розвитку професійних умінь і здібностей, здійсненні рефлексивних процесів у діяльності.

Дослідники Л. Даниленко, Л. Карамушка вбачають у професійній компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу сукупність необхідних для ефективної професійної діяльності систематичних науково-філософських, суспільно-політичних, психолого-педагогічних, предметних та соціально-функціональних знань і умінь, відповідних особистісних якостей. Відповідно авторами визначені такі компоненти професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу:

- знання, необхідні для педагогічної спеціальності або посади;
- умінь і навички, необхідні для успішного виконання функціонально-посадових обов'язків;
- професійні, ділові та особистісно значущі якості, що сприяють всебічній реалізації власних сил, здібностей і можливостей у процесі виконання функціонально-посадових обов'язків;
- загальна культура, необхідна для формування гуманістичного світогляду, визначення духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості;
- мотивація професійної діяльності [9].

Професійну компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу В. Маслов розглядає як систему теоретико-методологічних, нормативних положень, наукових знань, організаційно-методичних і технологічних умінь, необхідних особистості для виконання посадово-функціональних обов'язків, а також відповідні моральні й психологічні якості. З цих позицій дослідник кожному функцію управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу визначає певним обсягом знань та класифікує таким чином: методологічні, нормативні, загальнотеоретичні (психолого-педагогічні), організаційно-методичні, конкретно-посадові [7].

Т. Сорочан вбачає змістову сутність професіоналізму управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу у таких компетентностях:

- функціональна компетентність, що полягає у відтворенні традиційного для школи управлінського циклу та володінні вміннями здійснювати управлінські функції;
- соціально-педагогічна компетентність, що полягає в управлінні школою як соціальною системою;

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

- соціально-економічна компетентність, що полягає в управлінні школою в умовах ринкових відносин, оволодінні менеджментом і маркетингом в освіті;

- інноваційна компетентність, що полягає у спрямованості на розвиток педагогічної системи школи шляхом опанування інновацій;

- фасилітативна компетентність, що полягає у спрямуванні творчої діяльності педагогів на створення оригінальної освітньої практики [2].

На думку Є. Павлютенкова, до структури професійної компетентності відносяться: мотиваційно-цільовий, операційно-технологічний й рефлексивно-оцінювальний компоненти. У свою чергу, кожен з цих компонентів є теж системою, до якої входять інші елементи. Наприклад, до мотиваційно-цільового компоненту професійної компетентності директора школи дослідник відносить: зовнішні й внутрішні мотиви (соціальні, психологічні), а також професійні цінності, цілі діяльності та ін.

Обстоюючи позиції філософської тріади "загальне – особливе – одиначне" Л. Луценко розглядає компетентнісну модель управлінської діяльності директора школи як поєднання трьох блоків компетенцій, а саме:

- загальноосвітній блок – компетенції, що реалізуються як у процесі життєдіяльності, так і в професійній діяльності керівника: соціальні, ціннісно-змістові, валеологічна, когнітивна, операційно-технологічна, комунікативно-етична, в рамках якої розглядаються й професійно значущі особисті якості директора школи;

- загальноуправлінський блок – процесуальні дії директора школи як компетенції: педагогічний аналіз (зовнішньої та внутрішньошкільної інформації), цілепокладання (прогнозування), прийняття управлінського рішення (планування як окремий випадок прийняття управлінського рішення), організація (регулювання й коригування), контроль (як елемент налагодження зворотного зв'язку, отримання інформації);

- управлінсько-педагогічний блок – управлінсько-змістові функції (функції-завдання) як ключові професійні компетенції: соціально-педагогічні, юридично-правові, організаційно-педагогічні, дослідницькі (інноваційні), фінансово-господарські, соціально-психологічні, педагогічні [6]. Теоретичне і практичне значення даної моделі дослідник розуміє як основу для моделювання процесу підвищення компетентності керівника навчального закладу, трансформуючи її у педагогічні цілі, зміст, форми, методи й критерії цього процесу.

Отже, у результаті проведеного аналізу наукових джерел, можна зробити висновок, що професійна компетентність у сучасній науці розглядається як сукупність особистісних якостей і здібностей суб'єкта управління, його професійні знання, компетентності та досвід, що дають змогу брати участь у виробленні та прийнятті ефективних рішень й успішно здійснювати управління педагогічним колективом, учнями, студентами, слухачами, установою.

Її характерними ознаками є постійна зміна, орієнтація на майбутнє, уміння здійснювати вибір, прагнення до безперервної самоосвітньої діяльності. Професійні якості і різні види компетентності, що входять до структури професійної компетентності, становлять основу особистісно-професійного зростання керівників і їх професійного успіху.

Професійна компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу є результатом цілеспрямованого впливу післядипломної педагогічної освіти, самоосвіти й розвитку його професіоналізму.

Різноманітні тлумачення самого поняття професійної компетентності та його змістове наповнення свідчать про багатоаспектне психолого-педагогічне підґрунтя даного поняття. Саме тому воно потребує детального аналізу й розробки механізмів формування.

Література

1. Вдовиченко Р.П. Управлінська компетентність керівника школи / Вдовиченко Р.П. – Х.: Вид. група "Основа", 2007. – 112 с.
2. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика: монографія / Т. М. Сорочан. – Луганськ: Знання, 2005. – 384 с.
3. Деркач А.А. Профессиональное самосознание руководителей образовательных учреждений: теория, методология, практика / А.А. Деркач, О.В. Москаленко. – М.: РАГС, 1999. – 578 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
6. Луценко Л.И. Компетентностная модель повышения квалификации директора школы / Л.И. Луценко // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 61-68.
7. Маслов В.І. Наукові засади визначення змісту підвищення кваліфікації та підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів / В.І. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 63-66.
8. Шишов С.Е. Школа: мониторинг качества / Шишов С.Е., Кальней В.А. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.
9. Освітній менеджмент: навч. посіб. / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
10. Мармаза О.І.. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника. –Х.: Основа, 2007. – 448 с.

Алевтина Опольская **Характеристика профессиональной компетентности руководителя** **общеобразовательного учебного заведения**

Аннотация. В статье проанализированы основные характеристики профессиональной компетентности руководителя общеобразовательного учебного заведения, рассматриваются разные подходы к определению

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

структуры профессиональной компетентности, разнообразные толкования самого понятия профессиональной компетентности и его смысловое наполнение.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, руководитель учебного заведения, знания, умения, личностные, деловые и профессиональные качества.

Alevtina Opolska
Characteristics of professional competence of the secondary educational establishment manager.

Summary. *In the article it is analysed the basic characteristics of professional competence of the secondary educational establishment manager; different approaches to the definition of professional competence structure, as well as various interpretations of the concept of professional competence and its semantic content are considered.*

Keywords: *professional competence, secondary educational establishment manager, knowledge, ability, personality, business and professional qualities.*

УДК: 371.26:377

**Світлана Тищенко,
м. Миколаїв**

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЕКОНОМЕТРІЇ МАЙБУТНІМИ МЕНЕДЖЕРАМИ-ЕКОНОМІСТАМИ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

Сьогодні аграрна галузь, як і Україна в цілому, потребує цілісної системи освіти, яка б відповідала національним інтересам і світовим тенденціям розвитку та забезпечувала б підготовку фахівців, здатних втілювати їх у життя [1]. Все це зумовлює корегування управління нею, вказує на необхідність кардинального наповнення новим змістом завдань, уточнення функцій, методів, методик і технологій, що в свою чергу вимагає підготовки менеджерів нового покоління.

Підвищення якості освіти менеджерів, забезпечення їх мобільності, конкурентоспроможності на ринку праці вимагає подальшого вдосконалення організації навчального процесу у вищих навчальних закладах. Розв'язання цих завдань вимагає удосконалення змісту форм і методів навчання з урахуванням сучасних тенденцій вищої освіти. Це стосується, перш за все, зміни принципів навчання та впровадження інноваційних технологій – методик викладання, зокрема, спеціальних дисциплін. Скорочення обсягу аудиторних занять і збільшення годин самостійної роботи у професійній підготовці зумовлює пошук нових форм та методів проведення занять. Однією з ефективних форм навчання студентів є самостійна робота, яка здійснюється як у навчальний, так і позанавчальний час. Оскільки вивчення нового навчального матеріалу без закріплення старого втрачає свою повноту і значущість у сприйнятті нового, в професійній підготовці виникає необхідність у систематичній корекції вивченого навчального матеріалу. Ці проблеми стосуються

професійної підготовки фахівців різних спеціальностей, в тому числі й майбутніх менеджерів-економістів аграрної галузі. Отже, виникає необхідність у розробці теоретичних аспектів підвищення ефективності організації самостійної роботи в процесі вивчення спеціальних дисциплін у вищих аграрних навчальних закладах.

Теоретичні засади організації самостійної роботи розглядалися у працях Л. Журавської, С. Заскалети, М. Солдатенка, І. Шайдур; організаційні та педагогічні аспекти самостійної роботи студентів – М. Гордієнко, В. Козакова; підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі – В. Свистун, В. Стасюк тощо. Проте недостатньо дослідженим є питання методичних аспектів організації самостійної роботи в процесі вивчення економетрії майбутніми менеджерами-економістами.

Мета даної статті – розкрити методику організації самостійної роботи в процесі вивчення економетрії майбутніми менеджерами-економістами аграрної галузі.

Організація самостійної роботи в процесі вивчення економетрії полягає у спрямуванні взаємодії викладача і студентів на створення відповідної ролі для саморозвитку, самореалізації, самовизначення. Вона передбачає забезпечення у процесі самостійної роботи взаємоповаги, такту і терпіння у взаємодії між студентом і викладачем. Реалізація умов організації самостійної роботи має здійснюватись з урахуванням потреб їх самовдосконалення, коригування, взаємодії.

Економетрію у вищих аграрних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації студенти вивчають на другому курсі, тому у професійній підготовці менеджера-економіста розглядаємо її як спеціальну дисципліну. Методи викладання і вивчення економетрії практично такі ж, як у математичних курсах, а саме: економетричні методи передбачають постановку задач, а також аналіз розв'язків, що базуються на теоремах і основних означеннях. В економетрії не завжди всі твердження строго доводяться, але алгоритм задач неодмінно ґрунтується на методах математичної статистики, широко використовується математична алгебра та інші класичні розділи математики. Аудиторний час, відведений на вивчення економетрії, не дає можливості для детального вивчення важливих аспектів дисципліни, отже, враховуючи специфіку викладання даної дисципліни виникає потреба у чіткому та детальному плануванні самостійної роботи з економетрії. Самостійна робота з економетрії майбутніх менеджерів-економістів аграрної галузі полягає у виконанні індивідуальних самостійних домашніх робіт. Специфіка цих завдань в тому, що розв'язання задач здійснюється за допомогою редактору Excel. По-перше, це дає змогу навчитись раціонально використовувати час, по-друге, удосконалює навички роботи з комп'ютерною технікою. Слід зазначити, що розвиток інформаційних технологій і зростання вимог до підготовки конкурентоздатних фахівців у закладах професійної освіти зумовили впровадження в навчальний процес комп'ютерної техніки.

Показником ступеня та рівня розвитку самостійності як риси

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

особистості є поступова зміна мотиву навчальної діяльності – від елементарного відтворення прочитаного чи вивченого до глибокого інтересу та потреби в нових знаннях [4]. Успішне оволодіння спеціальними дисциплінами майбутніми менеджерами організації можливе за умови високого рівня математичної підготовки. Основи цієї успішності закладаються вже на першому курсі. Саме тому перед викладачами, які навчають на перших курсах вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації, постає важливе завдання: інтегрувати знання і вміння з дисциплін в такий спосіб, при якому засвоєння спеціальних дисциплін на старших курсах буде мати якомога вищий показник якості.

У час швидкого розвитку комп'ютерних технологій спеціалісту з менеджменту організації вкрай необхідно мати достатній рівень знань і вмінь з математики, щоб оперативно їх використовувати у своїй професійній діяльності. Передумовою розв'язання даної проблеми є професійна спрямованість (спеціалізація) навчання фундаментальних дисциплін. Адже, професійна спрямованість як “сукупність потреб, установок, інтересів, здібностей, ідеалів, переконань визначає вибір життєвих цілей студентів, сприяє розвитку їх активності, визначає успішний характер діяльності та глибоку особисту зацікавленість і задоволення роботою, вона включена в професіограму сучасного спеціаліста” [2, с. 31]. Рівень самостійності вивчення економетрії значною мірою залежить від якості засвоєння математики та інформатики.

Самостійна робота з економетрії у майбутніх менеджерів-економістів аграрної галузі базується на виконанні як аудиторних так і позааудиторних практичних завдань. Виконання практичних вправ та розрахункових робіт в процесі самостійної роботи сприяють розвитку особистісного потенціалу майбутнього фахівця, особистісної адаптації теоретичних знань, саморозвитку та самореалізації особистості, засвоєнню інноваційного досвіду організації навчальної діяльності.

Організація самостійної роботи під час вивчення економетрії полягає у виконанні розрахункових робіт, що супроводжуються економіко-математичним аналізом характеристик економетричної моделі. Побудова та аналіз загальної економетричної лінійної моделі, виробничої функції, дослідження наявності мультиколінеарності згідно з алгоритмом Фаррара-Глобера та оцінювання параметрів моделі методом Ейткена дають можливість викладачу коригувати умови організації самостійної роботи студентів та вирішувати такі проблеми: які умови необхідні для формування вміння самостійно вирішувати завдання; як забезпечити засвоєння необхідних знань; як забезпечити контроль за діяльністю студента; як інформувати студента про його досягнення; як враховувати індивідуальні особливості студента та надавати можливість студенту самому планувати та коректувати свої дії.

Економічні задачі, які розв'язують за допомогою економетричних методів, базуються на процесі економетричного моделювання, що складається з таких кроків: 1) вибір конкретної форми аналітичної залежності між економічними показниками (специфікація моделі) на

підставі відповідної економічної теорії; 2) збирання та підготовка статистичної інформації; 3) оцінювання параметрів моделей; 4) перевірка адекватності моделі та достовірності її параметрів; 5) застосування моделі для прогнозування розвитку економічних процесів з метою подальшого керування ними.

Застосування різноманітних економетричних моделей на різних рівнях економічної діяльності подальшої професійної діяльності майбутнього менеджера-економіста дасть змогу розв'язувати економічні проблеми різного рівня складності.

На рівні макроекономіки економетричними засобами досліджують закономірності у виробництві, розподілі, перерозподілі та кінцевому використанні валового внутрішнього продукту, у яких суттєву роль відіграють державний бюджет, податкова політика, страхування, кредит, ощадна справа. Узгодженість усіх галузей фінансово-кредитної системи визначає ефективність розподільчих відносин, збалансованість доходів і витрат у народному господарстві, забезпечення процесів відтворення грошових ресурсів, фінансової захищеності державного, колективного та особистого майна від інфляції та інших негативних явищ [5, с. 56].

На мікрорівні економетричні дослідження передбачають наукове обґрунтування управлінських рішень, що приймаються на підприємствах різних форм власності й мають урахувати постійний вплив зовнішнього середовища.

Моделі можуть використовуватися для аналізу економічних і соціально-економічних показників, що характеризують відповідну економічну систему, для прогнозування їх подальшого змінювання або для імітації можливих сценаріїв соціально-економічного розвитку досліджуваної системи за умови, що деякі показники можна змінювати цілеспрямовано. За рівнем ієрархії виокремлюють: макрорівень (країна загалом), мезорівень (регіони, галузі, корпорації) та мікрорівень (сім'я, підприємство, фірма). Засобами економетричного моделювання вивчають проблеми ринку, інвестицій, фінансової чи соціальної політики, ціноутворення, попиту та пропозиції тощо. Особливого значення економетричні дослідження набувають в макроекономіці, де взаємозв'язки величин часто неочевидні та мінливі. Не виключені ситуації, коли модель раптом перестає "працювати" через появу або активізацію якогось фактора. Саме такі ситуації зумовлюють розвиток макроекономічної теорії. З іншого боку, саме економетричний аналіз дає змогу обґрунтувати та уточнити форму залежностей в макроекономічних моделях, краще зрозуміти механізми взаємозв'язку макроекономічних показників.

Результати дослідження показують, що самостійна діяльність дозволяє проводити навчання без примусу за умови творчої взаємодії педагога й студентів, поваги до особистості студента, уваги до його потреб та інтересів. Завдяки самостійній роботі студенти мають можливість відчувати радість отримання інформації, обміну нею та можливість використання її в майбутній професійній діяльності; за її

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

допомогою створюються сприятливі умови для формування фахових якостей спеціаліста, його психологічної та практичної готовності до виконання своїх головних професійних функцій. Самостійна діяльність сприяє автоматизації й удосконаленню умінь і навичок студентів, завдяки їй формується пряма залежність ефективності аудиторної і позааудиторної роботи.

Засвоєння систематизованих знань з дисципліни визначають пізнавальну функцію самостійної роботи студентів. Не менш важливою є функція формування вмінь і навичок, самостійного їх оновлення й творчого застосування (самоосвітня функція). До того ж, працюючи самостійно, студенту потрібно повсякчас передбачати й оцінювати як можливий результат, так і саме виконання завдання (прогностична функція), а також за потреби вчасно коригувати свою діяльність (коригуюча функція). Окрім практичного спрямування, самостійна робота має велике виховне значення (виховна функція), адже “кореляція цілей математичної освіти і професійної підготовки економістів на всіх рівнях (від державних документів до конкретного навчального заняття) є першою і визначальною умовою фундаментальної підготовки сучасного економіста” [3, с. 211]. І, крім вищезазначеного, самостійна робота студентів дає можливість наблизити навчальну діяльність до майбутньої професії через систему типових завдань зі спеціальності та конкретної дисципліни, тобто, у нашому дослідженні, здійснити інтегрування змісту математичних і спеціальних дисциплін у професійній підготовці менеджерів-економістів аграрної галузі.

Таким чином, вивчаючи економетрію та самостійно опрацьовуючи матеріал майбутні менеджери-економісти аграрної галузі переконуються, що, поєднуючи в собі економічну теорію та математико-статистичні методи, економетричне моделювання широко застосовується при прийнятті практичних рішень в економічній діяльності (у бізнесі, банківській справі, прогнозуванні, державному регулюванні економіки), а також є потужною базою для отримання нових знань з економіки. До подальших напрямів дослідження відносимо визначення і обґрунтування основних принципів формування професійної спрямованості знань під час вивчення математичних дисциплін майбутніми менеджерами-економістами аграрної галузі.

Література

1. Білан С.О. Актуальні проблеми вдосконалення навчального процесу у вищих навчальних закладах аграрного профілю / С.О.Білан // Проблеми історії України: факти, судження, проблеми. – К.: Інститут історії України НАНУ. – 2002. – Вип. 5. – С. 95-100.
2. Ванжа Н.В. Самостоятельная работа студентов экономических специальностей в процессе изучения математических дисциплин в высших учебных заведениях: дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ванжа Наталья Владимировна. – Полтава, 2003. – 201 с.
3. Дутка Г.Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : монографія / Г.Я. Дутка. – К., 2008. – 478 с.

4.Заскалета С.Г. Шляхи та умови вдосконалення організації навчально-пізнавальної діяльності студентів економічного факультету на заняттях іноземної мови / С.Заскалета // Наукові праці: наук.-метод. журн. – Миколаїв. – 2001. – Вип.1.– С. 53-56.

5.Кармелюк Г. Економетричні дослідження ефективності інвестицій в основні галузі народного господарства України в докризовий період / Г. Кармелюк // Галицький економічний вісник. – 2011. – №3(32). – С.50-56.

Светлана Тищенко

***Организация самостоятельной работы в процессе изучения
эконометрии будущими менеджерами-экономистами аграрной отрасли***

Аннотация. В статье освещена проблема организации самостоятельной работы в процессе изучения эконометрии будущими менеджерами-экономистами аграрной отрасли, показана ее сущность, функции и место в профессиональной подготовке.

Ключевые слова: самостоятельная работа, менеджер-экономист аграрной отрасли, эконометрия.

S. Tyshchenko

***Independent work organization in the process of Econometrics studying
by future managers and economists of Agrarian branch***

Summary. The article deals with the problem of independent work organization in the process of econometrics studying by the future managers and economists of the agrarian branch. The problem essence, functions and place in the professional training have been shown in the given article.

Key words: independent work, manager and economist of the agrarian branch, econometric.

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ

УДК 378.637.016

**Наталія Аксініна,
м. Київ**

**РОЗВИТОК КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

У сучасному світі, перед яким постають завдання досягнути проблеми планетарного масштабу, методологічною парадигмою має стати творчість. Це форма людської діяльності, яка ставить за мету пошук і практичне створення нового, оригінального, унікального, кращого, прогресивного, соціально значущого.

Вдосконалення сучасної освіти в умовах глобалізації, інформатизації не можна уявити без упровадження різного роду інновацій, перегляду цілого ряду принципових позицій у відношенні до того, “чому та як” сьогодні навчати. І перевага тут надається саме розвитку творчих здібностей, творчому потенціалу, творчому саморозвитку, творчій індивідуальності креативності особистості.

Термін “креативність” у педагогіці та психології набув поширення у 60-ті роки ХХ століття. За сучасних умов він активно використовується в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних авторів (В. Дружинін, Л. Єрмолаєва-Томіна, М. Козленко, О. Лук, А. Маслоу, О. Матюшкін, В. Петухов, Е. Торенс, К. Тошина, М. Лещенко, В. Франкл, Е. Фром та ін.) [2, с. 215].

В англomовній літературі, як правило, “creativity” позначають все те, що має безпосередню причетність до створення чогось нового; власне процес такого створення; продукт цього процесу; його суб’єкт; обставини, в яких творчий процес відбувається; чинники, які його обумовлюють тощо, тобто “креативність” трактується як поняття синонімічне “творчості”. У Психологічному словнику креативність розуміється з точки зору творчої продуктивності, як “здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації”, формування креативності варто починати на ранніх етапах розвитку особистості, то існує нагальна потреба у підготовці майбутніх учителів та вихователів до активізації креативного потенціалу з раннього віку.

У сучасних умовах творча особистість стає досить вагомою для суспільства на всіх етапах його розвитку. Зміни у суспільстві, що відбуваються досить швидко, потребують від людини якостей, котрі б дозволяли творчо і продуктивно підходити до будь-яких змін. Для того, щоб вижити у ситуації постійних змін, щоб адекватно на них реагувати, особистість повинна активізувати свій творчий потенціал. Таким чином, виникає протиріччя між репродуктивним характером традиційної системи освіти і нагальною потребою суспільства у креативній системі розвитку

особистості.

Науковці Б. Ананьєв, І. Зимняя, М. Бобнєва стверджують, що студентський вік є найважливішим періодом у житті людини. У цей період молода людина засвоює основні принципи професійного кредо. У процесі навчання та практики відбувається формування професійних умінь та навичок, необхідних в організації навчально-виховного процесу і, зокрема, активізації креативного потенціалу особистості [4, с. 16].

Креативне мислення є важливою ознакою сучасної людини. Психологи ніяк не можуть прийти до єдиного визначення терміну “креативність”. Однак багато з них розуміють під креативністю здатність бачити речі в новому і незвичайному світі і знаходити унікальні рішення проблем. Креативність є повною протилежністю шаблонного мислення (обмеженість вибору при пошуку можливих рішень і тенденцій однаково підходити до різних проблем). Вона веде вбік від банальних ідей і нудного, звичного погляду на речі і народжує оригінальні рішення. Креативність робить процес мислення захоплюючим і допомагає знаходити нові рішення старих проблем. Психологи однастайні в тому, що креативність та інтелект – не одне і те ж. Згідно з численними результатами компетентних досліджень, не всі люди з високим IQ є креативні.

Історія проблематики креативності, креативного мислення має три основних етапи розвитку: імпліцитний (з античності до кінця XIX ст.), під час якого формується уявлення про природу творчості, розглядаються основні психологічні закономірності процесів мислення, що відповідають принципам наукового детермінізму; експліцитний (кінець XIX – 80-ті рр. XX ст.), який складався з інкубаційного періоду розвитку творчості та номінаційного періоду, під час якого з'явився термін “креативність”; рефлексивний (90-ті рр. XX ст. – поч. XXI ст.), пов'язаний з осмисленням та узагальненням результатів дослідження креативності, креативного мислення, перспектив розвитку.

У зарубіжній психологічній науці креативне мислення розглядають як здатність особистості відмовитися від стереотипних способів мислення та здатність ризикувати (дивергентне мислення), гнучкість мислення, швидкість мислення, багату уяву, сприйняття неоднозначних речей, високі естетичні цінності, розвиток інтуїції. (Р. Сімпсон та Дж. Гілфорд).

К. Тейлор розглядає креативне мислення не як єдиний фактор, а як сукупність різних здібностей, кожна з яких може бути представлена в різному ступені. Він виділив 52 критерії обдарованості. На думку Дж. Рензулі, який розуміє креативне мислення як особливість поведінки особистості, яка виражається в оригінальних здібностях отримання продукту досягнення рішення проблеми, нових підходів до проблеми з різних точок зору.

Розглядає креативність як процес переконструювання елементів в нових комбінаціях, С. Меднік, які відповідають потребам корисності та деяким спеціальним потребам.

Ф. Баррон розуміє під креативністю здатність привносити щось

нове у досвід; М. Волач – здатність народжувати оригінальні ідеї в умовах розв'язання або постановки нових проблем [1, с. 15].

Уже на початку 60-х років минулого століття було описано більше ніж шістдесят визначень креативного мислення, а та кількість, що існує сьогодні, потребує ґрунтового аналізу. Поняття креативного мислення набуло розповсюдження в 50-ті роки ХХ століття завдяки дослідженням Дж. Гілфорда. Він перший звернув увагу на різницю між креативним мисленням та інтелектом (між дивергентним та конвергентним інтелектом) та запропонував концепцію креативності, як універсальної пізнавальної творчої здібності.

На думку Дж. Гілфорда, креативне мислення є оригінальним – людина шукає власне розв'язання проблем; гнучким – людина вміє при потребі змінити свою попередню думку, по-новому підійти до розв'язання наболілих питань; глибоким – вміє бачити нові прихованні від сприйняття проблеми, задачі. Він вважав, що креативність та творчий потенціал, можуть бути визначені як сукупність здібностей та інших рис, які сприяють успішному творчому мисленню.

Вітчизняні автори поглиблюють та конкретизують виділені Дж. Гілфордом характеристики мислення. Так, Н. Шумакова здатність до виявлення проблем розглядає як “готовність породжувати проблеми”; легкість генерування ідей (продуктивність) О. Матюшкін вважає проявом вищої форми пошукової активності – самостійної постановки питань і проблем; О. Матюшкін пов'язує з продуктивністю при розробці стратегії пошуку, прогнозування; Д. Завалішина та А. Брушлінський як реалізацію дослідницької (пізнавальної, пошукової) активності та ініціативи суб'єкта та витончене відчуття нового. На думку Я. Пономарьова, із креативністю мислення пов'язані інтенсивність пошукової мотивації та чутливість до побічних утворень, що виникають у ході розумового процесу. О. Турніна вважає основними властивостями креативного мислення чутливість до дисгармонії елементів у структурі проблеми та прагнення до корекції цієї дисгармонії на основі інтелектуальної компетентності [3, с. 7].

Є. Торренс визначив креативне мислення як виникнення чутливості до проблем, пов'язаних з недоліком знань ідентифікацією труднощів, процесом виникнення здогадок та формування гіпотез.

Він виділив чотири основні параметри, що характеризують креативне мислення: а) легкість – швидкість виконання текстових завдань; б) гнучкість – кількість переключень з одного класу об'єктів на другий під час викладу матеріалу; в) оригінальність – мінімальна частота даної відповіді до подібної групи; г) точність виконання завдань.

Узагальнюючи досвід зарубіжних дослідників креативності, Л. Єрмолаєва-Томіна дає визначення креативного мислення як сукупності різноманітних здібностей, кожна з яких може бути представлена в тому чи іншому ступені, в тій чи іншій індивідуальності і виділяє наступні її ознаки: відкритість, широта, швидкість мислення, оригінальність мислення (самостійність, незвичайність).

Якщо подивитись на проблему креативного мислення через

відносини: суб'єкт – предмет (творчий процес) то слід зупинитися на дослідженнях процесів продуктивного мислення (О. Брушлинський, І. Калюшина, О. Тихомиров). Креативність в цьому підході опосередкована діяльністю творця.

А. Нечаєв головною педагогічною задачею висунув експериментальне вивчення вроджених задатків та складання різних умов для їх розвитку. Цей метод став доволі популярний, тому що міг використовуватися в педагогічній практиці з метою розв'язання багатьох задач [5, с. 9].

Креативність або творча здібність у тому чи іншому змісті властива кожній людині. Вона також невід'ємна від людини як здатність мислити, розмовляти, відчувати. Більше того, реалізація творчого потенціалу, незалежно від його масштабів, роблять людину психічно повноцінною. Позбавити людину такої можливості – означає викликати в неї невротичний стан.

Погляд на креативність як універсальну рису особистості людини, зокрема, майбутнього педагога, завданням якого є активізація творчого потенціалу вихованців, передбачає визначення розуміння творчості. Творчість розуміється нами як процес створення чогось нового, при чому процес не запрограмований, непередбачуваний і раптовий. При цьому до уваги не береться цінність результату творчого акту і його новизна для великої групи людей, для суспільства або для людства. Головне, щоб результат був новим і значущим для "творця". Самостійне, оригінальне вирішення учнем задачі, котра вже має відповідь, буде творчим актом, а його самого вже варто оцінювати як творчу особистість.

Згідно другого трактування, не кожна особистість варто вважати творчою особистістю або творцем. Подібна позиція пов'язана з іншим розумінням природи творчості. Тут, крім незапрограмованого процесу створення, береться до уваги цінність нового результату. Він повинен бути загальнозначущим, хоча його масштаб може бути різним. Важливою рисою творця є сильна і стійка потреба у творчості. Творча особистість не може жити без творчості, вона бачить у ній головну мету і основний зміст свого життя.

Креативне мислення (креативність) у багатьох сучасних системних підходах до визначення сукупності професійно значущих якостей, підструктур особистості, спеціальних здібностей представлене як обов'язковий компонент, тому його розвиток важливий з позицій творчої професійної діяльності. Креативне мислення майбутнього вчителя музики є такою якістю, що розвивається в онтогенезі у процесі включення в різні види діяльності та поєднується з провідними мотивами, що функціонально закріплюється в структурі особистості і визначає творчий стиль майбутньої продуктивної діяльності. Можемо зауважити, що завданням професійної підготовки майбутніх учителів є активізація усіх їхніх креативних здібностей і вироблення мотивації до здійснення навчально-виховного процесу засобами творчості, тобто пошуку креативних шляхів до розвитку власного

творчого потенціалу та креативності вихованців. Психологічними чинниками, які впливають на розвиток креативного мислення, є внутрішні: мотиваційно-особистісні (особистісна креативність, внутрішня мотивація, рівень самооцінки, комунікативні, емпатійні професійно важливі якості) та когнітивно-операційні (інтелектуальний рівень, стиль мислення, компетентність у розв'язанні професійних задач), а також середовище навчального закладу як зовнішній чинник. Існують достовірні кореляційні зв'язки між характеристиками креативного мислення, мотиваційно-особистісними та когнітивно-операційними чинниками, що впливають на його розвиток.

Важливою психолого-педагогічною умовою розвитку креативного мислення майбутніх вчителів музики є створення у вищому навчальному закладі середовища, яке дає можливість формування внутрішньої мотиваційної готовності до творчої професійної діяльності, підвищення рівня професійних і загальних знань, компетентності, знайомства з новітніми креативними технологіями; набуття практичних навичок діяльності; використання евристичних прийомів; зняття остраху критики вказаних нестандартних думок; виникнення надситуативної активності при вирішенні проблем, наближених до реальних умов.

У висновку доцільно зазначити, що креативне мислення – це творче мислення в якому особистість шукає власне розв'язання проблеми вміє по-новому підійти до її вирішення, вміє бачити нові проблеми, задачі, здатна висловити ідеї, нетрадиційно мислити, швидко розв'язувати проблемні ситуації, має гнучкість, швидкість, легкість, оригінальність мислення, розвинену інтуїцію.

Література

1. Гнатко Н.М. Проблема креативності і явище наслідування / Н.М. Гнатко – М: ІП РАП, 1994. – 44 с.
2. Литвиненко С. Креативність як загальна здібність до творчості: сучасні підходи / С. Литвиненко // Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка: зб. наук. праць. – Вип. 3 (50). Серія “Педагогічні науки”. – Полтава, 2006. – С. 215-219.
3. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество /А.М. Матюшкин – М.: Изд Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЕК, 2003. – 720 с.
4. Павлюк Р. Критеріальна готовність майбутніх вихователів до використання казки при навчанні іноземної мови дошкільників / Р. Павлюк // Наукові здобутки студентів і магістрантів – школі XXI століття: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Полтава, 14-15 березня 2006 року. – Полтава: ПДПУ, 2006. – С. 16-17.
5. Чернилевський Д.В. Креативная педагогика и психология /Д.В. Чернилевський, А.В. Морозов. – М: Академический проект, 2004 – 560 с.

Наталья Аксинина

Развитие креативного мышления будущих учителей музыки

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития креативного мышления будущих учителей музыки.

Ключевые слова: креативность, креативное мышление, учитель музыки.

Natalja Aksinina
Development of creative thinking of future Music teachers

Summary. The article discusses the features of creative thinking of future Music teachers.

Key words: creativity, creative thinking, Music teacher.

УДК 378.4: 33

Ольга Андрусь,
м. Київ

**ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ
ДИСЦИПЛІН У ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ**

Приєднання України до європейського освітнього простору, розвиток ринкових відносин – об'єктивні детермінанти модернізації навчання економічної підготовки студентів у технічних університетах. Актуалізація проблеми зумовлена потребою забезпечення промислових підприємств національної економіки кваліфікованими, ініціативними кадрами, які швидко адаптуються в мінливих умовах ринку, творчо виявляють активну самостійність у розв'язанні професійних завдань, організації ресурсозберігаючих технологій виробництва конкурентоспроможних товарів та надання інжинірингових послуг.

Аналіз останніх публікацій та психолого-педагогічних джерел свідчить, що проблеми організації, змісту та розвитку економічної підготовки молоді знайшли відображення у дослідженнях В. Боброва, Т. Боголіб, Г. Ковальчук, В. Козакова, В. Радченка, О. Романовського, О. Падалки. Підвищений інтерес учених до проблеми економічної підготовки фахівців зумовлений невідповідністю традиційної системи економічної підготовки сучасним вимогам суспільства. Економічна підготовка студентів технічних університетів як складова їх професійної підготовки набувається в процесі навчання економічних дисциплін. Вона сприяє формуванню в студентів не тільки економічних знань, умінь і навичок, необхідних у професійній діяльності, але й забезпечує їм практичний досвід адаптації до ринкової економіки.

Метою роботи є аналіз та обґрунтування змісту, форм і методів навчання економічних дисциплін у технічних університетах, які забезпечують ефективність економічної підготовки фахівців технічного профілю.

Професійна підготовка сучасного фахівця – складний, багатофакторний, комплексний процес, який є предметом дискусій, досліджень сучасних теоретиків педагогічної науки та педагогів-практиків. Визначальною умовою ефективності професійної підготовки студентів у технічних університетах впровадження є створення суб'єкт-суб'єктних

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

відносин між учасниками навчального процесу. Так, В. Кремінь наголошує, що "...потрібно приймати "зорієнтований на студента" підхід, тобто здійснити перехід від читання лекцій до заохочення та контролю самостійних занять і досліджень студентів. ...тепер не людину вчать, а людина вчиться. Добре організована індивідуальна, самостійна навчальна і наукова робота, наукові тематичні семінари, мають складати основу сучасної професійної підготовки" [4, с. 5-18].

Найважливішими пріоритетами навчання у формуванні суб'єкт-суб'єктних відносин, на думку А. Алексюка, є збільшення обсягу самостійної роботи та свобода опанування навчального матеріалу тими, хто навчається [1, с. 82-85]. Для забезпечення такої свободи, на думку О. Попович, необхідна спільна відповідальність педагога і студента. [6, с. 31]. Означені пріоритети навчання повинні підпорядковуватися чітко розробленій та відкритій перед студентами модульній програмі, яка визначає обсяг їх самостійної роботи. Крім того, успішна реалізація навчання залежить і від умов реального підвищення рівня мотивації та відповідальності студента. Таку думку нам підказав американський публіцист В. Франкл, зауваживши, що "свобода це не все, свобода – це лише половина правди...Тому статую Свободи у Нью-Йорку на східному березі треба доповнили статуєю Відповідальності на західному" [8, с. 27]. Відтак, визначальною умовою успішної організації та розробки змісту навчання економічних дисциплін у технічних університетах є формування *активної самостійності студентів*, до основних ознак якої ми відносимо:

- уміння ставити перед собою реалістичні мотивовані цілі; постійний самоконтроль та усвідомлене сприйняття власних дій,
- а не виконання завдання, вирішення проблеми на основі певного заученого алгоритму;
- самооцінювання результатів виконання на основі власного сприйняття та особистого досвіду;
- створення мотивованих стимулів самовпливу на удосконалення отриманих результатів; самостійне одержання кінцевих результатів;
- самооцінювання власних здібностей та компетентності на основі кінцевих результатів роботи;
- задоволення результатами власної діяльності та посилення інтересу для продовження роботи.

Зміст навчання визначають навчальні плани та програми. Проте, більш глибокий аналіз проблеми дає підставу зробити висновок, що в процесі учіння людина одночасно вчиться навчатися. В такому разі зміст навчального матеріалу не має значення, оскільки головне завдання другого рівня навчання – розвиток уміння навчатися. Саме на цьому рівні в молодій людині формуються переконання про власні здібності, реальну цінність навчання, а саме головне – власна самооцінка та самоповага. Тому без задіяння самої особистості студента неможлива успішна організація модульного навчання.

Розвиток уміння навчатися тісно пов'язаний і зі способами

вирішення професійних проблем. Аналіз сучасних педагогічних джерел показує, що в професійній діяльності фахівців існує два способи вирішення певної проблеми. Одні дослідники вважають, що існує лише одне правильне рішення, і намагаються знайти його за допомогою набутих знань і логіки. Це конвергентний тип мислення, при якому всі зусилля концентруються на пошуку єдиного правильного рішення. Проте, інші ж, навпаки, починають шукати рішення в багатьох можливих напрямках для того, щоб розглянути якомога більше варіантів. Такий “віялоподібний” пошук найчастіше призводить до оригінальних рішень, він властивий дивергентному мисленню [4; 5]. Зрозуміло, що більшість людей з раннього дитинства звикли використовувати майже винятково конвергентне мислення.

Створення умов для формування дивергентного мислення можливе, на наш погляд, на основі ґрунтового відбору та розробки змісту модульного навчання у діяльнісному середовищі. Як зауважує відомий педагог А. Петровський, основним об'єктом проектування змісту навчання є культура, тобто, способи матеріальної і духовної діяльності, які можуть набуватися особистістю та стати її надбанням. Вони конкретизуються на трьох рівнях: 1) теоретичному, який відображає соціальне замовлення; 2) предметному, який здійснюється на рівні навчального предмета та відображає його цілі та функції; 3) навчальному, який реалізується в розробках окремих елементів змісту в підручниках, навчальних посібниках, методичних рекомендаціях [5, с. 41].

Дотримуючись підходу А. Петровського, на *теоретичному рівні* сформульовано *принципи відбору змісту* навчання економічних дисциплін студентів технічних університетів.

Принцип відображення соціального замовлення суспільства детермінується умовами господарювання в ринковій економіці та формує особливу значущість економічного знання про особливості розвитку соціально-орієнтованої ринкової економіки в Україні. Економічні знання сприятимуть розвитку адаптаційних якостей майбутніх фахівців до ринку. Відповідність змісту навчання економічних дисциплін студентів технічних університетів означеному принципу пов'язана з вимогами державних освітніх стандартів, які відображають його зміст на законодавчому рівні.

Принцип інтегрованості економічного знання в єдине професійне знання зумовлений формуванням особистості професіонала на основі інтегративного підходу до змісту освіти. Економічні дисципліни формують економічну складову професійної підготовки студентів технічних університетів, тому встановлення міжпредметних взаємозв'язків, виявлення взаємовпливу та взаємозабезпеченості економічних знань, умінь та навичок у їх органічній цілісності з професійним знанням є визначальним в організації модульного навчання економічних дисциплін.

Впровадження модульного навчання в практику вищої освіти зумовлює *принцип відповідності змісту економічних дисциплін цілям модульного навчання*. До основних цілей модульного навчання

відносяться: 1) когнітивні цілі – формування економічних знань; 2) діяльнісні – формування умінь та навичок застосування економічного знання у професійній діяльності; 3) аксіологічні – професійно значущі особистісні досягнення майбутнього фахівця. В навчанні економічних дисциплін цей принцип реалізується як вибір кожного студента особисто-прийнятних способів навчання та досягнення особисто прийнятного рівня опанування знань.

Принцип єдності предметно-змістової та діяльнісної складових модульного навчання економічних дисциплін передбачає включення до навчальних програм з економічних дисциплін не тільки навчального матеріалу, але й забезпечення активних видів навчальної діяльності студентів.

Предметний рівень відбору змісту навчання економічних дисциплін у технічних університетах охопив вивчення та аналіз навчальних програм з економічних дисциплін п'яти технічних університетів (Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут", Національного авіаційного університету, Київського Національного університету будівництва і архітектури, Національного університету "Львівська політехніка" та Міжнародного науково-технічного університету). Висновки цього дослідження потребують окремої публікації.

Навчальний рівень організації та відбору змісту навчання економічних дисциплін передбачає забезпечення студентів навчально-методичними матеріалами, які відображають зміст модульної програми; попереднє самостійне ознайомлення студентів з такою програмою, навчально-методичними матеріалами; продуктивне засвоєння навчального матеріалу на аналітичних проблемних лекціях, практичних заняттях на основі діяльнісного підходу; самоконтроль розуміння пройденого матеріалу.

Втілення навчального рівня знайшло відображення у створенні навчально-методичного комплексу до складу якого увійшли навчальна програма, побудована за модульним принципом, електронний навчальний посібник, практикум [2] та методичні рекомендації з організації модульного навчання економічних дисциплін для студентів і викладачів [3]. Складові комплексу адаптовані до обсягів навчального часу та змісту освітньо-кваліфікаційної програми.

Реалізація діяльнісного підходу в модульному навчанні економічних дисциплін охоплює широкий спектр різноманітних форм та методів організації навчальної роботи в напрямку поетапного зростання їх складності та надання студентові можливості вибору особисто прийнятних форм та методів навчання. При цьому була здійснена орієнтація на індивідуальні здібності, психологічні особливості, особистісно значущі цілі та орієнтири, сформовані знання та вміння студентів, їх досвід, професійні переваги, предметний інтерес і навіть самопочуття. Таким чином, добір форм і методів навчання був спрямований на підвищення мотивації студентів, створення умов партнерства, співробітництва в процесі розв'язку евристичних, пошукових та проблемних завдань професійного

спрямування; розвитку творчих здібностей та забезпечення об'єктивної оцінки їх навчальних досягнень

Зазначимо, що в практичній діяльності фахівець технічного профілю розв'язує практичні проблеми, використовуючи професійні знання, отримані в університеті. Розв'язок цих проблем часто відбувається в складних непередбачуваних умовах і фахівець не завжди може ефективно вирішити ці завдання. Причиною цього є відсутність стабільних позитивних навичок виконання професійних функцій. Тому, традиційні форми організації навчання економічних дисциплін – лекції, практичні заняття, самостійна робота, як способи реалізації пізнавальної діяльності студентів, набувають ефективності за умови їх активізації.

Лекція як форма забезпечення теоретичних настанов та викладок педагога в умовах модульного навчання підвищує ефективність, якщо застосувати взаємодію та діалог студентів і викладача в розв'язуванні проблем, ситуацій, завдань практично-прикладного характеру, використати мультимедіа засоби, структурно-логічні схеми, ілюстрації тощо.

Практичне заняття як форма закріплення теоретичного матеріалу студентами та контролю сформованості їх економічних знань, умінь і навичок підвищує ефективність, якщо застосувати *навчальний тренінг* як проєктований навчально-виховний процес набуття студентами пізнавального досвіду в змістовому модулі.

Застосування в навчальних тренінгах *інтерактивних методів* навчання – розв'язування диференційованих задач, проблемних ситуацій, проведення партнерських дискусій, ділових ігор, підготовку презентацій, навчальних проєктів, виконання тестових завдань забезпечує відпрацювання професійних навичок у наближених до реальності умовах. Вони моделюють реальну професійну діяльність майбутніх фахівців в умовах ринку. Використання професійних об'єктів у процесі навчання сприяє формуванню в студентів складних способів та набуттю засобів професійної діяльності. В цьому процесі не тільки розв'язується навчальне завдання, але й формується професійний інструментарій та уміння діяти в реальній виробничій ситуації.

Так, завданням ігор є інтелектуальне насичення студентів у процесі навчання засобами їх професійної діяльності, які дозволяють у навчальному процесі сформувати практичні навички. Розгляд кейсів, вирішення проблем, проведення презентацій виявляються особливою формою фіксації досвіду студента. Їх використання в навчальному процесі сприяє розумінню студента, що в реальній професійній діяльності проєкт, ситуація чи проблема завжди є ресурсним та матеріальним наповненням конкретного виробничого процесу. Тому моделювання реальних виробничих ситуацій та завдань – основа успіху їх використання в організації модульного навчання. Робота студентів на практичних заняттях у складі малих груп на умовах змагання забезпечує ефективність організації навчання економічних дисциплін. Контрольні тестові завдання

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

корисні і як спосіб синтезу змісту навчання, і як альтернатива традиційному оцінюванню, тому сприяють закріпленню пройденого матеріалу.

Таким чином, розробка та використання навчально-методичного комплексу забезпечує якісно новий рівень суб'єкт-суб'єктних відносини у процесі навчання економічних дисциплін.

Важливим аспектом організації модульного навчання є *самостійна робота студентів* як переважаюча та визначальна форма організації модульного навчання економічних дисциплін відображає особистий внесок студента в результати навчання. Ефективними *методами* реалізації самостійної роботи є створення студентами індивідуальних опорних конспектів з тематичних модулів, виконання вправ змістово-пошукового плану, підготовка та виконання індивідуальних, колективних завдань, курсових проектів на основі наскрізних завдань.

Доведено, що активізація лекцій, практичних занять, самостійної роботи студентів сприяла розвитку їх активної самостійності. Це виявилось у збільшенні числа студентів, які брали участь у роботі студентського наукового товариства та науково-практичних конференціях. Активно мотивований та задіяний до навчального процесу студент набуває практичних навичок та ефективно формує практично-професійне мислення.

Науково-дослідна робота як особливий вид самостійної роботи студента сприяє розвитку його творчих здібностей. Поєднання навчальної та наукової діяльності – один з інноваційних аспектів розвитку сучасної вищої освіти. І хоча не всі представники студентської молоді беруть участь у наукових дослідженнях, кількість зацікавлених і активних студентів щороку зростає. Розвиток наукових досліджень – пріоритетний напрям сучасної науки, яка в розвинених країнах інтегрована в систему вищої освіти. Даний напрям має важливі перспективи і для України.

У процесі наукових досліджень доцільно знайти студентів з правилами наукової методології. Володіння нею, на наш погляд, необхідне як у професійній діяльності сучасного фахівця, так і в повсякденному житті, оскільки, людина, яка мислить точно і логічно, швидше досягає позитивного професійного та особистісного результату.

По-перше, для досягнення істини будь-яке твердження слід піддати сумніву. Однак, постулат “сумнівайся” не завжди діє, оскільки ми часто звикаємо до старого. Звичне здається рідним та близьким (навіть найскладніші теорії здаються простими та зрозумілими, коли до них звикаєш). Не треба замислюватись, аналізувати. І хоча кожна людина звикає до постійних понять, звичних правил, рух думки та її особистісний розвиток можливий лише на основі здатності сумніватися.

По-друге, факти слід пояснювати найпростішими способами, оскільки всі фундаментальні закони природи описані нескладними рівняннями. Їх доведення законів, висновки та наслідки можуть бути складними та громіздкими, однак самі рівняння завжди прості. Вдало сформульований принцип простоти англійським філософом У. Оккамою

спонукає не множити сутності без необхідності [3, с. 39]. І хоча “лезо Оккама” відкидає все зайве, у його використанні слід бути обережним, оскільки все вірне – просте, та не все просте – вірне.

По-третє, будь-яке припущення чи гіпотеза повинні бути перевірені. Провідний науковий принцип дозволяє теоретично узагальнити закономірність тільки на основі чітких логічних міркувань, які пояснюють факти та передбачають нові. А також теоретичні припущення повинні знайти бути експериментально підтверджені. Для цього експериментальні дані мають бути достовірними, тобто – відтворюваними, оскільки лише експеримент – критерій істини. Зазначимо, що факти поділяються на випадкові та достовірні. Останні відтворюються і знаходяться в статистично значущих межах похибки досліджу. Оскільки, якщо теорія пояснює 99 фактів, але один їй суперечить, то така теорія хибна. Тому перевірка початкових фактів обов’язкова для побудови теорії.

Крім означених правил наукової методології дослідників, творчій особистості доцільно керуватися й інтелектуальною сміливістю, яка корисна з чисто утилітарної точки зору.

Системний рейтинговий контроль логічно завершує кожний навчальний модуль, сприяє формуванню професійно-важливих знань кожного студента, їх трансформованню у професійно важливі уміння. Рейтинговий контроль в умовах модульного навчання економічних дисциплін може бути змістовим, діяльним або змістово-діяльним. Підсумки рейтингового контролю характеризують як процесуально-змістову діяльність студентів, так і рівень складності їх навчальної діяльності.

До переваг рейтингової форми контролю знань ми відносимо: здійснення попереднього, поточного та підсумкового контролю. Поточний контроль одночасно є й засобом навчання, і встановлення зворотного зв’язку, оскільки він здійснюється, як у тематичному, так і в навчальному модулі та відображає особисту навчальну активність студента на кожному занятті. Розгорнута процедура оцінки результатів певних ланок контролю забезпечує його надійність та сприяє підвищенню мотивації студентів. Крім цього, поточний контроль відповідає вимогам змістової та конструктивної валідності (відповідності форм навчальної діяльності цілям модульного навчання економічних дисциплін). Прозора та відкрита процедура контролю сприяє формуванню у студентів навичок об’єктивної самооцінки та корекції змісту модульного навчання. Одночасно така форма навчальної діяльності підвищує власну самооцінку, сприяє формуванню у студентів самоконтролю, самооцінки та самокерованості у майбутній професійній діяльності.

Результати дослідження дозволили сформулювати низку висновків загальнонаукового характеру з проблеми забезпечення ефективності навчання економічних дисциплін у технічних університетах.

1. Приєднання України до європейського освітнього простору, розвиток ринкових відносин актуалізували проблему підвищення

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

ефективності економічної підготовки студентів у технічних університетах. Вона набувається у процесі навчання економічних дисциплін та сприяє формуванню у студентів не тільки економічних знань, умінь і навичок, необхідних у професійній діяльності, але й забезпечує їм практичний досвід адаптації до ринку.

2. Забезпечення ефективності навчання економічних дисциплін у технічних університетах здійснено на основі формування активної самостійності студентів у процесі аудиторної, самостійної та науково-дослідної роботи.

3. Чинниками підвищення ефективності навчання економічних дисциплін у технічних університетах є відбір його змісту на теоретичному, предметному і навчальному рівнях, а також застосування активних форм і методів навчання.

Література

1. Алексюк А.М. Модульне навчання: проблема взаємодії викладачів і студентів. Педагогічні технології у неперервній освіті: монографія / за ред. С.О. Сисоевої / – К.: ВІПОЛ, 2001. – С. 75-88.
2. Андрусь О.І. Економічна теорія. Практикум. Інтерактивні методи в модульному навчанні: навч. посіб. / О.І. Андрусь. – К.: КНТ, 2008. – 480 с.
3. Андрусь О.І. Методичні рекомендації з модульного навчання економічних дисциплін у технічних університетах / О.І. Андрусь. – К.: Політехніка, 2009. – 21 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і гол. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2001. – 1440 с.
5. Вечер-Щербович А.Н. Похождения здравого смысла / А.Н. Вечер-Щербович. – Л.: Нева, 1972. – 270 с.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация “Логос”, 1999. – 384 с.
7. Ковальчук Г.О. Активізація навчання в економічній освіті: навч. посіб / Г.О. Ковальчук. – Вид. 2-ге, доп. – К.: КНЕУ, 2003 – 293 с.
8. Матеріали Всеукраїнської наради ректорів вищих технічних навчальних закладів “Вища технічна освіта України і Болонський процес” (Харків, 18 березня 2004 р.). – Х.: НТУ “ХПІ”, 2004. – 198 с.
9. Основы педагогики и психологии высшей школы / под ред. А.В. Петровского. – М., 1986 – 303 с.
10. Попович О.В. Педагогічні умови впровадження модульно-тьюторської технології навчання (на матеріалі вивчення філософсько-політологічних дисциплін студентами технічних спеціальностей): дисс. ... канд. пед. наук / О.В. Попович. – К., 2001. – 220 с.
11. Сисоева С.О. Освіта дорослих: технологічний аспект / С.О. Сисоева // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал. – 2004. – Вип. 3. – С. 184-187.

Ольга Андрусь

Обеспечение эффективности обучения экономических дисциплин в технических университетах Аннотация.

В работе проанализированы проблемы обеспечения эффективности обучения экономических дисциплин в технических

университетах. В частности формирование активной самостоятельности студентов в процессе аудиторной, самостоятельной и научно-исследовательской работы. Факторами повышения эффективности учебной экономической дисциплин в технических университетах является отбор его содержания на теоретическом, предметном и учебном уровнях, а также применение активных форм и методов обучения.

Ключевые слова: эффективность обучения, активная самостоятельность студентов, факторы повышения эффективности обучения, содержание обучения, формы и методы

Olga Andrus

**Ensure the effectiveness of teaching
economic disciplines in technical universities**

Summary. This paper analyzes the problem of ensuring the effectiveness of teaching economic disciplines in technical universities. In particular the formation of an students' active independence in the classroom, and independent research. Factors enhance the economic disciplines of study at technical universities is the selection of its content on the theoretical, objective and educational levels as well as the use of active forms and methods of instruction.

Keywords: efficiency of learning, active independence of students, factors enhance teaching, learning content, forms and methods

УДК 371 (075.8)

**Олена Аніщенко,
м. Київ**

ЦІННІСНИЙ АСПЕКТ ҐЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА

Нині у педагогічній теорії та практиці спостерігається посилення інтересу до проблеми цінностей і ціннісних орієнтацій у контексті ґендерної культури вчителя. Ця проблема досліджується представниками різних наук, у тому числі філософами, психологами, педагогами, соціологами, правознавцями та ін. Передусім це пов'язано із значними якісними змінами в житті сучасного суспільства і потребою в новій ціннісно зорієнтованій свідомості, що відповідає реаліям сьогодення.

Передусім з'ясуємо сутність понять "ґендерна культура вчителя", "ціннісні орієнтації", "цінності".

Як відомо, складовими культури є це цінності, моральні норми, звичаї, закони поведінки, що поділяються, засвоюються людиною й передаються з покоління в покоління у ході соціалізації, за допомогою засобів комунікації. Аналіз літературних джерел дає підстави стверджувати, що ґендерна культура – це культура, що припускає сформованість у людини правильного розуміння про призначення чоловіків і жінок, їхній соціальний статус, функції, взаємини у суспільстві та сім'ї [4]. Це накопичені певним суспільством, особистістю ґендерні цінності, що набули поширення у всіх сферах діяльності людини [2].

Модель ґендерної культури являє собою побудову соціальних

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

відносин між чоловіком і жінкою відповідно до певних принципів: рівні можливості; ґендерна толерантність; гармонізація між соціальною й біологічною природою людини; співпраця; свобода вибору у професії, соціальних ролях, життєвому шляху, видах діяльності і т. д. незалежно від статі; звільнення від ґендерних стереотипів, забобонів, що заважають розвитку і самореалізації особистості [4].

ґендерній культурі відповідають і загальні функції культури (комунікативна, що передбачає передачу ґендерної інформації в будь-якому вигляді); сигніфікативна (нав'язування значень і цінностей); нормативна (створення ґендерних норм, правил і моделей поведінки людей у формі звичаїв, традицій, етикету, манер та ін.).

З'ясуємо сутність поняття „ціннісні орієнтації”. Так, З. Файнбург ціннісні орієнтації розуміє складний соціально-психологічний феномен, що характеризується спрямованістю й змістом активності особистості, яка є складовою частиною системи відносин особистості, що визначає загальний підхід людини до світу, себе, що надає сенсу й спрямованості особистісним позиціям, поведінці, вчинкам. За Ю. Колягіною, ціннісні орієнтації – це ті стани, явища і процеси в навколишньому житті, які стають орієнтирами для особистості, направляють формування її цілей, а також способів їх досягнення.

Загалом ціннісні орієнтації розглядаються з двох точок зору. По-перше, це ідеологічні, політичні, моральні, естетичні підстави оцінки людиною соціальних об'єктів і подій. По-друге, спосіб організації людиною своєї поведінки відповідно до свідомих мотивів, зведених у ранг смисложиттєвих орієнтирів [3, с. 60]. При цьому необхідно відзначити, що розглядаючи ціннісні орієнтації в рамках другої точки зору, можна вважати, що вони виступають як індивідуальна ідеологія стилю життя, формуються у ході опанування соціального досвіду й проявляються у цілях, ідеалах, переконаннях, інтересах та реалізуються у поведінці людини. Розглядаючи поняття "ціннісні орієнтації", доцільно виокремлювати три основні компоненти: когнітивний (елемент знання), емотивний (емоційна складова, яка впливає з оцінки) і поведінковий (пов'язаний з реалізацією ціннісних орієнтацій у поведінці особистості).

Нам імпонує твердження В. Ядова про те, що "формування ціннісних орієнтацій відповідає вищим соціальним потребам особистості в саморозвитку й самовираженні, притому в соціально конкретних, історично зумовлених формах життєдіяльності, характерних для способу життя суспільства і соціальних груп, до яких належить індивід і з якими він себе ідентифікує, а, отже, світогляд, ідеологію й образ думок, які він поділяє" [6, с. 3].

Слід наголосити, що включення ціннісних орієнтацій в структуру особистості дозволяє помітити найбільш загальні соціальні детермінанти мотивації поведінки, витоки яких слід шукати в соціально-економічній природі суспільства, його моралі, ідеології, культурі, в соціально-груповій свідомості того середовища, в якій формується соціальна індивідуальність і де відбувається повсякденна життєдіяльність людини.

Важливого значення набуває те, що функціями ціннісних орієнтацій особистості педагога є: адаптивна – дозволяє гармонізувати процес адаптації особистості до навколишнього середовища; регулятивна – дозволяє здійснювати регуляцію власної і чужої поведінки з точки зору моральних принципів особистості; мобілізуюча – сприяє підвищенню мотивації діяльності особистості. Ціннісні орієнтації характеризують ставлення особистості до найбільш важливих цілей життєдіяльності й до способу їх досягнення. Ціннісні орієнтації педагога відображають в їхній свідомості загальні світоглядні орієнтири і власні стратегічні цілі – цінності.

Вважаємо за доцільне приділити увагу з'ясуванню сутності поняття "цінності". Так, цінність – складова суспільної та індивідуальної свідомості, яка, формуючи уявлення про явища світу, вказує на його значимість. Цінності особистості є підґрунтям для формування життєвої стратегії, багато в чому визначають напрями професійного розвитку. Цінність також розглядають як ставлення до явищ природи і суспільства, які є благами життя і культури людей певного суспільства як дійсності або ідеалу. На думку А. Васильєвої, цінність – це соціологічне поняття, яке використовується для позначення всього того, що втілює в собі суспільні ідеали й виступає завдяки цьому як еталон належного [1]. Їх також можна визначити як набір стандартів і критеріїв, які людина використовує в своєму житті для оцінки навколишніх явищ і подій, процесів, людей. Погоджуємося з думкою А. Васильєвої про те, що індивідуальні цінності залежать від ставлення індивідуума до праці й до одержуваної за неї винагороди. При цьому цінності, що поділяють переважно більшістю членів організації, визначають її організаційну культуру.

Акцентуємо увагу на тому, що на сучасному етапі розвитку суспільства набуває актуальності культурологічний підхід, який спрямовується на вивчення культури як системи цінностей і як процесу опанування ними.

Н. Томіліна [5, с. 18] пропонує об'єднати всю ціннісну сукупність у три основні групи: стійкі (статичні), середньостійкі ("проміжні") і нестійкі ("мігруючі") цінності. Вищий рівень ціннісної свідомості педагогів складається переважно з групи стійких цінностей, середній рівень – з групи середньостійких або "проміжних", низький рівень – із групи "мігруючих" або нестійких, а нижчий зазвичай представлений як стійкими, так і нестійкими цінностями.

У контексті нашого дослідження ґендерними є цінності, пов'язані з рівними можливостями людей в усіх сферах їхньої самореалізації (наприклад, свобода, права, рівність). Ґендерні цінності й норми щодо маскулітності, фемінності у суспільстві (уявлення, очікування щодо характеристик, здібностей і поведінки жінок і чоловіків, які виражаються у стилі одягу, ході, мовленні, манерах, захопленнях, у будь-яких інших формах поведінки) означають уявлення людей щодо того, якими мають бути чоловіки і жінки.

Серед ґендерних цінностей людини у сучасному суспільстві можна

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

виокремити:

- рівні права і можливості чоловіків і жінок;
- адекватне розуміння культурно-історичної ролі чоловіків і жінок; адекватне сприйняття становища чоловіків і жінок у сучасному суспільстві;
- гуманізацію ґендерних відносин; взаємоповагу та самоповагу; взаєморозуміння;
- партнерські відносини у родині, толерантне ставлення (діяльність і жінок, і чоловіків важлива в однаковій мірі).

Цінності ґендерної культури переживаються особистістю як ціннісні відносини і виявляються тільки тоді, коли вихованням забезпечені їх когнітивна (ґендерні знання, ґендерні уявлення) і поведінкова складові (соціальний досвід дій, уміння, поведінкові навички у взаєминах з представниками своєї і протилежної статі) [2].

У зв'язку зі значною трансформацією основних ціннісних уявлень, яка відбувається під впливом соціокультурних змін, і відсутністю достатнього життєвого досвіду, ускладнюється процес ціннісного самовизначення особистості майбутнього педагога, що призводить до нестійкості й різномірності її ціннісної свідомості. Виходячи з гуманістичних позицій, ціннісне ставлення до педагогічної діяльності є видом цінностей, ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя, що співвідносяться з освіченістю. Це зумовлює активну позицію й поведінку у професійній діяльності, яка має ґрунтуватися на паритетності педагогічних, психологічних і соціальних аспектів педагогічної діяльності у свідомості вчителя.

Зазначимо, що у процесі становлення ціннісних відносин майбутнього педагога значну роль відіграють освітні інституції. У сучасних умовах вони представлені різними навчальними закладами, серед яких особливу групу складають університети. Отже, формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів уможливорюється у ході самоосвітньої діяльності, у навчальному (академічному) середовищі, якщо при цьому підвищувати їхню поінформованість про систему ґендерних цінностей, вказувати шляхи їх досягнення, спонукати активними діями апробації шляхів впровадження цінностей і створення нових цінностей. Слід додати, що у системі підвищення кваліфікації педагогів доцільно впроваджувати ґендерно орієнтовані навчальні курси, а також включати відповідні тематичні розділи у зміст різних психолого-педагогічних дисциплін. Зміст ґендерно орієнтованої освіти має спрямовуватися на гармонізацію ґендерних відносин як складової загальнодемократичних процесів. Основними факторами, які впливають на розвиток ґендерної культури педагога, є власне професійна діяльність; система цінностей, традицій і норм, передбачених педагогічною професією; сукупність цінностей і норм, які несе в собі педагог; цінності трудового колективу, що визначають групові та професійні відносини фахівця-педагога; соціальні й психологічні прояви особистості вчителя у процесі професійної самореалізації.

Література

1. Васильева А. Состав, структура и динамика ценностных отношений / А. Васильева // Наука і освіта. – 2005. – №5-6. – С. 22-25.
2. Гендерная психология [Электронный ресурс] <<http://vashpsixolog.ru/lectures-on-the-psychology/173-2012-01-24-09-28-17>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. Определение ценностных ориентаций // Менеджер по персоналу. – 2006. – №3. – С. 60-65.
4. Основы гендерной культуры: программа спецкурса [Электронный ресурс] <<http://vashpsixolog.ru/educating-students/85-courses-for-pupils/1018-osnovy-gendernoj-kultury-programma-speczkursa-dlya-starsheklassnikov?start=2>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
5. Томилина Н.Ю. Структура и динамика ценностных ориентаций студенчества в условиях преобразования современного российского общества: региональный аспект: дисс. ... канд. культурол. наук: 24.00.01 / Наталия Юрьевна Томилина. – М., 2000. – 205 с.
6. Ядов В.А. Соотношение ценностных ориентаций и реального (явного) поведения личности в сферах труда и досуга. Программа исследования / В.А. Ядов, И.С. Кон, Э.В. Беляев, В.В. Водзинская // Личность и её ценностные ориентации: информационный бюллетень ИКСИИ. – М.: АН СССР, 1969. – № 4 (19). – С. 1-67.

Елена Анищенко

Ценностный аспект гендерной культуры педагога

Аннотация. В статье проанализирован ценностный аспект гендерной культуры педагога. Акцентировано внимание на необходимости развития ценностей гендерной культуры в процессе профессионально-педагогической подготовки учителя.

Ключевые слова: ценности, гендерная культура педагога, профессионально-педагогическая подготовка.

Olena Anishchenko

Values of gender culture of pedagogue

Summary. The basic values of gender culture of pedagogue are analysed in the article. Attention is accented on the necessity of their development during professionally-pedagogical preparation of teacher.

Key words: values, the gender culture of teacher, professionally-pedagogical preparation.

УДК 3709

Тимофій Десятов,
м. Черкаси**ПРОБЛЕМИ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ ТА
ФУНКЦІЇ ВИКЛАДАЧА-АНДРАГОГА**

В умовах зростання ролі знань і технологій у житті суспільства та інтенсифікації процесів глобалізації, інтеграції та інформатизації потребують вдосконалення системи дорослої освіти. У цьому контексті

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

особлива увага науковців приділяється проблемам освіти дорослих, сутності компетентнісного підходу в організації навчання та перенавчання дорослих, які в останній час набувають значного поширення у практиці зарубіжної і вітчизняної підготовки і перепідготовки дорослого населення.

Проблеми освіти дорослих перебували в полі зору вітчизняних та зарубіжних науковців (Л. Сіраєва, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Онушкін, С. Сисоєва, Н. Тоскіна, Н. Hanselmann, J. Polturzycki, М. Коулз, І. Зязюн, Ю. Маршавін).

Мета статті – з'ясувати основні парадигмальні ідеї і тенденції розвитку освіти дорослих та функції викладача-андрагога у зарубіжній практиці, та доцільності використання такого досвіду у вітчизняній системі освіти дорослих.

Динамізм науково-технічного, технологічного процесу зумовлюють необхідність зміни формули „освіта на все життя” формулою „освіта упродовж життя”. Професійна освіта дорослих стоїть перед викликами, які пов'язані з сучасними тенденціями розвитку суспільства та промисловості. Процеси глобалізації, інтеграції та інформатизації потребують вдосконалення системи дорослої освіти, яка стає більш актуальною, ніж дитячо-юнацька освіта.

Вся історія розвитку людини й розвитку освіти приводять до висновку, що навчання – це основний вид діяльності людини. Особливо зрозуміло це стало в кінці ХХ на початку ХХІ століття, коли людство нарешті стало усвідомлювати, що головна небезпека його існуванню полягає не стільки у глобальних кризах, навіть не стільки в недосконалості самої людини, скільки у зростанні розриву між внутрішнім світом і компетентністю людини, темпами змін людини у зовнішньому світі.

Криза компетентності людини – ось головна небезпека ХХІ ст. Щоб уникнути цієї небезпеки і гідно відповісти на виклики часу, головним завданням людства, за М. Коулзом, стало „формування компетентних людей, таких, які були б здатні застосовувати свої знання в мінливих умовах, ... чия основна компетентність полягала б в умінні включитися у постійне самонавчання упродовж всього життя” [1].

Проте аналіз стану сучасної професійної підготовки свідчить, що її зміст не відповідає особливостям сучасних форм організації праці, де головними якостями фахівця є здатність самостійно вирішувати нестандартні соціальні та виробничі проблеми, професійна універсальність. ВНЗ та ПТНЗ за інерцією продовжують готувати кадри для виконання тих економічних функцій, які вже втратили своє значення або втрачатимуть його найближчим часом.

Пильна увага до проблеми освіти дорослих пояснюється вимогами, які стоять перед фахівцями сьогодні.

Науковці відмічають, що нове покоління для досягнення соціального успіху протягом життя має, у середньому, чотири рази міняти сферу професійної діяльності. А фахівці, які залишаються зайнятими в одній галузі тривалий час, підвищують свою кваліфікацію не рідше, ніж один раз в три роки. Міжнародна статистика свідчить, що у працівників з

низьким рівнем кваліфікації ризик стати безробітним в чотири рази вищий, ніж у кваліфікованих спеціалістів [2].

За оцінками спеціалістів США щорічно оновлюється 5% теоретичних і 20% професійних знань, якими володіють інженери, лікарі, педагоги та інші фахівці. У сучасному світі знання змінюються швидше, ніж змінюються покоління, а подвоєння кількості інформації відбувається менше ніж за рік [2].

Прискорене зростання обсягів інформації спричинило проблеми, в першу чергу, в освіті дорослих.

Нові для України ринкові відносини породили нове соціальне явище в суспільстві – безробіття.

Пов'язані із цим явищем наукові терміни потребують певного розгляду. Хто вони – безробітні? Міждисциплінарний словник „безробіття” розглядає як соціально-економічне явище, коли певна частина працездатного населення не знаходить для себе застосування у сфері праці, стає зайвою робочою силою. Безробіття поділяється на два основні види: структурне – породжуване технологічним процесом, який витісняє зі сфери праці робочу силу нижчої кваліфікації, і загальне – породжуване економічними кризами і спадом виробництва [3]. Безробіття першого виду долають за допомогою перенавчання працівників, що вивільнюються, на нові види праці. Подолання загального безробіття вимагає більш радикальних заходів, переорієнтації економічної політики на нові засади. Поняття „безробітний” розглядають як соціальний статус особи, чие робоче місце виявилось скасованим у результаті зміни кон'юнктури на ринку праці або скорочення попиту на робочу силу певної спеціалізації і рівня кваліфікації. Безробіття як соціальна група є тією частиною працездатного населення, яка через економічні умови вивільнилася зі сфери праці, але самостійно розв'язати проблему нового професійного „старту”, повернення до трудової діяльності не може.

Тому перед системами освіти дорослих і професійної перепідготовки безробітних поставлено важливе завдання – виконати функцію у подоланні соціальних наслідків економічних перетворень.

Професійна перепідготовка безробітних – соціально-педагогічне явище, виникнення і розвиток якого зумовлено соціально-економічними чинниками – структурними змінами у виробництві, у сфері зайнятості населення, станом на ринку праці.

Безробітні є категорією дорослих, що навчаються.

До цієї категорії належать:

- насамперед дорослі, вивільнені зі сфери праці;
- робітники і спеціалісти, що мають досвід фахової та освітньої діяльності;
- потенційні працівники, що стоять перед проблемою вибору нової спеціальності і нового фахового старту;
- особи, які мають різноманітні соціально-демографічні характеристики, але перебувають у психічній і фаховій кризі.

Проблема зайнятості населення – одна з найгостріших соціальних проблем, з якими зіткнулося людство у XX столітті і яка не втратила актуальності й на початку XXI століття. Її розв'язання – головна стратегія розвитку цивілізованих країн [4].

Таким чином, ефективне професійне перенавчання незайнятого населення припускає виконання наступних завдань:

– забезпечення відповідності підготовки спеціаліста вимогам й умовам нового робочого місця як основної передумови успішної професійної адаптації здобувача робочого місця в стабільних умовах;

– розвиток мотивації професійного перенавчання й пошуку роботи, розвиток додаткових фахових умінь і професійно значущих якостей як основної передумови розвитку конкурентоспроможності, успішної професійної адаптації спеціаліста в умовах розвитку ринку праці.

В основу професійного перенавчання незайнятого населення мають бути покладені такі принципи:

– добровільність професійного навчання;

– відповідність професійного навчання державним вимогам і стандартам;

– зв'язок професійного навчання з ринковими перетвореннями, розвитком різних форм власності й господарювання, реструктуризацією економіки й зайнятості населення;

– орієнтація (населення) безробітних на перспективні сфери трудової діяльності відповідно до попиту на ринку праці;

– диференційований підхід до різних соціальних груп безробітних;

– впровадження прогресивних форм і методів професійного навчання, серед них і модульної системи з використанням індивідуального підходу до кожної особи;

– взаємозв'язок професійного навчання безробітних із загальною системою неперервної професійної освіти.

Підготовку безробітних до опанування нової професії слід розглядати як складне соціально-педагогічне явище, що охоплює професійну орієнтацію, професійне навчання й професійну адаптацію.

Здійснюючи або організовуючи професійну перепідготовку дорослих, викладач або спеціаліст служби зайнятості виступає як андрагог [5].

У чому ж саме допомагають дорослій людині фахівці-андрагоги? Допомога андрагогів потрібна дорослим людям практично в усіх сферах діяльності: виробничій, сімейно-побутовій, суспільній, особистісній – скрізь, де є необхідність підвищити ефективність діяльності дорослих.

Андрагоги – це фахівці в галузі навчальної, виховної, реабілітаційної, інформаційно-орієнтаційної роботи з дорослими, однак, перш за все, – це фахівці з навчання дорослих людей, і головна галузь їхньої діяльності – сфера освіти. Андрагоги задіяні у виробничій і соціальній сферах: в адміністративно-управлінських структурах, службах виробничо-економічної освіти, у службах зайнятості, в центрах інформації та орієнтації населення у сфері освітніх послуг.

Спеціалісти-андрагоги можуть займати такі посади: викладача-андрагога, консультанта, експерта, тьютора (куратора, наставника), науковця, працівника управління (адміністратора, керівника), методиста, інспектора, соціального працівника.

Основними функціонально-посадовими обов'язками андрагога можуть бути:

- організація й реалізація процесу навчання дорослих на будь-яких рівнях і в будь-яких сферах неперервної освіти (педагог-андрагог);

- надання допомоги в науково-обґрунтованій організації та реалізації навчального процесу, оцінка якості навчального процесу, якості знань, атестація андрагогічних кадрів і навчальних закладів для дорослих (інспектор, методист, експерт, тьютор);

- проведення науково-дослідної роботи з проблем освіти дорослих (науковець);

- проведення консультаційної, соціально-реабілітаційної роботи з дорослими з питань виробничого, навчального, соціального, особистого життя (консультант, соціальний працівник, працівник інформаційно-орієнтаційної служби у сфері освітніх послуг);

- здійснення організаційно-управлінської діяльності в навчальних закладах, на підприємствах, в організаціях та установах виробничої і соціальної сфер (працівник управлінського апарату).

Розглянемо функції викладача-андрагога, який є головним фахівцем у галузі навчання дорослих:

- створення для дорослих слухачів необхідних умов для оволодіння потрібними їм знаннями, уміннями, навичками, якостями, а також стратегіями, формами, методами навчання;

- залучення дорослих, що навчаються, до діяльності в плануванні, реалізації й оцінюванні навчального процесу;

- основною функцією педагога-андрагога є участь в організації та здійсненні процесу навчання дорослих осіб.

Виходячи з положень андрагогічної моделі навчання викладачі-андрагоги здійснюють такі дії:

- визначають реальну проблему, для вирішення якої необхідне навчання;

- виявляють освітні потреби дорослого для вирішення життєвих проблем;

- створюють неформальний психологічний клімат спільної роботи, що ґрунтується на взаємній пошані, довірі та емпатії;

- планують процес навчання у вигляді навчальної програми, освітнього контракту;

- визначають зміст навчання, орієнтований на вирішення певної життєвої проблеми;

- здійснюють процес навчання залежно від готовності тих, хто навчається, їхніх індивідуальних здібностей і потреб;

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

■ здійснюють оцінювання процесу навчання у формі виявлення досягнень і визначення нових освітніх потреб, визначення позитивних і негативних аспектів програм навчання;

■ здійснюють корекцію навчальних програм, процес їх реалізації та оцінювання [6].

Для більш глибокого розуміння освіти дорослих з'ясуємо і порівняємо педагогічну та андрагогічну моделі навчання. У педагогічній моделі навчання провідне місце займає людина, яка навчає, – педагог. Він визначає мету, зміст, форми, методи та засоби навчання. Той, кого навчають (учень, студент), є залежним і не може впливати на оцінювання навчального процесу. Його участь у реалізації навчання пасивна, тому що він має сприймати інформацію, яку транслює той, хто навчає. В андрагогічній моделі головна роль належить тому, хто навчається, тому доросла людина є рівноправним суб'єктом навчання. Таким чином, основною характеристикою навчання дорослих є самостійний пошук знань, умінь і навичок.

Фундаментом теорії навчання дорослих є:

■ самостійність навчання; опора на життєвий досвід; індивідуалізація навчання;

■ створення власної програми навчання; системність навчання; конкретність навчання; актуалізація результатів навчання.

Андрагогу потрібні знання з педагогіки та психології навчання дорослих, основ філософії та соціології. Педагог має володіти технологією навчання дорослих, формами планування та реалізації процесу навчання.

Основні функції викладача андрагога з професійної перепідготовки:

■ традиційна передача інформації у лекційних формах навчання; функція „аналітика”; завдяки якій викладач може визначити індивідуальні особливості, можливості та потреби того, хто навчається;

■ функцію „інженера”; творця нової технології навчання й методичного забезпечення;

■ функцію „конструктора”, сутність якої виявляється в умовах модульного навчання.

Аналіз наукових джерел дозволяє визначити такі дії педагога-андрагога:

■ визначення освітніх потреб слухачів;

■ визначення рівня підготовки слухачів;

■ виявлення обсягу та характеру життєвого досвіду дорослих і можливості його використання у процесі навчання;

■ визначення цілей навчання конкретних дорослих слухачів; визначення стратегії навчання;

- відбір і структуризація змісту навчання;
- розробка навчальних планів і програм;
- організація спільної діяльності всіх учасників процесу навчання;
- корекція процесу навчання.

Означені уміння педагога андрагога базуються на системі певних знань, якими йому необхідно оволодіти для здійснення своєї діяльності. Насамперед, андрагог повинен володіти системою знань про теорію навчання дорослих [7].

Освітні технології, реалізовані у професійній перепідготовці безробітних (дорослих) повинні базуватися на основі наступних вихідних позицій андрагогіки:

- дорослому, що навчається, належить головна роль у навчанні;
- дорослий, що навчається, прагне самореалізації, самостійності, самоврядування й усвідомлює себе таким у всіх сферах свого життя;
- дорослий, що навчається, має життєвий досвід, який він може використати як для свого навчання, так і для своїх колег;
- доросла людина навчається для того, щоб могли розв'язувати життєві проблеми й досягти конкретної мети;
- дорослий, що навчається, розраховує на невідкладне застосування здобутих у ході навчання знань і набутих умінь, навичок і якостей;
- навчальна діяльність дорослого, що навчається, значною мірою зумовлюється тимчасовими просторовими, побутовими, фаховими й соціальними чинниками, що або сприяють навчанню, або перешкоджають йому;
- навчання дорослої людини є спільною діяльністю того, хто навчає, і того, хто навчається, на всіх етапах цього процесу.

Завдяки інноваційним технологіям професійної перепідготовки безробітних можна:

- розвивати самостійність того, хто навчається, в освітньому процесі;
- допомагати усвідомити готовність до вибору нової професії й до перенавчання;
- розвивати готовність до виконання конкретних професійних і життєвих завдань;
- формувати базові професійні знання й компетентність.

Результат професійної перепідготовки безробітних, його успішність характеризуються поняттям „Соціальна ефективність результату професійної перепідготовки”, яка полягає в тому, щоб навчити дорослого самостійно здобувати нові знання й набувати вміння для подальшого активного творчого життя.

Література

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

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

2. Сігаєва Л. Е. Развитие освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст. : монографія / за ред. С. О. Сисоевої / НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – К. : ТОВ "ВД "ЕКМО". – 2010. – С. 217 – 238.

3. Міждисциплінарний словник з менеджменту: навч. посіб. / [колективне видання]; за ред. Черваньова Д. М., Жилінської О. І. – К. : Нічлава, 2011. – 624 с.

4. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція // Професійна освіта в зарубіжних країнах : порівняльний аналіз : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало, В. А. Кудіна. – К., Черкаси, 2002. – С. 46-68.

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

6. Сігаєва Л. Е. Андрагогічна діяльність викладача в системі післядипломної освіти / Сігаєва Л. Е. // Педагогічний процес : теорія і практика : зб. наук. пр. // Благод. фонд ім. А. С. Макаренка. – К., 2005. – Вип. 3. – С. 218 -224.

7. Jozef Poturzycki Akademia edukacja doroslych. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. – 1994. – 241 s. – 163-164.

Тимофей Десятов

Проблемы в образовании взрослых и функции преподавателя-андрагога

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы образования взрослых, которые связаны с современными тенденциями развития общества и промышленности. Делается акцент на том, что профессиональная переподготовка взрослых – социально-педагогическое явление, возникновение и развитие которого обусловлено социально-экономическими факторами – структурными изменениями в производстве, в сфере занятости, положением на рынке труда. Анализируется роль преподавателя-андрагога и его функции как главного специалиста в сфере обучения взрослых.

Ключевые слова: профессиональное образование взрослых, компетентность, безработица, профессиональная переподготовка, андрагог, образовательные технологии.

Tymofey Desyatov

Problems in the adult education and functions of teacher-andragog

Summary. The article considers the problems of education of adults that are related to the modern society and industry trends. It is marked that the professional retraining of adults is the social pedagogical phenomenon, origin and development of that predefined by socio-economic factors, structural changes in a workplace, in the field of employment, the state on labor-market. The role of teacher-andragog and his functions are analyzed as a main specialist in industry of studies of adults.

Key words: professional education of adults, competence, unemployed, professional reeducation, andragog, educational technologies.

**ПРОЕКТНА ЕКОЛОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ В СИСТЕМІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ**

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку суспільства проблема екологічної освіти, посідає одне із провідних місць, від розв'язання завдань якої залежить як стан фізичного, психологічного, морального здоров'я нації, так і можливість подальшого її існування.

Урізноманітнення змісту і форм навчально-виховного процесу привело до подальшого вдосконалення нових педагогічних технологій. Саме розвиток технологічного напрямку матиме визначальну роль у реформуванні безперервної екологічної освіти. Технологізація освіти дозволяє гарантувати досягнення прийняттого показника рівня знань учнів/студентів, навіть за умов відносно невисокої професійної підготовки вчителя.

Питання організації проектної діяльності та її актуальність вивчали вітчизняні учені і зарубіжні учені, зокрема Е. Арванітопуло, М. Бухаркіна, М. Моїсєєва, Н. Коряковцева, Є. Полат, С.Сисоєва та ін.

Метод проектів – це освітня технологія, яка покликана спрямовувати учнів на самостійно-дослідницьке набуття нових знань, у тісному зв'язку з реальною практикою, формування в них специфічних вмінь та навичок, завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку. На думку С.Сисоєвої, метод проектів відтворює реалізацію особистісно-орієнтованого підходу в освіті і сприяє формуванню вмінь адаптуватися до умов життя людини постіндустріального суспільства. Водночас успіх застосування методу проектів залежить від того, наскільки ті, хто навчається, захочуть самостійно, чи спільними зусиллями вирішувати проблему, застосовувати необхідні знання, одержати реальний і відчутний результат [4, с. 75].

Активне впровадження методу проектів, яке спостерігається останнім часом у різних країнах світу, призводить до збільшення підходів щодо його сутності. Зазначимо, що наразі у педагогічній науці немає єдиного його тлумачення.

Так, Кільпатрик пояснює проект як будь-яку роботу, що виконана "від усього серця" і має певну цільову настанову. Проект як проблема означає ситуацію творчості, коли людина перестає бути власником ідеї, задля отримання шансу здивувати і здивуватися, виявити нове у своїй діяльності через творчість. Аналізуючи сутність поняття проектування, Г. Ісаєва зазначає, що, проектування – це особливий тип інтелектуальної діяльності, відмінною особливістю якої є перспективна орієнтація на практично спрямоване дослідження [1, с. 208]. Проект – це особлива форма філософії освіти. Філософія мети та діяльності, результатів і досягнень, вона прийнятна для школи сьогодення оскільки дозволяє

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

поєднати ціннісно-змістовні основи культури та процес діяльнійної соціалізації.

"Усе, що я пізнаю, я знаю, для чого мені це потрібно та де й як я можу ці знання застосувати" – провідна теза сучасного розуміння методу проектів, яка приваблює багато освітніх систем, прагнучі знайти розумний баланс між академічними знаннями і прагматичними уміннями, зазначає Є.Полат [2].

Слово "проект" у перекладі з латинської мови означає "кинутий вперед". Це цільовий акт діяльності, в основі якого – інтерес учня. Аналізуючи поняття "метод проектів", слід вказати на відмінності у визначенні основи тлумачення. Зокрема, в одних авторів це – педагогічна технологія (С.Сисоєва) або проектна технологія, яка відображає реалізацію особистісно орієнтованого підходу в навчанні (І.Єрмаков). Натомість інші педагоги розглядають метод проектів як засіб організації педагогічного процесу, в основу якого покладено взаємодію педагога й учня та з навколишнім середовищем, об'єднання навчання з активною діяльністю учнів (Т. Супрун); метод планування цілеспрямованої діяльності учня у зв'язку з вирішенням якогось шкільного завдання в обставинах реального життя (М. Кларін); цільовий навчально-виховний процес, спрямований на виконання суспільно корисних справ (П. Мудров); систему навчання, за якої учень набуває знань, умінь та навичок у процесі планування і виконання певних складних завдань – проектів (М. Ярмаченко).

Н.Пустовіт називає проект однією з доцільно-перевіраних форм у навчальній і позанавчальній діяльності у змісті екологічної освіти. Його ефективність авторка обумовлює основними характеристиками методу: орієнтованість на самостійну діяльність; можливість використання різноманітних методів, засобів, що ґрунтуються на інтеграції знань, умінь із різних галузей науки. Названі характеристики відображають провідні закономірності екології – самостійність у прийнятті рішень; усвідомлення внутрішніх спонук, мотивів, які виступають регуляторами поведінки; міждисциплінарність, синтетичність змісту екології як науки [3, с. 13].

Проектна діяльність – одна з найперспективніших складових освітнього процесу, оскільки створює умови творчого саморозвитку та самореалізації учнів, формує необхідні життєві компетенції.

Проектну діяльність педагога можна розглядати як засіб забезпечення співпраці, співтворчості дітей і дорослих, як спосіб реалізації особистісно орієнтованого підходу до освіти. Більш того, можна стверджувати, що за певних умов існує залежність між участю людини в проектній діяльності і саморозвитком всіх її співучасників (їх самовизначенням, самореалізацією, розвитком творчих здібностей і так далі). Саме у проектній діяльності перетинаються багато в чому процеси смислотворчості і життєтворчості.

Для нашого дослідження важливою є точка зору вчених щодо категоріальних ознак поняття "проектна діяльність". Наш науковий пошук дозволив виокремити такі:

■ систематична **форма** організації діяльності у взаємозв'язку її теоретичних і практичних аспектів (С.Кримський),

■ послідовність взаємопов'язаних **подій**, які відбуваються впродовж встановленого обмеженого проміжку часу та спрямовані на досягнення оригінального і водночас певного результату (Ф.Бегьолі),

■ інноваційна **форма** організації освітнього середовища, в основі якої лежить комплексний характер **діяльності** тимчасового колективу спеціалістів в умовах активної взаємодії з навколишнім середовищем (Л.Ващенко),

■ комплекс пошукових, дослідницьких, графічних та інших **видів робіт**, що виконуються з метою практичного чи теоретичного розв'язання значущої проблеми (Є.Полат),

■ **дія**, яка виконується в природних умовах і містить вирішення порівняно складного завдання (У.Чартерс),

■ цільовий акт **діяльності**, в основу якого покладено інтереси людини (О.Поментун).

Проектна діяльність прогнозована, оскільки спрямована на майбутнє. Залучення учнів до проектної діяльності мотивується бажанням вирішити екологічні проблеми. Для вирішення цих проблем важливі не лише екологічні знання, але й уміння виявити творчі здібності, самостійність. Самостійні рішення екологічних проблем в процесі проектної діяльності неможливі без уміння конструювати свої знання що в свою чергу, детермінує розвиток пізнавальних навичок учнів, уміння орієнтуватись в інформаційному просторі, розвивати критичне мислення засобом практичних дій.

Отже проектна екологічна діяльність є, передусім, комплексною і має притаманні ознаки:

■ автодидактики (учасники проектування практично без спеціально означеної дидактичної задачі з боку організаторів засвоюють нові поняття, уявлення, формується нове розуміння змісту змін, яких вимагає життя);

■ принципово інша суб'єктна, а не об'єктна форма участі у навчальній діяльності;

■ специфічний індивідуально-творчий процес, який вимагає від кожного учасника оригінальних нових рішень, водночас це процес колективної творчості.

Аналіз теоретичних основ впровадження методу проектів і результатів його застосування на практиці дає підстави для висновку про те, що проекти надають нові можливості для розв'язання методичних задач та інтелектуального розвитку. Проте для успішного застосування цього методу необхідно брати до уваги специфіку не лише конкретної навчальної дисципліни, а й особливості кожного типу проектів.

Отже, вказує М.Федорець, проект можна інтегрувати у навчальний процес як форму організації позааудиторної, самостійної роботи, як одне із

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

завдань для підведення підсумків та узагальнення вивченого матеріалу в межах традиційного заняття, як альтернативний спосіб впровадження комунікативно-спрямованого навчання та інтелектуального розвитку студента педколеджу [5, с. 138-140].

Проектування в гуманістичній парадигмі не повинне обмежуватися системою формальної, жорстко детермінованої освіти. За цих умов ми робимо висновок: проєктувальник (педагог), що перебуває у позиції активного діючого суб'єкта, має бачити поле колективної діяльності, що впливає на розвиток його особистості, так і всіх учасників процесу навчання.

Отже успіху у проєктувальному освітньому просторі можна досягти лише за умови активної співтворчої діяльності двох суб'єктів (рис. 1).

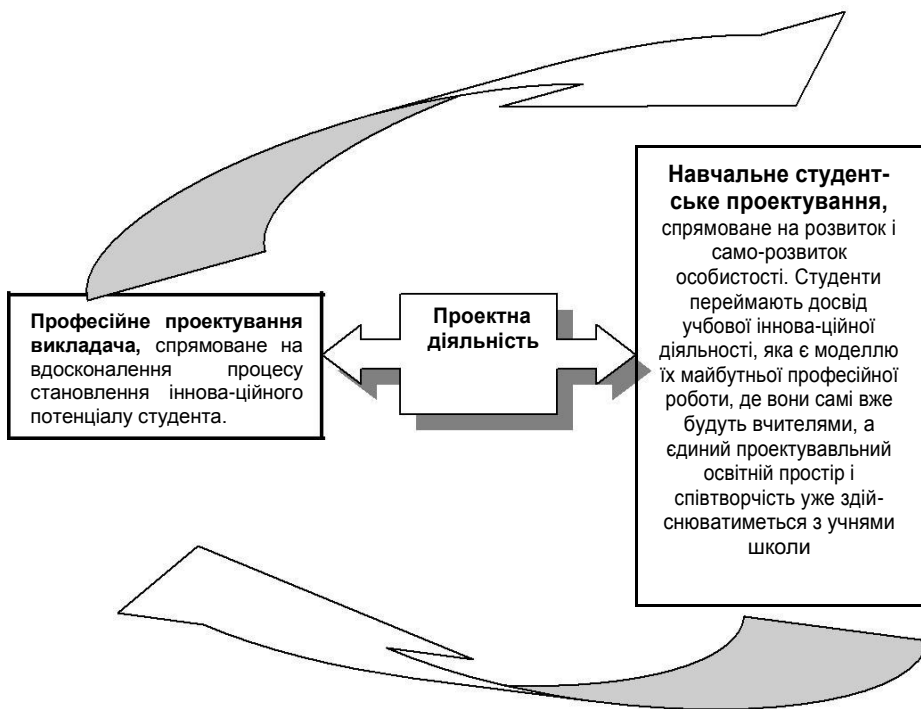


Рис. 1. Рівні співтворчої діяльності суб'єктів навчального процесу у ВНЗ

При цьому цілі творчої діяльності викладача і студентів співпадають, що обумовлює її єдність і співтворчий характер. Важливим тут є те, що і

викладач і студенти є рівними партнерами, що надає можливість розвиватися їм на інноваційному рівні.

Отже, проектна екологічна діяльність майбутніх учителів біології є інноваційною освітньою технологією, засобом комплексного розв'язання проблем навчання і виховання, розвитку особистості у сучасному соціумі, трансляції норм і цінностей сучасного суспільства в освітню сферу, а відтак має активно поширюватися у сучасному освітньому просторі України.

Література

1. Ісаєва Г.М. Метод проектів – ефективна технологія навчання учнів сучасної школи / Г.М. Ісаєва // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: практико-орієнтований збірник / керівник авторського колективу С.М. Шевцова. – К.: Департамент, 2003. – 500 с.
2. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 65.
3. Пустовіт Н.А. Сучасні проблеми екологічного виховання / Н.А.Пустовіт // Екологія і освіта: питання теорії та практики: матеріали четвертої міжнародної конференції. – Черкаси, 1998. – С.13-16.
4. Сисоєва С.О. Освіта і особистість у швидкозмінному світі / С.О. Сисоєва // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : зб. наук. праць / за ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. – К., 2003. – С.39-50.
5. Федорець М. Метод навчальних проектів – ефективний засіб інтелектуального розвитку студентів педагогічного коледжу / Федорець М. // Вісник Львів. ун-ту. – Серія педагогічна. – 2007. – Вип. 22. – С. 138-143.

Любовь Еленич

Проектная экологическая деятельность в системе профессиональной подготовки будущих учителей биологии **Аннотация.** В статье автор раскрывает значение проектной

деятельности в содержании современного экологического образования; формулирует ведущие сущностные признаки проектной экологической деятельности в системе профессиональной подготовки будущих учителей, а также определяет уровни сотруднической деятельности субъектов учебного процесса в ВНЗ.

Ключевые слова: экологическое образование, проект, проектная деятельность, будущие учителя, профессиональная подготовка.

Lyubov Yelenich

Project ecological activity in the system of professional training of future Biology teachers

Summary. In the article the author represents the importance of the project activity in the contents of contemporary education; and formulates the basic essential features of the project ecological activity in the system of teachers professional training; and also determines the levels of collaborative activity of the educational process subjects in the higher educational establishments.

Key words: ecological education, project, project activity, future teachers, professional training.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО- ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

У сучасних умовах постійного підвищення вимог до якості професійної підготовки педагогічних кадрів постає нагальне питання відповідності цієї підготовки реальним запитам системи загальної середньої освіти в Україні. Студенти-музиканти, що отримують професійну підготовку у вищих педагогічних навчальних закладах, нерідко по закінченню навчання бажають працювати деінде, але не посаді вчителя музики у загальноосвітній школі. Вирішити цю проблему можна шляхом цілеспрямованого формування інтересу до педагогічної діяльності у майбутніх вчителів музики, що є одним із варіантів професійного та розуміється вченими як вибіркова спрямованість особистості на педагогічну діяльність і ставлення до неї як до цінності.

Дослідження, присвячені формуванню у майбутніх вчителів різних спеціальностей інтересу до педагогічної діяльності вже мали місце. Так, Кацова Л.І. досліджувала особливості формування цієї важливої якості у майбутніх вчителів в процесі педагогічної практики [1]. У багатьох працях вчених були розроблені авторські методики формування тих чи інших компонентів інтересу до педагогічної діяльності, зокрема, при підготовці вчителів музики. Так, Ханаєвою В.Є. була презентована методика формування навичок словесної характеристики музичного образу [3], а Черниш М.П. досліджував особливості формування виконавських умінь у майбутніх вчителів музики [4]. Серед найпоширеніших методів, що застосовуються для формування тих чи інших компонентів професійного інтересу взагалі та інтересу до педагогічної діяльності зокрема можна виокремити такі як виконавський показ, бесіда, рольові ігри, пошукові методи. Та попри увагу дослідників до цієї наукової проблеми на сьогоднішній день відсутня цілісна методика формування інтересу до педагогічної діяльності у майбутніх вчителів музики, зокрема в процесі музично-інструментальної підготовки.

Метою даної статті є виклад основних позицій розробленої методики формування інтересу до педагогічної діяльності майбутніх вчителів музики в процесі музично-інструментальної підготовки.

Розроблена нами методика формування інтересу до педагогічної діяльності включає у себе 4 етапи, 1-й з яких – *мотиваційно-організаційний*. Метою першого етапу є активізація мотиваційної сфери особистості та її вольових зусиль задля досягнення успішності у навчальній діяльності. Завданнями мотиваційно-організаційного етапу методики є: 1) сформувати у студентів позитивне відношення до обраної професії; 2) стимулювати майбутніх вчителів музики на досягнення

якомога вищих результатів навчальної діяльності; 3) розвинути здатність студентів до подолання труднощів і перешкод у процесі набуття професійних знань і умінь.

Аби сформувати у студентів позитивне відношення до професії вчителя музики варто використати такі методи як “навіювання громадської думки” та “педагогічна вимога”. Педагогічна вимога до студентів перш за все має бути зрозумілою і посильною. Використання даного методу необхідно здійснювати задля того, аби продукувати педагогічний вплив на свідомість майбутніх вчителів музики з метою спонукання їх до позитивного відношення до обраної професії. Донесенням суті педагогічної вимоги – бути позитивно налаштованим до здійснення музично-педагогічної діяльності – до майбутніх вчителів музики можуть займатися викладачі ОМІ протягом одного навчального семестру. Дана педагогічна вимога буде активізувати їхні вольові якості, перебудовуючи мотиваційну і почуттєву сфери навчальної, а відтак і подальшої професійної діяльності та сприятиме формуванню позитивного відношення до неї. Зміст вимоги має бути сформульований таким чином, аби переконати майбутніх вчителів музики у необхідності позитивного відношення до своєї професії. Аргументацією висування педагогічної вимоги може бути така: студент, що прагне отримати вищу музично-педагогічну освіту, має бути позитивно налаштованим щодо своїх вихованців, а негативне відношення до професії, безпосередньо пов’язаної з дітьми, буде мати відповідні наслідки і у питанні ставлення до самих дітей, що є неприпустимим; таким чином, позитивне відношення до професії вчителя музики з боку студентів є професійною необхідністю. Викладачі ОМІ мають роз’яснювати сутність вимоги, переконуючи майбутніх вчителів музики у необхідності її виконання.

Задля більшої результативності проведення 1-го етапу методики для вирішення 1-го завдання можна також застосувати метод, що у науковій літературі дістав назву “навіювання громадської думки”.

Професійна діяльність вчителя музики є суспільно значущою, тобто такою, що безпосередньо впливає на функціонування всього суспільства. У зв’язку з цим в самому суспільстві стосовно професії вчителя музики побутує певна думка, яку також називають громадською думкою, на основі якої, зокрема, до представників цієї спеціальності висуваються певні вимоги. Саме тому для формування у майбутніх вчителів музики позитивного відношення до обраної професії варто також використати метод навіювання громадської музичної думки, що розуміється як погляди та судження викладачів, колег, товаришів та інших людей з приводу практичної музично-творчої діяльності студента, що позитивно або негативно впливають на процес формування його музично-практичного досвіду. Тому метод навіювання громадської музичної думки ми радимо використовувати у процесі бесід з майбутніми вчителями музики, що значною мірою буде впливати на формування у них позитивного відношення до обраної професії.

Друге завдання – стимулювати майбутніх вчителів музики на досягнення якомога вищих результатів навчальної діяльності можна вирішити шляхом створення ситуацій успіху студентів у ній, адже успіх у навчанні є могутнім стимулом не лише для подальшої праці, а й безпосередньо до виникнення інтересу до обраної професійної діяльності. Створення ситуації успіху виступатиме поштовхом для досягнення студентом якомога вищих результатів у навчанні та сприятиме збільшенню його продуктивності. Усвідомлення студентами власного успіху у навчанні виникає як наслідок досягнень у значущій для них діяльності – здобуття вищої музично-педагогічної освіти. Створювані ситуації успіху будуть спонукати студентів до більш результативної діяльності саме на тлі отримання ними вищої музично-педагогічної освіти. Отже, створення викладачем ОМІ ситуацій успіху для майбутніх вчителів музики в процесі індивідуальних занять з фортепіано слугуватиме потужним стимулом для досягнення студентами якомога вищих результатів навчальної діяльності.

Задля того, аби розвинути у студентів здатність до подолання труднощів і перешкод в процесі набуття професійних знань і умінь, що є останнім завданням 1-го етапу методики, ми радимо застосувати один з методів мистецького навчання залежно від завдань розвитку особистісних художніх властивостей студентів згідно з класифікацією, запропонованою Падалкою Г.М., а саме регуляцію вольових зусиль [2]. Вольові зусилля потребують певного напруження, концентрації уваги, а отже мають безпосередньо коригуватися викладачем. Важливим елементом вирішення проблеми подолання труднощів і перешкод, що постають перед студентами у процесі музично-інструментальної підготовки може стати постановка викладачами ОМІ чіткої мети, наприклад: студент, що має суттєві прогалини у засвоєнні професійних знань та умінь з курсу “ОМІ (фортепіано)” на певному етапі навчання не зможе в подальшому виконати вимоги навчального плану, а, отже, має за вказівкою викладача здійснювати систематичні вправляння з використанням активізації вольових зусиль. Її детальне обговорення має стати невід’ємним атрибутом застосування методу регуляції вольових зусиль у процесі музично-інструментальної підготовки.

Характер можливих труднощів та ускладнень у процесі опрацювання навчального матеріалу з курсу “ОМІ (фортепіано)” є індивідуальним для кожного студента, і в той же час помилки та недоліки у роботі за інструментом є досить типовими для більшості майбутніх вчителів музики. Здебільшого студенти відчують проблеми з відчуттям цілого у творі, недоопрацюють педагогічний репертуар. Саме на подолання означених перешкод і має бути спрямована регуляція вольових зусиль студентів. Як наслідок, майбутні вчителі музики будуть більше уваги приділяти викоріненню неправильних навичок гри на інструменті, цілісному осягненню творів, а отже їх здатність до подолання труднощів та перешкод стане більш розвиненою.

Отже, проведення 1-го етапу методики сприятиме тому, аби студенти більш позитивно відносились до своєї професії та слугуватиме

потужним стимулом для досягнення ними якомога вищих результатів навчальної діяльності. Використовуючи регуляцію вольових зусиль майбутніх вчителів музики можна домогтися того, щоб останні стали більше уваги стали приділяти викоріненню неправильних навичок гри на інструменті та роботі над педагогічним репертуаром, що дозволить розвинути їх здатність до подолання труднощів та перешкод.

Метою другого – *інформаційно-когнітивного* етапу було підштовхнути студентів до розуміння значущості засвоєння навчальних дисциплін як спеціально-музичного, так і загальнопедагогічного блоку. Завданнями даного етапу методики були визначені: 1) роз'яснити майбутнім вчителям музики принципову значущість їх обізнаності у галузі педагогіки та вікової психології; 2) усіляко сприяти набуттю студентами значного обсягу музично-теоретичних та музично-історичних знань; 3) продемонструвати важливість практичного застосування знань з курсу “Методика музичного виховання школярів”.

Задля того, аби роз'яснити майбутнім вчителям музики принципову значущість їх обізнаності у галузі педагогіки та вікової психології, ми радимо провести з ними обговорення цієї педагогічної проблеми, орієнтовною темою якого може слугувати така: “Загальнопедагогічні знання для вчителя-музиканта: застарілий підхід чи професійна необхідність?”. В процесі обговорення незгодним з важливістю засвоєння даної групи знань можна запропонувати описати навчально-виховний процес на уроці музики з умовою – вчитель не має уявлення ані про вікові особливості дітей, ані про методи та принципи навчання. Також варто нагадати присутнім про те, що їхня професійна підготовка у вищому педагогічному навчальному закладі побудована таким чином, аби забезпечити набуття студентами всього комплексу загальнопедагогічних та спеціально-музичних знань, умінь і навичок задля здійснення ними саме музично-педагогічної діяльності.

Набуття студентами значного обсягу музично-теоретичних та музично-історичних знань є необхідною запорукою їх професійного становлення, тому вирішення наступного, 2-го завдання даного етапу має на меті сприяння їм у цьому процесі. Ми радимо запропонувати студентам підготувати анотації обсягом 4-5 сторінок друкованого тексту на будь-який музичний твір за такою схемою:

- 1) короткі біографічні відомості про композитора;
- 2) музично-історичний аналіз епохи створення твору;
- 3) музично-теоретичний аналіз твору, що має включати у себе характеристику стилю, жанру твору, характеристику форми та використаних засобів музичної виразності.

Схема написання анотацій побудована таким чином, щоб майбутні вчителі музики мали не лише застосувати вже наявні у них знання, а й зайнятися пошуковою діяльністю. Таким чином, підготовка анотацій сприятиме набуттю студентами значного обсягу музично-теоретичних та музично-історичних знань.

Останнє завдання 2-го етапу – продемонструвати важливість практичного застосування знань з курсу “Методика музичного виховання школярів”. Для його вирішення доцільно використати метод групової дискусії, що представляє собою публічну суперечку, метою якої є аналіз та зіставлення різних поглядів задля знаходження істини. Орієнтовною темою групової дискусії може бути така: “Практичне застосування вчителем музики методичних знань”. В процесі дискусії видається можливим порушення питань, що стосуються застосування студентами в процесі проходження педагогічної практики знань, отриманих у рамках засвоєння навчальної дисципліни “Методика музичного виховання школярів”:

- 1) питання стосовно застосування студентами на практиці спеціальних взагалі і методичних зокрема знань;
- 2) питання стосовно використання практикантами дитячого педагогічного репертуару з називанням конкретних творів;
- 3) питання щодо практичної значущості отриманих майбутніми вчителями музики знань з курсу “Методика музичного виховання школярів”.

У процесі групової дискусії необхідно створити всі умови задля того, аби кожен студент мав змогу розповісти про власний досвід застосування методичних знань у процесі проведення уроків музики у школі. Таким чином, студенти зможуть самостійно усвідомити, наскільки важливими виявилися для успішного проходження ними виробничої практики як теоретичні знання з курсу “Методика музичного виховання школярів”, так і дитячий педагогічний репертуар, що був опрацьований ними у рамках засвоєння цієї навчальної дисципліни.

Отже, здійснення 2-го етапу методики дозволить роз’яснити студентам принципову значущість їх обізнаності у галузі педагогіки та вікової психології та сприятиме набуттю ними значного обсягу музично-теоретичних та музично-історичних знань. Продемонструвати студентам важливість практичного застосування методичних знань можна завдяки використанню методу групової дискусії.

3-й етап – *фахово-адаптаційний* – має на меті створення сприятливого психологічного клімату у процесі музично-інструментальної підготовки та формування ставлення студентів до обраної професії як до цінності. Його завдання: 1) переконати майбутніх вчителів музики у необхідності позитивного ставлення до дітей; 2) заохотити студентів до яскравого вияву емоцій від спілкування з музичним мистецтвом; 3) сформувати вміння майбутніх вчителів музики оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності; 4) професіоналізувати навички вербальної та виконавської інтерпретації.

Задля того, аби переконати майбутніх вчителів музики у необхідності позитивного ставлення до дітей, варто провести з ними лекцію, орієнтовною темою якої може слугувати така: “Позитивне ставлення вчителя до дітей як необхідна умова заохочення вихованців до навчання”. Головною метою лекції має бути намагання переконати студентів у тому, що їхнє ставлення до дітей безпосередньо впливає на

успішність засвоєння школярами навчального матеріалу з предмету “Музика”. Варто розповісти майбутнім вчителям музики про те, що з перших днів навчання у школі майже всі діти намагаються сумлінно ставитись до навчання. Майже у кожної дитини у цей час виникає певне уявлення про ідеального учня, що відіграє важливе значення у формуванні певного ставлення учнів до навчання. Однак, через деякий час відношення окремих дітей до школи змінюється не на краще через те, що негативне ставлення деяких вчителів до них викликає у останніх несвідоме розчарування стосовно нового етапу у їхньому житті – навчання у школі. Якщо вчитель музики систематично буде сварити учнів, постійно підкреслювати їхні недоліки, він повністю знівелює величезні можливості виховного впливу музичного мистецтва на підростаюче покоління. Наостанок варто порадити студентам спробувати подивитися на необхідність позитивного ставлення до школярів як на обов’язкову вимогу до кожного майбутнього вчителя.

Наступне завдання – заохотити студентів до яскравого вияву емоцій від спілкування з музичним мистецтвом. Виходячи з того, що музика є найемоційнішим видом мистецтва, вчитель-музикант має обов’язково випромінювати власні яскраві емоційні реакції на нього. Для вирішення цього завдання буде доцільним проведення виховного заходу зі студентами, метою якого має бути намагання викликати у них яскраві емоційні реакції на музику. Попередньо перед студентами треба поставити завдання: підготувати 1 твір з програми шкільного предмету “Музика” для будь-якого класу для співів. На виховній годині в той час, як один студент буде виконувати твір, інший має всіма можливими засобами (окрім словесних пояснень) віддзеркалювати події, що оспівуються у творі. Виконання поставленого завдання вимагатиме від студентів яскравої емоційної передачі змісту почутого. Таким чином, задіяні у проведенні виховного заходу майбутні вчителі музики матимуть чудову можливість продемонструвати власні емоційні переживання від спілкування з музикою.

Задля того, аби сформувати у майбутніх вчителів музики уміння оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності варто застосувати методiku, запропоновану Чернишом М.П. [4], суть якої полягає у тому, що на початку семестру треба ознайомити студентів з навчальними планами з профільних дисциплін. Надалі студенти мають щомісяця перевіряти звітну документацію та зіставляти ці дані з планами на поточний семестр. Аналогічну роботу вони мають проводити в процесі проходження педагогічної практики. Дуже важливим у вирішенні цього завдання є те, що студенти матимуть змогу відстежувати виконання навчальних планів у якості безпосередніх учасників навчально-виховного процесу, за перебігом якого вони спостерігатимуть, причому і у якості об’єктів педагогічного впливу (у вузі), і у якості суб’єктів його здійснення (у школі). Особливу увагу майбутніх вчителів музики варто звертати на успішність. Таким чином, студенти зможуть вдосконалити свої уміння оцінки перебігу та результатів навчально-виховного процесу.

Четверте завдання фахово-адаптаційного етапу – професіоналізувати навички вербальної та виконавської інтерпретації – може бути вирішене за рахунок застосування методики формування навичок словесної характеристики музичного образу, розробленої Ханаєвою В.Є. [3]. Студентів необхідно залучити до підготовки, виконання та подальшого аналізу музичних творів у двох аспектах – виконавському та педагогічному. У процесі колективних занять студенти, можливо, відчуватимуть певні труднощі, пов'язані як з невмінням виконати музичний твір з урахуванням спеціальної інтерпретації, так і недостатньо розвиненим словниковим запасом. Однак, після детального колективного аналізу майбутні вчителі музики будуть значно впевненіше і конкретніше висловлювати свої думки, зможуть більш вдало виконати підготовлений музичний твір.

Отже, проведення 3-го етапу методики дозволить переконати майбутніх вчителів музики у необхідності позитивного ставлення до дітей та заохотити їх до яскравого вияву емоцій від спілкування з музичним мистецтвом. Залучення студентів до оцінювання успішності здійснення навчально-виховного процесу дозволить їм вдосконалити свої уміння оцінки його перебігу та результатів, а застосування методики формування навичок словесної характеристики музичного образу – професіоналізувати навички вербальної та виконавської інтерпретації.

Проведення 4-го – *творчо-діяльнісного* етапу має на меті навчити студентів здійснювати музично-педагогічну діяльність не на репродуктивному, а на творчому рівні. Завданнями цього етапу є такі: 1) зорієнтувати студентів на застосування музично-виконавських умінь, здобутих у рамках вивчення курсу “ОМІ (фортепіано)”, не лише для виконання державної програми, а й дитячого педагогічного репертуару; 2) активізувати прояви творчості студентів; 3) сформувані комунікативні уміння майбутніх вчителів музики.

Аби зорієнтувати студентів на застосування музично-виконавських умінь, здобутих у рамках вивчення курсу “ОМІ (фортепіано)” на виконання не лише державної програми, а й дитячого педагогічного репертуару, доцільно залучити їх до зіставлення програми з курсу “ОМІ (фортепіано)” та програми з шкільного предмету “Музика”. Особливу увагу майбутніх вчителів музики варто звертати на те, що твори дитячого педагогічного репертуару стануть їм у нагоді як під час проходження виробничої практики, так і в процесі здійснення музично-педагогічної діяльності у школі. Відповідно, практичне застосування музично-виконавських умінь, якими вони оволодівають у рамках вивчення курсу “ОМІ (фортепіано)”, буде необхідним також і при виконанні творів шкільного репертуару.

Другим завданням даного етапу є активізація проявів творчості майбутніх вчителів музики. Виходячи з того, що для активізації творчого потенціалу особистості необхідно перш за все розвинути її творче мислення, студентів доцільно залучити до проведення тематичних лекцій-концертів за заданими напрямками мистецтва за принципом “стильовий напрям (загальна характеристика) – мистецтва цього напрямку – музичне

мистецтво цього напрямку". Кожний студент має надати вичерпну інформацію з обраного стилізового напрямку, продемонструвати якомога більше зразків мистецьких творів і, надаючи характеристику музичному мистецтву того чи іншого напрямку, виконати хоча б один твір на інструменті. Проведення таких лекцій-концертів дозволить значно розширити не лише знання студентів з поданого матеріалу, а й стимулювати їхню пошукову діяльність, а в результаті й активізувати прояви їхньої творчості.

Задля вирішення 3-го завдання останнього етапу методики варто використати метод бесіди, темою якої може слугувати така: "Проблема педагогічного спілкування у професійній діяльності вчителя музики". Метою проведення бесіди є акцентування уваги майбутніх вчителів музики на величезних можливостях даного типу взаємодії на уроці музики у школі. У процесі здійснення бесіди необхідно поцікавитися у студентів, чи обізнані вони з приводу значення поняття "комунікативність" і наскільки воно може бути пов'язане з музично-педагогічною діяльністю. Аби домогтися від студентів науково обґрунтованих відповідей, їм необхідно чітко роз'яснити сутність понять "комунікативність", "спілкування" та "педагогічне спілкування" та підвести до усвідомлення принципової значущості оволодіння комунікативними вміннями, без наявності яких побудувати конструктивний, творчий діалог навчально-виховного процесу буде практично неможливо.

Таким чином, здійснення останнього – творчо-діяльнісного етапу методики дозволить домогтися того, аби студенти стали значно більше уваги приділяти вивченню і якісному виконанню дитячого педагогічного репертуару, стали творчо підходити до процесу підготовки та проведення уроків музики та позакласних заходів у школі, а також сприятиме формуванню у них комунікативних умінь.

Отже, розроблена нами методика формування інтересу до педагогічної діяльності майбутніх вчителів музики в процесі музично-інструментальної підготовки включає у себе 4 етапи. Проведення 1-го – *мотиваційно-організаційного* етапу дозволить студентам: 1) усвідомити значущість висунутої до них педагогічної вимоги, більш позитивно відноситись до своєї професії; 2) досягти якомога вищих результатів навчальної діяльності; 3) бути більш сконцентрованими на заняттях з фортепіано, більше уваги приділяти викоріненню неправильних навичок гри на інструменті, цілісному осягненню творів та роботі над педагогічним репертуаром, що дозволить розвинути їх здатність до подолання труднощів та перешкод. Проведення 2-го – *інформаційно-когнітивного* етапу дозволить: 1) підштовхнути студентів до розуміння значущості засвоєння ними навчальних дисциплін як спеціально-музичного, так і загальнопедагогічного блоку та роз'яснити їм принципову значущість власної обізнаності у галузі педагогіки та вікової психології; 2) посприяти студентам-музикантам у набутті ними значного обсягу музично-теоретичних та музично-історичних знань; 3) продемонструвати студентам

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

важливість практичного застосування методичних знань. Проведення 3-го – *фахово-адаптаційного* етапу дозволить: 1) переконати майбутніх вчителів музики у необхідності позитивного ставлення до дітей та створення сприятливого психологічного клімату у процесі здійснення ними музично-педагогічної діяльності; 2) заохотити студентів до яскравого вияву емоцій від спілкування з музичним мистецтвом; 3) вдосконалити студентам свої уміння оцінки перебігу та результатів навчально-виховного процесу; 4) професіоналізувати навички вербальної та виконавської інтерпретації майбутніх вчителів музики. Проведення 4-го – *творчо-діяльнісного* етапу дозволить: 1) домогтися того, аби студенти стали значно більше уваги приділяти вивченню і якісному виконанню дитячого педагогічного репертуару; 2) домогтися того, аби студенти стали творчо підходити до процесу підготовки та проведення уроків музики та позакласних заходів у школі; 3) сформувати у майбутніх вчителів музики комунікативні уміння.

Перспективи подальших розвідок в аналізованому напрямі.

Дослідження, присвячені процесу формування інтересу до педагогічної діяльності у майбутніх вчителів музики ще не набули достатньо повної наукової розробки, як, наприклад, інтересу до музичного мистецтва. Серед методів, які, на нашу думку, можна було б певним чином інтерпретувати й застосувати у майбутніх методичних розробках з формування інтересу до педагогічної діяльності (зокрема і в процесі музично-інструментальної підготовки) варто виокремити виконавський показ, прослуховування, пояснення, розповідь, диспут, а також проблемно-пошукові методи, методи розвиваючого навчання, рольові ігри. Також не можна забувати про можливість застосування інших форм навчання (крім власне індивідуальних занять з ОМІ) задля формування інтересу до педагогічної діяльності, зокрема групових.

Література

1. Кацова Л.І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Кацова Лариса Іванівна ; Харківський національний пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2005. – 20 с.
2. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): навч. посібник / Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
3. Ханаева В.Е. Формирование профессионально-педагогической направленности исполнителей в музыкальном вузе : автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. искусствоведения : спец. 13.00.02 “Методика преподавания”, 17.00.02 “Музыкальное искусство” / В.Е. Ханаева ; Ленинградская Ордена Ленина государственная консерватория имени Н.А. Римского-Корсакова. – Л., 1985. – 19 с.
4. Черныш М.П. Педагогическая направленность процесса управления специальной подготовкой учителей музыки : автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – “Теория и история педагогики” / Черныш Михаил Петрович ; Киевский государственный педагогический институт имени А.М. Горького. – К., 1980. – 19 с.

Роман Прокопенко

Методика формування інтереса к педагогічеській діяльності будущих учителів музики в процесі музикально-інструментальної підготовки

Анотація. В статті автор излагає основні позиції розробленої методики формування важнейшого качества личности будущих учителів музики – інтереса к педагогічеській діяльності, применение которой предполагается в процесі музикально-інструментальної підготовки.

Ключевые слова: інтерес, педагогічеська діяльність, музикально-інструментальна підготовка.

Roman Prokopenko

The methods of formation of interest to the future music teachers' teaching activity in the process of music-instrumental training

Summary. The author outlines the basic positions of the developed methods of forming the most important personal quality of the future music teachers – the interest in teaching activity, use of which is expected in the process of music-instrumental training.

Keywords: interest, educational activities, music-instrumental training.

УДК 37: 81.42:159.923

**Олена Семенов,
м. Київ**

**ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ У
ПРОЕКЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ**

Акцент на пізнавальну діяльність суб'єкта навчання, розвивальні способи організації навчально-виховного процесу, діяльнісне спрямування професійної освіти – ці тенденції ХХІ століття заактуалізували увагу вчених до дослідження таких характеристик вищої школи, як "процес становлення і розвитку особистості, засіб самовираження, самоствердження, самозахисту й адаптації на ринку праці" [6, с. 14-16]. Вимоги сьогодення стимулюють у межах навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу "занурюватися" не лише у внутрішній світ учня чи студента, а й більш глибоко вивчати, власне, самого вчителя / викладача, його самотність, самоцінність, суб'єктивний досвід тощо.

Однак міністерська вимога скоротити години аудиторного навчального навантаження приводить до ущільнення значного обсягу навчального матеріалу. Щоб не втратити традиції класичної університетської освіти з акцентом насамперед на глибоких фундаментальних знаннях про людину як об'єкт життя, діяльності, професії, що слугують основою для навчання впродовж життя, важливо чітко визначити місце і роль самоосвітньої роботи студентів. Звичайно, для її ефективної організації необхідний бібліотечний фонд, однак насамперед важливо шляхом коректно використаної системи дидактичних

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

засобів переконати студентів працювати самостійно. Психологи вже давно довели, що знання, набуті самостійно, відзначаються міцністю, а, головне, дієвістю і здатністю до практичного застосування. У таких умовах зростає вага навчальної книги.

Для вищої школи навчальні видання повинні на високому науковому й методологічному рівні забезпечувати розкриття питань програми навчальної дисципліни з урахуванням останніх досягнень науки, техніки, технології, умови для самостійної творчої роботи студентів, сприяти розвитку мотивації навчання, формуванню творчих навичок. Останнім часом освітній простір заповнили терміносполуки "новий підручник", "підручник нового покоління", "підручник для XXI століття". Семантика назв засвідчує перехід від класичної моделі навчання з акцентом лише на викладанні на інноваційну освітню парадигму, головні позиції якої займає триада "студент – підручник – викладач", а пріоритет надається самостійній пізнавальній діяльності. Серед новачій виразно виділяються видання серії "Педагогічна освіта – XXI", засновником якої є відомий український педагог О.Пехота, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки середньої та вищої освіти, директор Інституту педагогічної освіти Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Пріоритетне місце в посібниках займають знання, технологія, соціально-культурні цінності.

Вирішенню проблем формування культури праці педагога, його здатності до усвідомленої педагогічної дії, самостійної пізнавальної діяльності сприяють дослідження В.Кременя, І.Зязюна, Н.Ничкало, О.Пехоти, М.Солдатенка, Л.Хомич. Українськими і зарубіжними дослідниками розробляються теоретичні основи побудови навчальних посібників для вищої школи, вимоги до змісту, структури, оформлення, функції, оцінки якості (Т.Балихіна, В.Безпалько, Н.Волошина, І.Лернер, А.Коржуєв, В.Краєвський, В.Попков, Н.Тализіна, Д.Чернілевський та ін.). Означені праці слугують методологічною основою статті, мета якої – розглянути структурно-змістове наповнення навчальних книг, що підготовлені потужним колективом дослідників Центру освітніх технологій Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського (керівник – О. Пехота).

Зазначимо, що термін дискурс розглядаємо як зв'язний текст з його екстралінгвальними, онтологічними, гносеологічними, соціокультурними, етнопсихологічними контекстами, різновид моводіяльності у певній (у даному випадку – педагогічній сфері). Характерними рисами посібника виступають наукова строгість і обґрунтованість думок, чітка визначеність, об'єктивність, достовірність фактичного матеріалу, методично зумовлена логічна послідовність.

Кінець ХХ – початок ХХІ століття позначені тенденціями створення посібників, побудованих з урахуванням модульного принципу, проблемного підходу, діалогового режиму спілкування. Такі книги передбачають на початку кожного розділу оголошення навчальної мети, всередині основного тексту – питання для самоперевірки прочитаного, в

кінці розділу – завдання чи резюме. Такі різновиди підручників – конвекційні, проблемні, комбіновані, варіативні, авторські, альтернативні. *Конвекційні* (або систематичні) навчальні підручники відповідають усталеним традиціям класичної педагогіки і відзначаються енциклопедичністю та монографічністю. *Проблемні* – ґрунтуються на теорії проблемного навчання; *комбіновані* (універсальні) містять елементи різних видів; у *варіативних* наявна інваріантна (забезпечує студентів необхідними знаннями незалежно від їх спеціалізації) і варіантна (відповідає індивідуальним програмам професійного й особистісного розвитку фахівців) частини. *Авторські й альтернативні книги* написані за власною навчальною програмою.

До таких авторських книг належать навчальні і навчально-методичні посібники, підготовлені в Центрі освітніх технологій Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського (керівник – О.Пехота): "Індивідуальність учителя: теорія і практика", "Основи педагогічних досліджень", "Культура співробітництва: практика групової роботи студентів", "Твоє життя – твій головний проект: технологія самовиховання" [2-5]. Основна концепція Центру і розвитку університету загалом – орієнтація на підготовку такого викладача і вчителя, який здатний сприяти розвитку особистості учня/студента, впроваджує новітні педагогічні технології, а результатом такої підготовки є готовність до професійного саморозвитку, створення особистісно-професійної "Я-концепції". Ключові концепти педагогічного дискурсу – індивідуальність учителя і педагогічні технології, подані у вимірах стрижневих ідей – Добро, Істина, Краса, Моральність, Корисність і розкриті з урахуванням системного, діяльнісного, особистісного, суб'єктного, андрагогічного, акмеологічного, технологічного, рефлексивного, критеріального підходів.

В основі навчального посібника О.Пехоти "Індивідуальність учителя: теорія і практика" – відповідний авторський курс, дидактична мета якого – ознайомити студента з механізмами й умовами власного індивідуального професійного розвитку, а розвивальна – сприяти в набутті навичок рефлексивного характеру і досвіду професійного самовивчення, саморозуміння, самоприйняття, самовдосконалення і самореалізації. О.Пехота цілком слушно наголошує, що "майстерність спеціаліста в будь-якій професії починається з розуміння своєї професійної сутності, професійних можливостей і пошуку шляхів стабільності розвитку. Тільки навчившись розуміти себе, педагог може зрозуміти іншу людину і допомогти їй у навчанні і розвитку" [2, с. 12].

Навчальна книга презентує авторську концепцію культури індивідуального професійного розвитку вчителя. Однак дослідниця поставила за мету, власне, несамоореалізацію, а подання педагогічної інформації так, щоб користувач зміг швидко, адекватно її опанувати й використати у процесі вирішення пізнавальних завдань. Ураховане й коло зацікавлених осіб, що здійснюватимуть взаємодію з педагогічним текстом. Лаконічний виклад навчального матеріалу допомагає більш рельєфно

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

показати внутрішню логіку досліджуваних педагогічних проблем, глибше проникнути і зрозуміти власний внутрішній світ, обриси "образу Я", вибудувати особистісно-професійну "Я-концепцію" та підвищити продуктивність системи стосунків з навколишнім світом, що сприяє розвитку самоаналізу та розвитку індивідних, особистісних і суб'єктних основ індивідуальності педагога.

У навчальному тексті відображено ціннісні аспекти наукового знання, а конкретні приклади, діагностичні методики корисні для професійної діяльності і вияву індивідуальності. Кожний розділ являє собою закінчений блок навчального матеріалу, основним критерієм включення якого є можливість його розгляду з різних сторін і точок зору. Зокрема, в розділі 1 "Педагогіка і психологія становлення індивідуальності вчителя" мету сформульовано так: *прочитавши розділ, ви дізнаєтеся, чому вчитель є самостійною цінністю сучасної системи освіти, якою повинна бути підготовка вчителя, щоб у ході її сформувалася його індивідуальність.*

Упадає в око коректність і виваженість формулювань, ілюстрацій процесу добування наукової істини, цитат. *Наприклад: "Самоототожнення особистості зі своєю сутністю означає безперервний пошук відповідей на питання "хто я? ", незатихаючий діалог з самим собою, копітку роботу з самодослідження, прагнення "Знайти себе" і вміти відстояти свої життєві позиції. Мета, яку свідомо і неусвідомлено переслідує людина протягом усього життя, – стати самим собою. І лише досягаючи її в певні моменти, вона знаходить сенс свого життя..."* (К.Роджерс). Цитата-епіграф знаходить логічне продовження у змісті запропонованих завдань. Виразною особливістю книги є відхід автора від сухого академізму, доступна форма викладу, вивіреність уживаних термінів, коректно виписані "місточки" між темами, за якими вбачаємо тривалий серйозний пошук, наукову спостережливість, загострену увагу до найдрібніших деталей.

Логічним продовженням рецензованої книги й авторського курсу О.Пєхоти "Педагогічні технології" є інші видання серії "Педагогічна освіта – ХХІ". При їх підготовці враховано умови неперервної освіти, наступність, узгодженість компонентів освітнього процесу. Навчальні книги укладені з урахуванням системного, технологічного, діяльнісного, контекстного підходів, можливості індивідуального навчання, дискусійності й полемічності викладу, міждисциплінарного характеру навчання. Компактний виклад матеріалу кожної з книг відповідає загальнодидактичним принципам: науковості, наочності, доступності, системності, систематичності, учіння, диференціації, індивідуалізації, професійної спрямованості. Ілюстрації відповідають критеріям Краси і Корисності.

Теоретичні і практичні блоки кожного з розділів спрямовані на формування індивідуальності педагога. Це забезпечується завдяки дотримання принципів адекватності сприйняття інформації і критичності викладу, що забезпечується такими словами і словосполученнями: *розглянемо, обговоримо, ця думка є дискусійною* тощо). Принципи

коректності досягається перевіреною інформацією, фактами, повнотою характеристики феномена "*професійна культура*", "*індивід*", "*суб'єкт*", "*педагогічна технологія*" та ін. Витриманий і принцип міцності засвоєння навчального матеріалу: на початку кожного параграфу, розділу подані короткі анотації, план того, що буде розглянуто, в кінці відповідні висновки. Прагнення розширити коло потенційних користувачів спонукало авторів відійти від школярського стилю викладу: читач немовби включається в діалог з автором.

Мета авторів навчально-методичного посібника "*Культура співробітництва: практика групової роботи студентів*" О.Пехоти і С.Ратовської – сприяти підготовці майбутнього педагога до оволодіння технологічною культурою. Означену якість дослідники розуміють як узагальнюючу характеристику його особистості, що динамічно поєднує технологічні знання і вміння, навички, професійно значущі особистісні якості, необхідні для успішного оволодіння професійною діяльністю, що дозволяє особистості адаптуватися в інформаційно і технологічно насиченому суспільстві, рівень індивідуально-творчої готовності особистості до проектування і реалізації педагогічної діяльності, прагнення до самоосвіти і саморозвитку [3].

У розділах розкрито основні концептуальні положення щодо формування у читача уявлення про сутність технологізації педагогічної праці, шляхи оволодіння технологічною культурою, здійснено аналіз західноєвропейських та американських досліджень з проблем співпраці. Яскраві назви розділів і параграфів; наприклад: "*Технологічна культура викладача – сучасне обличчя університету*" та ін. Корисними є розгляд практичних аспектів викладацької діяльності на етапі планування і реалізації таких педагогічних технологій, як тренінг, коучінг, тьюторіал, організаційно-діяльнісна гра, технологія кооперативного навчання. Завдання становлять цілісну міні-систему, під час виконання яких студент актуалізує весь попередньо опрацьований матеріал. Передбачають автори й поступове підвищення складності завдань.

У навчально-методичному посібнику "*Основи педагогічних досліджень: від студента до наукової школи*" (автори: О. Пехота, І. Єрмакова) читачі кожної вікової групи знайдуть корисні поради і стосовно особливостей кваліфікаційних робіт, і стосовно дослідницької технології навчання, і фасилітаційної позиції викладача в науково-дослідницькій діяльності студентів [4].

Загальноосвітня школа чекає на вчителя, котрий працює у фасилітативному форматі навчальної діяльності, що вбирає як здобутки традиційної методики, так і інноваційні елементи, педагога, самомотивованого на пошук оригінальних форм, прийомів, засобів навчання, які забезпечують високу результативність та якість навчання. Водночас маємо визнати: вища школа ще доволі часто слабо виконує це завдання. Саме тому автори навчально-методичного посібника О. Пехота, Л.Старовойт, І.Середа "*Твоє життя – твій головний проект: технологія*

самовиховання" [5] насичують книгу як теоретичними питаннями з проблем самовиховання і саморозвиток, так і численними тренінговими вправами і завданнями на розвиток позитивного самосприйняття, умінь самопрезентації, саморефлексії, самоаналізу, самопроекування, самовдосконалення, самореалізації. Більш ефективними, на переконання дослідників, є діалогічний метод навчання, аналіз психолого-педагогічних ситуацій, розв'язання педагогічних задач, метод проєктів, кейс-метод, дискусія, мозковий штурм, портфоліо, індивідуальна, парна, групова робота, самостійна творча діяльність, самоаналіз.

Зміст книг узгоджується зі змістом курсів педагогіки, психології, методики виховної роботи, основ педагогічної майстерності, педагогічних технологій, інтегрує знання перед подальшою педагогічною практикою. Аналіз педагогічних текстів дозволяє виділити такі основні характеристики: нормативність, позиційність, ціннісно-сміслова спрямованість. Є потреба говорити і про наукову школу та її керівника, лідера, яким є Олена Пехота.

Йдеться про особистісно орієнтованого лідера, який керує самоактуалізуючими особистостями. Високий інтелект, харизма, товарицькість, а ще прагнення до досягнення Істини, Краси, Моральності, Корисності педагогічної праці – такі риси характеру вченої формувалися під впливом тривалої співпраці з академіками І.Зязюном, Н. Ничкало, докторами наук, професорами В.Семиченко, М.Солдатенком у час навчання в докторантурі Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Дослідниця вміє бачити суть проблеми навчання й розвитку того, хто навчається, створює атмосферу довіри у взаєминах з колегами, готова взяти на себе відповідальність. Це людина культури, що "здатна з максимальною ефективністю реалізовувати свої індивідуальні здібності й свої інтелектуальні й моральні можливості" [1, с. 32]

Отже, педагогічний текст (дискурс) аналізованих навчальних книг структурується так, щоб сформувати в читача власне бачення проблеми, розвинути ті чи інші прийоми, методи і способи використання знань, більш якісно оволодіти соціальним досвідом, мовою певної науки, сприяти вихованню в майбутнього фахівця культури індивідуального професійного розвитку. Ключові концепти – індивідуальність учителя і педагогічні технології – подані у вимірах стрижневих ідей – Істина, Краса, Моральність, Корисність.

Література

1. Зязюн І. Функції сучасної інформологічної культури / Іван Зязюн // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології: зб. наук. пр.: [у 2 т.] / Ін-т вищої освіти НАПН України. – К., 2011. – Т.1. – С.29-33.
2. Пехота О. М. Індивідуальність учителя: теорія і практика : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. М. Пехота. – Миколаїв : Іліон, 2011. – 271 с.
3. Пехота О. М. Культура співробітництва: практика групової роботи студентів : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, С. В. Ратовська. – Миколаїв : Іліон, 2011. – 250 с. : табл. – (Педагогічна освіта ХХІ).
4. Пехота О. М. Основи педагогічних досліджень: від студента до наукової школи : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, І.П.Єрмакова. – Миколаїв : Іліон, 2011. – 340 с.

5. Пехота О. М. Твоє життя – твій головний проект: технологія самовиховання : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, Л. В. Старовойт, І. В. Серeda. – Миколаїв : Ліон, 2011. – 243 с.

6. Попков В.А. Теория и практика высшего профессионального образования : учебн. пособ для системы дополнительного педагогического образования / Попков В.А., Коржуев А.В. – М. : Академический проект, 2004. – 432с.

Елена Семенов

**Индивидуальность учителя в
проекции педагогического дискурса**

Аннотация. В статье представлены структурно-содержательные аспекты учебных книг серии "Педагогическое образование – XXI", подготовленных коллективом исследователей Центра образовательных технологий Николаевского национального университета имени В.Сухомлинского (руководитель – Е.Пехота). Ключевые концепты педагогического дискурса - индивидуальность учителя и педагогические технологии – предлагаются в проекции главных идей – Истина, Красота, Моральность, Польза.

Ключевые слова: учебная книга, педагогический дискурс, индивидуальность учителя.

Elena Semenov

Teacher's individuality in projection of pedagogical discourse

Summary. The article is devoted to the structural and semantic content of educational books (series "Teacher education - XXI century") prepared by the researchers team of the Educational technologies center of the Sukhomlynskiy National University of Mykolaiv (head - A.Pehota). The key concepts of pedagogical discourse – teacher's individuality and pedagogical technologies are presented in the projection of the main ideas such as: truth, beauty, morality and value.

Key words: educational book, pedagogical discourse, teacher's individuality.

УДК 378.147:504:140.8

Світлана Совгіра,
м. Умань

**ОРГАНІЗАЦІЙНІ ТА МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ
ЕКОЛОГІЧНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

На сучасному етапі розвитку екологічної кризи посилилася увага до екологічного світогляду і необхідності його формування у майбутнього вчителя. Але досвід цілеспрямованого й систематичного його формування у вищих педагогічних навчальних закладах ще не знайшов достатнього поширення. Існує значна прогалина між програмними вимогами та фактичними знаннями, відповідними поглядами й переконаннями студентів, між необхідністю формування екологічного світогляду в майбутнього вчителя та академічними можливостями вищих навчальних закладів, не забезпечується єдність аудиторної та позааудиторної діяльності, навчальної, виховної й науково-дослідної роботи студентів,

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

теоретичних знань і практичних дій. Незначна увага приділяється природоохоронній роботі як одній з умов збереження довкілля. Знання студентів про необхідність екологізації усіх сфер життя не переходять у стійкі переконання.

Практика свідчить, що недостатні знання, несформованість поглядів на проблему взаємодії людини й природи приводять до байдужого, егоїстичного ставлення студентів до використання природних ресурсів, збереження навколишньої природи, що є недопустимим для професійної діяльності майбутніх педагогів, які мають формувати в своїх вихованців почуття власної відповідальності за збереження довкілля.

Велике значення для подолання крайностей має поглиблення й вдосконалення організаційних та методичних прийомів у вирішенні цих проблем.

Наше дослідження спирається на висновки з праць науковців, присвячених вивченню світоглядних проблем екологічної освіти (М. Бауер, С. Дерябо, Н. Лисенко, А. Миронов, Н. Пустовіт, А. Степанюк, Т. Тимочко, О. Федоренко, В. Ясвин).

Завдання підвищення якості підготовки спеціалістів, формування у них наукового світогляду вирішуються через вдосконалення всієї системи навчання, її організації. Різні педагогічні системи вивчали такі педагогічно-науковці: А. Алексюк, Ш. Амонашвілі, С. Архангельський, Ю. Бабанський, П. Бачинський, В. Беспалько, Б. Гершунський, С. Гончаренко, І. Зверев, Л. Зоріна, А. Миронов, А. Степанюк, Д. Чернилевський. Дослідники у своїх роботах констатують факт наявності впорядкованого зв'язку та організованого характеру взаємодії різних компонентів, об'єднаних загальною метою функціонування і єдністю управління, "ця взаємодія опосередковано виражається в структурній організації процесу навчання, яка, очевидно, і має піддатися системному аналізу" [5, с. 10]. Спільним у всіх дослідженнях є чітке визначення основних структурних елементів педагогічної системи, а саме: суб'єктів, мети і змісту навчання, організаційних форм і дидактичного процесу. Навчальний процес може будуватися на основі різних системних підходів, але обирається саме той, який найбільш відповідає сучасному стану науки і вимогам дидактичного принципу науковості. В екології, на думку А. Миронова "...можна говорити про формування системного бачення природи, навколишнього середовища і місця в ньому людини, тобто системна орієнтація вносить новий елемент у зміст світогляду особистості" [6, с. 29].

У авторському дослідженні дидактичний процес з екології складає цілісне поєднання взаємопов'язаних елементів: мети, змісту, методів навчання, засобів і організаційних форм, методів контролю за рівнем засвоєння вивченого змісту, а також прийомів діагностики досягнення поставленої мети навчання, яка полягає у формуванні екологічного світогляду, активної екологічної позиції, що означає готовність до найрізноманітнішої діяльності, пов'язаної з вирішенням екологічних проблем. Схематично ієрархію елементів дидактичної системи представлено на рис. 1.



Рис. 1. Ієрархія елементів дидактичної системи

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

Мета навчання як структурний елемент дидактичної системи визначається умовами, за яких відбувається навчальний процес (соціальними, економічними, екологічними) та набутим досвідом у формуванні особистості. За словами В. Каган, без мети навчання неможливо чітко організувати навчальний процес, отримати уявлення про його результати [5, с. 18].

Зміст навчання являє собою чітко окреслену систему наукових знань, практичних умінь та навичок, способів діяльності і мислення, якими має оволодіти студент упродовж усіх років навчання у вищому навчальному закладі. Б. Гершунський [3], А. Вербицький розрізняють зміст навчання і зміст освіти: "зміст навчання – це система навчальної інформації, а зміст освіти визначає ті особистісні і професійні якості людини, які мають бути сформованими в результаті здійснення взаємопов'язаної діяльності педагога і студента при цьому ж змісті навчання" [1, с. 24].

Методи навчання є основним шляхом, способом організації навчальної роботи студента та викладача, за яких одержуються певні знання, уміння та навички. На думку Л. Момот "... зосередження уваги на одній із сторін предмета породжує специфічне визначення методів навчання" [7, с. 4].

Предметною підтримкою навчального процесу вважають засоби навчання. А. Вербицький зазначає, що засіб володіє власною логікою дії з ним, і щоб оволодіти засобом, необхідно підкоритися цій логіці [1, с. 191].

Форми організації навчання характеризують зовнішні елементи навчальної взаємодії і забезпечують свідоме оволодіння навчальним матеріалом та отримання бажаних результатів – того, до чого приводить навчання, кінцеві наслідки процесу, ступінь реалізації наміченої мети: діагностика, контроль, підсумки [2, с. 98].

Перераховані елементи формування екологічного світогляду майбутніх педагогів у дидактичній системі підпорядковуються один одному: мета (навіщо і у кого формувати?) → зміст (що формувати?) → методи (як формувати?) → засоби (за допомогою чого формувати?) → форми організації (де і коли формувати?) → оцінка, корекція, контроль, діагностика (результати формування) → проектування (як вдосконалити?). Чітко окресливши мету формування екологічного світогляду, можна визначити його зміст. Уведення в педагогічний процес нових методів (проектного, проблемного, дослідницького тощо) дає позитивний результат за умови вдало підбраного змісту. Проблемний виклад лекційного матеріалу можливий тільки при застосуванні проблемного методу, використанні відповідного змісту. Діагностування певних знань здійснюється через систему спеціально розроблених завдань.

Отже, організація і вдосконалення процесу навчання складається з послідовних, ієрархічно розміщених етапів, які зумовлюють як весь процес навчання в цілому, так і вирішення окремих організаційних та методичних прийомів.

Основою наукового дослідження послужили навчальні дисципліни "Основи екології" та "Методика навчання екології", які відіграють важливу роль у формуванні екологічного світогляду, їх вивчення має свої дидактичні особливості, чим вони і відрізняються від інших навчальних предметів.

Екологія як наука виявляє певну специфіку, яка полягає у вивченні взаємозв'язків живої і неживої природи, людини та природи, природних та техногенних небезпек, а також способів захисту та попередження подібних явищ і процесів (від конкретних (місцевих) до глобальних). У процесі ознайомлення з проблемами екологічної науки студенти пізнають реальні явища, події, ситуації та моделюють їх у планетарному масштабі.

Предметом вивчення екологічних курсів є система навчання, виховання і розвитку, зумовлена особливостями викладання цих дисциплін відповідно до вікових та інтелектуальних особливостей студентів на всіх рівнях екологічної освіти, яка поєднує завдання, зміст, методи, організацію навчання, що здійснюється в певних екологічних умовах і передбачає взаємодію педагога (викладання), студентів (навчання), природного середовища (засіб).

Наступність і послідовність у висвітленні екологічних проблем, відбір відповідних методів, які є специфічними і залежать від можливості реально побачити та оцінити ситуацію в природі, сприяють формуванню і поступовому розвитку і у студентів екологічного світогляду. Ця методика навчає студентів робити логічні висновки з конкретних фактів, які вони безпосередньо спостерігають, відтворюють, моделюють, розробляти природоохоронні заходи на аудиторних, позааудиторних заняттях та під час самостійної роботи.

Оскільки екологічний матеріал є своєрідним фундаментом для формування наукового світогляду, важливо здійснювати проектування змісту дисциплін "Основи екології", "Методика навчання екології", керуючись такими критеріями:

- відбір певного обсягу стабільних екологічних знань, достатніх педагогу для професійної роботи; приведення змісту, структури й обсягу екологічних курсів у відповідність до вимог часу: корекція змісту екологічних тем, удосконалення їх структури і послідовності вивчення; врахування різних підходів у викладанні окремих тем;
- передбачення в змісті навчання перспектив розвитку екологічної науки;
- звільнення змісту від надлишку емпіричного матеріалу, різноманітних фактів, не узагальнених теоретично;
- виявлення реальних можливостей вищих навчальних закладів у вдосконаленні традиційних методів, прийомів, засобів і форм навчання екології (активізація пізнавальної діяльності студентів, розвиток навичок самостійного отримання знань);
- розробка нових методів і прийомів застосування сучасних засобів інформаційно-предметного забезпечення та широке використання

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

програмованого і комп'ютерного навчання екології;

– упровадження і поширення інноваційних експериментально перевірених методик навчання екології;

– удосконалення змісту й організації позааудиторної роботи з екології (створення наукових груп, проведення експедицій тощо);

– посилення природоохоронної та просвітницької діяльності.

Курс екології у вищому педагогічному закладі є непрофільною дисципліною. За навчальними планами до 2005 року він викладався на V курсі, а з 2005 року на III курсі природничо-географічних факультетів (1–2 семестр – 108 год.), на I курсі фізико-математичного і III курсі історичного, філологічного та інших факультетів (2 семестр – 54 год.).

Вивчення екології відбувається у двох аспектах – інформаційному та діяльнісному. Інформація надає певні знання, діяльність готує студентів до адаптації в довкіллі. Конкретні форми такої діяльності залежать від регіональних особливостей місцевості, де знаходиться навчальний заклад. До основних теоретичних і методологічних проблем навчальних дисциплін належать: предмет і методи наукового дослідження, мета навчання предмета і принципи відбору змісту та визначення структури дисциплін "Основи екології", "Методика навчання екології".

Під час вивчення дисципліни "Основи екології" варто дотримуватися такої послідовності:

1) з'ясування походження, природи утворення, геологічних чи історичних коренів явища (природного чи техногенного), що вивчається;

2) висвітлення: а) значення для природи та людини природного ресурсу, б) наявності його в конкретній місцевості (для порівняння подаються дані глобального масштабу), в) історії розвитку знань про об'єкти підрозділу, г) використання;

3) аналіз причинно-наслідкових зв'язків: джерел забруднення, виснаження, деградації, втрати структури, властивостей;

4) прогнозування або моделювання (математичного та комп'ютерного) подальшого розвитку екологічних явищ, подій, наслідків;

5) розробка рекомендацій для оздоровлення довкілля, розкриття вже відомих способів захисту в небезпечних ситуаціях;

6) організація природоохоронної посиленої діяльності (посадка дерев, боротьба з омелою, створення мікрозаказників, тощо);

7) екологічна просвіта широких верств населення через засоби масової інформації, створення агітбригад тощо.

Вивчення дисципліни "Основи екології" передбачає застосування своєрідних форм, засобів і методів навчання. Так, пізнання конкретних об'єктів біорізноманіття та ландшафтів; їх трансформацій; особливостей впливу зміненого середовища на людину; умінь людини обрати правильний спосіб поведінки в екстремальних, небезпечних, невизначених природних або техногенних ситуаціях – все це зумовлює вибір особливих форм організації навчальної роботи (екологічні стежини та екскурсії; експедиції, походи, практики), засобів навчання (посібники, підручники, практикуми) і методів викладання (моделювання ситуацій, розробка

заходів покращення стану довкілля). Ефективному навчанню сприятиме відповідна навчально-матеріальна база: екологічний кабінет, лабораторія, комп'ютерні класи, агробіостанція для проведення експериментів.

У загальній концепції та стандартах екологічної освіти, на основі яких конструюються різні варіанти змісту екології, визначені вимоги до підготовки студентів, методи поелементного аналізу результатів навчання. Це є основою для нових теоретичних досліджень з екології в навчально-виховному процесі. До найбільш важливих теоретичних проблем відносять питання співвідношення теорії і практики у шкільному та вузівському курсах екології, різних підходів до викладання її відповідно вікових особливостей учнів та інтелектуального розвитку студентів.

Введення курсу "Методики навчання екології" дає можливість отримати відповідь на запитання: навіщо вивчати екологію, яким повинен бути зміст цього предмета, за допомогою яких засобів, методів і форм організації здійснювати навчальну діяльність, тобто: з якою метою, як і за допомогою чого навчати екології, щоб забезпечити розвиток і виховання студентів, сформувати систему цінностей особистості, її екологічний світогляд, підготувати майбутнього вчителя-еколога до природоохоронної діяльності в школі та просвітницької роботи серед широких верств населення. Мета, зміст, засоби, методи і форми організації навчання тісно взаємопов'язані та утворюють єдину цілісність.

Необхідність вивчення "Методики навчання екології" зумовлена: а) природоохоронною спрямованістю шкільного курсу, єдністю змісту і методів викладання, взаємозв'язком між формами навчальної роботи, наступність між темами, системністю викладання екологічних проблем; б) особливостями викладання кожної теми з урахуванням змісту навчального матеріалу і віку учнів; методиками проведення уроків, екскурсій, позаурочних робіт, позашкільних заходів.

Одним із принципів ефективного формування екологічного світогляду є системний підхід, що знайшло відображення у програмі дисципліни "Методика навчання екології" та апробованому підручнику, які є авторськими і розроблені на основі власних науково-педагогічних досліджень та досвіду роботи викладачів екології вищих навчальних закладів України [8; 9]. Зміст програми і підручника відповідає таким критеріям: діяльнісна, практична і природоохоронна спрямованість. Це пояснюється тим, що розкриття змісту можливе не лише за допомогою інформації, а й у процесі дій та операцій, до того ж багатство і різноманітність видів дій з опанування навчального матеріалу прямо пропорційні рівню його засвоєння в цілому.

Програму та підручник складено за вимогами кредитно-модульної системи. Зміст модуля складають: лекції, лабораторно-практичні та семінарські заняття, самостійна, індивідуальна і творча робота, консультації. Кожен змістовий модуль закінчується рекомендованими темами лабораторно-практичних занять.

Зміст навчальної дисципліни "Методика навчання екології" має

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

таку структуру. У змістовому модулі "Теоретико-методологічні аспекти навчання екології" окреслено предмет і завдання курсу, мету, структуру й організацію процесу навчання, його зміст та принципи, висвітлено проблему їх вибору.

У змістовому модулі "Сучасні технології навчання екології" подачу матеріалу спроєктовано відповідно до класифікації методів навчання: традиційні, специфічні та інноваційні, зіставний і порівняльний аналіз яких рекомендовано провести на лабораторно-практичних заняттях. У нагоді стануть методичні розробки проведення екологічних заходів.

Висвітлення інформаційно-предметного забезпечення і повної характеристики матеріальної та експериментальної баз навчання екології передбачене у змістовому модулі "Засоби навчання". До засобів навчання віднесено: прості візуальні; технічні (ТЗН); пристрої динамічної проєкції: кінопроектори, телевізійна апаратура; окремі засоби навчання: аудійні, аудіовізуальні, екранні; інформаційні технології; електронні системи навчання: бази даних, бази знань (мультимедіа, гіпермедіа, інтермедіа та мережні технології).

В описуваному модулі висвітлено передумови, значення, створення та діяльність навчально-науково-педагогічного комплексу "Екологія", екологічної лабораторії, шкіл-лабораторій екологічного спрямування, еколого-натуралістичних позашкільних закладів, агробіостанції тощо. На лабораторно-практичних заняттях вивчається методика організації та проведення природоохоронної діяльності в означених структурах.

У змістовому модулі "Організаційні форми навчання екології" визначено дві теми, що відповідають поділу всіх форм навчання у вищому навчальному закладі на аудиторні та позааудиторні. На лабораторно-практичних заняттях рекомендовано методика їх підготовки, організації та проведення.

Змістовий модуль "Діагностика якості навчання екології" містить теми: "Контроль та оцінка якості екологічних знань", "Види контролю", "Педагогічний експеримент у викладанні екології". Досить складним у роботі вчителя є вміння контролювати та оцінювати знання учнів. Тому завдання модуля полягає в тому, щоб з'ясувати значення та функції різних форм контролю, навчити оцінювати і діагностувати знання за різними системами, проводити різні види контролю та педагогічні експерименти. На лабораторно-практичних заняттях студенти ознайомлюються з розробленими критеріями оцінювання знань з екології за 5-ти, 12-ти та 100-бальною системами.

Змістовий модуль "Реалізація інтелектуального потенціалу педагогів-екологів" вміщує вимоги до вчителя та викладача екології, характеризує риси та функції їхньої діяльності. Ставляться завдання екологічної підготовки майбутнього вчителя. Державною програмою "Вчитель" визначено, що саме педагогу належить провідна роль в освіті, адже саме він допомагає становленню громадянина як особистості, зміцненню інтелектуального та духовного потенціалу нації [4]. Оскільки в

центрі навчання і виховання стоять інтереси учня, уся діяльність наставника, зокрема зміст і технологія навчання, мають змінюватися. Змін потребують і способи підготовки вчителя, у зв'язку з цим посилюються вимоги до формування його фахових якостей та світоглядних позицій.

У ситуації екологічної кризи, яка є наслідком передусім кризи духовної, суспільство покладає особливі надії на педагога, який має стати носієм і транслятором екологічно значущих підходів до взаємодії людини з природою, гармонійно поєднувати ініціативність і самостійність, професіоналізм і творчість, пропагувати загальнолюдські цінності, демонструвати високий рівень екологічної культури і відповідальності. Усе це можливо за умови досконалого і глибокого володіння наукою, оперування цікавими деталями і фактами, уміння зацікавлювати учнів, організовувати їхню діяльність, застосовувати в процесі навчання різноманітний дидактичний і фактичний матеріал.

Література

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А.А. Вербицкий – М. : Высш. школа, 1991. – 204, [3] с.
2. Галузяк В.М. Педагогіка : навчальний посібник [для студ. вищих пед. навч. зал.] / Галузяк В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І. – Вінниця : РВВ ВАТ "Віноблдрукарня", 2001. – 199, [1] с.
3. Гершунский Б.С. Прогностические методы в педагогике : монография / Борис Семенович Гершунский. – К. : Издательское объединение "Вища школа", изд-во при Киевском госуд. ун-те, 1974. – 208 с.
4. Державна програма "Вчитель" // Освіта України. – № 227. – С. 2-7.
5. Каган В.И. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе (единая методическая система института: теория и практика) : науч.-метод. пособие / В.И. Каган, И.А. Сычеников. – М. : Высш. школа, 1987. – 141, [2] с.
6. Миронов А.В. Содержание экологического образования будущего учителя: монография / Анатолий Владимирович Миронов; научн. ред. Л.Ю. Сироткин. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1989. – 219, [1] с.
7. Момот Л.Л. Проблемно-пошукові методи навчання в школі / Л.Л. Момот. – К. : Рад. школа, 1984. – 63 с.
8. Совгіра С.В. Методика навчання екології : [підручник] / Світлана Василівна Совгіра. – К. : Наук.світ, 2007. – 450 с.
9. Совгіра С.В. Програма навчальної дисципліни «Методика навчання екології» для педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів / С.В. Совгіра. – К. : Наук. світ, 2007. – 23 с.

Светлана Совгира ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Освещены взаимосвязанные элементы дидактической системы формирования экологического мировоззрения будущих педагогов: цели, содержания, методов обучения, средств и организационных форм, методов контроля за уровнем усвоения изученного содержания, а также приемов диагностики достижения поставленных целей обучения. Доказано, что к основным

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

теоретическим и методологическим проблемам учебных дисциплин относятся: предмет и методы научного исследования, цель обучения предмета и принципы отбора содержания и определения структуры дисциплин «Основы экологии», «Методика обучения экологии».

Ключевые слова: экологическое мировоззрение, формирование экологического мировоззрения будущих педагогов, организационные и методические приемы.

Svetlana Sovhira

The organisational and methodical ways of formation of the ecological world-view of the future educators

Summary. *The article covers the interrelated elements of didactic system of formation of the ecological world-view for future educators: purposes, content, teaching methods, tools and organizational forms, methods of monitoring the level of assimilation of learned content, as well as diagnostic techniques to examine achieving the education goals. It is proved that the basic theoretical and methodological problems of subjects include: object and methods of scientific research, the aim of studying the subject and the principles of content selection and determine the structure of disciplines "Ecological Science", "Methods of teaching ecology".*

Keywords: *ecological world-view, ecological world-view of future teachers, organizational and methodical techniques.*

УДК 37.014.6:005.6:41/45 "19"

**Тетяна Соловйова,
Олеся Ткаченко,
м. Переяслав-Хмельницький**

Зміст та структура системи управління середньою педагогічною освітою в роки Великої вітчизняної війни (на прикладі Переяслава-Хмельницького)

Яскраву сторінку в історії педагогічної освіти в Україні вписали педагогічні училища. Вони пройшли складний, але поступальний шлях розвитку народної освіти в УРСР від запровадження загального початкового навчання дітей у 30 -х роках до обов'язкової середньої освіти молоді та широкого запровадження суспільного дошкільного виховання дітей у 80-х роках. Цей шлях можна було б умовно поділити на два періоди: до початку Великої Вітчизняної війни і після звільнення України від німецько - фашистських загарбників.

Окремі аспекти проблема становлення і розвитку управління середньою професійною освітою розглядали: С.В. Бутівченко, О.Жабенко, Л.М.Костюкевич, С.Майборода М.Ф.Пузанов, Г.І.Терещенко та ін.[1,5,6,13]

У статті поставлено мету – виявити провідні тенденції та особливості процесу становлення і розвитку управління середньою педагогічною освітою Київщини в 1941-1945 рр., визначити можливості

використання в сучасних умовах досвіду, нагромадженого в цей період.

Відповідно мети визначено завдання дослідження: розкрити загальні тенденції та характерні особливості розвитку системи управління середніми професійними навчальними закладами в 1941-1945 роках; визначити можливості використання позитивного досвіду організації управління цими закладами в сучасних умовах.

Слід зазначити, що 1939-1940 рр. – це період реорганізації середніх спеціальних навчальних закладів у тодішньому СРСР. Реорганізація передбачала об'єднання навчальних закладів. Загальні тенденції до уніфікації та

стандартизації управління навчальним процесом посилились на початку 40-х років.

У 1941 р. підготовка спеціалістів була перервана у зв'язку із просуванням німецьких військ на території України. Значна частина технікумів була переведена на Урал та в інші союзні республіки СРСР, де в нових умовах навчальні заклади продовжували підготовку спеціалістів для держави.

Важливим питанням для держави у важких умовах ведення війни було збереження системи підготовки кваліфікованих фахівців. Постановою РНК УРСР від 31 травня 1942 р. № 130 “Про план прийому до вузів в 1942/43 навчальному році та заходи по зміцненню вищих навчальних закладів” було затверджено план прийому студентів на 1942/43 навчальному році до вузів у кількості 1140 осіб, до технікумів та фахових середніх шкіл – у кількості 2500 осіб. У Постанові наголошувалось на відновленні роботи навчальних закладів та збільшенні контингентів набору в 1942 р. до вузів та технікумів.[1, с. 35]

У складних умовах воєнного та післявоєнного часу державне управління середньою професійною освітою відіграло значну роль, оскільки воно було одним із головних факторів ефективності економічного розвитку. На формування структури управління державних органів влади, на зміст їх діяльності впливали як зовнішні (воєнний стан), так і внутрішні (необхідність підготовки фахівців за умови введення в дію термінових заходів налагодження виробництва) фактори. За цих умов об'єктивно виникла необхідність упровадження централізованого управління. У цей час діяв принцип єдності економіки та політики із збереженням пріоритету політики. Для досягнення поставлених цілей важливе значення мав контроль за виконанням прийнятих рішень.

Значна увага приділялась питанням відкриття та поновлення роботи нових середніх професійних навчальних закладів. Для вирішення цього питання центральними органами влади було прийнято ряд відповідних урядових постанов.

Так, у Постанові Ради Народних Комісарів Української РСР від 1 липня 1944 р. № 746 “Про поновлення роботи технікумів політосвіти Наркомосвіти УРСР” мова йшла про поновлення в Сталінській, Запорізькій, Херсонській, Одеській, Дніпропетровській, Кіровоградській, Вінницькій і

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

Тернопільській областях роботи політичних шкіл як технікумів політосвіти. [12, арк.7]

Після звільнення території України від окупантів була організована робота навчальних закладів.

Структура управління середньою професійною освітою розроблялась виходячи з ідеології стратегічного управління, її складові повністю відповідали вимогам стратегії вищих органів влади. Базовим принципом стратегічного управління був централізм. Робота середніх професійних навчальних закладів регламентувалась постановами та розпорядженнями центральних органів влади.

Відповідно до Постанови РНК УРСР від 14 березня 1944 р. № 205 НКО УРСР була прийнята низка розпоряджень щодо діяльності середніх спеціальних навчальних закладів, це стосувалось питань організації функціонування технікумів і середніх спеціальних навчальних закладів, зміцнення їх матеріально-технічної бази, забезпечення їх викладачами, розширення мережі середніх навчальних закладів. [12, арк.22]

Центральними органами влади були прийняті рішення щодо організації роботи середніх спеціальних навчальних закладів. Відповідно до Постанови РНК УРСР від 3 листопада 1944 р. № 1554 педагогічні школи були перейменовані на педагогічні училища. Було прийнято рішення: розробити Статут педагогічного училища та подати його на розгляд і затвердження до Комітету в справах Вищої школи при РНК СРСР до 1 січня 1945 р. розробити навчальні програми педагогічного училища відповідно до затвердженого Раднаркомом УРСР навчального плану педучилища. Видати на 1945/46 навчальний рік підручники для педагогічних училищ з усіх предметів. Розширення мережі середніх педагогічних навчальних закладів відбувалось також шляхом утворення педагогічних класів. [13, арк.3]

Характерним для стратегічного управління професійною освітою було те, що в процесі виконання основних функцій реалізації стратегії та політики вище керівництво спиралось на галузеві структури управління – як союзні так і республіканські, що зумовило існування системи управління з подвійним підпорядкуванням технікумів та середніх професійних навчальних закладів за умови, що в системі управління професійною освітою головну роль відігравали центральні органи управління.

В УРСР відповідно до Указу Верховної Ради України 5 липня 1944 р. було утворено Управління в справах вищої школи при РНК УРСР, яке було підпорядковано РНК УРСР та Всесоюзному Комітету в справах вищої школи при РНК СРСР. 24 січня 1945 р. РНК УРСР було затверджене Положення про Управління в справах вищої школи при РНК УРСР. Управління в справах вищої школи при РНК УРСР керувало всіма вищими навчальними закладами і технікумами (середніми спеціальними навчальними закладами) – промисловості, сільського господарства, економічними, транспорту та зв'язку, підвідомчими Народним Комісаріатам УРСР [1, с. 37].

Відповідно до галузевого принципу управління середньою

спеціальною освітою в Україні, коли технікуми були підпорядковані галузевим наркоматам, організацію функціонування та контроль за діяльністю технікумів, формуванням контингенту учнів здійснювали управління навчальними закладами і відділи кадрів та підготовки кадрів наркоматів, яким вони були підпорядковані. Водночас керівництво та контроль за роботою технікумів здійснювали центральні органи управління.

Управлінськими структурами була запроваджена звітна документація технікумів. Технікуми та середні спеціальні навчальні заклади мали надсилати до Управління у справах вищої школи при РНК УРСР річні звіти стосовно роботи навчальних закладів, статистичні за формою 74-К та текстові. Навчальний процес у середніх спеціальних закладах здійснювався за програмами і навчальними планами, розробленими як союзними галузевими наркоматами, так і галузевими наркоматами УРСР.[1, с. 38]

Педагогічні училища перебували у відомстві НКО УРСР, відкривались постановою Ради Народних Комісарів УРСР і були безпосередньо підпорядковані обласним відділам народної освіти, а в м. Києві – міському відділу народної освіти. Директор педагогічного училища призначався Народним Комісаром освіти УРСР з числа осіб, що мають закінчену вищу освіту, знають початкову школу й мають стаж педагогічної роботи не менше 10 років. Педагогічне училище щорічно подає до обласного відділу народної освіти, а в м. Києві – до міського відділу народної освіти звіт про фінансову та господарську діяльність, а також статистичні відомості у строки й за формою, затвердженими ЦСУ і Наркомфінансів УРСР.

Характерним для стратегічного управління того часу було прийняття необхідних управлінських рішень та їх реалізація в максимально скорочений термін. У цьому контексті важливу роль відіграло поточне та стратегічне планування, зокрема в питаннях щодо складання програмно-цільових документів відносно перспектив оптимізації ресурсів для досягнення поставленої мети.

План прийому та випуску слухачів вищих навчальних закладів і педучилищ затверджувався центральними органами влади і перебував на постійному контролі. НКО УРСР постійно надавав інформацію про діяльність освітньої галузі до Ради Міністрів УРСР і ЦК КП(б)У про стан підготовки спеціалістів та про діяльність обласних відділів народної освіти.

Аналіз плану прийому до педучилищ УРСР у 1946/1947 навчальному році дає можливість стверджувати, що він був спрямований на розширення мережі педучилищ у тій чи іншій області, але не повною мірою враховував потреби області у спеціалістах. Це в якоюсь мірою пояснюється значними фінансовими втратами СРСР під час війни, що спричинило об'єктивні труднощі стосовно точного визначення економічного потенціалу адміністративних районів і прогнозування темпів їх економічного зростання. У ті часи потреби у фахівцях були вищими, ніж

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

можливості їх задовольнити.[6, с. 192] Слід зазначити, що на території України діяло 22 учительських інститути, 82 педучилища.

У вересні 1941 р. німецько-фашистські війська окупували Переяслав. За два роки окупації міста все майно педшколи було розграбоване і знищене. В аудиторіях першого поверху фашисти влаштували конюшню, а при відступі у вересні 1943 р. спалили приміщення.

Після звільнення міста, 21 вересня 1943 р., місцеві органи влади приступили до відновлення роботи закладів освіти. Уже в жовтні педшкола відновила свою роботу. 3 грудня 1944 р. заклад почав називатися Переяслав-Хмельницьке педагогічне училище.

Однією з головних проблем, яку доводилося розв'язувати керівництву училища, була проблема створення необхідної матеріальної бази.

У кінці 1943 р. з великими труднощами були відремонтовані 2 пристосовані під навчальні заняття одноповерхові приміщення, а 11 січня 1944 р. розпочали навчання 160 студентів I-III курсів. Їх навчало 13 викладачів.[2, с. 169]

Парт, лавок не вистачало, підручників майже не було, гуртожитки були відсутні, зошитами для письма студенти були не забезпечені (писали на папері з плакатів).

Хоча в наступні роки під навчальні заняття було пристосовано ще 2 приміщення, під гуртожитки 2 приміщення на 50 ліжок, матеріальна база залишалася слабкою. Були відсутні фізкультурний, актовий і читальний зали. Навчання проводилося у дві зміни.[2, с. 170]

І все ж, незважаючи на брак навчальних площ, у перший же рік було організовано роботу педагогічного кабінету в дві зміни, бібліотеки, у наступному році – їдальні, а ще пізніше природничого, фізичного, музичного, військово-спортивного кабінетів та кабінету української мови та літератури.

Зростав поступово бібліотечний фонд (1099 книг і брошур в 1945 р.). Поліпшувалося забезпечення підручниками.[2, с. 170]

Училище мало в користуванні 10 га орної землі, де вирощувались овочі для учнівського харчування в їдальні.

Контингент слухачів формувався в основному з випускників шкіл Переяслав-Хмельницького району та інших лівобережних районів Київської області.

Підготовка вчителів початкових класів та вихователів дошкільних закладів здійснювалася за навчальними планами, затвердженими Міністерством освіти СРСР з урахуванням специфіки республіки – викладанням української мови та літератури.

Аналіз навчальних планів (навчальний план з 4-х річним терміном навчання введено в дію в 1948 р.) дає підстави зробити висновок про достатній рівень загальноосвітньої підготовки майбутніх спеціалістів. Водночас простежується високий рівень ідеологізації навчального

процесу.

Навчальні програми з усіх навчальних дисциплін розроблялися Міністерством освіти СРСР і УРСР. Як на навчальних планах і програмах, так і на всьому навчально-виховному процесі лежить відбиток політичного життя країни того періоду. Структура управління середньою педагогічною освітою розроблялась виходячи з ідеології стратегічного управління, її складові повністю відповідали вимогам стратегії вищих органів влади.

Базовим принципом стратегічного управління був централізм. Робота середніх професійних навчальних закладів регламентувалась постановами та розпорядженнями центральних органів влади. У зазначений період для системи управління професійною освітою в Україні була властива лінійно-функціональна структура управління.

Загальна структура державного управління середньою професійною освітою у 1946 р. мала такий вигляд. На території України діяло Управління у справах вищої школи при РНК УРСР з відділами вузів і технікумів, яке здійснювало керівництво вузами і технікумами республіканської підпорядкованості. Педагогічні вузи, педучилища, медичні, художні, фізкультурні вищі навчальні заклади відносили до навчальних закладів республіканського підпорядкування.

10 квітня 1946 р. Всесоюзний Комітет у справах вищої школи СРСР, реорганізований у Міністерство вищої освіти СРСР, був союзно-республіканським міністерством і керував безпосередньо підпорядкованими йому вузами та середніми спеціальними навчальними закладами СРСР незалежно від відомчого підпорядкування.

Таким чином, період 1941-1945 рр. – структурно-функціональний характер управління, формування плану підготовки фахівців виходячи із загальносоюзних потреб виробництва у спеціалістах з урахуванням існуючих ризиків та вимог воєнних років. Регламентація роботи середніх професійних навчальних закладів постановами та розпорядженнями центральних органів влади.

Певні підходи до реформування середньої професійної освіти можуть бути корисні і сьогодні, зокрема: побудова системи управління професійною освітою на принципах демократизму, децентралізму, колегіальності, проведення економічного і шкільного районування, управління навчальними закладами з різномірною підготовкою, забезпечення державного стандарту і регіонального компонента.

Література

1. Бутівченко С.В. Структурно-функціональний аналіз системи управління середньою професійною освітою в Україні в 1941-1945 роках / Бутівченко С.В. // Вісник НАДУ. – 2005. – № 1. – С. 32-39.
2. Верба Г. Педагогічна освіта на Переяславщині в 30-і – 80-і рр. ХХ століття / Верба Г. // Школа першого ступеня. Теорія та практика. – Переяслав-Хмельницький, 2002. – Вип.5. – С. 167-177.
3. Грищенко М. Нариси з історії школи в Українській РСР /1917-1965/ / Грищенко М. – К. – 260с.

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

4. Костюкевич Л.Н. Становление и развитие профессионально-технического образования в Украинской ССР: дисс. ...канд. пед. наук.: 13.00.04 / Костюкевич Л.Н. – К., 1983. – 163 с.
5. Майборода С. Державна освітня політика України у повоєнні роки (1945-1950 рр.) / Майборода С., Жабенко О. // Вісник УАДУ. – 2001. – № 4. – С. 187-202.
6. Матеріали засідань Колегії Міністерства освіти УРСР.– Центральный державний архів вищих органів влади і управління (далі ЦДАВО), ф. 4621, оп.7, спр. 72.
7. Очерки истории профессионально-технического образования в СССР / ред. кол.: С.Я. Батышев (гл. редактор), А.Н. Веселов, Н.Н. Кузьмин, Е.Г. Осовский. – М.: Педагогика, 1981. – 345 с.
8. Постанови Ради Міністрів УРСР. – ЦДАВО, ф.166, оп.15, спр. 6.
9. Про план прийому слухачів до педучилищ. – ЦДАВО, ф. 166, оп. 15, спр. 135.
10. Про поновлення роботи педучилищ. – ЦДАВО, ф. 166, оп. 15, спр. 35.
11. Про структуру управління педагогічною освітою. – ЦДАВО, ф. 166, оп. 15, спр. 250.
12. Пузанов М.Ф., Терещенко Г.И. Очерки истории профессионально-технического образования в Украинской ССР / Пузанов М.Ф., Терещенко Г.И. – К.: Вища шк., 1980. - 205 с.
13. Фінансування педучилищ. – ЦДАВО, ф. 166, оп. 15, спр. 130.

Татьяна Соловьёва, Олеся Ткаченко

Содержание и структура системы управления средним педагогическим образованием в годы Великой Отечественной Войны (на примере Переяслав-Хмельницкого)

Аннотация. В статье рассматриваются основные тенденции и проблемы развития системы управления системой среднего педагогического образования на Киевщине в 1941-1945гг.

Ключевые слова: образование, устав, система образования, управление учебными заведениями.

Tatyana Solovyova, Olesya Tkachenko

The content and structure of the management system of secondary teacher education in the Great Patriotic War years (example of Pereyaslav-Khmelnytsky town)

Summary. The article deals with the basic trends and problems of the development of the management system of secondary teacher education in Kyiv region in the 1941-1945.

Key words: education, statute, education system, management of educational institutions.

УДК 371.134 : 91

Оксана Тімець,
м. Умань

СТРУКТУРА ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ

Фахова компетентність майбутнього вчителя географії є результатом опанування спеціальних компетенцій, які, на відміну від

ключових (що формуються в ході життєдіяльності, соціалізації особистості), розвиваються під час навчання у ВНЗ.

У структурі ключових кваліфікацій виокремлюють такі підструктури, як професійна спрямованість, професійна компетентність, професійно важливі якості й професійно значущі психофізіологічні якості. Системоутворювальною якістю сучасного спеціаліста вчений вважає його компетентність, що постає центральним об'єктом інтересу дослідників, які студіюють проблеми модернізації освіти у вищій школі. В. Байденко, Н. Бібік, І. Зимня, Н. Кузьміна, О. Локшина, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, В. Сластьонін, Л. Хоружа, А. Хуторський охарактеризували засади компетентісно орієнтованої освіти. На думку науковців, становлення компетентного фахівця передбачає набуття ним досвіду й формування когнітивної сфери (знання, уміння, навички, увага, пам'ять, мислення), а також розвиток особистісно-психологічних якостей (самосвідомість, мотивація, ціннісні орієнтації професійної діяльності та ін.). У контексті нашого дослідження необхідно з'ясувати семантичний обсяг базових понять, що слугуватиме передумовою для наукового обґрунтування проблеми формування компетентності фахівця, де фундаментальною категорією є „фахова компетентність майбутнього вчителя географії”.

У психолого-педагогічній літературі представлено різні підходи до тлумачення термінів „компетентність” і „компетенція”, причому в деяких джерелах їх ототожнюють, а в інших – надають різного значення. Вивчаючи природу поняття „компетентність”, науковці (Р. Бадер, О. Бобієнко, І. Єрмаков, І. Зимня, В. Красвський, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, Дж. Равен, М. Рижаків, Л. Спенсер, С. Спенсер, В. Хутмакер, А. Хуторський, А. Шелтен й ін.) звертали увагу на її багатоманітний, різноплановий і системний характер.

Водночас зауважимо, що багаторівнева варіативність змісту географічної освіти вимагає врахування специфіки професійно-педагогічної діяльності, що регламентована змістовим наповненням кожного структурного елемента освіти (бакалавр, магістр) та формуванням спеціальних компетенцій. Їх змістове наповнення та якісний рівень залежать від таких чинників, як: розвиток педагогіки, географії й суміжних наук, стану професійної освіти, соціальних, економічних та інших умов, що склалися в державі.

З огляду на це більш детального опису потребують складові компоненти фахової компетентності вчителя географії та відповідні компетенції. Так, когнітивний компонент забезпечує розвиток предметної й картознавчої компетенцій.

Предметна компетенція – ґрунтовні інтегровані знання з фундаментальних і спеціальних географічних дисциплін; знання дидактичних засобів педагогічної діяльності та творче їх застосування; наукові відомості про географічні особливості навколишнього світу та вміння адекватно їх сприймати; бачення ролі людства в розвитку

географічної оболонки; постійне розширення діапазону географічних знань; оволодіння законами просторової організації географічної оболонки, взаємодії природи й суспільства, що відбувається на основі глобального, національного, регіонального вивчення території (показники сформованості предметної компетенції).

Надання пріоритету інтегрованим знанням із географії відповідає компетентнісному підходу, професійним орієнтаціям особистості вчителя. Як відомо, предметні знання слугують субстратом для особистісного розвитку фахівця за індивідуальною траєкторією й підлягають певним критеріям їхньої ефективності.

Серед фахових знань (змісту фундаментальних і спеціальних географічних дисциплін) сучасного вчителя географії вирізняють такі типи: 1) знання наскрізних понять з урахуванням їхнього походження, структури, взаємозв'язків та подальшої генералізації (спеціальні (географічні) знання); 2) знання й розуміння наукових географічних позицій з особливим акцентом на тих матеріалах, якими вчитель послуговується як „виробничими інструментами” чи спеціальною формою висвітлення змісту географічної інформації – знання географічних карт та навченість роботи з ними для вирішення проблемних завдань (технологічні знання). Поєднання спеціальних (географічних) і технологічних знань у сукупності презентує функціональні фахові знання. „З погляду дидактики дуже важливо визначити, яку роль відіграють ті чи інші знання, які функції вони виконують, тобто здійснити функціональне структурування. Це можна зробити, перерахувавши функціональні рубрики, визначивши таким чином функціональні знання”, зазначає Г. Атанов [1, с. 93]. Освітні процеси мають відповідати досягненням науки, а система науки – підґрунтя системи навчальних дисциплін ВНЗ. Дуже важливо, щоб зміст і структура фундаментальних і спеціальних географічних дисциплін відображали зміст і структуру певної (географічної) науки. Тоді добір інформаційного географічного матеріалу відбуватиметься на основі системного підходу, що вмотивовує систему знань з оптимальною кількістю наукових фактів і дає змогу в межах навчальної програми підготувати вчителя, достатньо ознайомленого з основними положеннями й законами географії (конкретної дисципліни), специфікою досліджень у її сфері, сприяє вихованню спеціаліста з географічним мисленням, творчого, здатного до впровадження компетентнісного підходу в шкільну освіту.

Формуючи предметну компетенцію, враховують її комплексний характер, тобто наявність у структурі знань реальної дійсності, способів діяльності, соціальної й особистісної значущості для студента. Критерієм сформованості предметної компетенції є повнота засвоєння студентами функціональних фахових знань. Проблема надання цих знань в умовах нової парадигми освіти не можна розв'язати шляхом механічної заміни ЗУНів на компетенції, натомість необхідно забезпечити їхній перехід у структуру фахової компетентності.

Поряд із предметною компетенцією необхідним вважаємо володіння знаннями географічних карт та навченість студентів роботи з

ними в ході розв'язування проблемних завдань – картознавчу компетенцію, що передбачає застосування в навчально-виховному процесі традиційних і новітніх картографічних матеріалів (карт, планів, глобусів, картосхем, атласів, контурних карт і робочих зошитів із друкованою основою); репродукування картографічної грамотності задля розуміння й трансформування за допомогою географічних карт різноманітної інформації; опис географічних об'єктів і явищ за картою та розв'язання проблемних ситуацій за її допомогою; формування знань про різноманітні способи зображення; накопичення й узагальнення відомостей за картами та роботу з різними картографічними джерелами (показники сформованості компетенції).

Оскільки карту називають „другою мовою географії”, то одне із завдань професійної підготовки майбутніх учителів – набуття знань про способи читання карти та знаходження за її допомогою необхідних відповідей, а також виконання географічних досліджень. У такий спосіб пропагують усвідомлене використання географічних карт, розвиток картографічних знань, умінь і навичок [3; 4]. Для формування картознавчої компетенції студентів, розвитку їхніх знань географічних карт і навичок роботи з ними в ході розв'язання проблемних ситуацій, запропонованих проектами фахового спрямування, нами укладено методичні поради для роботи з картами, де викладено поняття географічних карт, описано їхні типи, прийоми навчання розуміння й читання карт.

Для розуміння географічної карти як засобу розв'язання проблемних завдань необхідно, щоб студент опанував картографічні знання (що таке карта, її якості, зміст, призначення, види). Розуміння карти формують за допомогою таких прийомів, як: вивчення легенд карт; зіставлення карт, різних за масштабом, що характеризують об'єкт дослідження з різних боків; порівняння карт, схем, планів, картин тощо; виконання проблемних проектів на карті чи в роботі з контурною картою, топографічні пошуки тощо. Наприклад, для читання карти студентам потрібно було, зіставивши умовні знаки та вивчивши географічні особливості певної території, виконати за допомогою карти порівняльну характеристику розміщення, стану й взаємозв'язків різноманітних географічних явищ природи та суспільства кардинально різних країн чи їхніх частин [5]. Для цього слід застосувати такі прийоми, як: порушення проблеми; опис об'єктів, територій, зіставлення комплексних характеристик природних та антропогенних об'єктів; калькування (накладання) різних за змістом карт; порівняння об'єктів за певними ознаками; обговорення способу розв'язування проблеми; самооцінювання та оцінювання виконаних завдань студентами й викладачем.

Критеріями розвитку компетенції слугують знання студентів про особливості географічних карт, навченість роботи з ними, що доведені до суспільно й особистісно необхідного мінімуму; наявність широкого кола знань про карти за різними показниками питань життя людини і суспільства та їхню вибірковість щодо глибини розуміння проблем навколишньої

дійсності; особистісні освітні здобутки майбутнього вчителя. Читання й розуміння географічних карт, позначення на контурній карті передбачають таку послідовність роботи: вивчення назви, легенди з її основним змістом, фактів розміщення території чи об'єкта, що досліджують, формування підсумкових запитань і висновків про інформаційність картографічного матеріалу.

Отже, когнітивний компонент фахової компетентності забезпечує формування в майбутнього вчителя географії функціональних фахових знань (знання фундаментальних і спеціальних географічних дисциплін) та знання студентами особливостей географічних карт і навченість роботи з ними у вирішенні проблемних завдань, рівень засвоєння яких є показником його якісної підготовки.

Операційний компонент включає процесуально-технологічну та інформаційно-дослідницьку компетенції, через призму розвитку яких його можна охарактеризувати як систему педагогічних умінь. Зокрема, критерієм вироблення операційного компонента слугує діяльнісна реалізація майбутніми вчителями-географами комплексу практичних умінь.

Процесуально-технологічна компетенція спрямована на формування в студентів практичних умінь самостійної роботи. Для майбутнього вчителя географії важливо вміти виявляти, по-перше, причинно-наслідкові зв'язки, що сприяє розвитку просторового уявлення; по-друге, використовувати різноманітні методи географічних досліджень; проводити екскурсії, краєзнавчо-туристські походи тощо. Розвиток процесуально-технологічної компетенції передбачає орієнтування студента на кінцевий результат освітньої діяльності для досягнення ним високого рівня навчання, чому сприяє процес формування вмінь самостійної роботи (показники сформованості компетенції).

Для самостійної роботи як чинника самовизначення й саморозвитку особистості важливими є не лише здобуті знання, уміння та навички, а й здатність майбутнього вчителя працювати над собою. Тому спрямованість студента на неперервне професійне самовдосконалення – одне з основних завдань професійної освіти, покликаної не передати великий обсяг знань майбутнім педагогам, а сформувати в них мобільність, уміння застосовувати нові освітні й інформаційні технології. У зв'язку з цим необхідно посилити увагу на систематичності самостійної роботи студентів, наявності проблемних завдань чи ситуацій, формувати в них потребу в постійному оновленні, розширенні, самовдосконаленні професійних знань, умінь і навичок.

На нашу думку, самостійна робота майбутнього вчителя географії – це ефективне виконання ним самостійних дій навчально-виховного процесу ВНЗ у співпраці з викладачем, здатність ухвалювати ефективні альтернативні, оригінальні, обґрунтовані рішення, що базовані на набутому власному досвіді. Вона є цілеспрямованою, умотивованою, важливою умовою формування його фахової компетентності.

Про сформованість процесуально-технологічної компетенції свідчить уміння самостійно вивчати питання, пов'язані з географічною

освітою та розвитком географії як науки; конструювати, реалізовувати й коректувати власні знання та вміння, розв'язувати проблемні завдання чи ситуації засобами самостійної роботи (критерії сформованості).

Формування інформаційно-дослідницької компетенції передбачає розвиток умінь шукати, узагальнювати, систематизувати географічну інформацію, оперувати нею на рівнях абстрагування й поглиблення фахових знань, що слугують основою ухвалення та реалізації оптимальних рішень у педагогічній діяльності; умінь проводити експериментальні дослідження в галузі географії, тобто розвиток умінь практично застосовувати фахові знання у проблемних ситуаціях (показники сформованості інформаційно-дослідницької компетенції). М. Баранський до переліку вмінь учителя географії зараховує „педагогічну мову, креслення карт, ескізне малювання, виготовлення наочних посібників, проведення шкільних екскурсій і організацію шкільного краєзнавства” [2].

Для формування інформаційно-дослідницької компетенції майбутнього вчителя географії основними, на наш погляд, є такі вміння: застосовувати різноманітні способи отримання інформації про світ та здійснювати мисленнєво моделювати природні процеси і явища в часі й просторі (тобто вміння працювати з географічною, педагогічною літературою, володіння методикою географічних досліджень, умінь характеризувати географічний об'єкт чи явище, об'єктивно оцінювати події, що відбуваються в галузі природничої та суспільної географії тощо); поєднувати наукову й практичну підготовку під час проходження навчально-польової та фахової педагогічної практики; супроводжувати наукові доповіді, презентації сучасними аудіовізуальними засобами, комп'ютерними, ГІС-технологіями, виконувати комп'ютерне картографування тощо; вести бесіду, дискусію, володіти інтонацією; налагоджувати ділові взаємини з усіма учасниками педагогічного процесу (учнями, колегами, адміністрацією, батьками); отримувати, систематизувати, пов'язувати з практичною діяльністю людини, передавати функціональні фахові знання, адаптувати їх до умов школи під час педагогічної практики; організувати свій робочий час; використовувати в роботі передовий досвід кращих учителів-географів (критерії сформованості компетенції).

Отже, операційний компонент фахової компетентності майбутнього вчителя географії зумовлює формування в студентів умінь самостійної роботи та практичного застосування функціональних фахових знань.

Особистісний компонент складають мотиваційна і ціннісно-змістова компетенції.

Мотиваційна компетенція – це сукупність наявних у фахівця мотивів, адекватних цілям і завданням його професійної діяльності. Вона сприяє розвитку в майбутнього вчителя географії особистісних якостей, які слугуватимуть основою його здатності до рефлексії, самовизначення,

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

творчості, конкурентоспроможності, і відображена в мотивації професійної діяльності як прагненні студентів до освоєння спеціальних компетенцій.

Наголосимо, що мотиваційній компетенції притаманний динамізм: вона зазнає змін у процесі навчання студента, постійно трансформується, збільшуючи свій потенціал. Вища форма вияву мотиваційної компетенції – професіоналізм учителя-географа, що і є критерієм її сформованості.

Особистісний компонент передбачає також окреслення ціннісних орієнтацій, які формуються в умовах реального життя під впливом економічних, політичних, моральних і духовних чинників. Саме ціннісні орієнтації становлять основу світогляду вчителя, забезпечують оволодіння прийомами самоаналізу, що допомагають виконувати самоконтроль, сприяють особистісному самовдосконаленню, розвитку професіоналізму й творчості, формуванню вмінь оперувати системою критеріїв і норм, які регулюють його діяльність. Особливо важливим є ціннісне ставлення студентів до навчання, зокрема вивчення фундаментальних і спеціальних географічних дисциплін.

Сформовані ціннісні орієнтації студента, його здатність усвідомлювати специфіку майбутньої педагогічної діяльності, вільно орієнтуватися в ній, осмислювати свою роль і призначення, уміння вибирати цільові й змістові установки для своїх дій і вчинків, ухвалювати рішення, бути творчою особистістю становлять поняття ціннісно-змістової компетенції майбутнього вчителя географії.

Особистісним цінностям властива висока усвідомленість, вони розвиваються у формі ціннісних орієнтацій, слугують важливим чинником регуляції взаємин, є показником сформованості інтересів, духовних потреб, запитів особистості. Стаючи осмисленою програмою, ціннісні орієнтації вирішальним чином впливають на поведінку студентів, регулюють її та зіставляють із суспільними вимогами, наголошуючи на показниках сформованості компетенцій.

Навчальні програми, посібники, підручники для вищої школи з географії містять обмежену інформацію прикладного характеру для розвитку ціннісної сфери майбутніх учителів, тому важливо окреслити шляхи інформаційного навантаження для формування ціннісних орієнтацій студентів-географів. У зміст навчального матеріалу необхідно закладати елементи інтелектуального, морального, естетичного розвитку майбутнього вчителя географії, тобто кожна з фундаментальних і спеціальних географічних дисциплін повинна мати для студента не лише пізнавальну, а й естетичну, моральну та практичну значущість (цінність), оскільки сформованість ціннісної сфери – це одна з умов успішного оволодіння студентом основ географічної науки та становлення його особистості. Сформованість ціннісних орієнтацій під час формування ціннісно-змістової компетенції у фаховій підготовці майбутніх учителів географії дає їм змогу компетентно підходити до засвоєння навчального матеріалу та чітко структурувати пізнавальну діяльність. У цілому критерієм сформованості особистісного компонента є ставлення студентів до майбутньої професії та окреслення пріоритетних ціннісних орієнтацій

навчальної діяльності.

Отже, охарактеризовані компоненти спрямовують професійну підготовку на досягнення нової освітньої якості, вираженої в позитивних результатах вивчення студентами фундаментальних і спеціальних географічних дисциплін як особистісно значущого елемента освіти, у практичних уміннях, мотивації навчальної діяльності та виборі пріоритетних ціннісних орієнтацій.

Література

1. Атанов Г. А. Деятельностный подход к проектированию обучения / Г. А. Атанов // Образовательные технологии. – 2004. – № 2. – С. 87-93.
2. Баранский Н. Н. За профессиональные педагогические навыки / Н. Н. Баранский // Научный сборник Московского филиала Географического общества СССР. Сер. «Вопросы географии» / ред. кол. : Н. Н. Баранский, К. К. Марков, Э. М. Мурзаев [и др.]. – М. : Гос. изд-во геогр. лит-ры, 1951. – Ч. 25. Высшее географ. Образование. – С. 168-196.
3. Берлянт А. М. Картографическая грамотность и географическое образование / А. М. Берлянт // География в школе. – 1990. – № 2. – С. 57-62.
4. Даринский А. В. Методика преподавания географии [учеб. пособ.] / Даринский А. В – М. : Просвещение, 1975. – 368 с.
5. Тімець О. В. Методичні поради до роботи з географічними джерелами знань : [навч. посіб.] / Тімець О. В. – Умань : Візаві, 2006. – 43 с.

Оксана Тімець

Структура специальной компетентности будущего учителя географа

Аннотация. В статье рассмотрена структура специальной компетентности будущего учителя географии, где составляющими компонентами выступают: когнитивный (предметная и компетенция знания карт), операционный (процессуально-технологическая и информационно-опытная компетенции) и личностный (мотивационная и ценностно-содержательная компетенции) компоненты.

Ключевые слова: специальная компетентность, ее составные компоненты и их компетенции.

Oksana Timets

The structure of special competence of the future geography teacher

Summary. In this article it is presented the structure of special competence of the future geography teacher including the components: cognitive (knowledge of subject and competence of maps knowledge), operational (procedural-technological and information-experience competence) and personal (motivational and value-content competences) components.

Key words: special competence, components and their competences.

**ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ПОРІВНЯЛЬНО-
ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

УДК 37.014.61: 378 (= 111)

Наталія Авшенюк,
м. Київ

**ТРАНСНАЦІОНАЛЬНА МОБІЛЬНІСТЬ ПРОВАЙДЕРІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ У РОЗВИНЕНИХ АНГЛОМОВНИХ КРАЇНАХ**

Попит на професійно-орієнтовані програми вищої освіти й освіти дорослих невинно зростає з року в рік, що спричинено, насамперед, посиленням питомої ваги знань у розвитковій глобальної економіки та необхідністю навчання впродовж життя. Більшість країн не в змозі задовольнити зростаючий попит наявними ресурсами державного освітнього сектора через брак бюджетних коштів, зміну ролі урядів та посиленням впливом ринкової економіки. Водночас, інновації в інформаційно-комунікаційних технологіях спричиняють появу альтернативних, у тому числі, віртуальних шляхів надання вищої освіти. З'являються нові типи провайдерів вищої освіти (від англ. *provider* – постачальник; той, хто надає або забезпечує необхідними товарами чи послугами), зокрема: корпоративні університети, приватні комерційні освітні інституції, медіа компанії тощо, котрі просувають освітні послуги крізь національні кордони країн аби задовольнити зростаючий попит на вищу освіту, що значно перевершує локальні можливості. У результаті, сучасна система вищої освіти набуває складного структурного обрису і потребує, на наш погляд, відповідних управлінських процедур та стратегічних концепцій розвитку.

Деякі науковці зауважують, що попит на вищу освіту десятиріччями стабільно зростає, а академічна мобільність студентів, учених, викладачів і, навіть, інтелектуального продукту – є інтегральною характеристикою системи вищої освіти впродовж століть. Важко не погодитися з цим зауваженням. Однак нині ситуація суттєво змінилася – не лише люди здатні рухатися крізь кордони, навчальні програми і навчальні заклади також стали невід'ємною частиною цього процесу, визначальним чинником якого називають комерційний або прибутковий інтерес. Вкрай важливим, на нашу думку, має стати усвідомлення широким колом освітян – науковцями, політиками, управлінцями, педагогами – впливу лібералізації торгівлі освітніми послугами на систему вищої освіти, щоби виробити стратегію максимального використання її переваг та мінімізувати негативний вплив на якість.

Зростання у глобальному масштабі потреби у вищій освіті призвело до збільшення різноманітності провайдерів освітніх послуг. Дослідники зазначеної проблеми розподіляють усіх провайдерів на дві категорії:

1) традиційні інституції вищої освіти, що орієнтуються на навчання, викладання, науково-дослідну роботу й надання просвітницьких послуг суспільству;

2) нові або альтернативні провайдери з пріоритетним напрямом надання різноманітних освітніх й дослідницьких послуг закордоном [6, с. 27].

Зазвичай, до *традиційних інституцій вищої освіти* відносяться державні неприбуткові, приватні прибуткові та неприбуткові навчальні заклади. Варто зауважити, що багато країн мають змішану систему державного й приватного фінансування закладів вищої освіти, що спричинило певне розмивання самого розуміння державних і приватних навчальних інституцій. З одного боку, за рахунок приватних коштів частково фінансуються державні університети, котрі, у свою чергу, залученні до прибуткової комерційної діяльності. З іншого – у більшості країн приватні університети мають право на державне фінансування і часто здійснюють неприбуткові соціальні проекти. *Нові або альтернативні провайдери*, як правило, характеризуються як компанії чи консорціуми, що надають освітні послуги у вигляді навчальних програм професійної підготовки на платній основі задля отримання прибутку. Як свідчить аналіз статистичних досліджень, такі провайдери здебільше орієнтовані на розробку й впровадження навчальних курсів та програм професійної підготовки, що передбачають науково-дослідну діяльність. Нові провайдери вищої освіти можуть бути як фізичними, так і віртуальними інституціями, що доповнюють, співпрацюють, співіснують або конкурують з традиційними вищими навчальними закладами (ВНЗ) [5, с. 347].

Варто підкреслити той факт, що приватна чи державна форми власності ВНЗ вже не є ключовим чинником у диференціації традиційних ВНЗ. Натомість пропонується новий елемент диференціації – офіційне визнання національною акредитаційною агенцією країни-постачальника або країни-споживача. Така зміна підкреслює важливість хорошої репутації та позитивного іміджу навчального закладу, що підтримується шляхом ліцензування у визнаних національних агенціях. Це є результатом двох подій: по-перше, зростаючою значимістю якості освіти в усіх країнах світу та необхідністю розмежування високоякісних навчальних інституцій від низькоякісних; а по-друге, розмитістю кордонів між державним і приватним фінансуванням ВНЗ та прибутковим і неприбутковим їх статусом. Ця ситуація склалася через те, що багато неприбуткових ВНЗ отримують фінансування з приватних джерел і подекуди здійснюють прибуткову діяльність з метою диверсифікації джерел фінансування і нарощення прибутків. Особливо це стосується тих країн, що не в змозі збільшувати фінансування ВНЗ попри зростання попиту й вартості навчання. Водночас, приватні інститути отримують державні кошти або субсидії й іноді залучаються до соціальної неприбуткової діяльності. Саме тому критерій "державна/приватна власність" не є ефективним чинником для диференціації ВНЗ у межах транснаціональної вищої освіти.

Р. Гарретт та Дж. Найт, зазначають, що критерій "новий / альтернативний провайдер" також може змінитися з часом, оскільки ці провайдери у деяких країнах почали отримувати державні асигнування від урядів і проходити акредитаційні процедури національних агенцій забезпечення якості, як і традиційні ВНЗ [3; 4]. Адже однією з головних проблем залишається визнання транснаціонального ВНЗ та надання йому права присудження кваліфікацій у країні-експортері та країні-імпорттері. Спостереження науковців свідчать, що деякі "нові провайдери" не входять до національної системи освіти країни-постачальника освітніх послуг і не ліцензовані в ній. У такий спосіб вони знаходяться у статусі "без громадянства" і створюють проблеми для країни-споживача щодо визначення їх якості та легітимності. Усе зазначене призводить до посилення відповідальності країни-споживача за розвиток власних регуляторних процедур реєстрації та акредитації зарубіжних ВНЗ, що прослідковується у багатьох країнах.

Отже, транснаціональна мобільність провайдерів визначається ад'юнкт-професором Торонтського університету Дж. Найт як "фізичне переміщення освітнього провайдера (інституція, мережа, компанія) крізь національні кордони з метою надання освітніх послуг (навчальні програми, курси професійної підготовки) студентам або іншим клієнтам" [5, с. 349]. Типовими формами транснаціональної інституційної мобільності провайдерів є такі:

1. *Зарубіжний кампус* (кампус (від англ. campus) – університетське містечко, університет, коледж) – здійснення освітніх програм у ВНЗ – філії або кампусі, на який розповсюджуються права власності зарубіжного постачальника певної програми. Тобто, провайдер з країни А створює філію свого кампусу у країні Б з метою розповсюдження навчальних програм і курсів для місцевих студентів країни Б. Студенти з країни А також можуть навчатися у філії їхнього університету впродовж семестру або цілого курсу навчання. Кваліфікацію присуджує навчальний заклад з країни А.

2. *Незалежна інституція* – зарубіжний провайдер з країни А (традиційний університет, мережа, комерційна компанія) створює у країні Б окремий ВНЗ для надання навчальних програм і курсів, а також присвоєння кваліфікації. Як правило, у країні А подібного навчального закладу не існує.

3. *Поглинання / об'єднання* – зарубіжний провайдер з країни А частково або повністю купує місцевий ВНЗ у країні Б.

4. *Корпоративний / афілійований підрозділ* – провайдер освітньої програми, створений (або такий, що є підрозділом) транснаціональною комерційною корпорацією (холдингова компанія), що за його допомогою здійснює власні освітні програми, включаючи закордонні, виключно для корпоративних потреб. Різні типи державних і приватних, традиційних та нових, місцевих та зарубіжних провайдерів співробітничать на основі інноваційного партнерства для створення мереж чи підрозділів з метою розповсюдження навчальних програм і курсів на дистанційній чи очній

основі у зарубіжній країні або у тій, де провайдер зареєстрований.

5. *Навчальний центр* – зарубіжний провайдер з країни А створює навчальний центр у країні Б для надання підтримки студентам, котрі навчаються за його програмами. Навчальний центр може бути незалежним або співпрацювати з локальним провайдером у країні Б.

6. *Віртуальний університет* – провайдер з країни А розповсюджує навчальні курси і програми для студентів у різних країнах світу шляхом дистанційної освіти, використовуючи, переважно, Інтернет-технології без надання особистої, віч-на-віч, допомоги [5, с. 351].

У межах цієї статті проаналізуємо детальніше створення філій університетських кампусів закордоном, що розглядається експертами як провідний спосіб реалізації мобільності провайдерів у контексті розвитку транснаціональної вищої освіти.

З метою встановлення особливостей функціонування зарубіжних університетських кампусів (international branch campus), нам необхідно насамперед визначити їх сутність. Отже, дослідження показує, що й досі не існує загальноприйнятого у міжнародному освітньому просторі трактування "іноземної філії університетського кампусу"

. Так, відповідно до документів Американської Ради з питань освіти "іноземна філія університетського кампусу:

- винаймає чи привласнює освітню установу закордоном; надає більше, ніж одну повну навчальну програму з присвоєнням ступенів, а також забезпечує можливості студентам для повноцінного засвоєння програм й отримання дипломів;
- надає дипломи й кваліфікації від імені головного університету або спільно з ВНЗ-партнером;
- здійснює, переважно, стаціонарне навчання студентів; має сталий адміністративний персонал" [2, с. 8].

Інша дефініція представлена у звіті Національного спостережувального центру за транснаціональною освітою (м. Лондон, Велика Британія) "Міжнародні філії університетських кампусів: моделі й тенденції" (2006 р.), а саме: "реалізація освітніх програм ВНЗ закордоном на території окремої новоствореної філії або на території місцевого ВНЗ-партнера, яка функціонує від імені зарубіжного постачальника програм і має права власності на усі його програми. Право присвоєння ступенів і кваліфікацій студентам залишається за головним ВНЗ у країні його походження" [8, с. 3]. Традиційні філії університетських кампусів, як правило, характеризуються наявністю повного комплексу освітньо-наукових послуг і організаційних умов для підготовки студентів: навчальних приміщень, лабораторних боксів, гуртожитків, бібліотек, рекреаційних зон тощо. Однак, у нашому дослідженні ми до переліку "іноземних філій університетського кампусу" зараховуємо і найменших провайдерів освітніх послуг, що надають одну повно-циклову (бакалавр-магістр-доктор філософії) навчальну програму на території власного

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

приміщення, тобто поза межами місцевих ВНЗ. Такого ж визначення дотримуються у своїх працях і провідні світові експерти у галузі транснаціональної освіти Дж. Найт, С. Вілкінс, Дж. Гюсмен [4; 10, с. 1].

Як бачимо, попри наявні незначні розбіжності у трактуваннях, очевидним є спільний критерій, за яким визначається іноземна філія університетського кампусу, і який відрізняє його від інших форм транснаціональної інституційної мобільності провайдерів, а саме: філія має обов'язково надавати своїм студентам кваліфікацію і диплом від імені головного університету.

Згідно зі статистичними даними Центру кількість іноземних філій університетів або університетських містечок, котрі в міжнародному освітньому просторі мають назву "кампуси", значно зросла протягом останніх десятиліть. Про це свідчить цільове дослідження "Міжнародні філії університетських кампусів", вперше розпочате співробітниками Центру у 2002 р. У результаті вивчення об'єктивних даних станом на 2006 р. у світовому освітньому просторі зафіксовано понад 80 таких філій [9, с. 14], кількість яких у 2010 р. зросла на 43 % до 162 [1, с. 4], а впродовж останніх двох років збільшилася ще на 20 %, і на початок 2013 р. дослідники Центру В. Лоутен й А.Кецомітрос пророкують наявність 245 філій [7]. У таблиці 1 ми узагальнили інформацію про знаходження іноземних філій університетів в різних географічних регіонах планети.

Таблиця 1
Розподіл іноземних філій університетів за регіонами [7]

<i>Регіон</i>	<i>2009</i>	<i>2011</i>	<i>Планується у 2013</i>
Близький Схід	55	55	2
Азія	44	69	35
Європа	32	48	5
Південна Америка	18	10	0
Північна Америка	8	10	1
Африка	5	18	2
Всього	162	200	45

Аналіз автентичних джерел з теми дослідження дає підстави стверджувати, що географічна тенденція поширення філій університетських кампусів закордоном має стійку орієнтацію з півночі на південь, тобто зі США, Австралії, Канади й Великої Британії до Мексики, Об'єднаних Арабських Еміратів (ОАЕ), Китаю, Індії, Сінгапуру, Катару. Так, протягом останніх двох десятиліть американські навчальні інституції лідирують як у кількості створених філій, так і в якісному їх забезпеченні, адже 78 зарубіжних кампусів, що відповідає 48 % від нині наявних у світі, належать американським ВНЗ. Друге місце, поправу, займає Австралія з 14 зарубіжними кампусами, а третє місце належить Великій Британії, котра заснувала 13 філій [1, с. 4]. Рушійними силами цього процесу, насамперед,

є визнання навчальної інституції на конкурентному транснаціональному ринку освітніх послуг та розширення можливостей залучення зарубіжного фінансування.

Серед приймаючих країн міцні позиції лідера займають ОАЕ, котрі на своїй території розмістили 40 іноземних філій університетів з різних держав, дві третини з яких розташовані у Дубайському міжнародному академічному містечку. На другій позиції впевнено стоїть Китай з 15 кампусами, а третю сходинку цього рейтингу займає Сінгапур і Катар, уряди котрих наполегливо розвивають стратегію перетворення цих країн на подібні до дубайських "центри транснаціональної вищої освіти"

(international higher education hubs) в азієському регіоні. Зазначені тенденції, на думку провідних англійських експертів Центру Л. Бекер, Л. Вербік та К. Мерклі, свідчать про зміну географічних напрямів поширення філій університетських кампусів, які за останні п'ять років переорієнтувалися з домінуючого "північно-південного" на "північно-північний" та "південно-південний" [8]. Ця зміна зумовлена, переважно, поступовим, але впевненим поліпшенням якості вищої освіти у країнах, що стрімко розвиваються, а також посиленням їх амбіцій щодо експорту освітніх послуг до країн зі схожим соціально-економічним становищем задля генерування додаткових прибутків.

У цілому, дослідники виокремлюють три основні моделі створення іноземних філій університетських кампусів відповідно до шляхів їх фінансування, а саме [9, с. 14-15]:

Перша модель "Фінансування інституцією-провайдером", до якої належать 37 % усіх зареєстрованих транснаціональних кампусів, передбачає повну фінансову підтримку з боку головного ВНЗ-засновника. За цією моделлю створено перші в історії розвитку транснаціональної вищої освіти зарубіжні кампуси американських університетів, зокрема мексиканську філію Міжнародного університету Еллієнт у 1970 р. та австрійську й голландську філії Університету Вебстер у 1981 р. і 1983 р. відповідно. Останнім часом вона втрачає свою популярність, оскільки в умовах економічної кризи усі інституції прагнуть партнерських підходів, адже об'єми інвестицій за цієї моделлю передбачають цілковите утримання кампусу й відповідальність за усі негаразди. Серед переваг цієї моделі варто відмітити відсутність зобов'язань перед партнерами у розподілі прибутків, відшкодування винагород та часових обмежень дії угод, котрі необхідно з часом поновлювати на засадах акредитації й ліцензування.

Друга модель "Зовнішнє фінансування" представляє 35 % існуючих транснаціональних університетських кампусів, котрі можна поділити на дві підгрупи:

- одержувач державного (центрального, регіонального чи місцевого) фінансування і підтримки;

- одержувач зовнішньої допомоги від приватних компаній та організацій у країні-імпортері чи країні-експортері освітніх послуг.

У деяких випадках практикується диверсифіковане зовнішнє фінансування від урядів країни-споживача та країни-постачальника шляхом державних позик тощо. Нині ця модель є найпоширенішою, скільки нею користуються 70 % усіх транснаціональних кампусів, відкритих після 2000 р.. Більшість іноземних філій університетів першої підгрупи, створених за державної фінансової підтримки, отримали таку можливість на запрошення від центральних чи регіональних урядів країн-імпортерів освітніх послуг. Попри наявні переваги державної підтримки і фінансування, ВНЗ повинні враховувати, насамперед, відповідність запропонованих умов надання освітніх послуг закордоном з власними основоположними цілями й функціями як освітньої-наукової установи. Друга підгрупа іноземних кампусів, що фінансується за рахунок приватних інституцій, також має свої переваги і недоліки, зокрема, до переваг відносять фінансову підтримку й розподіл ризиків, а недоліки полягають у зацікавленості інвесторів у розподілі прибутків від вкладених інвестицій та втручання в управління кампусом. За цією моделлю функціонують філії кампусів австралійського Університету штату Новий Південний Уельс у Сінгапурі, американських Карнегі Меллон Університету в Австралії та Темпл Університету в Японії, англійського Університету Ноттінгем у Китаї й Малайзії тощо.

Третя модель "Забезпечення умов місцевим ВНЗ-партнером" є найновішою, за якою функціонує 28 % зареєстрованих впродовж останніх шести років філій університетських кампусів. Філії, створені за третьою моделлю, використовують ресурси, надані приватними компаніями чи національними урядами країн-імпортерів, переважно, як заохочення для залучення іноземних провайдерів до діяльності на їх території. Яскравими прикладами такої співпраці є заснування сучасних містечок транснаціональної вищої освіти у Катарі (5 американських університетів) й ОАЕ (15 університетів з Великої Британії, Індії і Канади). Як правило, усі умови для навчання й наукових досліджень в межах визначених територіальних зон надаються філіям університетів на правах оренди або тимчасового управління. У такому випадку найбільшою перевагою для філій запрошених ВНЗ є зменшення фінансового навантаження на початковому етапі діяльності. А потенційним недоліком виступає, насамперед, необхідність формування правового поля діяльності, оскільки іноземні філії, як правило, діють поза юрисдикцією країни-імпортера освітніх послуг, ватомість, відповідно до правил, встановлених приватною компанією, що володіє територією, на якій розташована філія. Іншою загрозою є прогнозоване постійне збільшення орендної плати, що також не контролюється ВНЗ. Дослідження показує стійке зацікавлення економічно розвинених країн Перської Затоки, насамперед Катару й ОАЕ у збільшенні кількості іноземних філій університетів за третьою моделлю, що пов'язано з наявністю державних і приватних коштів для здійснення таких ініціатив, недостатньою розвиненістю національних систем вищої освіти, а також оновленими стратегіями економічного розвитку країн на користь економіки знань зі зменшенням залежності від енергетичних природних ресурсів.

Друге місце за поширеністю цієї моделі займають країни Східної Азії – Південна Корея, Сінгапур і Японія.

Отже, вивчення форм транснаціональної інституційної мобільності провайдерів уможлиблює висновок про нагальність вирішення проблем реєстрації, забезпечення якості та визнання кваліфікацій, що їх присуджують іноземні філії університетів. Адже мобільність провайдерів має свої специфічні виклики, зокрема, пов'язані з залученням місцевих партнерських навчальних закладів або мережевих інституцій. Річ у тім, що забезпечення фізичної присутності навчального закладу у зарубіжній країні вимагає, насамперед, прискіпливої уваги до національних регуляторних процедур щодо встановлення статусу юридичної особи як самостійної правової одиниці; узгодження повного або часткового права власності з місцевим навчальним закладом; оподаткування освітньої діяльності, визначення статусу прибуткової чи неприбуткової організації; репатріації (переказу закордон) прибутків; призначення ради директорів, професорсько-викладацького й допоміжного персоналу; присудження кваліфікацій, вибору навчальних програм і курсів тощо. Деякі країни розробляють жорсткі нормативні правила для ретельного контролю за транснаціональними провайдерами, а інші – докладають зусиль для залучення на свої території високоякісних освітніх інституцій, на основі яких з часом створюють "технологічні зони" (technology zones), "парки знань" (knowledge parks), "освітні містечка" (education cities) та "містечка знань" (knowledge village). Ми переконані, що ретельне вивчення особливостей функціонування подібних центрів транснаціональної освіти є перспективним напрямом наших подальших досліджень.

Література

1. Becker R. International Branch Campuses: New Trends and Directions / Rosa Becker // *International Higher Education*. – 2010. – № 58 (Winter). – P. 3-5.
2. Cao Yi. Branch Campuses in Asia and the Pacific: Definitions, Challenges and Strategies / Yi Cao // *Comparative and International Higher Education*. – 2011. – № 3. – P. 8-10.
3. Garrett R. Fraudulent, Sub-standard, Ambiguous – the Alternative Borderless Higher Education (Briefing Note. 24) / Richard Garrett. – *Observatory on Borderless Higher Education*: London, 2005. – 17 p.
4. Knight J. Borderless, offshore, transnational and cross-border education: definition and data dilemmas (Report. 35) / Jane Knight. – *Observatory on Borderless Higher Education*: London, 2005. – 22 p.
5. Knight J. Cross-border Education: An Analytical Framework for Programme and Provider Mobility / Jane Knight // in J. Smart, W. Tierney (eds.) *Higher Education: Handbook of Theory and Practice*. – Springer Academic Publishers: Dordrecht, 2006. – P. 345-396.
6. Knight J. Cross-border Tertiary Education: An Introduction / Jane Knight. – *Cross-border Tertiary Education: a Way towards Capacity Development*. – OECD/The World Bank, 2007. – P. 21-46.
7. Lawton W. International Branch Campuses: Data and Developments / William Lawton, Alex Katsomitros. – *Observatory on Borderless Higher Education in association*

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

with Eversheds LLP. – London, 2012. – 88 p.

8. Verbik L. The International Branch Campus: Models and Trends / Line Verbik, Cari Merkley. – Observatory on Borderless Higher Education. – London, 2006. – 31 p.

9. Verbik L. The International Branch Campus: Models and Trends / Line Verbik // International Higher Education. – 2007. – № 46 (Winter). – P. 14-15.

10. Wilkins S. The International Branch Campus as Transnational Strategy in Higher Education / Stephen Wilkins, Jeroen Huisman // Higher Education. – 2012. – March. – P. 1-20.

Наталья Авшениук

Транснациональная мобильность провайдеров высшего образования в развитых англоговорящих странах

Аннотация. В статье раскрыто сущность феномена "транснациональное высшее образование" на основе изучения статистической, нормативной и методической литературы. Проанализированы основные формы транснациональной мобильности провайдеров образовательных услуг. Особое внимание уделено созданию филиалов университетских кампусов на территории зарубежных стран как ключевому способу реализации транснациональной мобильности провайдеров высшего образования.

Ключевые слова: транснациональное высшее образование, типология форм транснациональной институциональной мобильности провайдеров, университетские кампусы.

Natalia Avshenyuk

Transnational mobility of higher education providers in developed English-speaking countries

Summary. The article is devoted to the substantiation of a nature of phenomenon "transnational higher education" on the bases of statistical, normative and methodological literature analyze. In it the main forms of transnational mobility of providers are analyzed. The peculiar attention is paid to creation of university branch campuses on the host country as a key mean of transnational provider mobility.

Key words: transnational higher education, typology of transnational institutional mobility of providers, branch campuses.

УДК 378.147:379.85 (72)

**Лариса Балахадзе
м. Київ**

**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. Кудикиної, 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 дослідженні 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, і 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 куррикулярних 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 висококаліфікованою 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, дозвіллевих, 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, уміння 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 організації 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 ефективно 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, уміння 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

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи мотивації, тощо [6, с. 110].

Важливо також наголосити, щ 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 куррикулярних 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, J. Lourdes (1996). El mercado de trabajo y la práctica profesional del egresado de la licenciatura en turismo de la UAEM. Cuadernos de investigación. UAEM. Toluca, México.

5. Peñaloza Suárez, Laura (2001). Formación Profesional y Campo Ocupacional del Licenciado en turismo de la UAEM (Tesis de grado), Toluca México.

6. Peñaloza Suárez, L., Medina Cuevas, J., Herrera Márquez, A., Vargas Leyva, R. La profesión turística: ejes de explicación en su relación con la formación académica // Revista de la educación superior, Vol. XL (4), No. 160, Octubre - Diciembre de 2011, pp. 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 professional education of specialists in tourism 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.

УДК 374.7:37.046 (430)

Евеліна Богів,
м. Мукачєво

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У СИСТЕМІ
НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

У другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. освіта дорослих перестає бути виключно прерогативою педагогічної науки та потребує інтеграції зусиль представників різних галузей фундаментального знання про людину. Вона стає перспективним міждисциплінарним напрямом, який привертає увагу педагогів, андрагогів, психологів, соціологів, філософів. Розробляється низка теорій, поява яких зумовлена соціально-економічними, політичними, соціально-культурними та демографічними чинниками. У цьому сенсі надзвичайно цікавим є досвід Федеративної республіки Німеччина.

Інституціоналізація освіти дорослих є порівняно новим досягненням сучасності. Теорія й практика цього освітнього напрямку базується на гносеологічних, антропологічних і культурних контекст-теоріях.

Вдаючись до аналізу підходів в освіті дорослих, ми виходили з того, що зв'язок теорії з практикою та життєвим досвідом не може бути

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

абсолютно емпірично перевіреним або фальсифікованим. Проте, він може бути емпірично проілюстрованим, конкретизованим і диференційованим. "Теорії, досвід й освітня практика є результатом перспективного устанавлення наукових фактів. Вони підлягають різним логічним схемам й критеріям. Але ці перспективи можуть доповнювати одна одну й пов'язуватися між собою" [5, с. 23].

Як зазначають німецькі вчені, теорії освіти дорослих, з одного боку, використовують структурні елементи базових наук, проте з а іншого, віддзеркалюють прискорені соціально-економічні й соціально-культурні зміни. Так, на думку А. Вейман (1980 р.) усупільненню практики освіти дорослих відповідає "наукова соціологізація її теорії" [6, с. 20].

Слід зауважити, що аналіз теорій доволі часто формує уявлення щодо їх статичності, закритості і стабільності. Проте, майже всі соціальні й андрагогічні теорії є рухливими й постійно змінюються. У цьому сенсі наведемо зауваження Й. Каде й В. Зайтер: "З нової науково-соціологічної точки зору наука, і разом з нею й педагогіка – не статична й виключно когнітивна система, а складний з огляду на його предметні, соціальні й часові виміри комунікативний процес" [3, с. 113].

Як свідчить аналіз літератури з проблеми дослідження (Б. Деві; Є. Грубер, Г. Франк, Є. Дж.Ноль, С. Нольда, В. Ленц, С. Робінсон та ін.) не існує єдиної теорії, яка б висвітлювала всі питання освіти дорослих, проте є багато теоретичних підходів. Проаналізуємо їх.

Історично-теоретичний підхід доцільно розпочати з праць В. Гумбольта. Хоча нам не вдалося знайти конкретних висловлювань вченого-філософа щодо освіти дорослих, проте як зазначають німецькі дослідники Й. Кноль і Х. Зіберт, його освітні теорії значно вплинули на педагогіку дорослих. Так, В. Гумбольдт, вказують вчені, об'єднав різні філософські течії свого часу [4].

Розвиток освіти дорослих з початку ХІХ ст. тісно пов'язаний з науковим прогресом того часу, з фундацією "науковості" суспільства. Проте, відношення між освітою і наукою завжди були дещо напруженими. Освіта передбачає розвиток людського потенціалу для гуманістичної, соціальної й екологічної діяльності. Наука має на меті перш за все опанування природи й управління суспільною системою. Окрім того, наука як правило, претендує на елітарність, що не завжди співпадає з концепцією рівноправності народної освіти для всіх.

Окремі вчені й нині наголошують щодо неприпустимості популяризації науки, застерігаючи, що це приведе до тривіальності та зниження рівня пізнавальної діяльності. Вони вбачають в лінійній передачі наукових знань швидше обмеження дієздатності, ніж емансипацію дорослої людини. Разом з тим, завжди є й були вільні від упереджень й педагогічно заангажовані науковці, які розглядають відкриття університетів як демократичне завдання. На думку П. Фаультиша, "піонером відкритої науки" є Л.М. Хартманн (1865-1924) [2], віденський історик, один з засновників наукової народної освіти, який першим за підтримки керівництва й правління Віденського університету сприяв створенню

народних університетських курсів в багатьох містах й заснував Колегію з питань народних університетських семінарів. Л.М. Хартманн підтримував не лише відкриття університетських навчальних заходів, а й спеціальні курси для професійних цільових груп (наприклад: хімія для фотографування, електротехніка для монтерів, торгова географія для експедиторів) з факультативними екзаменами й видачею сертифікатів. Він опікувався зміною співвідношення між теорією й практикою, взаємодією науки зі сферою трудової діяльності, разом з тим реагуючи на часто висловлювану критику щодо "екстенсивного" розвитку наукових знань, зазначаючи, що створення та розвиток народних університетських курсів можливе лише "завдяки науковій допитливості населення та захоплюючому завзяттю, з яким ставляться до своєї справи викладачі" [5, с. 7].

Окрему групу теоретичних підходів становить, на нашу думку, *соціальна інтеграція через робочі товариства*.

Інтенсивною фазою освітніх теорій педагогіки дорослих став "Новий напрям" Веймарської народної освіти (1919-1933). В умовах глибокої повоєнної політичної, економічної й культурної кризи в Німеччині й Австрії, народним університетам, заснованим в 1919 р. належало підтримати демократичну реформу й нову духовну орієнтацію народу. "Новий напрям" характеризувався дистанціонуванням від авторитарних структур освіти й переходом від екстенсивної до інтенсивної передачі знань. Незважаючи на значні відмінності між Дрезденською й Лейпцігською ВНШ, Тюрінгеським й Берлінським напрямом, їх об'єднувала соціально-реформістська постановка мети: у вищій народній школі "народна освіта повинна сприяти народній освіті", подоланню соціальних бар'єрів й розвитку інтеграційної культурної ідентичності. Ці реформістські ідеї підтримували Р. Ердберг, Т. Бойерле, Є. Розеншток-Хьюсі, В. Піхт, Е. Вайч, В. Флітнер, Х. Ноль [5, с. 8].

Соціально-політична функція освітньої роботи активно дискутувалася в другій половині XIX ст. всередині соціал-робітничого руху. Теоретичні засади "Нового напрямку" формулювались не лише через педагогічні цілі, а й опрацьовувались через участь у подальшій освіті, випробувалася дидактично-методична модель "Орієнтація на учасників навчання". Робочі товариства стали освітньо-інтенсивним методом й водночас соціально-інтегруючим проектом "товариством робітників фізичної й розумової праці, обміну досвідом, форумом демократичних дискусій, зародком нової культурної ідентичності" [7, с. 31-32].

Виникали значні розбіжності та суперечності не лише всередині "Нового напрямку" (Р. Ердберг), а й серед представників "Віденського методу" (Л. Хартманн). Так, Л. Хартманн дотримувався нейтралітету й наукової об'єктивності, оскільки вважав, що ідеалом народної освіти може стати так звана поверхова освіченість (напівосвіченість). Окрім того, він звинувачував народних просвітителів (Volksbildner) "Нового напрямку" (див. глосарій) у надмірному опікуванні [7, с. 70].

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

Іншу групу становлять культурні та соціалізуючо-теоретичні підходи до освіти дорослих. До них за Б. Деве, Г. Франком, В. Хьюдж, належать: гуманітарно-герменевтичні теорії; соціалізуючо-теоретичні обґрунтування, культурно-теоретичні перспективи. На відміну від системно-теоретичних підходів, ці концепції стверджують символічну структуруваність освіти дорослих, її суб'єктивне та об'єктивне значення й розуміння.

Гуманітарно-наукові теорії інтерпретують освіту дорослих як "втілення культурних значущих ідей", які можуть бути розкриті через розуміння їх змісту. Всезростаючий інтерес до гуманітарно-герменевтичних зразків мислення безпосередньо пов'язано з кризою індустріального модерну і її культурно-песимістичним тлумаченням [1, с. 123].

Теорії соціалізації поєднують соціологію й освіту дорослих, де під соціалізацією розуміється: процес усупільнення індивіда протягом життя; соціальна позиція особистості в рамках існуючих протиріч з середовищем; активне оволодіння культурною спадщиною в формі цінностей, норм, різноманітних структур.

Таким чином, можемо припустити, що *соціалізація дорослих* є ширшим поняттям, ніж *освіта дорослих*. Вона охоплює суспільні процеси й структури, які впливають на мислення, відчуття й дії. За останні десятиріччя період соціалізації індивіда значно збільшився й не обмежується молодим віком, що трактується як пожиттєва соціалізація.

До соціально-наукових й культурно-теоретичних підходів Б. Деве, Г. Франк, В. Хьюдж відносять науково-теоретичні перспективи тлумачення з провідною роллю щоденного пізнання й теорію поведінки П. Бурдьє, зазначаючи, що "поведінка – це система правил, яка описує характерні культурні конфігурації зразків мислення, дії, класифікації".

Теоретичний огляд Б. Деве, Г. Франка, В. Хьюджа є характерним для 1970-х рр., коли в педагогічному дискурсі панували суспільні теорії і в центрі уваги знаходились суспільні структурні питання.

Сьогодні актуальними завданнями освіти дорослих є визначення символічної взаємодії й релевантності тем для цільових груп; виокремлення взаємодій, які мотивують або гальмують навчальний процес; роль викладача в процесі навчальних взаємодій.

Практично-іманентні теоретичні підходи. Над типологізацією теоретичних підходів у сфері освіти дорослих з 1970-х рр. працював Х. Зіберт. Використовуючи індуктивний метод (аналіз офіційних експертних висновків, навчальних планів і робочих програм, що давали інформацію про зміст і функції освітньої роботи, дослідник визначив "профілі" освітньої роботи, типові теоретично-практичні зразки й освітньо-політичні проекти. Порівняння ним так званих профілів й визначення відмінностей між ними, уможливило виокремлення шести теоретичних площин:

- наукові й пізнавально-теоретичні основи;
- суспільно-теоретичні припущення/гіпотези;

антропологічні передумови; освітні й навчально-теоретичні передумови; макродидактика (планування програм); мікродидактика/методика.

Окрім того, варто зазначити, що дуалізм професійної й загальної освіти втратив значення. Сучасними виявилися інтегративні, орієнтовані на соціальні й особистісні компетенції освітні програми. Інтегративна освіта дорослих при прогресуючій дезінтеграції в умовах міжкультурного суспільства набувала в другій половині ХХ ст. термінового характеру про що свідчать не лише соціокультурні й соціально-економічні глобальні зміни, а й емпіричні результати наукових досліджень. Це, зокрема, нові дослідження Б. Розенбладта й Ф. Білгера щодо участі в подальшій освіті, Х. Барца й Р. Тіпельта про різноманітні освітні інтересів у соціальному середовищі, К. Ширсманн про самокероване навчання й інформальну навчальну діяльність.

Окрему групу підходів становлять наукові теорії освітніх концепцій. Так, П. Фаультиш вирізняє в подальшій освіті (*Weiterbildung*) науково-теоретичний підхід до освіти дорослих. Він розрізняє п'ять науково-теоретичних "основних позицій", які різнобічно обґрунтовують по життєву освіту: герменевтично-феноменологічна; емпірично-аналітична; критично-теоретична; конструктивістська; прагматична.

Професіоналізація освіти дорослих, на думку П. Фаультиш, все більше спонукала до проведення досліджень. "Емпіричні дослідження щодо навчання й використання дослідно-статистичних методів стали конкурувати з пропагандою Х. Ротом (1962) реалістичним поворотом від педагогіки до освіти дорослих" – зазначає П. Фаультиш [*Faultisch P. (2003): Weiter, с. 113*].

В освітньо-теоретичній дискусії велика увага приділялась загальній освіті людини. Просвітницька педагогіка наголошувала на придатності й корисності виховання. Науковці-педагогі, представники гуманітарної педагогіки, Г. Кершенштайнер, Е. Шпрангер, Т. Літт обґрунтовували відмінності між загальною й професійною освітою. Водночас, у багатьох публікаціях з освіти дорослих впродовж до 1960-х років власне освіта є полівалентною й такою, що не має чіткої мети.

Слід зауважити, новим рубежем визнання педагогіки дорослих стало створення "Німецької колегії з виховання й освіти" й публікація її "Відгуку про ситуацію й завдання німецької освіти дорослих". Члени колегії Ф. Боринські, Г. Піхт, Е. Венігер намагались поєднати ідеалістично-неогуманістську освітню традицію з викликами сучасного індустріального суспільства. Вони виступали за синтез загальної освіти з професійною.

Надзвичайно важливий висновок щодо ролі неперервної освіти дорослих було зроблено Д. Мертенс. Зокрема вчений виходить з припущення, що зміст навчання швидко застаріває, а ключові кваліфікації є порівняно довготривалими здібностями, які можуть бути використаними

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

стосовно змінного змісту й завдань.

Висновок. Аналіз психолого-педагогічної та філософської літератури доводить, що у Німеччині теоретичні дискусії з освіти дорослих мають високий науковий характер. В аналізованих працях домінують обґрунтування доцільності навчання впродовж життя. Питання змісту навчання й теорії навчання дорослих розглядаються порівняно побіжно. Теоретичні дискусії все більше набувають соціологічного характеру. Зв'язок теорії з практикою є слабо розвиненим, тоді як комунікація теоретиків з практиками має швидше випадковий характер.

Література

1. Dewe B, Frank G., Hüge W. Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch Muenchen: Hueber (1988), 246 S.
2. Faulstich P. (2003): Weiterbildung. Begründende lebensenthaltende Bildung. München / Wien: Oldenburg.
3. Kade J., Seitter W. (Hrsg.): (2005): Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel. Beiträge zum Lernen Erwachsener. Bielefeld: W. Bettelsmann.
4. Knoll J., Siebert H. (1969): Wilhelm von Humboldt – Politiker und Pädagoge. Heidelberg: Quelle + Meyer.
5. Siebert H. Theorieansätze in der Erwachsenenbildung. In: Gruber E. (Hrsg.) Theorie und Forschung. MAGAZIN Erwachsenenbildung.at 7/8, 2009. – 232 S.
6. Wittpoth J. Einführung in die Erwachsenenbildung: Lehrbuch [Текст] / J. Wittpoth. – Ul. : Verlag Barbara Budrich, 2006. - 224с.
7. Zeuner C. (2001): Arbeitsgemeinschaft. In: Arnold, Rolf et al. (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Hellbrunn: Klinkhardt, S. 31-32.

Евеліна Боґів

Теоретические подходы к образованию взрослых в системе непрерывного образования в Германии

Аннотация. В статье представлен анализ теоретических подходов, которые обосновывают становление и развитие образования взрослых как составляющей непрерывного образования Германии. В целом выделены такие подходы как исторический, социальная интеграция через рабочие сообщества, культурные и социализующие-теоретические подходы к образованию взрослых, научные теории образовательных концепций, а также практически-имманентные теоретические подходы.

Ключевые слова: непрерывное образование, образование взрослых, научный подход, фазы образовательных теорий, социализация взрослых.

Evelina Bogiv

Theoretical approaches to the adult education in the system of lifelong education in Germany

Summary. The analyses of theoretical approaches grounding the adult education development as a component of the lifelong education in Germany. Such approaches are distinguished: historical, social integration through working communities, cultural and socialization-theoretical approaches to adult education, scientific theories of educational concepts, and practical-immanent theoretical approaches.

Key words: lifelong education, adult education, scientific approach, educational theories' phases, adult socialization.

УДК 374.4

Олена Василенко,
м. Київ**НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У РОСІЙСЬКІЙ ФЕДЕРАЦІЇ ЯК
ФАКТОР СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ**

На сучасному етапі в усіх розвинених країнах світу на рівні державної політики досягнуто визнання того, що знання стають основою розвитку суспільства, що необхідним засобом соціально-економічного прогресу в ХХІ ст. є трансформація людства в суспільство "навчання впродовж життя". Перехід від "навчання на все життя" до "навчання впродовж усього життя" має стати основою цілісної системи освіти і найбільш повно відображає потенціал і завдання неформальної освіти. Розвиток неформальної освіти є вагомим, закономірним чинником розбудови демократичних процесів в освіті. Вона є важливою складовою концепції неперервного навчання, що дає змогу дорослим набувати знання, уміння й навички, формувати погляди й адаптуватися до постійних змін у соціальному середовищі [3].

Для успішної розбудови неформальної освіти дорослих в Україні слід урахувати результати теоретичних і практичних здобутків у цій сфері у різних країнах, що підтверджують перспективність її застосування. Важливого значення в цьому контексті набуває вивчення досвіду організації неформальної освіти дорослих у Російській Федерації. Позитивний російський досвід освіти дорослих має особливе значення для України, оскільки держави мають спільні джерела й корені розвитку освітньої галузі взагалі та передумови для впровадження освіти дорослих зокрема.

Аналіз наукової літератури свідчить про посилення уваги науковців до проблем розвитку російської системи неформальної освіти дорослих (С. Амірова, Н. Булаєв, А. Вербицький, Н. Нечаєв, А. Новиков, К. Ушаков, Н. Федотов та ін.).

Неформальна освіта дорослих у російських педагогічних дослідженнях розглядається як адаптивна освітня система, яка покликана допомогти дорослій людині звикнути, пристосуватися до соціальних норм, відповідати вимогам розвитку соціального середовища, формує здатності до подальшого психологічного, особистісного та соціального розвитку. Необхідність адаптації виникає при зміні умов життя і діяльності, які потребують змін у поведінці людини, і безпосередньо пов'язана з неперервним розвитком особистості [7].

У педагогіці термін адаптація з'явився відносно нещодавно і почав використовуватися в розумінні звикання, пристосування індивіда до умов життя і діяльності внаслідок розробки поняття "соціальна адаптація". Поняття соціальної адаптації є досить широким і охоплює різні види адаптації людини до тих чи інших сфер існування (матеріальних та

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

побутових умов, сімейного життя), діяльності (трудової, навчальної), вимог суспільства (до професійних якостей, виконання моральних і етичних норм). Необхідність адаптації виникає при зміні умов життя і діяльності, що потребують змін у поведінці людини, і безпосередньо пов'язана з неперервним розвитком особистості. Вчені-педагоги пов'язують соціальну адаптацію з постійним розвитком дорослої людини, зокрема, з допомогою неформальної освіти [7].

Зростаюча різноманітність пізнавально-інформаційних запитів різних верств населення неможливо задовольнити в рамках існуючих форм традиційної освіти. Тому на сучасному етапі все більш загострюється проблема невідповідності сформованої системи освіти новим потребам суспільства і людини. Це породжує вимогу іншого підходу до організації масової освітньої діяльності дорослих – навчання має відповідати різноманітним інтересам і можливостям громадян, органічно входити в їхній спосіб життя, враховувати специфіку запитів того чи іншого контингенту і навіть окремих груп людей. Отже, процеси неперервної освіти розуміються тепер не лише як "навчання довжиною в життя" (lifelong learning), але і як "навчання шириною в життя" (lifewide learning). Останнє акцентує увагу на різноманітності видів освіти – формальній, неформальній, інформальній, – які супроводжують будь-яку сферу життєдіяльності сучасної людини – професійну, сімейно-побутову, дозвілля.

Історію становлення і розвитку неформальної освіти в російській педагогіці пов'язують з міжнародною конференцією в м. Уільямсберг, США, у 1967 р., на якій були викладені ідеї зростаючої "світової кризи в сфері освіти". Також було висловлено стурбованість застарілими програмами навчання й усвідомлення того, що освітнє та економічне зростання не обов'язково відбуваються одночасно, що багато країн стикаються з труднощами фінансування формальної освіти. Отже, був зроблений висновок, що офіційні системи освіти дуже повільно адаптуються до соціально-економічних змін, їх розвиток стримується не тільки власним консерватизмом, але й інерцією самих суспільств [8]. Зросло усвідомлення того, що розвиток в першу чергу залежить від самих людей, і що набагато більше уваги слід приділити підвищенню якості їхнього життя. Все це потребувало нових підходів до формальної освіти і дало стимул розвитку неформальної освіти. На думку російських дослідників, саме з того часу стали розрізняти формальну, неформальну й інформальну освіти. Відповідно до цієї класифікації відмінності носять в основному адміністративний характер. Формальна освіта пов'язана з різними навчальними закладами, неформальна – з громадськими групами та іншими організаціями, а інформальна охоплює все інше, наприклад, взаємодію з сім'єю, друзями, колегами по роботі. Проте жорстких меж між цими категоріями не існує [5; 6].

Термін "неформальна освіта" використовується для характеристики освітнього процесу, організованого поза межами традиційної (формальної, нормативної) освітньої системи й призначений

для задоволення пізнавальних потреб певної групи людей. Цей вид освіти призначений для усіх вікових категорій населення, має організований, цілеспрямований характер, але на відміну від формальної освіти здійснюється поза офіційними навчальними закладами, акредитованими суспільством для освітньої діяльності [3]. Відомий російський вчений-андрагог С. Вершловський визначає неформальну освіту як таку, що протікає поза рамками звичайної системи освіти, але має цілеспрямований і системний характер [2].

Узагальнення аналізу російського досвіду неформальної освіти дорослих дозволяє виділити такі її характеристики:

- орієнтація на конкретні освітні запити різних соціальних, професійних, демографічних груп населення;
- відсутність примусового характеру, спираючись на власну мотивацію дорослих людей;
- високий особистісний сенс навчання;
- внутрішня відповідальність учнів за результат освітньої діяльності;
- розвиток якостей особистості, які забезпечують сприятливі передумови для гідного особистого життя, а також успішної участі у громадському та трудовому житті;
- забезпечення можливості краще розуміти й при необхідності змінювати навколишню соціальну структуру;
- розвиток мобільності у мінливих умовах сучасного світу;
- гнучкість в організації та методах навчання;
- високий рівень активності учнів;
- самооцінка учнями отриманих результатів на основі значущих для них критеріїв;
- відносини між тими, хто вчиться і навчає, на основі взаємної поваги, демократичної культури та співучасті [6].

На думку російських вчених, одним із джерел неформальної освіти стала гуманістична психологія. Гуманістичний підхід, заснований на добровільному навчанні, спирається на потреби і досвід учнів, шанобливе ставлення до них як до окремих унікальних індивідуальностей, розподіл відповідальності за навчання серед усіх членів групи, які беруть участь у навчанні, критичну рефлексію знань, віри, цінностей і поведінки суспільства, самокероване навчання та циклічна взаємодія навчання і діяльності [6]. В той час як формальна освіта пов'язана з системно-орієнтованим характером навчання, коли учні є пасивними реципієнтами знань, умінь і стосунків, що транслюються їм системою освіти через викладача і відтворюються за його вимогою, система неформальної освіти спрямована насамперед на особистісно-орієнтоване навчання. Саме особистісно-орієнтована педагогіка з її увагою до індивідуальних освітніх траєкторій, можливостей, інтересів, здібностей кожного, хто навчається, що нині отримала поширення у всіх ланках системи освіти, видається найбільш доцільною у сфері неформальної освіти. Тому сьогодні стають

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

більш різноманітними види і форми неформальної освіти дорослих, що відповідають освітнім потребам дорослих, а саме: курси підвищення кваліфікації, виробничі стажування, консультації з самоосвіти, науково-практичні конференції та інші.

Отже, неформальна освіта дорослих представляє собою спеціально організовану діяльність із сприяння процесу, в межах якого люди можуть свідомо розвиватися як особистості, самостійно спиратися на свої власні можливості в соціальних стосунках і діяльності за допомогою підвищення рівня знань і розуміння; співвіднесення власних думок і почуттів з думками і почуттями інших людей; розвитку умінь і способів їх вираження. Слід зазначити, що на сучасному етапі саме неформальна освіта, як ніяка інша, безпосередньо відображає і задовольняє особистісні потреби і запити індивіда, мобілізуючи тим самим його природну здатність до самовдосконалення, до духовного внутрішнього зростання. Одночасно неформальний освітній процес виступає і головною умовою цього зростання. Важливо, що при цьому не тільки розвиваються інтелектуальні здібності учня, але підвищується і його психологічна захищеність від деструктивних впливів соціуму, оскільки, задовольняючи і одночасно розвиваючи свою природну пізнавальну активність, людина реалізує себе, свою "вільну" енергію в позитивному відношенні до предметного світу, до себе і до інших людей [1].

У педагогічній літературі виокремлюються такі функції неформальної освіти, як: сприяння розвитку соціального партнерства; позитивного впливу на покращення соціального стану в суспільстві; досягнення успіху за умови адаптації навчальної діяльності й навчальних програм до потреб тих, хто навчається та підвищення їх соціального рівня; підвищення загального потенціалу установи, організації, що позитивно впливає на її розвиток; компетентної участі в різних видах соціальної діяльності [3]. Окрім професійного розвитку, неформальна освіта дорослих пропонує також широкі можливості у сфері активного громадянського та соціального залучення, участі громадян у культурній і політичній діяльності країни. У її межах індивіди не тільки вчать втілювати на практиці професійні компетенції, але й розвивати компетенції, необхідні для спілкування, взаємодії, співпраці та міжкультурного діалогу.

Проте, незважаючи на велику кількість досліджень і суттєві зміни в освітній системі суспільства, неформальна освіта дорослих Росії ще не має свого системного теоретико-методологічного обґрунтування. Трагування неформальної освіти як допоміжної по відношенню до основної не відповідає її реальній ролі в перетворенні кінцевої освіти в неперервну. Саме поняття "неформальна освіта дорослих" також потребує переосмислення, яке відобразило б нову освітню ситуацію в країні та світі.

На думку Я. Меліхеда, для розробки стратегії неформальної освіти дорослих у Росії необхідно вирішити низку проблем, а саме:

- формування нормативно-правової бази, що регулює процедуру оцінки і визнання часткових кваліфікацій, в тому числі і отриманих в ході неформального навчання;

- мобільність в рамках освітніх траєкторій (диверсифікація форм і видів неформальної освіти дорослих);
- індивідуалізація змісту освіти в системі додаткової освіти дорослих, розробка спеціальних технологій навчання, орієнтованих на суб'єктивний досвід того, хто навчається, і розвиток його пізнавальної активності [5].

Розкриємо докладніше зміст означених проблем.

Докорінне переосмислення функцій і місця неформальної освіти в цілісному освітньому просторі країни неможливе без створення відповідного нормативного фундаменту. Як відомо, згідно Закону

Російської Федерації "Про освіту" неформальна освіта не становить самостійного рівня або ланки в системі освіти і відповідає освітнім потребам тих, хто навчається, суспільства і держави, які не можуть бути задоволені в рамках законодавчо встановлених рівнів. У той же час неформальна освіта охоплює всі ланки системи освіти, будучи її невід'ємною частиною, і являє собою сферу освітньої діяльності, яку можна порівняти якщо поки не за масштабами, то за значенням зі сферою основної освіти.

Нормативно-правова база неформального навчання, як і будь-якого іншого навчання або освіти, покликана визначити його рамки і сферу відповідальності. Нині в країні відсутній окремий закон, що встановлює статус неформальної освіти. Отже, в сучасних умовах назріла необхідність оновлення законодавчої бази, що обумовлено інтенсивним розвитком різних форм неформальної професійної освіти, затребуваність відповідних сертифікаційних процедур та документів, що підтверджують освоєння нових професійних компетенцій.

До актуальних проблем в сфері неформальної освіти дорослих у Росії відносять необхідність розробки теоретично обґрунтованих, практично значущих і переконливих концептуальних підходів до організації та здійснення масової освіти дорослих у країні. На думку російських дослідників, необхідно в масштабах країни проаналізувати діяльність сформованої сфери нетрадиційних видів і форм освітньої діяльності дорослих. Це дозволить виявити специфіку неформальної пізнавальної та навчальної діяльності різного контингенту дорослих, мотиваційні особливості та механізми самоорганізації цієї діяльності (в умовах тієї чи іншої повсякденної зайнятості, професійної діяльності, у сімейному вихованні, під час дозвілля, відпустки тощо). До послуг дослідників – різноманітний емпіричний матеріал, накопичений діяльністю товариства "Знання", народних університетів, клубів, студій та інших освітніх структур Російської Федерації, який практично ще мало затребуваний для вивчення.

У зв'язку з цим можна відзначити, що одна з найбільш істотних проблем на шляху становлення системи масової неформальної освіти дорослих у Росії полягає в подоланні стереотипу ставлення до неї як мало

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

важливої та несуттєвої. Хоча, на перший погляд, неформальна освіта як і раніше виконує компенсаторну функцію, забезпечує розвиток особливих, "непрофільних" здібностей учня за рамками основного освітнього курсу, неправомірно в нинішніх умовах зводити її роль лише до заповнення невдач або недоліків основної освіти. В сучасних освітніх реаліях неформальну освіту доцільно розглядати як гарант збереження та відновлення основної освіти, що надає їй життєвий сенс і визначає її використання в життєдіяльності конкретної особистості. Ця функція неформальної освіти стає очевидною в контексті ідеї неперервної освіти. З переходом до неперервної освіти основна освіта, яка виступає в формі загальної, масової, необхідної й обов'язкової для кожного члена суспільства, все більше має потребу у неформальній освіті.

При тому, слід зауважити, що основна і неформальна освіти тісно пов'язані, більш того, взаємозалежні, але неформальна освіта більшою мірою орієнтована на персональні здібності того, хто навчається. Саме в силу свого "необов'язкового" характеру вона більш відкрита для нововведень, більш чутлива до появи нових освітніх потреб і нових засобів їх реалізації.

Важливою проблемою для ефективної реалізації неформального, зокрема професійного, навчання є необхідність удосконалення механізмів оцінювання. Зростаючий попит на кваліфікованих працівників з боку роботодавців і зростаюча конкуренція призводять до підвищення попиту на сертифіковане навчання, тобто навчання, підтвержене свідоцтвом. У зв'язку з цим потрібна якісна система акредитації отриманої освіти і навчання у межах неформальної освіти. У даний же час у країні існують тільки методи сертифікації та оцінювання формального навчання.

Зрозуміло, що фінансові стимули є найважливішим інструментом формування систем неперервного навчання дорослих. Деякі російські вчені пропонують скористатись досвідом зарубіжних країн при організації неперервної професійної освіти. Наприклад, у країнах ЄС використовуються такі механізми залучення інвестицій в цю сферу: звільнення від оподаткування відрахувань на навчання персоналу, різні форми навчання з боку держави, добровільні відрахування в освітні фонди, обов'язкові відрахування підприємств на навчання, участь підприємств у навчанні або перепідготовці осіб, що шукають роботу [5].

Як зазначається в останніх педагогічних працях, важливе значення для розвитку неформальної освіти дорослих в Росії має оголошення Європейською комісією Року волонтерського руху. В документах Європейського союзу зазначається, що це крок щодо визнання та підтримки вкладу більш ніж 100 мільйонів європейських волонтерів у побудову більш справедливої суспільства. Все це відображає амбіції і наміри щодо ситуації з волонтерським рухом у Європі і, зокрема, в Росії – визнання і підтримка його діяльності, посилення волонтерських організацій. Кампанія, присвячена Європейському року волонтерського руху, вже мобілізувала на спільні дії тисячі волонтерських організацій в

Європі, насамперед у рамках неформальної освіти [4; 6]. На думку російського вченого-андрагога Н. Літвінової, діяльність волонтерів дозволяє при мінімальних затратах досягти поставленої мети, оскільки вона будується на трьох принципах:

- принцип "нульової політики" означає, що волонтери концентруються на досягненні цілей та вимог настільки, наскільки це можливо;

- принцип "нульової бюрократії". Коли у волонтера виникає хороша ідея, її впровадження буде досягнуто швидше та ефективніше, тому що немає необхідності йти до керівника для схвалення, а йому – до свого керівника;

- принцип "нульового бюджету" означає, що волонтери не будуть сприймати гроші головною умовою для виконання необхідних програм, які пов'язані з цілями та обов'язками організації. З наявністю чи при відсутності грошей волонтери виконуватимуть створені програми настільки добре, наскільки вони можуть [4].

Як приклад позитивного досвіду неформальної освіти та інновацій в російській освіті дорослих можна назвати діяльність вищої народної школи м. Санкт-Петербурга і мережі шкіл "Регіон, що навчається". Освіта в Народній школі вирішує важливу соціальну функцію, допомагаючи літній людині орієнтуватися в сучасному житті, адекватно реагувати на зміни, що відбуваються – як в найближчому оточенні, так і в світі в цілому. Отже, робота вищої народної школи сприяє пом'якшенню соціальної напруженості в суспільстві, створенню умов для спілкування та активної участі у житті старшого покоління людей. Зазначимо загальні тенденції розвитку вищої народної школи:

- поступове досягнення все більшої різноманітності задоволення освітніх та дозвільних потреб дорослого населення;

- рух у бік збільшення міжпоколінних програм і навчання дорослих будь-якого віку;

- залучення до неформальної освіти все більшого числа університетів;

- підвищення кваліфікації педагогів та соціальних працівників як фактор розвитку освіти дорослих;

- зростаюче суспільне розуміння важливості навчання протягом всього життя;

- тісна інтеграція державних освітніх установ, приватних навчальних закладів та громадського сектора [4].

Враховуючи складні тенденції в роботі цих шкіл, їх потенційні можливості і багатий світовий і вітчизняний досвід, розглядаючи їх діяльність як один із можливих засобів забезпечення активного способу життя дорослих людей, зміцнення фізичного та психічного здоров'я старшого покоління громадян, російські педагоги обстоюють необхідність подальшого розвитку вищої народної школи в таких найважливіших напрямках.

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

Таким чином, на сучасному етапі розвитку освіти дорослих в Російській Федерації неформальна освіта дорослих стає одним із механізмів реалізації освіти впродовж життя, сприяє процесу адаптації людини до постійно змінюваного соціального середовища, формуванню здатності до подальшого психологічного, особистісного, соціального розвитку. Досвід розвитку неформальної освіти дорослих у Росії переконливо свідчить про те, що при відповідному підході до проблеми масової освіти дорослих різнопланова і різнорівнева неформальна освіта може достатньо ефективно сприяти подоланню негативних тенденцій в особистісному розвитку людини протягом усього життя. Таким чином, створення системи неформальної освіти може забезпечити умови для самореалізації кожної особистості, морального вдосконалення за рахунок надання широких можливостей у виборі напрямів і форм освітньої діяльності, як у професійній сфері, так і в різних областях дозвілля. При тому розвиток неформальної освіти дорослих вимагає подальшого вирішення економічних, нормативних та методологічних завдань.

Література

1. Бакланова Н.Б. Развитие дистанционного образования взрослых в сельском социуме: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00. 08 / Н.Б. Бакланова. – М., 2002. – 22 с.
2. Вершловский С. Образование взрослых в России: вопросы теории / С.Вершловский [Электронный ресурс]. – Режим доступа 15.04.2011: <<http://znanie.org/docs/Vershl.html/>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. Лук'янова Л.Б. Неформальна освіта дорослих як невід'ємна складова освіти впродовж життя / Л.Б. Лук'янова // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 1 (214). – С. 94-97.
4. Литвинова Н.П. Тенденции и перспективы развития высших народных школ / Н.П. Литвинова // Человек и образование. – 2010. – №4. – С.15-19.
5. Мелихеда Я.И. Дополнительное образование взрослых как социально-экономическая и педагогическая проблема / Я.И. Мелихеда // Педагогика. – 2010. – № 3. – С. 57-61.
6. Мухлаева Т.В. Международный опыт неформального образования / Т.В. Мухлаева // Человек и образование. – 2010. – №4. – С.158-162.
7. Практическая андрагогика / под. ред. В.И. Подобеда, А.Е. Марона. – СПб.: ГНУ "ИОВ РАО", 2003. – 414 с.
8. Non-formal education: Encyclopedia of non-formal education [Электронный ресурс]. – Режим доступа 18.02.2011: <<http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Елена Василенко ***Неформальное образование взрослых в Российской Федерации как фактор социальной адаптации***

Статья посвящена актуальной проблеме развития неформального образования взрослых, которое является неотъемлемой частью непрерывного образования и выступает в российской педагогической теории и практике адаптивной образовательной системой, призванной помочь взрослым

соответствовать требованиям развития социальной среды, сформировать способности к дальнейшему психологическому, личностному и социальному развитию. Указывается, что развитие неформального образования взрослых требует дальнейшего решения экономических, нормативных и методологических заданий.

Ключевые слова: неформальное образование взрослых, социальная адаптация, непрерывное образование, Российская Федерация.

Olena

**Vasylenko Non-formal adult education in Russian Federation
as a social adaptation factor**

The article is devoted to the actual development problem of non-formal adult education that is an obligatory part of the lifelong education. In the Russian pedagogical theory and practice it is considered as an adaptation educational system aimed to help the adults to correspond social environment changes, to develop abilities for further psychological, personal and social improvement. It is noted that the non-formal adult education development requires solving some economic, normative and methodological tasks.

Key words: non-formal adult education, social adaptation, lifelong education, Russian Federation.

УДК 377/378 - 058.17(8)

Олена Жижко,
м. Київ

**ФЕДЕРАЛЬНІ ПРОГРАМИ МЕКСИКИ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
МАРГІНАЛЬНИХ ГРУП НАСЕЛЕННЯ І ОСНОВНІ НАПРЯМИ ЇХ
ДІЯЛЬНОСТІ**

Професійна освіта маргіналів в Мексиці є складовою освіти дорослих – соціального інституту, що турбується як ліквідацією неписьменності, забезпеченням початковою й неповною середньою освітою найменш захищені групи населення, так і їх професійно-технічною кваліфікацією, навчанням для життя й праці, охороні здоров'я, гігієні, контролю за народжуваністю тощо.

Мексиканська система професійно-технічної освіти найменш захищених верств населення складається з центрів, програм, курсів, що спрямовані на підвищення життєвого рівня бідних сімей, навчання раціонального ведення домашнього господарства, навчання організації власного малого бізнесу, навчання ремеслам тощо. Навчальні заходи з професійно-технічної освіти маргіналів організовуються Культурними місіями (Misiones Culturales), Центрами базової освіти для дорослих (Centros de Educación Básica para Adultos – CEBAS), Центрами позашкільної освіти (Centros de Educación Extraescolar – CEDEX), Дистанційною неповною середньою школою для дорослих (Secundaria a Distancia para Adultos), Центрами соціального забезпечення (Centros de Seguridad Social del IMSS), Центрами громадського розвитку (Centros de

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

Desarrollo Comunitario), Домами культури (Casas de Cultura), Національним коледжем професійно-технічної освіти (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica – CONALEP), Центром підвищення кваліфікації робітників індустріальних підприємств (Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial – CECATI), Програмою технологічної модернізації та підвищення кваліфікації робітників (Programa de la Modernización Técnica y la Capacitación – PMETyC), Програмою інтегрального підвищення кваліфікації робітників та модернізації (Programa de Capacitación Integral y Modernización – CIMO), Національним інститутом молоді (Instituto Nacional de la Juventud – IMJUVE), Федеральною комісією електрифікації (Comisión Federal de Electricidad – CFE), Службами працевлаштування штатів

(Servicios Estatales de Empleo – SEE) та іншими державними, приватними і громадськими організаціями за підтримки Національного інституту освіти дорослих (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos – INEA),

Національної ради з освіти для життя і праці (Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo – CONEVyT), Національної ради з розвитку освіти (Consejo Nacional de Fomento Educativo – CONAFE),

Міністерства праці й соціальної превентивності (Secretaría del Trabajo y Previsión Social – STyPS), Національної служби навчання робітників

(Servicio Nacional de Adiestramiento de Mano de Obra – ARMO), Системи кваліфікації для праці (Sistema de Capacitación para el Trabajo – SICAT),

Національної системи професійно-технічної освіти й інтегральної технічної допомоги сільському господарству (Sistema Nacional de Capacitación y Asistencia Técnica Rural Integral – SINACATRI), Координаційного відділу праці, навчання та підвищення кваліфікації робітників (Unidad Coordinadora del Empleo, la Capacitación y el Adiestramiento), Ради регулювання та сертифікації трудової компетенції (Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral – CONOCER), Програми стипендій для підвищення кваліфікації робітників (Programa de Becas para la Capacitación de los Trabajadores – PROBECAT), Латиноамериканського інституту навчальних комунікацій (Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa – ILCE), Міністерств освіти штатів (Secretarías de Educación de los Estados – SEE) [1].

Розглянемо на прикладі Національної ради з освіти для життя і праці (КОНЕВІТ) напрями діяльності федеральних програм Мексики з професійної освіти дорослих представників найменш захищених груп населення. КОНЕВІТ була започаткована 22 лютого 2002 р. як перманентна міжміністерська комісія, яка консультує, надає технічну допомогу та координує діяльність, що сприяє освіті для життя і праці. КОНЕВІТ є постійною державною комісією з питань освіти для життя та праці, метою якої, проте, не є надання освітніх послуг, а тільки організація, координація, розповсюдження та евалюація програм з освіти для життя і праці. Головна функція цього органу – артикулювати діяльність навчальних закладів та організацій, які займаються формальною і неформальною професійною освітою дорослих, та сприяти створенню національної системи освіти впродовж всього життя, що функціонуватиме за допомогою новітніх телекомунікаційних засобів навчання та сучасних

педагогічних технологій [1].

В своїй діяльності КОНЕВІТ керується ретельно розробленою програмою, базою якої є діагностичний аналіз сучасного стану системи неперервної професійної освіти Мексики та планування конкретних дій для розв'язання існуючих проблем, розбудова стратегічних проєктів, які поділяються на три групи:

- інтеграція національної системи освіти дорослих та неперервної професійної освіти;
- розробка нових стратегій боротьби з низьким рівнем освіти;
- підтримка науково-дослідної діяльності та педагогічних інновацій [1].

Рада має свою власну сторінку в Інтернеті, де молодь та дорослі

можуть отримати інформацію про загальноосвітні курси, курси підвищення кваліфікації, середню освіту, акредитацію професійних знань, вочагову орієнтацію та працевлаштування. Електронна сторінка КОНЕВІТ виконує декілька функцій:

- інформативну за допомогою численних електронних адрес;
- комунікаційну через електронну пошту, чати, форуми та віртуальні конференції;
- підготовчу через аналіз трудових компетенцій; віртуальні курси підвищення кваліфікації робітників та підготовку інструкторів для навчання дорослих;
- освітню, що направлена на маргінальні верстви населення та забезпечує базову освіту дорослих та професійно-технічне навчання [1].

Завдяки відкриттю електронного порталу Національної ради з освіти для життя і праці система професійної освіти маргіналів набула інформаційно-комунікаційного забезпечення. Електронна сторінка пропонує безліч курсів різної тематичної спрямованості: з англійської мови, з планування сім'ї, з профілактики різних захворювань тощо, – а також віртуальну акредитацію та сертифікацію професійних знань.

Під керівництвом КОНЕВІТу розроблені два види програм з професійно-технічної підготовки маргіналів: спрямовані на активно працюючих робітників й на безробітних. Програми для працюючих робітників підрозділяються на ті, що надають професійно-технічну кваліфікацію особам, які працюють на державних і приватних підприємствах, та на ті, що обслуговують людей, які потребують спеціальні професійно-технічні знання для організації власного малого бізнесу, ремісної майстерні, ведення домашнього сільського господарства тощо. Програми з професійно-технічної кваліфікації для працюючих на державних і приватних підприємствах розробляються і проводяться власне підприємствами, або за допомогою спеціалістів Міністерства праці й соціальної превентивності, за рахунок державних програм допомоги підприємствам, через курси з професійно-технічної кваліфікації промислових і торговельних палат та профспілок [2, с. 11-16].

Програми з професійно-технічної підготовки для організації власного малого бізнесу, ремісної майстерні, підвищення продуктивності

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

сільського господарства тощо підрозділяються на ті, що обслуговують сільських мешканців, міських маргіналів, бідних ремісників, й ті, що надають громадські організації. Взагалі, дані програми переслідують такі цілі:

- 1) навчити маргінальні групи "виживанню" у постіндустріальному суспільстві (розробляти продуктивні сільськогосподарські, тваринницькі, рибальські, лісогосподарські проекти);
- 2) навчити маргінальні групи сприяти інтегральному соціальному розвитку села та бідних кварталів міст;
- 3) навчити маргінальні групи організовувати мікропідприємства, кооперативи, соціальні підприємства;
- 4) навчити маргінальні групи правовому й адміністративному управлінню, бухгалтерському обліку малого бізнесу (маркетингу, фінансовим послугам та кредитним заощадженням, захисту трудових прав тощо);
- 5) надати маргінальним групам базову освіту; розробити спеціальні освітні програми для індіанців та інвалідів [2, с. 16-17].

Програми з професійно-технічної підготовки для безробітних також підрозділяються на ті, що спрямовані на звільнених робітників державних і приватних підприємств, й ті, що надають освітні послуги тимчасово непрацюючим робітникам сільського господарства, ремісникам, власникам малого бізнесу. Освітою для праці безробітних, напівзайнятих, або тимчасово звільнених осіб віком старше 16 років займається Система кваліфікації для праці (Sistema de Capacitación para el Trabajo – SICAT) за допомогою таких інституцій: Національного коледжу професійно-технічної освіти, Центру підвищення кваліфікації робітників індустріальних підприємств, Програми технологічної модернізації та підвищення кваліфікації робітників, Програми інтегрального підвищення кваліфікації робітників та модернізації, Служб працевлаштування штатів. Причому дана система не тільки надає професійно-технічну підготовку молоді й дорослим, а й також пропонує курси для акредитації базової освіти.

Безробітних, які зацікавлені у придбанні професійно-технічної кваліфікації в галузі сільського господарства, ремісництва, малого бізнесу, обслуговують навчальні центри, які працюють у двох модальностях: формальній (при закінченні якої молодь і дорослі отримують диплом про професійно-технічну освіту) й неформальній (яка гарантує отримання довідки про проходження курсів, наприклад, з пошиття одягу, вишивки, гончарних виробів, організації малих підприємств, стрижки і косметології, столярних виробів, виробів з металу, цегляної кладки, лагодження електропроводки тощо). Основним контингентом слухачів неформальних професійно-технічних курсів є бідні селяни та маргінали з бідних міських кварталів. В основному, вони проводяться Культурними місіями, Центрами базової освіти для дорослих, Центрами позашкільної освіти, Дистанційною неповною середньою школою для дорослих, Центрами соціального забезпечення, Центрами громадського розвитку, Домами культури.

Взагалі, в Мексиці нараховуються 5300 таких навчальних центрів і у 2005 р. вони надали неформальну професійно-технічну освіту 961972 представникам найменш захищених верств населення (див. таблицю 1) [3].

Таблиця 1
Представники маргінальних верств населення, які здобули неформальну професійно-технічну освіту (2001-2005 рр.)

Стать/Рік	2001	2002	2003	2004	2005
Жінки	521,754	556,996	677,255	605,358	572,615
Чоловіки	381,387	380,037	402,281	403,441	389,357
Всього	903,141	937,033	1,079,536	1,008,799	961,972

Наведені статистичні дані свідчать, що курси з неформальної професійно-технічної освіти відвідують, в основному, жінки (в середньому 60%) і тільки 40% слухачів є чоловіками. Проведене нами науково-педагогічне дослідження показало, що така тенденція пояснюється тим фактом, що чоловіки віддають перевагу освітнім можливостям, які забезпечать їм робоче місце на крупній фабриці або заводі, тобто програмам з формальної професійно-технічної підготовки. Проте, жінки, які за традицією, присвячують своє життя домашній роботі й вихованню дітей, намагаються набути будь-яких ремісничо-професійних знань з метою їх втілення у домашній майстерні, встановлення власного малого бізнесу тощо.

Іншим показником щодо неформальної професійно-технічної освіти маргіналів є зменшення кількості слухачів, що спостерігається з 2003 до 2005 рр. Останнє пояснюється слабкою інфраструктурою системи державної неформальної професійно-технічної освіти найменш захищених верств населення, а також її недостатнім зв'язком з виробничим сектором. Взагалі, на відміну від навчальних центрів з професійно-технічної підготовки маргіналів Міністерства народної освіти Мексики, які обслуговують тільки 3% усього найбільш економічно уразливого населення країни, виробничі підприємства надають освітні послуги 54% даної категорії громадян [2, с. 32]. Останнє свідчить про безумовну перевагу приватного індустріального сектору понад освітнім державним у справі професійної кваліфікації робітників у Мексиці.

Загальними результатами процесу неформальної професійно-технічної освіти маргіналів за 2011 р. (за участю державних, громадських та приватних організацій) були 30 119 109 осіб, які успішно пройшли курси та отримали довідки про їх закінчення. Представники найменш захищених верств населення набули професійно-технічної кваліфікації у таких галузях

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

(див. таблицю 2) [2, с. 35].

Отже, за статистикою, найбільша перевага надається населенням професійно-технічній кваліфікації у переробній індустрії (64,59%); у послугах населенню (17,48%); й у торгівлі (10,30%).

Таблиця 2
Професійно-технічна кваліфікація маргіналів за галузями

Сільське господарство, тваринництво, лісове господарство, полювання та риболовля	2,09%
Гірничодобувна промисловість і розробка кар'єрів	1,15%
Переробна індустрія	64,59%
Будівництво	1,05%
Електрика, газ, вода	0,41%
Торгівля	10,30%
Транспорт і комунікації	2,92%
Послуги населенню	17,48%

Таким чином, проведений аналіз дає нам підстави стверджувати, що основними напрямками діяльності федеральних програм Мексики з професійної освіти маргінальних груп населення є забезпечення базового рівня навчання дорослих, які не отримали його у відповідному віці, а також освіти в інтересах підвищення життєвого рівня груп соціального ризику, їх професійно-технічної й ремісничо-артесанальної підготовки. Однією з провідних національних інституцій, відповідальних за професійну освіту найбільш уразливих груп населення є Національна рада з освіти для життя і праці (КОНЕВІТ).

Створення федеральних програм з професійної освіти маргінальних груп населення, зокрема, КОНЕВІТу зумовлене тим, що перед державними організаціями, які керують освітою дорослих у Мексиці, стояла ділема: з одного боку, треба було терміново вирішувати питання неписьменності в країні, а з другого, приділяти увагу проблемі інтегрального розвитку маргінальних груп населення та їх професійної підготовки. Для розв'язання цих питань під керівництвом КОНЕВІТу були розроблені спеціальні програми з формальної й неформальної професійної освіти маргіналів.

Важливо також виокремити, що у Мексиці в області професійно-технічного навчання найбільш вразливих прошарків соціуму успішно співпрацюють державні, приватні й громадські установи, що свідчить про багатоваріантний підхід до професійної освіти та сполучення зусиль усіх соціально-економічних секторів на шляху розв'язання проблем бідності й підвищення життєвого рівня населення країни. Причому, лідерство у даній справі належить приватним виробничим підприємствам, які забезпечують професійною освітою 54% усього найбільш економічно уразливого населення країни, тоді як державні організації тільки 3% маргіналів.

Литература

1. Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVYT) [Электронный ресурс]. – Режим доступа 09.05.2011: <http://www.conevyt.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=546&Itemid=1103>. – Загл. з экрану. – Мова іспан.
2. Pieck E. La oferta de formación para el trabajo en México. Documentos de investigación. - México: Universidad Iberoamericana-Instituto de investigaciones para el desarrollo de la educación, 2004. – 236 p.
3. Secretaría de Educación Pública, INEA. Reglas de operación e indicadores de evaluación y gestión del programa de atención a la demanda de educación para adultos a través del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo. México, SEP, 2006. – 54 p.

Елена Жыжко

Федеральные программы Мексики по профессиональному образованию маргинальных групп населения и основные направления их деятельности

Аннотация. В статье охарактеризованы основные направления деятельности федеральных программ Мексики по профессиональному образованию маргинальных групп населения на примере Национального совета по образованию для жизни и труда. Автор доказывает, что основными направлениями деятельности федеральных программ Мексики по профессиональному образованию маргиналов является обеспечение базового уровня обучения взрослых, которые не получили его в соответствующем возрасте, а также образования в интересах повышения жизненного уровня групп социального риска, их профессионально-технической и ремесленно-артесанальной подготовки.

Ключевые слова: профессиональное образование, маргинальные группы населения, федеральные программы Мексики по образованию маргиналов.

Elena Zhizhko

Mexican federal programs for professional education of marginalized groups and the main directions of their activity

Summary. The article describes the main activities of the federal programs in Mexico for professional education of marginalized groups on the example of the National Council on Education for Life and Work. The author proves that the main activities of the Mexican federal programs for professional education for marginals are following: ensuring basic education for adults who did not get it at proper age, and education aiming to improve the living standards of social risk groups, their professional and handicraft training.

Keywords: professional education, marginalized groups, Mexican federal programs for marginals' education.

УДК 378 (436:480).00136

Ганна Матукова,
м. Кривий Ріг

ВИЩА ПРОФЕСІЙНА ШКОЛА АВСТРІЇ, ФІНЛЯНДІЇ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Найвні освітні системи у нас, і в розвинених демократичних країнах Європи сформувалися у першій половині ХХ століття. Вони зорієнтовані на підготовку кадрів для виробництва індустріального типу в умовах конкуренції за світові ринку торгівлі та збуту. Відтак, освітні системи не можна вважати досконалими не лише в Україні, а й в інших країнах, оскільки вони не завжди відповідають сучасним вимогам й дослідники прагнуть прискорити процес реформування та удосконалення освітніх систем в усіх країнах світу. Виникає необхідність вивчення досвіду систем вищої освіти й професійної освіти країн для вчасного вирішення проблем, пов'язаних з організацією управління, розбудовою промисловості і сільського господарства, науки і техніки, що потребує значної перебудови всього ринку праці. Природно, що на перший план у державній політиці виходять проблеми освіти.

Українськими науковцями досить ґрунтовно досліджено системи освіти найбільших розвинених країн – США, Німеччини, Великобританії, Канади, Франції й інших (Н. Абашкіна, Л. Зязюн, О. Локшина, М. Лещенко, В. Луговий, Л. Пуховська, А. Парінов, А. Сбруєва, І. Тараненко та ін.), а також найближчих сусідів України – Польщі, Чехії і Словаччини (Б. Мельниченко, І. Підласий, І. Ковчина, А. Василюк й ін.).

Аналіз останніх досліджень. Вища школа Німеччини сьогодні зорієнтована на розвиток у майбутніх спеціалістів: пізнавальних й загальних інтелектуальних здібностей, загальної ерудиції, соціальних й особистісних якостей – пунктуальності, працездатності, акуратності, гнучкості, самостійності, почуття обов'язку, лояльності, урахування інтересів підприємства, здібностей вести переговори, встановлювати контакти, приймати рішення [3, с. 79-82].

Мета статті – здійснення порівняльного аналізу системи професійної освіти Австрії і Фінляндії.

Професійна вища освіта пропонує отримання магістерського рівня в процесі навчання 4-х семестрів і складання першого магістерського екзамену, позитивна оцінка дає можливість продовження навчання ще три-п'ять семестрів та остаточних екзаменів (лише 1 студент із 10 вкладається в мінімальну тривалість навчання). У таких професіях: учитель, інженер, медик, – обов'язковий 1 рік практичної роботи, після цього дозволяється складання фахового іспиту. У країні протягом 80-х років з'являється ціла мережа вищих фахових шкіл. Австрія являється першою з країн, що активно впроваджує в життя систему "професіоналізації" вищої освіти, це означає охоплення молоді до 24 років якісною вищою освітою й залучення її не через класичні університети, а спеціалізовані вищі навчальні заклади.

Перевагою професіоналізації освіти у термінах отримання диплому, якщо для диплома магістра в Австрії визначено 7,4 року, то диплом вищої фахової школи отримували майже втричі швидше.

Конфедерацією асоціацій німецьких роботодавців у вересні 2003 року було опубліковано Меморандум про введення дворівневої вищої освіти, де визначено головні напрями освіти країни: прагнення до відображення потреб суспільства в освітньому процесі, орієнтирів на реалії часу; скорочення тривалості підготовки фахівців; формування програми бакалаврату, що дійсно забезпечує базову підготовку, передбачення реалізації гнучких підходів щодо професійної здатності випускників до майбутньої діяльності; формування в майбутніх фахівців здатності до постійного професійного розвитку й навчання, формування в студентів принципу "вчись учитись". Асоціація німецьких роботодавців наголосила, що стандартизація навчальних програм є помилковим підходом у розвитку освітнього простору країни, тому що гальмує їхнє вчасне оновлення в умовах стрімких змін на економічному ринку. З погляду членів Асоціації, університети мають самостійно формувати навчальні програми, прагнути різноплановості в пропозиції освітніх послуг, поширювати курси практичного напрямку. Однак німецькі фахівці зауважують, що за вищезазначених умов зближення освіти з бізнес-суспільством може призвести до іншої небезпеки (систематичне підкорення вузьким принципам компаній і фірм), до нехтування більш широкими інтересами суспільства в цілому. З погляду німецьких роботодавців, бізнес-суспільство уявляє систему освіти тільки через "призму" економічних інтересів потреб компаній. В німецькому освітньому просторі бакалаврат є базою нових професіоналів, це певний рівень вищої освіти, який прагне в майбутньому сформувати не менше 70% спеціалістів, що вперше виходять на ринок. Програма бакалаврату не може існувати як скорочена версія програми спеціаліста, вона має бути сформована з урахуванням сучасних вимог і можливостей. Магістратура має слугувати вимогам більш глибокої академічної освіти в межах підготовки до докторської програми, отримання знань із суміжних спеціальностей і вступ до магістратури рекомендовано після кількох років праці, що сформує у фахівця чіткі уявлення про необхідність певного рівня знань. Фінансування вищої професійної школи майже державне [2, с. 56].

В університетах Німеччини в цілому перевага надається модульній системі при побудові програм, структура модулів представляє собою об'єднання певної направленості тієї чи іншої професійної діяльності. В модулях представлені різні форми активного навчання.

Під час опитування економістів 142 німецьких підприємств, що було проведене у 2008 році, серед головних здібностей компетентного економіста були визначені: Комунікативні здібності – 96%; ініціативність / самостійність – 93%; здатність працювати у команді – 91%; готовність до активних дій – 89%; аналітичні та концептуальні здібності – 87%; витривалість – 86%; підприємницьке мислення та поведінка – 84%;

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

прихильність до економічної діяльності – 82%; працездатність – 80 %; Особистість фахівця/поведінка – 77% [7, с. 104-108].

Система вищої професійної освіти Австрії формує спеціалістів з високим рівнем загальних й інтелектуальних здібностей, ерудиції, соціальних й особистісних якостей – пунктуальності, працездатності, акуратності, гнучкості, самостійності, почуття обов'язку, лояльності, урахування інтересів підприємства, здібностей вести переговори, встановлювати. Система професійної освіти орієнтована на бакалаврат, який має сформувати не менше 70% спеціалістів, що вперше виходять на ринок, програма бакалаврату формується з урахуванням сучасних вимог і можливостей закладу. Магістратура відповідає вимогам більш глибокої академічної освіти в межах підготовки до докторської програми, отримання знань із суміжних спеціальностей і вступ до магістратури рекомендовано після кількох років праці.

Енциклопедичні дані, сьогодні дають нам лише загальну інформацію про Фінляндію, яка міститься на території 338,145 км (Фінляндія відповідає 56% загальної площі України), на всій території країни мешкає людей у двічі більше ніж у Києві.

Професійна школа середніх віків формувалася під впливом систем освіти сусідів – Швеції і Росії. Протягом 600 років країна перебувала у складі Швеції, отже у процесі зміцнення Шведської держави відбулося проникнення шведської культури на території країни.

Після другої світової війни політика Фінляндії стала зразком гуманності, поваги до прав людини й націй. У кінці ХХ ст. Фінляндія приєдналася до структур Західної Європи (вступ у Європейський Союз відбувся 1.01.1995р.). Сьогодні, вища школа країни перебуває у стані постійних змін й як свідчать документи останніх постанов, політика вищої школи направлена на нарощування “людського капіталу” нації – знань й виробничих вмінь всього активного населення країни. В країні сформована система максимально повного фінансування навчання молоді й дорослого населення. У 90-х роках представниками вищої школи був визначений стан вищої освіти, як невідповідний до нових суспільних вимог, де лише один з п'яти представників кожної вікової групи молоді мав отримати вищу освіту, а в університетах вистачало місць лише на кожного третього випускника системи загальної середньої освіти. Сьогодні, серед скандинавських країн Фінляндія посідає особливе місце, добутки цієї країни значні й досягнуті завдяки соціально-економічній моделі професійного простору. Особливостями вищої освіти фінського населення є дотримання престижу інноваційної діяльності, престижу професійної освіти, а також готовності до постійного самовдосконалення.

Дослідниками країни було доведено, про необхідність змінення системи післяоб'язкової освіти, вона мала стати вищою й для володарів атестатів, і тим, що так і не вступили до ВНЗ. Сьогодні, діяльність закладів університетського сектору регулюються обмеженням законодавством, воно включає закон про вищу освіту й декрет, які визначають суспільно-економічне й культурно-наукове призначення університетів, права й

обов'язки персоналу і студентів, мови навчання. Засоби підтримки й консультування. Чинне законодавство дає університетам чималу автономію і гарантує їх фінансування переважно з бюджету країни. Відповідальність за розвиток закладів покладено на Міністерство освіти. Особливістю є те, що вища професійна освіта поєднується з науковими дослідженнями, консультаційними та експертними послугами, курсами перепідготовки дорослого населення. Неуніверситетський сектор включає лише нові політехнічні інститути АМК/УН (Ammattikorkeakoulut / Yrkeshogskolor) (чи "Політехнічні вищі школи"), частина яких являється не державними. В країні вважається, до 10% зарахованих до вищих навчальних закладів повинні бути дорослими, яких слід брати і без атестату про загальну середню освіту, тому система відбору дорослого населення постійно вдосконалюється, умови зарахування встановлюють самі вищі заклади, бувають й співбесіди і екзамени, щодо зарахування, або ці методи поєднуються. При Міністерстві освіти існують департаменти й консультативний орган – Рада з вищої освіти, що обирається академічною громадою й представляє інтереси вищих навчальних закладів в урядових органах (раді підпорядковані декілька комітетів різних професійних напрямків). Фінансування вищої школи Фінляндії йде майже повністю з державного бюджету (у 1999р. на цю статтю було виділено майже 6.065 млрд. фінських марок. Або 1 млрд. євро), це складає 1% валового національного продукту, ці показники залишаються стабільними вже біля 5-и років, також в період 1997-1999р. зріст заробітної плати службовців склав майже 20 % [4, с. 7].

Система освіти формує єдину мету – забезпечити високим рівнем знань, навичок, просвітніх ідей усе населення країни. За короткий період у країні реалізовано принцип безперервної освіти (% витрат на освіту в країні складає 6-7% валового національного продукту). За організацію обов'язкової освіти відповідають муніципалітети, яких у Фінляндії нараховується 450. Сучасна система вищої освіти складається з двох паралельних секторів: університетів і структурних підрозділів професійної освіти вищих навчальних закладів, багатопрофільних регіональних ВНЗ (останні надають професійні знання й навички в різних галузях виробництва). Навчання в професійній вищій школі триває 3-4 роки і включає виробничу практику. Структура університетів охоплює 10 різнопрофільних, 3 технічних, 3 економічних, 4 художніх ВНЗ й 1 вищий військовий. Університети мають велику автономію й незалежність у виборі напрямів наукових досліджень, формування навчальних планів, отримання наукових звань. Усі вищі навчальні заклади є державними, професійні ВНЗ частково фінансуються муніципалітетами або приватними організаціями, однак частка держави складає більше ніж 50%. Система вищої професійної освіти нараховує 29 ВНЗ. Для отримання ступеня бакалавра, як правило, необхідно 3 роки (120 навчальних тижнів), магістра 5-6 років (160-180 навчальних тижнів), навчання на всіх етапах безкоштовне, студенти тільки вкладають щорічні внески за обов'язкове членство в

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

студентських спілках (45-90 євро). Мінімальний студентський бюджет, що включає харчування й проживання, оцінюється в 600-900 євро. Характерною рисою професійної вищої освіти Фінляндії є тісний зв'язок науково-дослідної роботи з навчанням завдяки великій кількості лабораторій. Вищі професійні заклади сьогодні представляють як центри навчальної підготовки, так і науково-дослідної підготовки, у зазначених центрах при закладах вирішуються проблеми розвитку народного господарства країни. Фінансування фінських університетів розраховується по формулі 85-90% загального гранту, що виділяється на 3 роки, визначається кількістю наданих магістерських дипломів, крім цього, університетам і професійним ВНЗ надаються спеціальні гранти для розробки інноваційних методів ефективного навчання або сприяння розвитку регіональної економіки. У теперішній час велику увагу фінські закони приділяють регулюванню вимог ринку й діяльності вищої школи, захисту навколишнього середовища, формуванню резервів потенційного ринку праці, при цьому кожний навчальний заклад має спеціальну службу зайнятості для студентів. Відповідно до поглядів фінських дослідників, навчальний процес вищої професійної школи необхідно формувати сьогодні більш гнучким і вчасно моделювати й комбінувати курси та кількість годин навчання. Особливістю організації навчального процесу у ВНЗ Фінляндії, що мають академічний статус, є самостійне складання навчальних планів із найнеобхіднішим набором дисциплін і можливість їхнього моделювання. Студентам пропонується декілька варіантів комбінації дисциплін, що вивчаються. Відповідно до принципу академічної свободи, вони можуть відвідувати лекції й заняття в інших ВНЗ, але екзамени складати тільки там, де перебувають на обліку. Вища професійна освіта має тенденцію максимального наближення до умов виробництва (за допомогою практики від 2-х до 9 місяців, яка ділиться на загальну й спеціальну практику). Організацію й контроль покладено на спеціальні служби, що діють при ВНЗ країни. Викладання ведеться відносно принципу активізації пізнавальної діяльності, формування навичок самостійної роботи, міждисциплінарної співпраці. У період навчання широко застосовується метод проблемного навчання, що передбачає самостійну працю студентів у невеликих групах над проектами, поряд з іншими видами занять – лекціями, лабораторними заняттями, семінарами. Великого значення набуває орієнтація на в фокусі інноваційних технологій, формування нової системи вищої освіти, що є принципово важливим для рішення завдань щодо розвитку економіки країни; проводяться наукові пошуки, в ході яких народжуються нові методи освіти: асоціативний, штучний інтелект, метод прецеденту, навчання за допомогою телеконференцій. Кожний ВНЗ разом із вирішенням завдань щодо професійної освіти молоді формує свою систему освіти дорослих, або систему підвищення кваліфікації. Так звані “вищі народні школи”, яких у 2003 році нараховувалося 91, належать асоціаціям, політичним партіям, профспілкам (термін навчання – 1-3 роки, держава фінансує такі школи на 5 % , а студенти-дорослі – на 20%, інші кошти надходять із інших джерел).

Слід відзначити, що систему освітніх професійних шкіл для дорослих мають усі підприємства, ВНЗ ж формують центри подальшої освіти дорослих. У Фінляндії сьогодні прийнято концепцію “суспільства, що навчається”, де освіта пропонується молоді в широкому соціально-економічному спектрі. В теперішній час в країні гостро ставиться питання професійного росту робітників, підвищується роль безперервної освіти, закони держави ставлять завдання вищим навчальним закладам контролювати ринок праці, рішення цієї проблеми досягається шляхом посилення зв'язків з компаніями та фірмами, суспільними та приватними організаціями безпосередніми замовниками на підготовки спеціалістів. Система освіти Фінляндії оновлюється за принципом “учитися постійно”, програми націлено на навчання в контексті інноваційних підходів і технологій, особлива увага приділяється професійній освіті дорослого населення, що є головним завданням освіти країни. Отже, системи освіти різних країн світу мають багато рівнобіжностей, але сьогодні націлені на впровадження інноваційних технологій, будівництва наукових центрів, формування системи освіти дорослого населення, слідування принципу “вчитися протягом життя”, “вчитись учитися”, слідування вимогам ринку праці, застосування гнучких технологій у викладанні курсів, використання принципу комерціалізації ВНЗ і створення додаткових можливостей для студентів вищої професійної школи [1, с. 112-114].

Фінансування вищої школи Фінляндії йде майже повністю з державного бюджету (у 1999р. на цю статтю було виділено майже 6.065 млрд. фінських марок. Або 1 млрд. євро), це складає 1% валового національного продукту, ці показники залишаються стабільними вже біля 5-и років, також в період 1997-1999р. зріст заробітної плати службовців склав майже 20% [4, с. 6]. Сьогодні існує ціла система вищих навчальних закладів: університети; технологічні університети; школи економіки і управління; мистецькі ВЗО. Найкрупнішим ВЗО залишається Гельсінський університет – 34 252 студенти, до його складу входять 8 факультетів, 3 спеціалізовані відділення, 2 дослідницькі центри й науковий підрозділ – інститут теоретичної фізики [6, с. 56-58].

За статистичними даними у Фінляндії задіяно у системі вищої освіти наступна кількість викладачів 10893 (з них у інженерії 2026; за профілем педагогіка – 1497; економіці й менеджменті – 1314; гуманітарні науки – 1274; точні науки – 1185 чоловік). Ці показники можуть видатися малими, але населення країни складає 5 млн. чоловік, при цьому, ще 50-ть років тому країна мала в 70 разів студентів менше.

Міністерство освіти Фінляндії визначило ряд пріоритетних напрямів своєї діяльності до 2010-х років, а саме:

- систематичний контроль за результативністю оновленого законодавства;
- орієнтація університетів за модернізацією профілів своєї діяльності й поліпшення процедури прийому молоді та дорослого населення;

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

- завершення широкої програми удосконалення систем середньої і вищої професійної освіти;
- керування процесів експерименту щодо змін у системі освіти орієнтованих на розвиток ринку праці;
- прискореній розвитку дистанційної освіти у традиційному навчальному процесі;
- поліпшення використання ресурсів з врахуванням інформаційних технологій, сприяння залученню коштів населення й приватного сектору;
- систематична підтримка експериментів та інноваційних проектів;
- підтримка молоді та студентів з особливими потребами й здібностями;
- підтримка участі у міжнародних програмах.

Досліджуючи питання розвитку професійної освіти у країнах Скандинавії, можна визначити, що головним завданням Міністерства освіти Фінляндії не є кадрові питання, а втілення у життя країни положень освітнього законодавства, пошук нових освітніх моделей, моделей якісного управління системою освіти, орієнтир вищої професійної освіти на потреби ринку, сприяння мобілізації нових ресурсів для освіти, спрощення адміністративних освітніх структур.

Сьогодні у Фінляндії функціонує система трансформаційного й кодифікуючого законодавства, так на початку 90-х був прийнятий закон, що проклав шлях наступним експериментам щодо професійної вищої школи. В середині 1995 року був наданий постійний статус політехнічним інститутам (АМК), утворення цієї системи надало студентам можливість переходу від професійного навчання до загальної освіти й навпаки. У першу половину 90-х років було створено й прийнято 13 законів про освіту (з 1939-1989р. було прийнято 12 законів), в першу половину 90-х прийнято наступні: Закон про фінансування освіти і культури; Закон про учнівство; Закон про центри освіти дорослих; Закон про надання субсидій народним вищим школам; Закон про центри навчання; Закон про професійні кваліфікації; Закон про тестування загального володіння мовою; Закон про субсидування навчання; Закон про освіту в АМК інститутах; Закон про фінансування додаткової профосвіти тощо.

Ці законодавчі акти сприяли переходу до більш якісної професійної освіти при достатньому рівні демократії, соціального захисту усіх учасників навчально-виховного процесу. Це закони, що підтримували більшість населення, вони стали логічним результатом розвитку всієї системи освіти, появи на периферії, як самостійних університетів й політехнічних інститутів, так і філій головних вищих шкіл країни. Законодавчі акти сприяли автономії навчальних закладів й розширенню системи ВНЗ країни [5, с. 114-118].

Особливою відмінністю системи вищої освіти також вважається наявність системи "літніх університетів" (усього 21 по всій країні), де більш успішні студенти добирають кредити, щоб прискорити термін навчання й

закінчити заклад, літній семестр у Фінляндії створений у навчальних закладах й існує фактично. Уряд країни направляє сьогодні великі зусилля на залучення підприємців в справу розвитку освіти, діють тристоронні системи моніторингу і рекомендації виробляються на національному й регіональному рівнях. В сучасних умовах ключовими напрямками у системі освіти є: ефективність; якість та інтернаціоналізація. На рівні старшої середньої школи даються учням професійні навички(професійні навички й достатньо глибоку професійну освіту), що необхідні в сучасних умовах ринку для отримання робочих місць. Але вища система освіти не тільки орієнтує молодь на подальше вдосконалення професійних навичок, вона допомагає випускникам гнучко пристосовуватися до обставин в умовах змінних обставин й вдосконалювати свої навички.

Висновки з даного дослідження. Системи освіти Австрії, Фінляндії мають багато рівнобіжностей, але сьогодні націлені на впровадження інноваційних технологій, будівництва наукових центрів, формування системи освіти дорослого населення, слідування принципу "вчитися протягом життя", "вчитись учитися", слідування вимогам ринку праці, застосування гнучких технологій у викладанні курсів, використання принципу комерціалізації.

Кадрові питання націлені на втілення у життя країн положень освітнього законодавства, пошук нових освітніх моделей, моделей якісного управління системою освіти, орієнтир вищої професійної освіти на потреби ринку, сприяння мобілізації нових ресурсів для освіти, спрощення адміністративних освітніх структур.

Перспективи подальших розвідок в аналізованому напрямі вбачаємо у побудові моделі систем професійної освіти Австрії і Фінляндії.

Література

1. Воробьев Н.Е. Особенности системы образования в Финляндии / Н.Е. Воробьев, И.С. Бессарабова // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 112-114.
2. Всемирный статистический обзор по высшему образованию : раб. док. Всемирной конференции по высшему образованию, 5-9 октября 1998 г. / ЮНЕСКО. – Париж, 1998. – С. 56.
3. Каткова Т.І. Компетентний випускник - мета і результат діяльності вищого навчального закладу освіти / Т.І. Каткова // Постметодика. – 2002. – №2-3. – С.79-82.
4. Министерство образования Финляндии. – Хельсинки, 1999. – 11с.
5. Порівняльний аналіз сучасних систем вищої освіти в реформуванні вищої школи України. – К.: Друк. НАУКМА, 1998. – 276 с.
6. Review 2000: The Challenge of Knowledge and Know-how.-Helsinki, Science and Technology Police Council of Finland, 2000. – 88p.
7. Schindler G. Some problems of Higher education in Germany // G Schindler Higher Education in Europe. – 2010. – №4. – P. 104-108.

**Высшая профессиональная школа Австрии, Финляндии:
сравнительный анализ**

Аннотация. В статье поднимаются вопросы особенности профессионального образования Австрии и Финляндии, высшего образования в единстве с научными достижениями, консультативными и экспертными услугами, курсами подготовки и переподготовки, особенностями системы управления и определение основных направлений деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, подготовка кадров, профессионализация высшей школы, бизнес-общество.

Higher professional school of Austria, Finland: comparative analysis

Summary. In the article the problems of vocational training of Austria and Finland, higher education and scientific researches advantages, consultations and expert services, training and retraining courses, manager system peculiarities, defining main professional activities.

Keywords: vocational training, staff training, professionalization of higher school, business-society.

УДК 371.123:614.23/25(73)

**Лорена Михайленко,
м. Київ**

**ПРОБЛЕМИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ СІМЕЙНИХ ЛІКАРІВ У США**

Розвиток первинної медико-санітарної допомоги (ПМСД) на засадах сімейної медицини є одним із важливих напрямків реформування системи охорони здоров'я України [1].

У зв'язку з цим важливим стає вивчення та застосування передового досвіду різних країн, зокрема США, де ще з 70-х років ХХ століття активно впроваджується і розвивається сімейна медицина (*Family Medicine*) [2]. При цьому особлива увага приділяється післядипломній освіті лікарів цієї галузі [6].

Метою статті є аналіз проблеми удосконалення професійної компетентності сімейних лікарів у США з метою запровадження позитивного досвіду в Україні.

Дослідженню системи медичної освіти присвячені наукові роботи таких зарубіжних вчених, як: Вартанян Ф.Е., Каплан Г.Л., Кіндіг Д.А. (*Kindig D.A.*), Коен Дж.Дж. (*Cohen J.J.*), Метвєєв Ю.А., Орлов М.Л., Пантюк І.В., Петриковський Б.М., Покровський М.М., Риво М.Л. (*Rivo M.L.*), Тодд Дж.С. (*Todd J.S.*) та ін.

Медична освіта західних країн у теоретичному аспекті розглядалась вітчизняними дослідниками: Братусь В.Д., Паламаренко І.О., Фоміним П.Д. та ін. Професійний розвиток сімейних лікарів у післядипломній освіті досліджували такі зарубіжні науковці, як: Адамс Д.

П.(David Parrish Adams) [2], Грін Л. А. (Green L.A.) [3] та ін.

Аналіз робіт таких зарубіжних вчених, як: Бухгольц Дж. Р.(John R. Bucholtz), Матені С. С.(Samuel C. Matheny), Пугно П. А. (Perry A. Pugno), Девід А. (Alan David), Блісс Е.В. (Erika B. Bliss), Корін Е.С.(Eliana C. Korin) дозволив нам зробити висновок, що перед системою охорони здоров'я США висувається п'ять завдань:

1. Проаналізувати основні обов'язки та цінності сімейної медицини та запропонувати ідеї реформування сімейної медицини та первинної медичної допомоги, які б відповідали сучасним потребам населення США.

2. Визначити, яку освіту повинні здобути сімейні лікарі, щоб надавати якісну високопрофесійну медичну допомогу.

3. Забезпечити надання якісних медичних послуг сімейними лікарями протягом всієї професійної діяльності.

4. Визначити стратегію щодо обговорення ролі сімейних лікарів в медицині та системі охорони здоров'я.

5. Визначення провідної ролі сімейної медицини у формуванні майбутньої системи медичного обслуговування [5].

За визначенням Всесвітньої асоціації сімейних лікарів (*World Organisation of Family Doctors* [WONCA]) сімейний лікар – це фахівець, який надає первинну медико-санітарну допомогу всім членам сім'ї, незалежно від віку, статі та характеру захворювань [7]. Він має певну кваліфікацію та досвід практичної діяльності, що засвідчується певними офіційними документами (ліцензіями, сертифікатами, посвідченнями тощо).

Організація сімейної медицини в США має характерні особливості. До них ми відносимо:

- загальність медичної допомоги, що передбачає вирішення проблем із здоров'ям всього населення, незалежно від місця проживання, віку, статі, релігії, соціального стану тощо;

- безперервність медичної допомоги, що означає надання допомоги, яка орієнтована на хворого, а не на хворобу, та передбачає взаємодію лікаря і пацієнта, котра не обмежується окремим епізодом захворювання, а заснована на довгострокових персональних стосунках;

- комплексність послуг, що забезпечується холистичним підходом, при якому враховуються такі критерії: фізичний і психологічний стан, соціальне оточення, умови життя і праці, ставлення людини до свого здоров'я, її переконання тощо;

- координацію медичної допомоги, яка передбачає, що сімейний лікар є для пацієнта координатором і провідником в системі охорони здоров'я, зокрема ринку медичних послуг, та при потребі повинен гарантувати своєчасне направлення пацієнта до відповідного спеціаліста;

- співробітництво, що передбачає готовність сімейних лікарів працювати з іншими працівниками лікарень, центрів здоров'я, соціальних служб, делегуючи їм за необхідності піклування про своїх пацієнтів з

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

відповідною повагою до компетентності інших дисциплін;

■ орієнтацію на сім'ю, яка підкреслює орієнтацію визначених методів та засобів лікування на вплив близького оточення пацієнта на його здоров'я. Сімейна медицина вирішує проблеми індивідів у контексті їхніх сімейних обставин, соціальної і культурної мережі, а також умов, у яких вони живуть і працюють;

■ орієнтацію на громаду, що передбачає участь сімейного лікаря у вирішенні питань громадського здоров'я, а саме проблеми пацієнта мають розглядатися в межах його життя в спільноті. Сімейний лікар повинен усвідомлювати потреби здоров'я населення даної громади і співпрацювати з іншими професіоналами та агенціями інших секторів, а також групами самопомоги та громадськими організаціями, щоб ініціювати позитивні зміни в стані здоров'я на місцях [7].

Слід відмітити, що професійна компетентність сімейних лікарів у США (*Professional Competence of Family Physicians*) визначається за такими критеріями:

■ надійність медичної допомоги (*Safety*) – забезпечення такої первинної допомоги пацієнтам, що не зашкодить їх здоров'ю;

■ ефективність (*Effectiveness*) – забезпечення послуг на основі наукових знань всім, хто їх потребує;

■ диференційованість (*Patient-centered*) – надання допомоги відповідно до індивідуальних потреб, вимог, особливостей історії хвороб тощо;

■ своєчасність (*Timeliness*) – надання своєчасної доцільної медичної допомоги;

■ доцільність (*Efficiency*) – правильне вирішення щодо призначення пацієнтам певного лікування, що включає діагнози, медичні прилади, фармацевтичні засоби тощо;

■ етичність (*Equitability*) – забезпечення належного рівня медичної допомоги всім пацієнтам незалежно від соціального та гендерного статусу, етнічної та расової приналежності й місця проживання [4].

Так, дослідники Грін Л. А. (*Green L.A.*), Фрайер Р. Г. (*Roland Ge.Fryer Jr.*) [3] порівняли вимоги до підготовки сімейних лікарів, що висувалися у кінці ХХ століття та на початку ХХІ століття, що знайшло своє відображення у таблиці 1. Зазначимо, що вимоги до сімейних лікарів у США постійно змінюються відповідно до політичного та соціального розвитку суспільства.

Таблиця 1

Зміни вимог до підготовки сімейних лікарів у США (Simple Rules for the 21st Century Health Care System)

Кінець ХХ століття	Початок ХХІ століття
Надання разової медичної допомоги, а саме, що надається під час виклику сімейного лікаря.	Надання первинної медичної допомоги та спостереження за прогресуванням та лікуванням

	хвороби.
Надання різнопланової медичної допомоги, що забезпечується професійною самостійністю лікарів.	Надання різнопланової медичної допомоги з урахуванням насамперед потреб та інтересів пацієнтів.
Контроль за професійною діяльністю сімейного лікаря здійснюють професіонали.	Контроль за професійною діяльністю сімейного лікаря здійснюють пацієнти.
Наукові досягнення мають бути зафіксовані у друкованих джерелах, наприклад, у писемних чи друкованих звітах.	Крім друкованих звітів, враховується вільний обмін знаннями та науковими досягненнями.
Рішення мають прийматися відповідно до освіти та досвіду лікаря.	Рішення приймаються відповідно принципам доказової медицини, а саме, враховуються поєднання наукових доказів, результати клінічної експертизи та інтереси пацієнта.
Відповідальність за безпеку лікування покладається на окремого лікаря.	Відповідальність за безпеку лікування покладається на систему охорони здоров'я.
Закритість лікування.	Прозорість лікування.
Система охорони здоров'я змінюється відповідно до потреб пацієнта.	Система охорони здоров'я має випереджувальний характер, що передбачає потреби пацієнта.
Пошуки можливостей щодо зниження ціни на медичні послуги.	Постійне зниження витрат на медичні послуги.
Перевага надається послугам спеціалістів.	Першочерговою стає співпраця лікарів.

Відповідно до зробленого Гріном Л. А. (*Green L.A.*) і Фрайером Р. Г. (*Roland Ge.Fryer Jr.*) [3] діахронічного аналізу вимог до підготовки сімейних лікарів у США слід відмітити, що відбулася зміна пріоритетів, а саме:

- підвищилася відповідальність лікаря щодо надання допомоги пацієнту, тобто він має, крім надання первинної медичної допомоги, також спостерігати за перебігом хвороби пацієнта та надавати системну допомогу;

- більша увага надається мотивації лікарів щодо підвищення професійної кваліфікації;

- враховуються принципи доказової медицини;
- враховуються всі вимоги пацієнта щодо лікування;
- здійснюється співпраця з іншими лікарями;
- враховується соціальний статус пацієнта та забезпечується

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

якісне його обслуговування незалежно від фінансової спроможності.

У зв'язку з зазначеними змінами щодо вимог до професійної компетентності сімейних лікарів у США відбуваються певні перетворення у розвитку їх професіоналізму (післядипломної професійної освіти). Так, Програма головних принципів (*Program Guidelines Similarly*), яку пропонують Бухгольц Дж. Р. (John R. Bucholtz), Матені С. С. (Samuel S. Matheny), Пугно П. А. (Perry A. Pugno), Девід А. (Alan David), Блісс Е.В. (Erika B. Bliss), Корін Е.С. (Eliana C. Korin) [5], передбачає, перш за все, зміни у системі резидентури сімейних лікарів відповідно до загальних принципів навчання, які базуються на: гнучкості (*Flexibility and responsiveness*) – програма має забезпечувати навчання незалежно від місця роботи і проживання лікарів та відповідати їх професійним потребам; інноваційності та активній дослідницькій роботі (*Innovation and active experimentation*) – програма пропонує випробування нових методів навчання, що включають 4 роки участі у пілотних проектах та базуються на основних медичних знаннях; послідовності і надійності (*Consistency and reliability*) – програми, які забезпечують основні знання сімейних лікарів, результати цього навчання впроваджуються через наукові друковані видання тощо; диференціації та індивідуальності (*Individualized to learners' needs*) – програми, які пропонують розширити можливості щодо отримання та продовження медичної освіти сімейних лікарів, наприклад таких, як охорона материнства, ортопедія та невідкладна медична допомога тощо; підтримки критичного мислення (*Supportive of critical thinking*) – програми, які заохочують лікарів до експериментальних досліджень та вимагають певних результатів відповідно до вимог доказової медицини.

Освіта, що базується на професійній компетентності (*Competency-based education*), має багато програм. Це перш за все такі програми:

1. Стипендіат (*Scholarship and practice-based learning*).
2. Інтеграція, основою якої є фактичні дані, що орієнтовані на потреби і проблеми пацієнта (*Integration of evidence-based and patient-centered knowledge*).
3. Медична інформатика (*Medical informatics*).
4. Біопсихосоціальна інтеграція (*Biopsychosocial integration*), професіоналізм (*Professionalism*).
5. Співробітництво (*Collaboration*) [5, 6].

Саме вони забезпечують оновлення оцінки продуктивності навчання резидентів відповідно до сучасних вимог щодо професійної компетентності сімейного лікаря. Розглянемо їх більш детально.

■ Стипендіат та придбання практичного досвіду (*Scholarship and practice-based learning*) – програми, метою яких є інтеграція науки та медичного досвіду в систему охорони здоров'я, на основі аналізу потреб пацієнта та практичної діяльності сімейних лікарів при умові безперервного навчання.

■ Інтеграція, що базується на фактичних даних, які орієнтовані на потреби і проблеми пацієнта (*Integration of evidence-based and patient-*

centered knowledge) – програми, що орієнтовані на модель взаємодії „пацієнт – лікар” та „лікар – пацієнт”.

■ Медична інформатика (*Medical informatics*) – програми, що орієнтовані на розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у медичній практиці, а саме, діагностика хвороб за допомогою електронних засобів, використання моделі навчання лікарів, яка базується на ІКТ, зокрема на інформаційних ресурсах мережі Інтернет тощо.

■ Біопсихосоціальна інтеграція (*Biopsychosocial integration*) – це програми, що вимагають від лікарів, у процесі навчальної та професійної практики, включати у діагностування та лікування не тільки психосоціальні дані, а й взаємозв'язок між різними рівнями системи, наприклад, особи, сім'ї, спільноти тощо.

■ Професіоналізм (*Professionalism*) – програми, що дозволяють вийти за межі стандартів професіоналізму, які встановлені Акредитаційною радою вищої медичної освіти (*Accreditation Council for Graduate Medical Education* [ACGME]). Вони базуються на моніторингу та системі зворотнього зв'язку з пацієнтами.

■ Співробітництво (*Collaboration*) – програми, що забезпечують міждисциплінарні підходи, підтримку і роль моделювання для ефективного використання міждисциплінарних підходів до лікування пацієнтів, у тому числі участь інших медичних спеціалістів у процесі.

Таким чином, удосконалення професійної компетентності лікарських кадрів загальної медицини в США здійснюється відповідно до певних соціальних, політичних та економічних змін згідно з моніторингом, що проводиться у системі охорони здоров'я США.

При цьому відмітимо основні параметри, за якими Американська медична асоціація (*American Medical Association* [AMA]), Федерація державних медичних рад (*Federation of State Medical Boards* [FSMB]), Американська рада медичних спеціальностей (*American Board of Medical Specialties* [ABMS]), Асоціація лікувальних освітніх установ (*Association for Hospital Medical Education* [AHME]), Американська асоціація лікарень (*American Hospital Association* [AHA]), Асоціація американських медичних коледжів (*Association of American Medical Colleges* [AAMC]), Рада товариств з медичних спеціальностей (*Council of Medical Specialty Societies* [CMSS]) та Американська медична асоціація (*American Medical Association* [AMA]) здійснюють контроль професійної компетентності сімейних лікарів, а саме: медичні знання; догляд за пацієнтом; комунікативні навички; професіоналізм; практико-орієнтоване навчання та вдосконалення професійних здібностей; процес надання медичної допомоги на дому [8].

Врахування вищезазначеного сприятиме розв'язанню проблем удосконалення професійної компетентності сімейних лікарів у США та, на нашу думку, заслуговує більш ретельного вивчення з метою впровадження позитивного досвіду у роботу закладів післядипломної освіти лікарів в Україні.

Література

1. Деякі питання удосконалення системи охорони здоров'я / Офіційний вісник України. – 2010. – № 15. – С. 704.
2. David Parrish Adams. American Board of Family Practice: a history. American Board of Family Practice, inc., University of Michigan. 1999. – 241 p.
3. Green LA, Fryer Ge. Jr. Family practice in the United States: position and prospects. Acad Med. 2002; 77: 781-789 pp.
4. Institute of Medicine. Committee on Quality of Healthcare in America. Crossing the Quality Chasm: A New Health System for the 21st Century. Institute of Medicine. Washington DC: National Academy Press; August 30, 2001; Vol. 345 No. 9. – 702-703 pp.
5. John R. Bucholtz, DO, Samuel C. Matheny, MD, MPH, Perry A. Pugno, MD, MPH, CPE, Alan David, MD, Erika B. Bliss, MD and Eliana C. Korin, Dipl Psic. Task Force Report 2. Report of the Task Force on Medical Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу 25.04.2012: <http://www.annfamned.org/content/2/suppl_1/S51.full>. – Заголовок з екрану. – Мова англ.
6. Peter Worrall, Adrian French, Les Ashton. Advanced Consulting in Family Medicine: The Consultation Expertise Model. Radcliffe Publishing, 2009. – 220 p.
7. The European definition of general practice/family medicine. WONCA EUROPE. 2005 Edition [Електронний ресурс]. – Режим доступу 30.09.2012: <<http://www.woncaeurope.org/Web%20documents/European%20Definition%20of%20family%20medicine/Definition%20nd%20ed%202005.pdf>>. – Заголовок з екрану. – Мова англ.
8. Михайленко Л.А. Особливості післядипломної освіти У США / Михайленко Л.А. // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: матеріали VI міжнар. наук.-прак. конф., 24–26 жовтня 2011 року / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. – Хмельницький, 2011.– С. 214-217.

Лорена Михайленко

Проблемы усовершенствования профессиональной компетентности семейных врачей в США

Аннотация. В статье анализируются проблемы усовершенствования профессиональной компетентности семейных врачей в США; сделан сравнительный анализ требований к подготовке семейных врачей в начале XXI; рассматриваются особенности и критерии усовершенствования профессиональной компетентности семейных врачей; даны примеры образовательных программ последипломного профессионального обучения семейных врачей в США.

Ключевые слова: семейные врачи, семейная медицина США, профессиональная компетентность, профессиональная компетентность семейных врачей США.

Lorena Mykhailenko

Problems of professional competence development of family physicians in the USA

Summary. The article provides analysis of family physicians professional competence development in the USA. The comparative analysis of requirements for

family physicians training at the beginning of XXI century has been made as well as peculiarities and criteria of family physicians professional competence development in the USA have been defined. There have also been described the USA postgraduate training programs for family physicians in the paper.

Key words: *family physicians, family medicine in the USA, professional competence, professional competence of family physicians in the USA.*

УДК 378(430) "189/209"

Олена Огієнко,
м.Київ

РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ У 90-Х РОКАХ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Важливою подією у сучасному розвитку вищої освіти стало створення єдиного освітнього європейського простору, що зумовило необхідність реформування систем вищої освіти європейських країн. Оскільки 19 травня 2005 року на конференції у норвезькому місті Берген Україна офіційно приєдналася до «Болонського процесу», то це вимагає здійснення структурних перетворення української вищої освіти за узгодженою системою критеріїв, стандартів і характеристик. У цьому контексті важливим є вивчення зарубіжного досвіду реформування вищої освіти, зокрема досвіду Німеччини, країни, яка має певні історичні традиції розвитку освіти, що дозволяють їй займати провідні місця у світових рейтингах; є одним з ініціаторів та активним учасником Болонського процесу.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблему розвитку освіти у Німеччині досліджували такі українські та російські вчені, як: Н. Абашкіна, В. Бауер, Є.Воробйов, Б.Л. Вульфсон, В.В. Давидов, В.Єлманова, І. Каган, О. Коваленко, Т. Козак, М. Кольчугіна, К. Корсак, З.Малькова, А. Піскунов, Є. Соколов, А. Турчин, Н. Удовиченко та ін. У той же час проблема реформування вищої освіти вимагає додаткового вивчення.

Саме тому *метою* нашої статті стало вивчення особливостей реформування вищої освіти Німеччини у 90-тих роках ХХ – початку ХХІ століття у контексті створення єдиного європейського освітнього простору.

Сучасний етап реформування вищої освіти Німеччини розпочався у 90-тих роках ХХ століття, що зумовлювалося з одного боку – необхідністю модернізації та інтернаціоналізації освіти, а з іншого – необхідністю створення загальнонаціональних стандартів якості вищої освіти. На думку професора Клауса Хюфнера, саме у цей період німецька система вищої освіти "захиталась під натиском реформ", які були зумовлені впровадженням ринкових механізмів в систему освіти [5, с. 97]. Визначальне значення мало громадське обговорення проблем вищої освіти щодо визначення шляхів підвищення ефективності вищої освіти, можливостей її інтернаціоналізації, розвитку системи неперервної освіти

тощо.

Загальною законодавчою основою системи вищої освіти у Німеччині є Основний закон, у якому наголошується: "Мистецтво та наука, дослідження та викладання вільні" (Ч. 3, стаття 5) [8]. Крім того, ще Вільгельм фон Гумбольдт, засновник Берлінського університету, наполягав на принципі єдності досліджень та викладання, відповідно до якого всі студенти під час навчання знайомляться з дослідженнями та приймають участь в них. Ця концепція не втратила свого значення, слугує моделлю для багатьох університетів світу.

Заактуалізуємо на тому, що у Німеччині проблеми освіти вирішуються на рівні урядів земель, які мають повну автономію у питаннях як розвитку системи освіти та управління діяльністю навчальних закладів, так й фінансового їх забезпечення. Це зумовило наявність різноманітних моделей реформування освіти та визначило загальні принципи та напрямки фінансової підтримки навчальних закладів.

У відповідності з Договором про відновлення єдності Німеччини та рекомендаціями Наукової Ради землі створили правові засади процесу оновлення системи вищої освіти, в якій акцентувалося про необхідність заміни персоналу вищої школи, а також створення системи технічних вузів типу фах-хочшуле (Fachhochschule) [3].

Водночас, ще на початку 80-х років XX століття у диференційованій системі вищої освіти поряд з університетами та спеціалізованими вузами академічного профілю з'явилися нові типи вузів:

■ вищі професійні школи, які були створені на базі інженерних шкіл та інших професійних навчальних закладів;

■ об'єднанні вищі школи, які здійснювали підготовку спеціалістів різного профілю та рівня кваліфікації.

Зауважимо, що диференційована система вищої освіти дозволяє задовольнити різнобічні інтереси студентів, відкриває доступ до вищої освіти усім бажаним та відповідає потребам економіки у фахівцях різного профілю та рівня кваліфікації.

Разом з тим, розширення мережі вищих навчальних закладів призвело до таких негативних наслідків як: збільшилося безробіття серед випускників, необхідність збільшення фінансових витрат на вищу освіту, збільшення чисельності викладацького складу. Це зумовило зміни в освітній політиці, посилення державного регулювання системи вищої освіти, появу конкуренції у підготовці кадрів та рішучий відхід від соціального реформізму у галузі вищої освіти.

У 90-ті роки в освітній політиці увага зосередилася на проблемах якості підготовки та скорочення термінів навчання, інтеграції вищої школи західних та східних земель. Це підтверджується дослідженнями німецьких педагогів П. Шредера, К. Ландрида, К. Фюра, К. Фюрха та ін., а також нормативними документами та актами.

У травні 1991 року Міністрами земель та Федеральним міністерством освіти та науки була прийнята програма оновлення вищої освіти та науки, яка мала за мету:

■ оновлення кадрового складу та матеріальної бази вищої школи східної частини Німеччини;

■ підвищення ефективності вищих навчальних закладів; включення дослідників та дослідницьких груп академічних

інститутів у вузи; підвищення рівня наукової підготовки у вузах

■ східних земель;

■ створення інфраструктури та забезпечення дієздатності вузів [2; 3].

Отже, розвиток вищої освіти Німеччини у 90-тих роках ХХ століття характеризувався завершенням структурної перебудови, посиленням контролю за діяльністю вузів з боку державних органів управління, створенням законодавчо-правової бази.

Сьогодні у ФРГ існує 333 вищих навчальних закладів, (з них 95% є державними), у яких навчається 2 млн. студентів. Всі німецькі вузи можна поділити на три типи:

■ університети (Universitäten) та прирівняні до них вищі школи (педагогічні, медичні, теологічні, політичні, бізнесу та управління, фізкультури та спорту);

■ спеціалізовані вищі школи чи університети прикладних наук (Fachhochschulen);

■ коледжі мистецтв, кінематографу та музики (Kunst-, Film- und Musik-hochschulen) [4].

Німецький дослідник Ф. Мосен структурувавши зміни у вищій освіті Німеччини виокремив організаційні (нова система керування освітою; новий порядок навчання; нова культура керування освітою), суспільно-демографічні (зростаючий попит на вищу освіту; зміни у віковій групі, що потребують вищої освіти; прийняття на роботу іноземних фахівців) внутрішні зміни, акцентуючи особливу увагу на організаційно-правових та технологічних змінах, вважаючи їх важливою передумовою реформування вищої освіти [6].

У цьому контексті особливе значення у реформуванні вищої освіти Німеччини мав Рамковий закон про вищу освіту, який наголосив на важливості процесу "дерегуляції", що пов'язаний з розширенням повноважень навчальних закладів [6]. Це сприяло як розширенню автономії та відповідальності навчальних закладів у вирішенні питань організаційної структури, кадрової політики, бюджету, так й на зростанню їх конкурентоспроможності, підвищенню якості фінансової звітності, використання методик стратегічного і операційного менеджменту.

Наші розвідки свідчать про те, що у Німеччині в управлінні системою вищої освіти простежується тенденція децентралізації. Так, Федеральне Міністерство освіти та досліджень виконує зазвичай

координаційні функції у відповідності з політичними поглядами федерального канцлера. Міністерство виділяє ВНЗ тільки 8% всіх коштів, які необхідні на утримання ВНЗ, майже 90% – виділяє уряд земель, а 2% приходить на долю приватних осіб та організацій.

Водночас Федеральне Міністерство не є керівним органом для Міністерств земель. Для координації діяльності федерації та земель, як й земель між собою, існують відповідні органи. Особливе місце належить Конференції міністрів культів (КМК), яка опікується рівномірним розвитком та порівняльністю результатів освіти (визнанням дипломів) у різних землях. Проте її рішення мають рекомендаційний характер для урядів земель та набувають силу тільки після прийняття законів [1; 3].

Дещо по-іншому здійснюється управління освітою на рівні окремих земель – воно все ще залишається централізованим. Процес дерегуляції здійснюється досить повільно.

Суттєве значення має зміна правової форми ВНЗ, впровадження дотаційної моделі, яка дозволяє залучити приватні кошти, розвивати прикладні галузі, підвищити якість освіти.

До організаційно-правових змін слід віднести й збільшення кількості приватних вищих навчальних закладів у Німеччині. У 2007 році кількість студентів, які навчалися у приватних ВНЗ, становила 2,5 % [4].

На думку німецьких урядовців, створення приватного сектора вищої освіти сприятиме загостренню конкуренції всередині системи вищої освіти країни. Клаус Хюфнер зазначає, що "приватними ВНЗ керують як комерційними підприємствами, отримуючи можливість максимально гнучкої адаптації до потреб оточуючого середовища, яке змінюється" [5, с. 106]. Відомо, що німецька система вищої освіти традиційно

фінансується державою й належить до установ громадського управління.

Технологічні зміни, які впливають на реформування вищої освіти Німеччини пов'язані з процесами комп'ютеризації, інформатизації та відкритості.

На думку Джесікі Гут, яка зазначає, що, все, що відбувається сьогодні в університетському навчанні та викладанні Німеччини, в менеджменті й маркетингу освіти, в основному пов'язано з Болонським процесом або з імпульсами, які він викликав [1, с. 85]. Реформування вищої освіти Німеччини тісно пов'язано з підписанням у 1999 році Болонської декларації. Першим кроком до Болонського процесу став перехід на багаторівневу систему вищої освіти та зміна законодавчої бази.

Відповідно до параграфу 19 Закону про вищу освіту (1998 р.) бакалаврат та магістратура розглядалися у якості альтернативи традиційної підготовки фахівців [8]. Проте у 2002 році були зроблені поправки до Закону і вони стали основними структурними складовими вищої освіти Німеччини [10].

Сьогодні у Німеччині домінуючою є модель 6+4 семестри, де доля бакаврату зі строком навчання 3 роки складає 75,9%, а доля дворічної

магістратури – 71,2 % від загальної кількості програм у межах болонської моделі [3].

Водночас у 2010 року закінчилося формування трьохрівневої системи вищої освіти у контексті Болонського процесу: бакалаврат (Bachelor), магістратура (Master), докторантура Doktor Ph.).

Отже, одним з результатів реформування вищої освіти Німеччини можна вважати перехід до трьохрівневої системи навчання (бакалавр, магістр, доктор), орієнтацію на диверсифікацію критеріїв, які визначають місце у списку провідних ВНЗ, а також підвищення вимог до самостійності та конкурентоспроможності. Враховуючи ці вимоги до системи вищої освіти Німеччини було розроблено програму освітніх дій із забезпечення можливостей набуття освіти майбутніми поколіннями та підвищення ефективності наукових досліджень. Ця програма схарактеризована у Договорі про вищі навчальні заклади – 2020, який спрямований на взаємодію та координацію дій на рівні Федерації та окремих земель та передбачає посилення дослідницької та освітньої складової, а саме:

- створення умов землями для навчання випускників у наступні 15 років; розпочата у 2004 році реформа передбачає введення нових правил вступу до ВНЗ з метою урегулювання надання державних місць по спеціальностям з обмеженим набором абітурієнтів;

- проведення землями заходів для реалізації Болонської реформи; до 2010 року створити єдиний європейський освітній простір вищої освіти, основою якої стане введення двоступеневої системи освіти (бакалавр, магістр);

- проведення заходів, що спрямовані на підтримку молодих викладачів; реалізація програми "Молоді професори", метою якої є підтримка молодих науковців у віці до 30 років у проведенні самостійних досліджень;

- посилення взаємодії між ВНЗ та ринком праці [7].

На окрему увагу заслуговую розпочата у 2003 році за підтримки Федерального Міністерства освіти та досліджень розробка та реалізація комплексу заходів під назвою "Ausbildungsoffensive" чи "Активні освітні дії", які:

- є інтегруючою складовою підписаного у 2004 році Федеральним урядом та провідними представниками економічних організацій "Національного договору про освіту та молодих спеціалістів у Німеччині";

- містять серію інноваційних проектів щодо модернізації та оптимізації діяльності освітніх структур;

- пропонують нові програми та напрямки діяльності, зокрема, регіональні: програми, які спрямовані на підтримку окремих регіонів [6].

Особливо результативними є такі програми, як: програма "STARegio"; програма, що спрямована на створення місць для навчання у східних та західних землях "Ausbildungsplatzentwickler West"/"Ausbildungsplatzentwickler Ost", нова федеральна програма

розвитку та підтримки освітньої структури "Jobstarter", програма шефства "Patenschaftsprogramm"); галузеві програми, які спрямовані на підтримку нових галузей економіки, наприклад, нанотехнології, біотехнології тощо; програма щодо забезпечення зв'язків між освітою та економікою, яка почала реалізовуватися з 2005 року; програми "BQF" і "KAUSA", що сфокусовані на певних групах населення: молодих людей, що не мають закінченого вищої освіти чи мають соціальні проблеми, мігранти і т.п. [6].

Важливим кроком реформування системи вищої освіти Німеччини у контексті Болонського процесу є введення кредитно-модульної системи (нім. Modularisierung), згідно якій зміст навчання поділяється на окремі навчальні елементи (модулі), які, як правило, закінчуються в кінці семестру складанням іспиту та нарахуванням кредитів. Модуль складається із тематично пов'язаних лекцій, семінарів та практичних занять.

Ми погоджуємося з тим, що Болонський процес можна розглядати як пусковий механізм інтернаціоналізації вищої освіти Німеччини, яка має два головні прояви: навчання за кордоном та інтернаціоналізація змісту навчання [2]. Такої ж думки дотримується Клаус Хюфнер, який зазначає, що "оцінити інтернаціоналізацію вищої освіти можна за двома показниками: за часткою іноземних студентів, які навчаються у Німеччині, а також за часткою німецьких студентів, які навчаються за кордоном" [5, с. 113]. За даними Федеральної статистичної служби, Німеччина – одна з найлюбленіших країн для навчання. Приблизно 250 000 іноземних студентів навчаються у німецьких вищих навчальних закладах. Це на 70 % більше, ніж у 1995 році. Зараз майже кожен десятий студент у Німеччині – іноземець, переважно зі Східної Європи та Китаю. У рейтингу найбільш популярних для навчання країн Німеччина посідає третє місце після США та Великої Британії. Із загальної кількості у 2,73 мільйона студентів світу, що навчаються за кордоном, частка німецьких студентів становить 9,5 % [4, с. 121, 128].

У межах інтернаціоналізації вищої освіти Німеччини простежуються такі тенденції розвитку вищої освіти країни:

- орієнтація структури та змісту навчальних планів і програм на міжнародні перспективи. Так, згідно зі статистичними даними, з 1998 року у німецьких університетах і спеціальних вищих навчальних закладах введено близько 400 нових спеціальностей міжнародного зразка;

- зростаюча ініціатива з підтримки міжнародних проектів з метою обміну досвідом щодо забезпечення якісної освіти у ВНЗ. Німеччина є активним учасником таких відомих Європейських програм із сприяння освіти протягом життя, як Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig, Jean Monnet, Carlo-Schmid-Programm та інших;

- зростаюча мобільність студентів за рахунок навчання та практики за кордоном; підвищення можливостей для вивчення іноземних мов, особливо англійської, яке реалізується не лише під час інтенсивного вивчення іноземних мов у ВНЗ, а також під час проходження практики та

навчання за кордоном у рамках обміну між ВНЗ-партнерами та отримання подвійного диплому;

■ впровадження національних рамок кваліфікацій з урахуванням головних принципів міжнародних рамок кваліфікацій [1; 3; 6, с. 78].

Заактуалізуємо на тому, що 21 квітня 2005 року HRK, BMBF у взаємодії із Конференцією міністрів культури розробили та ухвалили документ "Кваліфікаційні рамки для німецьких дипломів про закінчення вищої освіти", в якому зазначаються такі здобутки їх створення:

■ більша прозорість, зрозумілість і краща порівняльність спеціальностей, які пропонуються у країні та за її межами завдяки: чіткому роз'ясненню профілів кваліфікацій; визначенню початкового та кінцевого пунктів навчання; роз'ясненню альтернативних напрямів навчання, співвідношення кваліфікацій між собою та можливостей для розвитку в освітній системі;

■ покращена інформація для зацікавлених у навчанні та роботодавців;

■ підтримка оцінювання та акредитації завдяки визначенню пунктів рекомендацій;

■ полегшення розробки навчальних планів і програм; покращена порівняльність кваліфікацій у європейському та міжнародному контекстах [6; 9, с. 3].

Зазначений документ розроблено для закладів вищої освіти, він визначає загальні знання, здібності, компетентності та деякі формальні аспекти, які є необхідними для кваліфікаційних рівнів бакалавра, магістра та доктора наук.

Слід зазначити, що уряд Німеччини робить значні інвестиції у розвиток вітчизняної науки. Так, у 2005 році було проголошено про початок глобальних за своїми масштабами інноваційних програм – ініціатив, а саме: програми "Кращі із кращих", покликаної внести та підтримати здорову конкуренцію у системі вищої освіти Німеччини та "Пакту у підтримку досліджень та інновацій", який гарантує науковим центрам Німеччини зростання фінансування, щонайменше, на 3 % у рік.

Отже, проведене дослідження дозволило зробити такий висновок: реформування вищої освіти Німеччини спрямовано на:

■ адаптацію вищої школи до вимог глобалізації світової економіки, її інтернаціоналізації та підвищення конкурентоспроможності;

■ створення збалансованої трьохрівневої системи управління вищої освіти: на рівні федерального центру, на рівні земель, на рівні навчального закладу;

■ забезпечення гармонійного поєднання старих університетських традицій та інноваційних методів управління освітою, фундаментальної теоретичної освіти та науково-дослідницької діяльності, доступності та високої якості освіти.

У цьому контексті прогресивні ідеї німецького досвіду

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

реформування вищої освіти можуть бути корисними для нашої країни в умовах інтеграції України до єдиного європейського освітнього простору.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути дослідження шляхів реформування системи підготовки наукових кадрів у Німеччині.

Література

1. Гут Д. Болонський процес: вплив реформи вищої освіти на структуру та організацію докторантури Німеччини / Д. Гут // Вища школа. – 2007. – № 3. – С. 85-94.

2. Отрощенко Л.С. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю у вищій освіті Німеччини: [монографія] / Л.С. Отрощенко – Суми: ДВНЗ "УАБС НБУ", 2009.–207 с.

3. Сухова Е.Е. Структурная трансформация высшего образования в Германии в контексте Болонского процесса / Е.Е. Сухова // Вопросы образования. – 2009. – № 3. – С. 94-112

4. Факти про Німеччину. – Франкфурт-на-Майні : Societas-Verlag, 2008. – 192 с.

5. Хюфнер К. Управління та фінансування вищої освіти в Німеччині [Текст] / К. Хюфнер // Вища школа. – 2005. – № 6. – С. 97-117.

6. Ausbildungsoffensive [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <www.bmbf.de/de/ausbildungsoffensive.php>. – Заголовок з екрану. – Мова англ.

7. Hochschulpakt 2020 [Електронний ресурс]. – Режим доступу 05.06.2012: <www.bmbf.de/de/6142.php>. – Заголовок з екрану. – Мова англ.

8. Hochschulrahmengesetz — Novelle vom 20.08.1998 // BG B1. I. § 19.

9. Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse.

Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung. – 21.04.2005. –14 S.

10. Sechstes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes (6.HRGAndG.) vom 8. August 2002 // Bundesgesetzblatt. Jahrgang 2002. Teil 2. Nr. 57. Bonn, 2002.

Елена Огиенко

Реформирование высшего образования Германии в 90-х годах XX – начала XXI столетия

Аннотация. В статье автор исследует особенности реформирования высшего образования Германии в контексте создания единого европейского образовательного пространства.

Ключевые слова: высшее образование Германии, реформирование, интернационализация, единое европейское образовательное пространство, Болонский процесс.

Elena Ogienko

Reform of higher education in Germany in the 90-s of XX beginning of XXI century

Summary. The article explores the specific features of reforming higher education in Germany in the context of creating a single European educational space.

Key words: higher education in Germany, reform, internationalization, single European educational space, Bologna process.

РОЗДІЛ V

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ
В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

УДК 37:004.77

Майя Кадемія,
м. ВінницяВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ
МЕРЕЖ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Сучасний стан розвитку суспільства характеризується розширенням наукових досліджень, впровадженням у всі ланки життя інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Відповідні зміни відбуваються в системі освіти України, що покликані забезпечувати ІКТ-потреби людини та інформаційного суспільства, а це зумовлює необхідність здійснення інформатизації освіти.

Відповідно це зумовлює появу ІКТ-орієнтованих освітніх технологій, новітніх засобів навчання, створення і використання в педагогічних системах сучасного комп'ютерно орієнтованого навчального середовища, поступове формування і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи інформаційного освітнього простору, електронних інформаційних освітніх ресурсів і мережевих сервісів, що його змістовно наповнюють і процесуально підтримують ■ с. 32 ■

Саме впровадження і використання в освіті технологій інформаційно-комунікаційних мереж (ІКМ), зокрема Інтернет впливає на якість знань студентів. Уже сьогодні набули помітного поширення ІКТ-засоби нового покоління: iPad, imPad, iPad-Hybrid, Reder, iPhone, SmartPhone, iPod, мультимедійні дошки з Інтернет-доступом та ін. З'явилися мобільні Інтернет пристрої МіП (Mobil Internet Device, Internet-Gadgets), що поступово впроваджуються в усі сфери науки і освіти і впливають на навчальне середовище сучасної освіти. Відповідно поліпшується ІКТ-підтримка навчального процесу, рівний доступ усіх до освіти, забезпечується управлінням освітою, проведення та впровадження наукових досліджень та ін. Відкривається можливість інтеграції національного науково-освітнього інформаційного простору до європейських і міжнародних освітніх систем, що і зумовлює необхідність вивчення і впровадження Веб-технологій другого покоління в навчальний процес вищих навчальних закладів та дослідження їх впливу на якість організації та здійснення навчального процесу.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що проблемі використання Інтернет, технологій Веб 2.0 та їх сервісів в освіті присвячені дослідження В. Бикова, М. Бухаркіної, Р. Гуревича, М. Жалдака, І. Захарової, Н. Морзе, Є. Полат, Є. Патаракіна, Б. Ярмака, Тіма О'Рейлі та

ін.

Дослідники [5; 6] наголошують на таких перевагах використання мережевих соціальних сервісів Веб 2.0:

■ у мережевому доступі опинилася величезна кількість відкритих матеріалів, що можуть бути використані в навчальних цілях;

■ завдяки тому, що спрощується процес відтворення матеріалів та їх публікацій, новий контент створюється мільйонами людей, які несуть в мережу малюнки, тексти, фотографії, музичні файли, закладки та корисні ресурси;

■ беручи участь у нових формах діяльності, викладачі і студенти одержують та застосовують важливі інформаційні навички;

■ відкриваються нові можливості для участі студентів у різноманітних співтовариствах: професійних, наукових, за інтересами та інших;

■ виникають нові форми співтворчості викладачів і студентів.

Ці технології мають концентруватися на навчальних потребах, зокрема, завдяки створенню і впровадженню в навчальний процес:

■ електронних курсів (поряд із традиційними), електронних освітніх ресурсів (ЕОР) навчального призначення і комп'ютерно орієнтованих систем оцінювання навчальних досягнень (одержання оцінок, що доповнюють традиційні);

■ соціальних мереж навчального призначення (підтримують відкрите ІКТ-середовище навчання у співпраці);

■ електронних портфоліо організаційно-педагогічного призначення (відображають характер навчальної діяльності учня і вчителя);

■ інноваційних педагогічних технологій (складових комп'ютерно орієнтованих методичних систем навчання, що допомагають навчати і навчатися по-новому).

Розвиток застосувань педагогічних технологій на платформі ІКТ має поступово еволюціонувати від автоматизації окремих процесів традиційного навчання до трансформації начального процесу на основі електронного/комбінованого навчання, технологічною ознакою якого є: повсюдний і повсякчасний електронний зв'язок, аудіо- і відео ЕОР, мобільність, співпраця, віртуальна присутність, електронна безпека співпраця, віртуальна присутність, електронна безпека ■ с. 39 ■

Мета статті полягає в розгляді Веб-технологій другого покоління та їх використання в навчальному процесі ВНЗ, позитивного впливу на якість знань майбутніх фахівців.

Сервіс Веб 1.0 сформувався в 90-і роки в більшості хаотично і мав головний якісний стрибок – перехід від простого розміщення документів у вигляді файлів до створення сайтів на основі програмного забезпечення і баз даних. Своєї межі даний сервіс досягнув приблизно у 2005 р.

Веб-технології другого покоління стали каталізатором революційних змін у способах взаємодії людей з Мережею.

Багаточисельні окремі додатки для зв'язку користувачів з ресурсами мережі, що реалізуються за допомогою єдиних стандартів мережі, самі стали мережевою програмною платформою. Інтернет з "мережі читачів" трансформувався в "мережу письменників". Завдячуючи інструментарію Веб 2.0, кожний одержав можливість стати творцем, а не пасивним споживачем інформації в мережі.

Сервіс Веб 2.0 – це особлива організація представлення даних:

- об'єктно-орієнтований інтерфейс; керована, вибірка і вивід
- даних на сторінці за багатьма параметрами, що вибирає користувач; розміщення великої кількості
- інформації на одній сторінці;
- перезавантаження тільки тієї частини сторінки, що змінюється;
- вивід різнотипової інформації в одному вікні.

Технології Веб 2.0 базуються на властивості інтерактивності, під якою розуміємо обмін інформацією між користувачами, між користувачем і постачальником послуги, між самими постачальниками послуг. Це приводить до взаємного використання ресурсів або розподіленої системи ресурсів.

За допомогою соціальних сервісів Веб 2.0 кожний має можливість створювати і розповсюджувати контент в Інтернеті. Соціальні сервіси Веб 2.0 висувають у центр навчального процесу взаємодію студентів між собою і викладачів на основі використання сервісів: блогів, вікі, спеціальних закладок, підкастів, соціальних мереж, віртуальних сайтів та ін.

Найбільшого поширення серед студентів набуло використання читання постів у блогах, перегляд відеозаписів на YouTube, розміщення фотографій на Flickr, прослуховування підкастів; вони обмінюються думками на форумах, створюють власні соціальні мережі типу MySpace. Як наслідок, у мережі стають доступними величезна кількість матеріалів, котрі можуть бути використані в навчальному процесі. Нові сервіси соціального забезпечення радикально спростили процес створення матеріалів, їх публікації в мережі. Кожний одержує доступ до цифрових колекцій і має можливість створювати власний контент.

Нині з'явилася нова можливість комбінувати всі ці об'єкти з навчальною метою, доповнюючи їх власними постами, статтями на вікі-ресурсах, аудіо- і відеозаписами та ін. Створене середовище дозволяє спільно формувати знання, обговорювати навчальний контент здійснюючи спілкування певних тем, закріплюючи раніше здобуті знання та вміння.

Враховуємо той факт, що студенти активно спілкуються в мережі; при цьому вони одержують певний обсяг знань, визначаючи самостійно, яких знань їм не вистачає, яка потрібна інформація і де її знайти, що сприяє зверненню до інструментарію Веб 2.0.

Термін Веб 2.0 асоціюється з новим підходом до розвитку Інтернет, точніше – сукупності технологій роботи Веб-додатків і спільної

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

взаємодії користувачів.

Дослідження дидактичних можливостей сервісів Веб 2.0 свідчать, що в їх використанні в навчальному процесі викликають інтерес наступні сервіси:

Блог (від англ. blog, web blog) "мережевий журнал або щоденник подій) – це веб-сайт, основний зміст якого складають записи, що регулярно додаються, зображення або мультимедіа ■ с. 20 ■ За авторським складом блоги можуть бути особистими, груповими (корпоративними) або громадськими (відкритими). Для блогів характерна можливість публікації відгуків відвідувачів.

Ведення блогу передбачає наявність програмного забезпечення (ПЗ), що дозволяє звичайному користувачеві додавати і змінювати записи, публікувати їх в Інтернеті. Таке ПЗ називають движком блогу.

Використання блогів дозволяє проявити такі функції в педагогіці: комунікативні, самопрезентації, згуртування й утримання соціальних зв'язків, саморозвитку або рефлексії, психотерапевтичні.

Блоги можуть бути використані в навчальному процесі таким чином: як джерело навчальної інформації, що попередньо опубліковано викладачем; для організації дискусій (семінірів) за темами навчальної програми; для організації дистанційного навчання; для контролю на основі публікацій, обговорення контрольних робіт і завдань студентів, які вони розміщують у власних блогах.

Вікі становлять Веб-сайт, структуру і зміст якого користувачі мають змогу спільно змінювати за допомогою інструментів, представлених самим сайтом 3, с. 29. ■ Найбільш відомим Вікі-сайтом є Вікіпедія (wikipedia.com).

Для створення Вікі-середовища також необхідне спеціальне програмне забезпечення (двіжок Вікі), який доволі простий в своїй будові і функціональності, в зв'язку з тим, що всі дії із структурування, оброблення змісту виконуються користувачем вручну.

Наведемо приклади занять з використанням Вікі.

1. Розробка глосарію.

Розробка глосарію є складовою частиною будь-якого електронного навчально-методичного комплексу.

Труднощі його складання полягають у тому, що часто зустрічаються декілька визначень одного й того самого поняття. Проблема полягає у виборі поняття з множини визначень для розміщення в глосарій. Викладач може обрати одне визначення терміну і декілька інших визначень.

Студенти реєструються зі своїх комп'ютерів у системі Вікі, вивчають, редагують і пропонують своє бачення термінів із запропонованих викладачем та опублікованих у Вікі.

Враховуючи те, що публічне редагування зберігається, учасники навчального процесу одержують можливість аналізувати все заняття. Всі заняття можуть проводитися в режимі off-line, а також у реальному часі on-

line. При цьому на сервері зберігаються результати роботи групи, що доступні всім учасникам.

Критерієм якості заняття є активність учасників і зміст повідомлень. Студенти розвивають аналітичне мислення, оволодівають новими можливостями Інтернет.

2. Створення колективного навчального матеріалу.

Викладач розміщує фрагмент теоретичної частини курсу, наприклад, з навчального посібника, студенти розробляють його; за наслідками цього одержується колективна модернізація тексту навчального матеріалу.

Критерієм оцінки заняття є активність студентів у групі та зміст коментарів. Таким чином, студенти одержують більш глибокі знання.

Делішес (від англ. delicious – чудовий) – це Веб-сайт, що надається безкоштовно користувачам, які зареєструвалися, а також дозволяє здійснювати послуги збереження колекції своїх публікацій закладок на підібраних з певною метою сторінках Всесвітньої мережі З

40

Усі користувачі Делішеса можуть продивлятися закладки, впорядковувати їх за важливістю і наданими мітками (тегами).

Зареєстрований користувач має можливість додавати закладку на будь-яку веб-сторінку, вказавши Інтернет-адресу, назву закладки, її опис і ключові слова. Користувач може присвоювати закладкам довільні мітки. Одній закладці можна присвоювати декілька міток. Вибираючи певну мітку або групу міток, можна продивлятися список закладок з цими мітками. Для кожної закладки можна продивлятися список своїх міток, а також список міток, що подані іншими користувачами. Також можна продивлятися списки популярних закладок або ті, що додані іншими користувачами.

Таким чином, можливість даного сервісу полягає в тому, що на ньому можна зберігати і класифікувати раніше підібрані закладки адрес сайтів з певних навчальних тем.

У процесі групової роботи сервіс дозволяє спільно працювати над інформацією (продивлятися, оцінювати, доповнювати) в навчальних групах студентів.

Ютьюб (You Tube) – сервіс, що надає послуги хостінгу (розміщення) різноманітних відеоматеріалів, с. 211. Користувачі мають змогу додавати, продивлятися і коментувати відеозаписи. Завдяки простоті і зручності використання You Tube став найпопулярнішим місцем для розміщення відеофайлів. На сайті можуть бути представлені професійні та аматорські фільми і кліпи за різною тематикою.

У навчальному процесі матеріали з Ютьюбу можуть ефективно використовуватися як навчальні матеріали.

Відзначаючи багаточисельні переваги Веб 2.0, зазначимо й деякі негативні моменти:

■ необхідність сучасних комп'ютерів і швидкісних каналів зв'язку;

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

■ спеціальна підготовка викладачів і студентів для використання сервісів;

■ проблема самопрезентації і довіри до інформації; певні труднощі використання емоцій за допомогою текстового каналу комунікації; проблеми

■ приватності;

■ психологічні проблеми Інтернет-спілкування; інтелектуальна власність і авторське право.

Форум – один із найбільш доступних і разом з тим ефективний засіб віддаленого спілкування, що становить засіб мережевого спілкування за допомогою обміну текстовими повідомленнями між студентами, співробітниками в режимі "Кожний з усіма" або "кожний з кожним" у реальному або відкладеному часі ■ с. 190 ■

Створення системи закритих форумів серед співробітників дозволяє обговорювати питання різного характеру.

Традиційно форум реалізується як компонент інформаційно-освітнього середовища і є його окремим сервісом; можна також розглядати форум як електронний освітній ресурс, котрий слугує для забезпечення комунікаційних видів діяльності в межах робочої програми дисципліни і є невід'ємною частиною електронного навчально-методичного комплексу.

Отже, використання сервісів Веб 2.0 в освіті сприяє:

■ вільному розповсюдженню навчальних матеріалів; відкривається можливість їх спільного використання в навчальному процесі;

■ самостійному створенню мережових навчальних матеріалів. Кожний одержує можливість не тільки одержувати доступ до цифрових колекцій, а й брати участь у створенні власного мережевого змісту;

■ можливості брати участь у нових формах діяльності без спеціальних знань і навичок з інформатики (пошук, накопичення, редагування і використання власних цифрових об'єктів;

■ діяльності зі спостереження за учасниками співтовариств; при цьому спілкування здійснюється у формі взаємного спостереження за діяльністю в мережі.

Література

1. Биков В. Ю. Інноваційний розвиток засобів і технологій систем відкритої освіти / В. Ю. Биков // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ фірма "Планер", 2012. – Вип. 29. – С. 32-40.

2. Григорьев С.Г. Применение социальных сетей в области образования / Григорьев С.Г. // Проблемы та перспективи фахової підготовки вчителя математики : зб. наук. праць / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця : ВДПУ, 2012. – 366 с.

3. Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: термінологічний словник / М.Ю. Кадемія. – Л. : СПЛОМ, 2009. – 260 с.

4. Патаракин Е.Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю / Патаракин Е.Д. – 2-е изд. – М. : Институт. Ру, 2007. – 64 с.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования ; под ред. Полат Е.С. – М. : Академия, 2005. – 272 с.
6. Intel@ навчання для майбутнього. – К. : Норапринг, 2005.

Майя Кадемия

Использование современных информационно-коммуникационных сетей в учебном процессе

Аннотация. В статье рассмотрены социальные сети и сервисы второго поколения Веб 2.0, что позволяет пользователям создавать в сети и использовать информационные ресурсы в учебном процессе, а также их преимущества и недостатки.

Ключевые слова: Блог, Вики, Веб 2.0, Веб-конференция, Делишес, Смарт-обучение, сетевые сервисы, социальная сеть, Ютуб, форум.

Maja Kademija

The Usage of Modern Information and Communication Networks in the Educational Process

Summary. Social networks and services of the second generation Web 2.0, their advantages and disadvantages have been considered in the article. They help the users to create and use informational resources in the educational process in network.

Key words: blog, Wiki, Web 2.0, Web-conference, network services, Delicious, Smart-learning, social network, Youtube, forum.

УДК 7:005:336.5 "71"

Ольга Коновалова,
м. Київ

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ ГРАФІЧНОГО ДИЗАЙНУ
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ**

В епоху інформатизації суспільства значення графічного дизайну важко переоцінити. Усі носії інформації – книги, журнали, газети, постери, упаковка, вивіски, білборди, телевізійна графіка, дорожні та товарні знаки оточують людину на кожному кроці. Без перебільшення можна говорити про те, що графічний дизайн сьогодні є реальним чинником формування візуального контексту сучасності, оскільки візуалізація інформації була й залишається головним завданням графічного дизайну.

За таких умов вивчення історії становлення графічного дизайну є важливим для розуміння тенденцій і перспектив його подальшого розвитку. Аналіз нормативних документів системи освіти показує, що історія графічного дизайну є необхідною складовою загальної освіти та професійної підготовки. Як зазначає С. Гончаренко, “людина з безсистемним мисленням відчужена від суспільства і від самого себе як особистість, яка випала з історичного процесу, прив’язана до щоденних

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

інтересів і турбот, яка не володіє широтою кругозору та баченням історичних перспектив, не знає ні своїх родових, ні національних, ні загальнолюдських коренів, ця людина не здатна стати творцем життя" [2, с. 18].

Розвиток інформаційних технологій та їхнє впровадження в сферу освіти зумовили ряд змін та нововведень у методиці викладання історії графічного дизайну у вищих навчальних закладах мистецького профілю.

Серед важливих публікацій, присвячених цій проблемі, варто виділити роботу Н. Сбітнєвої, в якій проведено аналіз становлення графічного дизайну як виду художньо-проектної діяльності з часів глибокої старовини до сучасності, виявляється зв'язок професії з технологічними інноваціями й науковими відкриттями [7]. Окремі питання історії графічного дизайну порушуються у фундаментальних працях з історії, теорії й стилістики дизайну В. Даниленка, А. Лаврентьєва, О. Хмельовського, С. Шумєги. Досить цікавою в плані знайомства із графічним дизайном є робота К. Ньюарка, де приводяться дефініції графічного дизайну та його складових, оглядаються інструменти й принципи дизайнерської діяльності, але проблеми, що цікавлять нас, також не порушуються автором [6]. Зазначені видання є цінними для вивчення історії графічного дизайну, стилів і напрямків, що існували та існують у дизайні, але в той же час що проблема викладання історії графічного дизайну та його особливості у вищих навчальних закладах мистецького профілю не піднімалися авторами цих публікацій.

Мета статті – виявлення особливостей викладання історії графічного дизайну у вищих навчальних закладах мистецького профілю.

Як засвідчує практика, викладання історії графічного дизайну у вищих навчальних закладах здійснюється за допомогою різних організаційних форм навчання: лекцій, практичних занять, семінарів, самостійної роботи студентів під контролем викладача, науково-дослідної роботи студентів, виробничої практики. У дидактиці ці форми трактуються як способи управління пізнавальною діяльністю для вирішення відповідних дидактичних завдань. У той же час лекція, семінар практичне заняття, самостійна робота виступають як організаційні форми навчання, таким чином вони є способами здійснення взаємодії студентів і викладачів, в межах яких реалізуються зміст і методи навчання. Процес навчання супроводжується і завершується різними формами контролю [1; 5].

Лекція досі виступає головним ланцюгом дидактичного циклу навчання. Її мета – формування орієнтаційної основи для подальшого засвоєння студентами навчального матеріалу. Викладачу необхідно при проведенні лекції максимально точно і повно освітити теоретичну сторону питання. Особливістю проведення сучасної лекції, на відміну від проведення лекцій, скажімо, 10-20-річної давності є активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема, використання такого потужного технічного засобу, як комп'ютер, який дозволяє суттєво змінити способи управління навчальною діяльністю.

Комп'ютер стає сьогодні одним із основних засобів у просторі

навчання. Це необхідний помічник, інструмент для досягнення педагогічних цілей, але не панацея від усіх освітніх проблем. Комп'ютер ні в якому разі не замінить традиційної книжки, ні в якому разі не замінить живого спілкування, впливу особистості викладача на студентів. Комп'ютер – це знаряддя, яке поліпшує роботу викладача, але спочатку потрібно докласти чимало зусиль для опанування цим знаряддям, необхідно творчо проводити підбір матеріалу до лекцій, переглянути методiku викладання з точки зору застосування комп'ютерної техніки, комп'ютерних мереж та можливості наситити заняття мультимедійною інформацією [9, с. 40].

Комп'ютер значно розширює можливості подання навчальної інформації. Застосування кольору, графіки, мультиплікації, звуку, можливість моделювання і прогнозування дозволяє відтворювати реальну обстановку діяльності. За допомогою комп'ютера на лекціях з історії графічного дизайну викладач активно “втягує” студентів у навчальний процес, наприклад, занурюючи їх у певну історичну епоху, роблячи їх учасником подій минулого. Завдяки новим, порівняно з “паперовим” підручником, засобом подачі матеріалу (відео, зокрема, кадри кінохроніки, посилання на Інтернет, інтерактивні тести тощо) здійснюються захоплюючі подорожі сторінками вітчизняної та зарубіжної історії графічного дизайну. Система посилань на персоналії, словники, ілюстрації, документи, відео-та фотоматеріали дає змогу звертатись до них у безпосередній прив'язці до інформації, яку подає викладач на лекції.

Таким чином використання комп'ютера в навчальному процесі допомагає викладачу зробити лекцію динамічною, цільовою, насиченою, яскравою, тобто такою, що запам'ятовується надовго.

Процес навчання у вищій школі передбачає практичні заняття. На практичному занятті більшість часу має бути віддана розгляду практичних прикладів. Вони потрібні для поглибленого навчання дисципліни. Існує багато різних форм практичних занять. Вони грають важливу роль навчаючи студентів застосовувати отримані знання для рішення практичних задач разом з викладачем. Практичні заняття повинні поглиблювати, розширювати, деталізувати знання, які отримані на лекції в загальній формі, і допомагають опрацюванню навичок професійної діяльності. Вони розвивають абстрактне мислення і мову, дозволяють перевірити знання студентів і виступають як засоби оперативного зворотнього зв'язку [5, с. 62].

У програмі історії графічного дизайну семінар є одним із основних видів практичних занять, який сприяє розвитку у студентів культури наукового мислення. Семінар призначений для поглибленого вивчення дисципліни, оволодіння методологією наукового пізнання. Головна мета семінарського заняття – забезпечити студентам можливість оволодіння навичками та вміннями використовувати теоретичні знання на практиці, враховуючи особливості цієї дисципліни.

У цьому контексті одним з найбільш зручних засобів підготовки до семінарів з історії графічного дизайну є створення мультимедійних

презентацій. Найефективніший вплив на людину здійснює та інформація, яка діє на кілька органів чуття, і запам'ятовується вона тим краще й міцніше, чим більше каналів сприймання було активовано. Звідси й та роль, яка відводиться мультимедійним засобам навчання, що виникли з появою потужних багатфункціональних комп'ютерів, якісних навчальних програм, розвинутих комп'ютерних систем навчання. Ще Я.А. Коменський у своїй праці "Велика дидактика" писав: "...Усе, що тільки можна, давати для сприймання чуттям, а саме: видиме – для сприймання зором, чутне – слухом, запахи – нюхом, доступне дотикові – через дотик. Якщо будь-які предмети відразу можна сприйняти кількома чуттями, нехай вони відразу сприймаються кількома чуттями..." [4]

При традиційному навчанні підготовка до семінару викликає у студентів низку труднощів, які пов'язані з необхідністю пошуку, запам'ятовування та відтворення значного масиву інформації, яку потрібно проілюструвати репродукціями чи ілюстраціями, які не завжди можна знайти в паперовому варіанті потрібних розмірів. За наявності доступу до мережі Internet та володіння програмою Power Point цей процес перетворюється у захоплююче дослідження та ефектне представлення його результатів. Використання презентацій дозволяє зручно й ефективно візуалізувати статичну й динамічну інформацію, самостійно готувати завдання, підбирати навчальний матеріал, що відповідає змісту конкретної теми з будь-якої базової дисципліни, і з історії графічного дизайну зокрема.

Використання програми Power Point не потребує значної підготовки для її оволодіння, а також не займає багато часу для розробки відповідної теми семінару. Студент підбирає чергування зображень, на кожному з яких можуть бути текст, ілюстрації, репродукції, фотографії, малюнки, діаграми, історичні карти, відео-фрагменти, і все це може супроводжуватися звуковим оформленням. При цьому студент має змогу проявити свою творчість і компоувати матеріал на свій розсуд.

При плануванні, розробці та створенні презентації особлива увага приділяється формуванню вмінь та навичок відбору переконливих фактів для демонстрування думок, ідей, що сприяє розвитку навичок стисло, чітко, зручно для ефективної інтерпретації подавати результати досліджень за допомогою вдало підібраних ілюстрацій. На семінарських заняттях слід привчати студентів супроводжувати демонстрацію презентації коментарями. При цьому особлива увага приділяється розвитку навичок виступати перед аудиторією, коротко формулювати свою думку, структурувати доповідь, використовувати різні мультимедійні засоби і можливості (зображення, звукозаписи, відеофільми, гіперпосилання на інші веб-сайти або файли) для ілюстрування ідей, гіпотез, висновків.

Робота над презентацією, її публічне представлення, захист позитивно впливає на розвиток навичок спілкування з допомогою інформаційно-комп'ютерних технологій, дає додаткову мотивацію до вивчення історії графічного дизайну, сприяє підвищенню рівня сприйняття інформації, виробленню у студентів власної точки зору, вміння її

аргументувати і відстоювати, а отже сприяє і підвищенню їхньої успішності. І не лише з історії графічного дизайну, а й з інших дисциплін та поза навчальним закладом.

Із практики викладання можемо відмітити кілька особливостей підготовки та використання презентацій на заняттях з історії графічного дизайну:

- презентація має бути короткою, доступною і композиційно цілісною;

- тривалість не повинна перевищувати 15 хвилин; для демонстрації слід підготувати не більше 12 слайдів (показ

одного слайду займає близько 1 хв., плюс час для відповідей на питання); ■

- при створенні презентації рекомендується використовувати готові шаблони, оскільки вони створені за правилами сприймання візуальної інформації;

- не потрібно перевантажувати слайди лишніми деталями; додаткові ефекти слід звести до мінімуму і використовувати тільки з метою привернення уваги глядача до ключових моментів демонстрації;

- звукові і візуальні ефекти ні в якому разі не повинні виступати на передній план і заступати інформації.

Головний принцип створення ефективної презентації – вмістити максимум інформації у мінімум слів, тобто знайти такий баланс між матеріалом, який подається, та ефектами, які його супроводжують, щоб інформація сприймалась “на одному диханні”.

Слід відзначити, що ретельно підготовлені і методично продумані слайдові презентації – це найкращий вид наочності (карти, таблиці, схеми, фото, документи, завдання, шаблони виконання завдань), який не потребує матеріальних затрат та може швидко змінюватися за бажанням чи потребою викладача.

У цій ситуації важливо використовувати комп’ютерні технології не тільки як наочний посібник, таку собі “історію в картинках”, а й для розвитку, наприклад, уміння складати логічні схеми, розкривати причинно-наслідкові зв’язки, закономірності подій і явищ громадського життя, пов’язаних з історією графічного дизайну. Це допомагає проведенню проблемних семінарів з елементами дискусії.

Одна з важливих особливостей і переваг інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) порівняно з іншими навчальними засобами полягає саме в тому, що мультимедійні програми здебільшого розраховані на самостійне активне сприймання та засвоєння студентами знань, умінь і навичок. Як відомо, розрізняють два типи засвоєння знань: продуктивний, основою якого є пізнавальна активність і самостійність мислення особистості (характеризується великою результативністю пізнавальних процесів) та репродуктивний, що ґрунтується на запам’ятовуванні та осмисленні готових знань. Знання, які студенти здобувають у результаті самостійної діяльності, засвоюються значно краще порівняно з тими, які

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

повідомляє викладач. Потенційні можливості людини можуть в повній мірі проявитися і реалізуватися лише при раціональній самоорганізації навчальної діяльності. При цьому потрібно мати на увазі, що здатність до самостійної навчальної діяльності не має безпосереднього зв'язку з рівнем розвитку окремих пізнавальних процесів чи мотиваційних потреб і не може бути пояснена ними. Засвоєння готових знань на основі мультимедійної інформації потрібне, але під час виконання певних завдань потрібно вміло поєднувати ці два типи пізнавальної діяльності так, щоб основна ознака того чи іншого явища, події чи процесу була доведена і розкрита самими студентами у посиленій для них роботі.

При цьому особливе значення в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу набуває використання комп'ютерних технологій для організації самостійної роботи студентів. Світова наука швидкими темпами рухається вперед, і у зв'язку з цим необхідно постійно вносити корективи в зміст курсу дисциплін. Використання електронних версій конспектів лекцій та навчальних посібників дозволяє вносити до них необхідні зміни при мінімальних затратах і забезпечити зворотний зв'язок між студентом і комп'ютером, індивідуалізувати навчання і підвищити при цьому мотивацію навчання, роблячи цей процес цікавішим.

Комп'ютер не тільки забезпечує перегляд текстових відеоматеріалів з історії графічного дизайну, але й надає студенту змогу їх повторного перегляду і проведення тестування своїх знань. І в цьому полягає одна з його головних переваг перед іншими технічними засобами навчання.

Ще однією перевагою використання комп'ютерних технологій у самостійній роботі студентів полягає у тому, що вони можуть обирати оптимальний темп роботи з мультимедійною програмою відповідно до індивідуальних розумових, психолого-фізіологічних можливостей та інтересів; перевіряти правильність відповідей, використовувати у процесі сприймання та засвоєння знань необхідну зорово-слухову та текстову інформацію.

Самостійну роботу студентів, пов'язану з історією графічного дизайну, ми розглядаємо як важливий фактор засвоєння навчального матеріалу. Метою самостійної роботи є формування самостійності студента, його вмінь, знань, навичок, що здійснюється опосередковано через зміст і методи всіх видів навчальних занять. Самостійна робота студентів повинна систематично контролюватися викладачем. Основною для самостійної роботи служить науково-теоретичний курс, комплекс отриманих студентами знань. При розподілі завдань студенти отримують інструкції по їх виконанню, методичні вказівки, посібники, перелік необхідної літератури.

Самостійна робота – це робота студентів яка планується та виконується відповідно до завдання і під методичним керівництвом викладача, але без його безпосередньої участі. Самоосвітня робота студентів потрібна не тільки для оволодіння певною дисципліною, але й для формування навичок самостійної роботи взагалі, в навчальній,

науковій, професійній діяльності, здатності приймати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблему, знаходити конструктивні рішення, вихід із кризової ситуації тощо [5, с. 63].

У Законі України “Про Національну програму інформатизації” вказується на необхідність підготовки молоді до сприйняття все більш зростаючого потоку інформації. На місце її пасивного сприймання ставиться самостійний пошук нової інформації, вміння аналізувати і використовувати інформаційний потенціал для орієнтації у провідних концепціях і теоріях, щоб на їхній основі формувати власне мислення. Студент повинен навчитися володіти прийомами самостійного пошуку, збору, обробки, аналізу та синтезу інформації; отримати знання, вміння і навички інформаційного самозабезпечення з навчальної і науково-дослідної діяльності. [3].

У вищому навчальному закладі мистецького профілю існують різні види індивідуальної самостійної роботи з історії графічного дизайну: віртуальні екскурсії в музеї, підготовка до лекцій, семінарів, заліків, іспитів, виконання реферетів, завдань, курсових робіт і проектів у вигляді проєзентацій, а на заключному етапі – виконання дипломного проєкту.

Співвідношення часу, який відводиться на аудиторну і самостійну роботу, складає 1/3. Таке співвідношення базується на великому дидактичному потенціалі цього виду навчальної діяльності студентів, що сприяє поглибленню і розширенню знань, формуванню інтересу до пізнавальної діяльності, оволодінню прийомами процесу пізнання, розвитку пізнавальних здібностей. Тому самостійна робота стає головним резервом підвищення ефективності підготовки спеціалістів-дизайнерів.

Знання, не підкріплені самостійною діяльністю, не можуть стати справжнім надбанням людини. Крім того, самостійна робота має виховне значення: вона формує самостійність не тільки як сукупність вмінь та навичок, але й як рису характеру, яка відіграє суттєву роль у структурі особистості спеціаліста вищої кваліфікації.

Визначимо, що під ефективною самостійністю розуміється вміння без систематичного контролю, допомоги та стимуляції з боку викладача самостійно працювати на заняттях, дома, в бібліотеці, вміння організувати окремі форми роботи і всю навчальну діяльність в цілому. Разом із тим, комп'ютер на заняттях з історії графічного дизайну відіграє велику роль у контролі та перевірці ступеню сформованості у студентів інтегрованих теоретичних знань з дисципліни та практичних умінь щодо застосування цих знань у процесі створення дизайн-проєктів.

Загалом, усі прийоми, які успішно розроблені в дидактиці вищої школи, не повинні бути відкинуті й забуті, а якісно поліпшені та ефективніше використані з метою підвищення пізнавальної активності студентів на заняттях з історії графічного дизайну. Одним із шляхів цього процесу якраз і є впровадження сучасних комп'ютерних технологій. У процесі навчання важлива не стільки сама інформаційна технологія, а те, наскільки її використання реалізує досягнення освітніх цілей. Власне

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

кажучи, завдання викладача – навчитися правильно, оптимально і нешкідливо застосовувати комп'ютер на заняттях з історії графічного дизайну.

Перспективою подальших досліджень є питання створення електронних посібників та впровадження їх у практику викладання історії графічного дизайну.

Література

1. Безпалько В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Безпалько. – Воронеж: Воронежский университет, 1977. – 240 с.
2. Гончаренко С.У. Фундаментальність чи вузький професіоналізм освіти / Гончаренко С. // Дидактика професійної школи: зб. наук. праць / [ред. кол.: С.У. Гончаренко (голова) та ін]. – Хмельницький: ХНУ, 2004. – Вип. I. – 183 с.
3. Закон України "Про Національну програму інформатизації" [Електронний ресурс]. – Режим доступу 03.07.2012: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Коменський Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменський. – М.: Гос. учебно-пед. изд.-во Наркомпроса, 1939. – 318 с.
5. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. / В.М. Нагаєв. ■■■: Центр учбової літератури, 2007. ■■■229 с.
6. Ньюарк К. Что такое графический дизайн? / К. Ньюарк. – М.: Астрель, 2005. – 256 с.
7. Сбітнева Н.Ф. Графічний дизайн: до історії становлення / Сбітнева Н.Ф. – Х.: Вісник ХДАДМ, 2008. – №2. – С 96-105.
8. Яворик Ю.В. Роль інформаційних комп'ютерних графічних технологій у формуванні творчої діяльності майбутніх фахівців дизайну / Юрій Яворик // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки АПН України, Ін-т реклами. ■■■, 2007. ■■■п. 10. ■■■39-42.

Ольга Коновалова

Особенности преподавания истории графического дизайна в высших учебных заведениях художественного профиля

Аннотация. В статье освещены особенности внедрения современных компьютерных технологий в процесс преподавания истории графического дизайна в высших учебных заведениях художественного профиля.

Ключевые слова: история графического дизайна, преподавания, компьютерные технологии.

Olga Konovalova

Features history teaching graphic design in higher education art profile

Summary. Features of the introduction of modern computer technology in the process of teaching the history of graphic design in higher education artistic profile highlights in the article.

Key words: history of graphic design, teaching, computer technology.

УКД 378.091.313:004.032.6

Алла Лановенко,
м. Вінниця

МУЛЬТИМЕДІА ЯК ЗАСІБ І ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Іntenсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), їх інтеграція в систему освіти, використання в науково-методичному забезпеченні навчального процесу і наукових дослідженнях з метою об'єднання напрацювань системи освіти із сучасними ІКТ сприяє формуванню відкритого освітнього простору. Разом з розвитком науково-технічного прогресу, появою сучасної комп'ютерної і телекомунікаційної техніки та технологій набувають широкого використання мультимедіа-системи і відповідні методичні інновації, що є тенденцією кардинальних змін, підходів до реалізації освітньої діяльності, інтенсифікації підготовки фахівців на всіх рівнях системи освіти.

Нині системи мультимедіа є самостійною інфраструктурою інформаційної індустрії, продукти якої знаходять все більшого застосування в соціальних, економічних, освітніх і інших сферах людської діяльності. Цей факт поклав початок новому етапу розвитку сучасних інформаційних технологій. Головною особливістю таких технологій є те, що в них систематизувалися й уніфікуються апаратно-програмні засоби комп'ютерної техніки і методичні основи використання цифрових технологій, що дозволили сполучати інформацію, представлену у вигляді тексту, графіки, відео, звуку в єдиний програмний продукт, що має назву "мультимедіа".

Нині часто можна почути про такі поняття, як "глобалізація", "інтеграція", "інновація" і т. д.

Інформатизація освіти є продуктом і потужним прискорювачем науково-технічного прогресу, тому актуальність впровадження інновацій в освіту, поза сумнівом, підвищує якість і ефективність навчального процесу у вищій школі.

Якість навчання багато в чому залежить від кваліфікації викладача, його педагогічної майстерності, використання в навчальному процесі сучасної навчально-методичної літератури, наочних матеріалів, оснащення та використання сучасного устаткування.

Державний освітній стандарт підготовки вчителя висуває значні вимоги до сучасного фахівця, покликаною вирішувати складні завдання в освіті. Короткі терміни підготовки, значні обсяги інформації та жорсткі вимоги до компетенцій студента після засвоєння курсу – ось сучасні умови навчання у ВНЗ. Високі запити неможливо задовольнити, ґрунтуючись на традиційних методах і засобах педагогічних технологій. Потрібні нові підходи до організації навчального процесу, що спираються на прогресивні інформаційні технології і, зокрема, на мультимедіа-технології, а також грамотне використання інноваційних інформаційних технологій для

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

представлення різних видів інформації (графіки, звуку, відео, анімації і т. ін.), що мають загальнопредметне значення і поступово впроваджуються в практику з метою продуктивного засвоєння всіх навчальних дисциплін.

Використання мультимедіа технологій унавчальному процесі змінює співвідношення методів, форм, засобів навчання, весь методичний апарат. Це приводить до зміни об'єму і змісту навчального матеріалу; поглиблення предметної сфери, шляхом моделювання або імітації явищ і процесів за допомогою діалогової взаємодії, компресії інформації, її логічної і стилістичної обробки; використання інструментальних програмних засобів, з метою розвитку логічного, наочно-образного мислення, а також формування вербально-комунікативних і практичних умінь.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що проблеми комп'ютеризації освіти в Україні присвячені дослідження знаних вчених: В. Глушкова, В. Бикова, Г. Бритавського, А. Безгіна, Р. Гуревича, М. Жалдака, І. Зязюна, Н. Морзе, С. Ракова, Ю. Рамського, О. Співаківського та ін.

Одним із пріоритетних напрямів в області інформатизації освіти є розробка і впровадження мультимедійних технологій навчання. У дослідженнях В. Агафонова, В. Безпалька, Н. Маслової, О. Соболевої наводиться розробка методик подання навчальної інформації у вигляді наочно-образної інтерпретації. Багато вчених вивчали проблему використання мультимедіа-технологій у фаховій підготовці майбутніх вчителів, але вона залишається і нині актуальною в теорії і методиці професійної освіти.

Мета статті полягає в розгляді мультимедіа як засобу і технології навчання майбутніх учителів, у формуванні їхньої професійної компетентності.

Значна продуктивність персональних комп'ютерів, використання ІКТ дозволили досить широко застосовувати технології мультимедіа, системи віртуальної реальності в навчальному процесі навчальних закладів. Є різні підходи до визначення поняття "мультимедіа":

"Мультимедіа – це область комп'ютерної технології, що пов'язана з використанням інформації, котре має різне фізичне представлення (текст, графіка, малюнок, звук, анімація, відео і т. ін.) і/або існуючою на різних носіях (магнітні і оптичні диски, аудіо- і відеострічки і т. ін.)" [6, с. 265].

Мультимедіа – це комп'ютерна система й інформаційна технологія, що створена для забезпечення можливості збереження і відтворення різномірної інформації, включаючи текст, звук і графіку (у тому числі рухоме зображення і анімацію) [6, с. 265].

Технології, що дозволяють за допомогою комп'ютера інтегрувати, обробляти і водночас відтворювати різноманітні типи сигналів, різні середовища, засоби і способи обміну інформацією, називають мультимедійними [3, с. 532].

Мультимедіа – комп'ютерні системи з інтегрованою підтримкою звукозаписів і відеозаписів [4, с. 129].

На основі аналізу визначень і підходів до поняття "мультимедіа" можна виокремити наступні критерії:

- інтерактивність інформації;
- інтегрованість інформації;
- стислість і достатність викладу інформації.

На підставі вищевикладеного можна акцентувати увагу на наступному підході до визначення цього поняття: "мультимедіа – це особливий вид комп'ютерної технології, що об'єднує в собі як традиційну статичну (текст, графіку), так і динамічну інформацію (мову, музику, відеофрагменти, анімацію)" [8, с. 368].

Б. Бента визначає: "Мультимедіа орієнтоване на практичне закріплення одержаних знань, розвиток критичного мислення шляхом постановки нетривіальних завдань" [1, с. 29]. Перевагою в даному випадку є те, що студенти можуть вивчати матеріал у прийнятному для них темпі, пристосовувавши додатки до своїх освітніх потреб, отримавши можливість наочно представляти ті чи інші явища і т. ін.

Сучасне навчання і навчальні ігри вже неможливі без технології мультимедіа, що дає можливість використовувати текст, графіку, відео і мультимедіа в інтерактивному режимі і тим самим розширює межі використання комп'ютера в навчальному процесі, а також дозволяє враховувати індивідуальні особливості студентів і сприяти підвищенню їхньої мотивації.

Застосування комплексу елементів мультимедіа в навчальному процесі сприяє підвищенню розуміння, запам'ятовування, успішності, розвитку творчості, допомагає в засвоєнні абстрактного матеріалу, дозволяє встановлювати взаємозв'язки між об'єктами, підвищує організованість, фіксує ключові моменти навчального матеріалу [5, с. 73].

Для того, щоб розкрити поняття "мультимедіа-засобу", скористаємося визначенням О. Федотової: "мультимедіа-засоби – це комплекс апаратних і програмних засобів, що дозволяють людині спілкуватися з комп'ютером, використовуючи самі різні, природні для себе середовища: звук, відео, тексти і анімацію" [6, с. 266].

Засоби мультимедіа дозволяють студентам самостійно працювати над навчальним матеріалом і вирішувати, як і в якій послідовності його вивчати, як використовувати інтерактивні можливості мультимедійних програм, як організувати спільну роботу в навчальній групі. Таким чином, студенти є активними учасниками навчального процесу і можуть впливати на нього, підлаштовуючи його під індивідуальні здібності, що сприяє індивідуальному сприйняттю навчальної інформації.

Використання якісних засобів мультимедіа дозволяє пристосовувати процес навчання до соціальних і культурних особливостей студентів, їхніх індивідуальних стилів і темпів навчання, інтересів. Інтерактивність і гнучкість мультимедійних технологій можуть виявитися дуже корисними для індивідуалізації навчання студентів, які потребують

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

спеціальних навчальних програм.

Важливим моментом є те, що мультимедіа як засіб навчання може використовуватися в різних освітніх контекстах, представляючи мультимедійні продукти і інформаційні ресурси Інтернет для навчання, формування практичних навичок і розвитку критичного мислення. Мультимедіа тут розглядаються як інтелектуальний інструмент, здатний допомагати студентам у досягненні освітньої мети.

Згідно з Л. Виготським, інтелектуальні інструменти можуть в різних аспектах сприяти навчанню. Тому мультимедіа як інструментальний засіб застосовується, як правило, для:

■ обміну ідеями і представлення інформації; обробки інформації; моделювання; виміру управління.

Спираючись на вищевикладене і ґрунтуючись на сучасних вимогах до підготовки кваліфікованого педагога, необхідно виділити аспекти навчання мультимедіа – технології підготовки майбутніх учителів.

Підготовка вчителя в педагогічному університетів межах державного освітнього стандарту передбачає вивчення дисциплін:

- 1) основи роботи на комп'ютері;
- 2) мультимедійні засоби навчання;
- 3) ІКТ в освіті.

Вивчення цих дисциплін сприятиме формуванню в майбутніх учителів мультимедіа компетентності.

При цьому критеріями вибору є:

- 1) динамічність представлення інформації (мова, музика, відеофрагменти, анімація);
- 2) інтерактивність статистичної і динамічної інформації;
- 3) взаємозв'язок компонентів мультимедіа з іншими компонентами комп'ютерів;
- 4) технології, що пов'язані з переробкою і представленням інформації.

На основі вивчених навчальних програм із зазначених дисциплін і вищевказаних критеріїв, можна сформулювати алгоритм відбору дисципліни для широкого використання мультимедіа:

■ Архітектура комп'ютера.
Програмне забезпечення
ЕОМ. Комп'ютерні мережі.

■ Використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті і наукових дослідженнях.

На основі вивчення вищезазначених дисциплін формуються знання з таких понять:

- 1) поняття мультимедіа;
- 2) компоненти мультимедіа (зовнішні пристрої, запам'ятовуючі пристрої, пристрої введення і виведення інформації, накопичувачі

інформації, скануючі пристрої);

3) програмне забезпечення мультимедіа;

4) взаємозв'язок компонентів мультимедіа з іншими компонентами комп'ютерної техніки;

5) мультимедійні технології.

Свідоме і міцне опанування студентами основами знань з принципів і процесів проектування і використання програмних продуктів здійснюється в межах дисципліни "Програмне забезпечення ЕОМ".

Важливо враховувати, що програмне забезпечення складається з системного програмного забезпечення, інструментального програмного забезпечення, прикладного програмного забезпечення. Прикладне програмне забезпечення включає програмне забезпечення мультимедіа.

У результаті нашого дослідження виділено дидактичні одиниці, що формують мультимедійний компонент: "Прикладне програмне забезпечення загального призначення", "Прикладне програмне забезпечення користувача". Вивчення цих дидактичних одиниць в програмі цієї навчальної дисципліни призначене для створення і використання мультимедійних презентацій.

Найважливішим завданням курсу "Комп'ютерні мережі, Інтернет і мультимедіа технології" є формування в студентів розуміння ролі стандартів, представлення інформації і протоколів передачі даних для об'єднання в єдине ціле різноманітних інформаційних ресурсів, а також практичних умінь з розробки мультимедійних мережевих інформаційних ресурсів і вмінь розробки їх застосувань.

Виокремимо деякі дидактичні одиниці, що формують мультимедійний компонент: "Поняття мультимедіа", "Мультимедіа як засіб і технологія", "Створення мультимедійних застосувань", "Мультимедіа і Інтернет".

Мультимедіа є ефективною освітньою технологією, оскільки їй властиві такі якості, як інтерактивність, гнучкість і інтеграція різних типів навчальної інформації. Ця технологія дозволяє враховувати індивідуальні особливості студентів, що сприяє підвищенню їхньої мотивації в навчанні. За допомогою комп'ютера можливо представити інформацію в різних формах, оскільки технології мультимедіа дозволяють осмислено і гармонійно інтегрувати багато видів інформації. З цією метою вивчається навчальний курс "Використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті і наукових дослідженнях".

У цьому навчальному курсі виділяємо наступні дидактичні одиниці, що формують мультимедійний компонент: "Дидактичні основи створення і використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій", "Застосування ІКТ в освіті і наукових дослідженнях", "Перспективні напрями розробки і використання засобів ІКТ в освіті і наукових дослідженнях".

У наведеному курсі вивчаються перспективи використання УКТ навчального призначення, що реалізовані на базі технології мультимедіа;

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

навчання застосуванню інструментарію технології мультимедіа в процесі розв'язання педагогічних завдань.

На підставі проведеного аналізу встановлено, що сукупність дидактичних одиниць, виділених з вищеназваних навчальних дисциплін дозволяє підготувати грамотного, кваліфікованого, компетентного вчителя в сфері застосування мультимедіа в навчальному процесі.

Мультимедіа технології навчання слід розглядати як інструмент, за допомогою якого нова освітня парадигма може бути втілена в життя. Тенденція розвитку сучасних освітніх технологій безпосередньо пов'язана з гуманізацією освіти, сприяючої самоактуалізації і самореалізації особистості.

Майбутній педагог повинен уміти адаптуватися до умов ринкової економіки, бути гнучким у своїй професійній діяльності. Він має ознайомитися з новітніми технологіями, уміти користуватися комп'ютером, базами і банками даних, користуватися ІКТ узагальнювати світовий досвід.

Таким чином, мультимедіа – один з найбільш перспективних напрямів використання комп'ютерних технологій. Сфера застосування мультимедіа в освіті дуже широка.

Література

1. Бент Б. Мультимедиа в образовании [Текст] / Б. Бент. – М. : Дрофа, 2007. – 221 с.
2. Биков В. Ю. Модели организационных систем открытой освіти : монографія / В. Ю. Биков – К. : Атіка, 2009. – 684 с. : іл.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України : [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання : термінологічний словник / М. Ю. Кадемія. – Львів : СПОЛОМ, 2009. – 258 с.
5. Рапуто А. Г. Развитие визуально-образного мышления и навыков эффективного применения средств мультимедиа у учителей-предметников [Текст] / А. Г. Рапуто // Информатика и образование/ – 2007. – № 7. – С. 74-77.
6. Федотова Е. Л. Информационные технологии в профессиональной деятельности [Текст] : учеб. пособие / Е. Л. Федотова. – М. : ИНФРА-М, 2008. – 347 с.
7. Шлыкова О. В. Культура мультимедиа [Текст] : учеб. пособие / О. В. Шлыкова. – М. : ФАИР-пресс, 2004. – 415 с.

Алла Лановенко

Мультимедиа как средство и технология Обучения будущего учителя

Аннотация. В статье рассмотрены различные подходы к определению понятия "мультимедиа" и использования средств и технологий мультимедиа в подготовке будущего учителя, их влияние на формирование информационно-коммуникационной компетентности как составляющей профессиональной компетентности будущего учителя.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, мультимедийные средства, мультимедийные технологии, образовательная технология, профессиональная компетентность.

Alla Lanovenko
Multimedia as a mean and technology future teacher training

Summary. *Some approaches to the definition of 'multimedia' conception and use of multimedia means and technologies in future teacher training, their influence on forming information communication competence as a part of future teacher's professional competence are analyzed.*

Key words: *information communication technologies, multimedia means, multimedia technologies, educational technology, professional competence.*

УДК 378.14:81 '243

Лада Лічман,
м. Київ

ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНІ ВИМІРИ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ

Проблеми мультикультурального існування і культурного діалогу є надзвичайно актуальними для сучасного суспільства. Активно обговорювана тема "своє" і "чуже" в співвіднесеності з темою культурного діалогу набуває на початку XXI століття особливу соціально-культурну та екзистенційну значущість [2], [4], [11], [22]. Відповіддю освіти на виклики сучасного суспільства, яке характеризується все зростаючою складністю і динамізмом, є компетентнісний підхід до навчання і виховання. Причому, проблематика компетенцій не обмежується лише рамками успішної професійної діяльності, перетворюючись на питання загальногуманістичне. Які здібності та якості необхідні людині сучасного і майбутнього демократичного суспільства для вирішення його особистих і професійних завдань? Іншими словами, який ідеальний тип людини сучасності і найближчого майбутнього? На думку В. Загвоздкіна [8], це самостійна, заповзятлива, відповідальна, комунікабельна, толерантна людина, здатна бачити і вирішувати проблеми автономно, а також в групах, готова і здатна постійно вчитися новому в житті і на робочому місці, самостійно і за допомогою інших знаходити і застосовувати потрібну інформацію, працювати в команді і т.д. Тому і компетентнісний підхід у навчанні зосереджується на тому, щоб не збільшити обсяг інформованості людини в різних предметних областях, а допомогти людям самостійно вирішувати проблеми в незнайомих ситуаціях. Ті ж вміння, які допомагають людині орієнтуватися в нових ситуаціях свого професійного, особистого та громадського життя, досягаючи поставлених цілей, стали називати компетенціями або ключовими компетенціями.

Ключові компетенції надпредметні і міждисциплінарні. Вони вимагають значного інтелектуального розвитку: абстрактного мислення, саморефлексії, визначення своєї власної позиції, самооцінки, критичного мислення. Ключові компетенції багатомірні, тобто вони включають різні розумові процеси та інтелектуальні вміння.

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

Комітет з освіти Ради Європи розглядає компетенції як необхідний показник якісної освіти в сучасному світі. Він запропонував два підходи до їх класифікації: предметно-змістовний та процесуально-технологічний [15]. Перший підхід орієнтує розглядати компетенції на основі сукупності знань і вмінь у певній соціальній сфері: 1) політичні та соціальні компетенції – здатність брати на себе відповідальність, приймати участь у спільному прийнятті рішень, у врегулюванні конфліктів, а також у діяльності демократичних інститутів суспільства; 2) компетенції, що стосуються життя в багатокультурному світі – розуміння і визнання відмінностей між людьми та націями, повага, а також здатність жити з людьми інших культур, мов і релігій; 3) компетенції, що стосуються володіння усним і письмовим спілкуванням, в тому числі, володіння кількома іноземними мовами; 4) компетенції, пов'язані з інформацією, – це володіння новими технологіями, розуміння їх застосування, здатність критичного відношення до інформації, поширюваної ЗМІ, і до реклами; 5) компетенції у сфері безперервної освіти, наприклад, здатність вчитися все життя.

Другий підхід орієнтує розглядати компетенції як способи надпредметних дій – *вивчати*: вміти отримувати користь з досвіду, організовувати взаємозв'язок своїх знань і впорядковувати їх, організовувати свої власні прийоми вивчення, вміти вирішувати проблеми, займатися самоосвітою; *думати*: організовувати взаємозв'язок минулих і теперішніх подій, критично мислити, вміти дискутувати і відстоювати свою позицію, оцінювати соціальні звички, пов'язані зі здоров'ям та ін., а також уміти оцінювати твори мистецтва і літератури; *шукати*: запитувати різні банки даних, опитувати оточуючих, консультиватися у експертів, одержувати інформацію, вміти працювати з документами та класифікувати свою роботу; *братися за справу*: включатись у проект, нести відповідальність, увійти в групу або колектив і внести свій вклад, довести солідарність, вміти користуватися обчислювальними і моделюючими приладами, вміти організовувати свою роботу; *співпрацювати*: вміти співпрацювати і працювати в групі, приймати рішення, переживати розбіжності і конфлікти, вміти домовлятися, вміти розробляти та виконувати контракти; *адаптуватися*: вміти використовувати нові технології, канали інформації і телекомунікації, показати гнучкість перед швидкими змінами, показати стійкість перед труднощами, вміти знаходити нові рішення.

Як бачимо, в представленому переліку на перше місце виступає особистісна свобода людини, здатної не тільки до самостійного критичного мислення, але і до спільних дій з іншими людьми різних культур та націй.

Слово "толерантність" походить від латинського *tolerantia* – терпіння. Оксфордський словник визначає толерантність як схильність бути терпимим або поблажливим до думок і вчинків інших, свобода від сліпої прихильності або невинуватої жорстокості при оцінці поведінки інших [23, с. 112]. У Великому академічному словнику російської мови толерантність витлумачена як "терпимість, поблажливе ставлення до кого -, чого-небудь" [16, с. 538]. У тлумачному словнику Т. Єфремової

знаходимо, що толерантність – "поблажлива терпимість до когось чи чогось (чужої думки, іншому віруванню і т. п.) як обов'язкова умова політичного плюралізму" [7, с. 525]. Енциклопедія з соціології пропонує вважати толерантністю "терпимість до чужого способу життя, поведінки, чужих звичаїв, почуттів, вірувань, думок, ідей" [17, с. 1128]. У словнику Д. Ушакова наводиться єдиний синонім толерантності – терпимість [18, с. 10-26]. Таким чином, на думку лексикографів, "толерантність" і "терпимість" можна ототожнити. Однак при подальшому семантичному аналізі виявляється і часткова розбіжність їхніх значень. Терпимість – від слова "терпіти", тобто по В. Далю "виносити, переносити, зносити, потребувати, страждати" [5, с. 401]. У словнику Д. Ушакова дано таке визначення: "терпіти – миритися з ким-чим-н., Допускати наявність, існування кого-чого-н., Поблажливо переносити" [21, с. 1018]. У Великому академічному словнику російської мови для пояснення слова "терпіти" в значенні 'допускати наявність кого-н., чого-н., Миритися з існуванням кого-н., Чого-н.' Наводиться ряд з негативним забарвленням [16, с. 351]. Словом, характерною рисою "терпимості" виступає внутрішній примус з боку суб'єкта. У той час як в значенні поняття "толерантність" важливо акцентувати активну позицію індивіда, готового до взаємодії і пошуку компромісу. Нарешті, в Декларації принципів толерантності, затвердженою резолюцією Генеральної конференції ЮНЕСКО від 16 листопада 1995 р., прямо вказується: "Толерантність – це, перш за все активне ставлення, що формується на основі визнання універсальних прав і свобод та основних свобод людини" [6].

Феномен толерантності є об'єктом вивчення багатьох наук: філософії (М. Бахтін, В. Біблер, А. Бодрілін, Л. Дробіжева, М. Каган, В. Лекторський, М. Хомяков та ін), соціології (С. Іконнікова, А. Панченко, Є. Швачко, В. Ярська та ін), політології (А. Бушуєв, В. Васильєв, М. Лебедева, М. Мчедлов та ін), етнології (М. Губогло, Д. Зіновьев, Н. Лебедева, В. Шаліні та ін.), психології (Б. Ананьєв, А. Асмолов, А. Бодальов, Л. Виготський, А. Донцов, А. Леонтєв, А. Кронік, В. Мясичев, Л. Шайгерова та ін.) Педагогічний аспект дослідження проблеми толерантності розглядається в таких напрямках, як формування ставлення до толерантності як до суспільно значущої цінності (В. Бех, Байбаков, А. Бодрілін, З. Гасанов, Б. Гершунський, В. Глебкін, М. Міріманова, В. Михайлов, П. Степанов та ін); формування толерантності в поліетнічних колективах та регіонах, де рівень міжетнічної напруженості вище (Г. Абдулкарімов, Б. Вульфів, О. Грива, В. Гуоров, Н. Мольденгауер, О. Скрябіна, В. Тишков, О. Цируль, І. Чернікова та ін); формування толерантної свідомості школярів і студентів (Г. Безюлева, С. Данилова, Є. Колебін, П. Комогоров, А. Кондаков, Є. Рибак, Г. Солдатова, О. Шавріна, Л. Шайгерова, О. Шарова, Г. Шеламова); виховання толерантності в системі професійної освіти, полімовного і полікультурного виховання (В. Заслуженюк, В. Комаров, Ж. Лондирева, І. Стрельцова та ін.); педагогічна толерантність (В. Дулянченко, В. Калашин, А. Коржуєв, Н. Кудзієва,

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

Н. Кукушкін, І. Пчелінцева, В. Таланов та ін.).

Тим не менше, взаємозв'язок компетенцій, які формуються в системі освіти, зокрема, мовної освіти, залишається за межами уваги як теорії педагогіки, так і лінгводидактики, а також методики викладання мов.

Тому метою даної статті ми бачимо аналіз концептуальних зв'язків інформаційної та соціокультурної компетентностей у процесі формування толерантної особистості фахівця.

На думку Е. Пугачової "формування толерантності студентів передбачає розуміння кожною людиною унікальності інших народів, різноманіття їх культур та історичних особливостей; цілеспрямоване і планомірне, систематичне навчання відмові від насильства; прищеплення поваги до інших, солідарності та участі, які базуються на усвідомленні і прийнятті власної самобутності, здатності до визнання мужності людського існування в різних культурних і соціальних аспектах" [14, с. 14]. Образ толерантної особистості поєднує найважливіші характеристики, що відображають психолого-етичні лінії людських відносин: гуманність, рефлексивність, свобода, відповідальність, захищеність, гнучкість, впевненість у собі, самовладання, варіативність, перцепція, емпатія, почуття гумору.

Аналіз існуючої наукової літератури дозволяє визначити, що педагогічна діяльність в процесі формування толерантності включає такі напрямки, як активізація інтересу до життя і діяльності різних культурних, національних, конфесійних, соціальних груп і виховання адекватного сприйняття їх своєрідності; формування цілісного уявлення про теорію і практику толерантного спілкування і взаємодії; пропаганда загальнолюдських цінностей, заснованих на досягненнях світової культури; виховання етичних та правових норм поведінки в міжособистісному спілкуванні; розвиток здатності до прогнозування конфліктних міжособистісних ситуацій і їх попередження; виховання культуротворчих здібностей у толерантному спілкуванні, що спираються на уміння привласнювати і перетворювати накопичений людством світовий досвід.

Активізація діалогу культур, політичних і економічних контактів між державами підвищує прагматичну значущість володіння іноземними мовами. У цих умовах особливо важливий пошук механізму перетворення різноманіття мов і культур з чинника, що перешкоджає діалогу між представниками різних лінгвокультурних соціумів, в засіб взаємного розуміння і збагачення, в інструмент творчого розвитку соціально активної особистості. До такого "механізму" можна з повним правом віднести мовну освіту, що базується на міжкультурній парадигмі і проголошує в якості свого провідного принципу принцип багатомовності та полікультурності, що забезпечує соціальну та академічну мобільність молоді [3]. Н. Гальскова відзначає, що "в наступаючому новому багатомірному і багатоколірному з точки зору мов і культур світі застаріла цінність досвіду поступається цінності творчості, цінності розвитку особистості в динамічно змінюваному світі. Цей факт також підкреслює важливість мовної освіти,

що базується на міжкультурній парадигмі. Соціальна і академічна мобільність особистості покликана допомогти їй глибоко відчувати свою приналежність до рідного народу і одночасно усвідомлювати себе громадянином країни і суб'єктом полікультурної та мультилінгвальної світової цивілізації" [3, с. 55].

Один з провідних західних фахівців з проблеми інтеграції культури і освіти американський психолог і педагог Джером Брунер стверджує, що навчання лише частково відображає те, яким саме чином культура готує дитину до життя. Завдання, які стоять перед школою і вузом, знаходять сенс лише в більш широкому контексті, коли йдеться про те, чого суспільство прагне досягти за допомогою освіти. Згідно Дж. Брунеру неможливо досліджувати розумову діяльність людини поза межами її культурного простору.

Для формування толерантності має бути полікультурне середовища, середовища, що володіє не тільки вітчизняними культурними цінностями, але й цінностями, що належать всьому людству. На сучасному етапі перед усіма навчальними закладами стоїть завдання полікультурної освіти підростаючого покоління. Тому важливою умовою є створення полікультурного середовища, що сприяє визнанню культурної самобутності народів і формуванню міжкультурної толерантності. У формуванні такого середовища на сучасному етапі розвитку суспільства важливу роль відіграють ЗМІ та Інтернет. Таким чином, сучасна мовна освіта на основі принципів міжкультурного діалогу, з одного боку, створює умови, а з іншого, – припускає взаємодію інформаційної та соціокультурної компетентностей, поява гібридних утворень типу медіакомпетентності і лінгвоінформаційної компетентності.

Прагнення бути визнаним в суспільстві, оціненим ним та когнітивна потреба в інформації і знаннях можуть бути реалізовані лише через виховання в діяльності, що вимагає конкретного стилю спілкування, дотримання певних культурних та етичних норм. Це передбачає сформованість культурно-ціннісних орієнтирів, полікультурної, цивільної та загальнокультурної компетентності особистості учня, тому соціальне самовизначення, самореалізація та пізнання можливі лише за наявності конкретних інтересів і поглядів, які можуть корегуватися знову ж під впливом навколишнього середовища в результаті творчої діяльності індивіда. Наявність творчої спрямованості відображає потребу самореалізуватися через творчий потенціал, що дозволяє людині зайняти гідне місце в соціумі і ефективно здійснювати самоосвіту і т.д.

Зростання невизначеності різко змінило життєву ситуацію людини, коли готових рішень немає і бути не може, коли потрібно знаходити ці рішення, приймати їх, нести за них відповідальність. Тому завдання вчити творчості, виховувати самостійну особистість, яка вміє приймати рішення і нести за них відповідальність, яка вміє критично мислити, вести дискусію, аргументувати і враховувати аргументи опонента, висувається на одне з перших місць в процесі освіти.

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

У ході формування основ толерантної свідомості і поведінки лежить розвиток як комунікативних, так і інформаційних компетенцій в їх взаємодії на основі принципів конструктивного діалогу і самостійної пізнавальної діяльності через сприйняття способів придбання і критичного засвоєння знань з різних джерел інформації.

Література

1. Валитова Р. Р. Толерантность: порок или добродетель / Р.Р. Валитова // Вестник Моск. ун-та. Сер.7. Философия. – 1996. – № 1. – С. 33-38.
2. Вальденфельс Б. Своя культура и чужая культура. Парадокс науки о "Чужом" / Б. Вальденфельс // Логос. – 1995. – № 6. – С. 77-94.
3. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика [Текст] / Наталья Дмитриевна Гальскова. – М.: Издательский центр Академия, 2004. – 336 с.
4. Гожев К.М. Мультикультурализм, антропология образования и диалог / К.М. Гожев // Изв. Рос. гос. пед. ун-та. - СПб., 2005. – №5. – С. 192 – 201.
5. Гершунский, Б. С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 3-12.
6. Декларация принципов толерантности // Толерантность – федеративная целевая программа [Электронный ресурс]. – Режим доступа 20.08.2008: <<http://www.tolerance.ru/declar.html>>. – Загл. с экрана. – Язык рус.
7. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка: В 3 т.; Ок. 160 000 слов. – М.: АСТ, Астрель, 2006. – Т. 3: Р–Я. – 973 с.
8. Загвоздкин В.К. Теория и практика применения стандартов в образовании [Текст] / Владимир Константинович Загвоздкин; НИИ школьных технологий. – М.: Народное образование, 2011. – 344 с.
9. Лекторский, В. А. О толерантности : Культура и время / В.А. Лекторский // Философские науки. – 1997. – № 3-4. – С. 14-18.
10. На пути к толерантному сознанию : [сб. ст.] / отв.ред. А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2000. – 255 с.
11. Панич А. Иное – Другое – Чужое: попытка типологии культурных моделей / Алексей Панич // Международные чтения по теории, истории и философии культуры [Текст] / гл. ред. Л. Морева; Рос. ин-т культурологии МК РФ и РАН. СПб. отд-ние. – Вып. 9 : Символы, образы и стереотипы: художественный и эстетический опыт : материалы временных коллективов. – СПб. : Эйдос, 2000. – С. 214 – 232
12. Погодина А. А. Толерантность: термин, позиция, смысл, программа / А. А. Погодина // История. - 2002. - Март (№ 11). - С.4-7. - (Приложение к газете "Первое сентября").
13. Почебут Л. Г. Взаимопонимание культур : методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности : учеб. пособие / Людмила Георгиевна Почебут; Санкт-Петербургский государственный университет, Факультет психологии. - Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петербургского университета, 2005. – 279 с.
14. Пугачева Е.А. Формирование толерантности студентов в поликультурной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Пугачева Елена Александровна. – Н. Новгород, 2008. – 27 с
15. Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Совет Европы: Док. DECS /SC/ Sec/(96) 43. – Берн, 1996. – 109 с.
16. Словарь современного русского литературного языка [В 17-ти т.]. Т. 15 / под ред. Г.А. Качевской, Е.Н. Толикиной Т. 15. – М. –Л.: Изд-во АН СССР, 1963. –

1286 с.

17. Социология: Энциклопедия / гл. ред. и сост. А.А. Грицанов. – Минск: Книжный дом, 2003. – 384 с.

18. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка / Д.Н. Ушаков; под ред. д-ра филол. наук Татьянченко Н.Ф. – М.: Альфа-Пресс, 2005 – 1216 с.

19. Штихве Р. Амбивалентность, индифферентность и социология чужого / Р. Штихве // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – т. 1, – № 1. – С. 41-52.

20. Толерантность и архитектоника эмоций / РАН, Ин-т науч. информации по обществ. наукам ; Ред.кол.: Скворцов Л. В., Андреева И. С. Галинская И.Л. и др. – М., 1996. – 249 с.

21. Толковый словарь живого великорусского языка составил Владимир Иванович Даль: В четырех томах, 1863-1866 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа 25.09.2009: <<http://dal.slovaronline.com/>>. – Загл. с экрана. – Язык рус.

22. Шалин В. Образование и формирование культуры толерантности / В.В. Шалин // История. - 2002. - Март (№ 11). - С.8-10. - (Приложение к газете "Первое сентября").

23. The Oxford English dictionary [first published, 1933]. Vol. XI: T-U. Oxford: Clarendon Press. – 493 p.

Лада Лічман

Информационная компетентность личности и социокультурные измерения коммуникативной толерантности

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь коммуникативных и информационных компетенций на основе принципов конструктивного диалога и самостоятельной познавательной деятельности.

Ключевые слова: языковое образование, компетенция, толерантность.

Lichman Lada

Individual informative competence and social cultural evaluation of the communicative tolerance

Summary. The paper deals with the communicative and informative competence correlation on the basis of intercultural dialogue and independent cognitive activity principles.

Key words: linguistic education, competence, tolerance.

УДК 378.4/.6:001.893:004

Ірина Регейло,
м. Київ

**ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОЦІНЮВАННІ
НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ УЧЕНИХ В УНІВЕРСИТЕТІ**

В умовах глобалізації та формування єдиного освітнього простору (ЄОП) посилилася взаємодія інформаційно-комунікаційних технологій та освітньої і наукової складових. Нині світова наукова спільнота функціонує

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

як єдиний організм саме завдяки досягненням інформаційних технологій. Для прикладу, реалізація функції наукової комунікації, яка є однією з визначальних у професійній діяльності вчених, здійснюється здебільшого з використанням Інтернет-технологій: оприлюднення нових досягнень у різних галузях науки та освіти, здобуття міжнародного визнання науковців, присутності в глобальному інформаційному просторі через створення загальних баз даних різного характеру за чисельними науковими напрямками та забезпечення представництва у цих базах даних відомих учених, провідних наукових колективів університетів та установ.

Розміщення у базах даних Інтернету наукових результатів робить їх надбанням світового наукового товариства, підвищує рівень комунікації та міжнародного визнання, яке реалізується шляхом оцінювання наукових досягнень учених та діяльності університету в цілому. До показників оцінювання наукових досягнень університетів належать індекси цитування наукових праць та імпаکت-фактори журналів, які набули широкої популярності в наукових колах Західної Європи та США. Зважаючи на те, що у вітчизняних університетах зазначені показники почали відстежувати впродовж останнього десятиліття, важливо більш детально висвітлити зарубіжний досвід наукометричного оцінювання наукової діяльності вчених.

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття у вітчизняному науковому середовищі відбувалася активна дискусія щодо використання показників індексу цитування наукових праць та імпакт-факторів журналів для оцінювання діяльності вчених. Нині на сторінках наукових видань відсутні публікації про доцільність чи недоцільність запровадження бібліометричних показників, оскільки необхідність їх використання є беззаперечним. Утім ставлення вчених до застосування показників індексу цитування наукових праць та імпакт-факторів журналів, які широко відомі в наукових колах Західної Європи та США, є неоднозначним.

У цілому в зарубіжній літературі проблемам використання наукометричних баз даних в теорії і на практиці присвячена значна кількість праць. У полі зору дослідників – питання методології, застосування методу цитатного аналізу до наукових публікацій у різних галузях науки та країнах, значущості наукових журналів (імпакт-факторів), вивчення оцінки наукової цінності публікацій (Ю.Гарфілд, Т.Браун, А.Девід, П.Лоуренс, П.Сеглен та ін.). Досліджуючи дані цитування та імпакт-факторів російських журналів, В. Маркусова та О. Родіонов розглядають діяльність учених Російської академії наук.

На сторінках видань вітчизняних фахівців обговорюються питання про стан наукометричного оцінювання розвитку науки в Україні (В. Хоревін, В.Янкевич), динаміку публікацій учених України на підставі баз даних “Science Citation Index”, “Journal Citation Reports” (Т.Добко, Н.Дацькова, Н.Моїсеєнко), використання бібліометричних показників в оцінюванні наукових досягнень учених (Л.Лобанова, А.Шостак). На важливу роль показників індексу цитування наукових праць та імпакт-факторів журналів для оцінювання діяльності університету в Україні наголошують В.Луговий,

О.Слюсаренко, Ж.Таланова. Незважаючи на те, що окремі аспекти зазначених проблем були об'єктом детального вивчення в наукових дослідженнях фахівців, утім зарубіжний досвід запровадження наукометричних баз даних розглянуто недостатньо.

Мета статті полягає у висвітленні зарубіжного досвіду використання інформаційно-комунікаційних технологій в оцінюванні наукової діяльності вчених в університеті.

Нині відомо, що продуктивність діяльності вчених та ефективність наукової роботи в університеті оцінюється на основі бібліометричного аналізу – індексу цитування вченого та імпаکت-фактора наукового журналу.

Основним показником, який у багатьох країнах найбільш широко використовується в науковому середовищі для оцінювання роботи вчених та наукових колективів, є індекс цитувань. Індекс цитувань (SCI) показує скільки разів статті, написані автором, були процитовані в працях інших авторів за певний період. Зокрема, цей показник наукової діяльності був вирішальним для визначення лауреатів конкурсів International Soros Science Education Program в номінаціях “Соросівський професор” і “Соросівський доцент”.

Поряд з цим, ще одним інформативним параметром цитування є індекс Хірша (h -index), названий на честь його винахідника - американського фізика Хорхе Хірша з університету Сан Дієго, штат Каліфорнія [6]. Він був розроблений як альтернативний для одержання більш точної інформації про оцінку продуктивності вченого передусім у порівнянні в одній галузі науки і запроваджений з 2005 р. Індекс Хірша – це кількісна характеристика дослідника на підставі кількості його публікацій і кількості цитування цих публікацій, тобто вчений має індекс h , якщо h з його N статей цитується як мінімум h разів кожна, водночас ті статті, що залишилися ($N-h$), цитуються не більше, ніж h разів кожна. Наприклад, h -index, який дорівнює 10, означає, що вченим було опубліковано не менше 10 робіт, кожна з яких процитована 10 і більше разів, при цьому кількість робіт, що процитована меншу кількість разів, може бути будь-якою. На думку Х.Хірша, у відомих учених у галузі фізики h -index повинен бути більше 10, що забезпечить місце роботи в університетах США, якщо h -index становить 45 – це є підставою для обрання до Національної академії наук США. Принагідно зазначимо, що h -index нобелівських лауреатів становить близько 60 і більше [Там само].

Однак особливістю індекса Хірша є те, що він передбачається однаково низьким як для автора однієї популярної статті, так і для автора багатьох робіт, які процитовані не більше, ніж один раз. Для прикладу, h -index А.Ейнштейна становив би 4-5, незважаючи на незрівняний його вклад у науку. Натомість зазначений показник буде високим лише для тих, у кого достатньо публікацій і всі вони мають великий запит та часто цитуються іншими дослідниками.

У цілому в зарубіжних країнах індекс цитування характеризує ступінь актуальності та важливості досліджень учених та наукових

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

колективів університету, а також високий індекс цитування певною мірою є офіційним визнанням конкретного вченого в науковому середовищі і підтвердженням його авторитету.

Для прикладу, в Російській Федерації індекс цитування з кожним роком все активніше використовується в галузі освіти та науки [1]. Зокрема, державними установами для оцінювання діяльності російських учених і науково-освітніх організацій загалом; під час проведення експертизи заявок на фінансування в межах федеральних цільових програм та інших конкурсів; керівниками наукових установ і вищих навчальних закладів у процесі атестації наукових і науково-педагогічних працівників та оцінювання результативності їх наукової діяльності; видавництвами наукової літератури і науково-періодичних видань для прогнозування затребуваності робіт конкретного автора у відповідній цільовій аудиторії.

З'ясування індексу цитування та узагальнені статистичні відомості в цілому обумовили визначення цитування наукових журналів та їх важливість. Імпакт-фактор або коефіцієнт впливу (JCR) – це кількість процитованих статей з кожного журналу упродовж двох останніх років. Імпакт-фактор запропонував ввести Ю.Гарфілд в кінці 1950-х років і з того часу це є еталон репутації журналу. Вважається, що чим вище значення імпакт-фактора, тим вище наукова цінність та авторитетність журналу [5]. Нині найвищий імпакт-фактор мають відомі американські журнали “Nature” (більше 30) і “Science” (близько 30).

У зарубіжних країнах імпакт-фактор не тільки визначає престижність журналу для науковців, але і відіграє важливу роль у процесі академічної атестації та оцінювання претендентів на науково-викладацькі посади в університеті. Наявність високого показника імпакт-фактору журналів, якості статей та індексів цитувань є підставою для фінансової підтримки діяльності журналів і проведення досліджень учених.

Однак визначення імпакт-фактору наукового журналу має свої особливості. Зокрема, усувається відмінність між великими і малими журналами, а також журналами з різною частотою виходу. Крім того, значення імпакт-фактора залежить від продуктивності в галузі наук і рівня цитованості за науковими напрямками. Так, найбільш високий імпакт-фактор мають журнали з оглядовими публікаціями, також підвищують цей показник методичні статті. Разом з тим, у базах даних при обробці мільйонних посилань не розрізняються публікації за жанром: оригінальні чи оглядові статті, листи, рекомендації, статті із використанням самоцитування тощо.

Обробляє та узагальнює дані про наукові публікації в провідних міжнародних і національних періодичних наукових журналах найпопулярніший інформаційний центр – Інститут наукової інформації в США (Institute for Scientific Information, Philadelphia, USA (ISI), який нині входить в корпорацію Thomson Scientific. ISI заснований Ю.Гарфілдом у 1961 році в Філадельфії (США) з метою забезпечення інституційного та організаційного оформлення індексів цитування та імпакт-фактора [5].

Результати проведених досліджень публікуються в Thomson Reuters Journal.

Найбільшими міжнародними базами цитування є “Web of Science” Thomson Scientific (США) і “Scopus” Elsevier (Нідерланди).

Web of Sciences (WOS) – це реферативно-бібліографічна база даних ISI, в якій представлено 12000 періодичних наукових видань з понад 70 країн, 150000 праць конференцій та інформацію про наукові публікації: назва тексту, вихідні дані роботи, прізвище та ім'я автора, назва організації, де він працює, тип тексту (стаття, доповідь, рецензія тощо), ключові слова, список цитованої літератури, мова, якою опубліковано текст [13]. Детальна систематизація дає можливість знаходити публікації, з одного боку, що цитуються в кожній окремо взятій статті, з іншого – публікації, що цитують цю статтю. База даних WOS дозволяє інтегрувати цитатні та публікаційні показники по всій вертикалі – від наукового співробітника, викладача, структурного підрозділу, наукових установ і університетів до міністерств і відомств, починаючи з 1980 року. Статистичні відомості, одержані за результатами обробки даних, дають підстави для проведення неупередженої оцінки їх діяльності, оскільки критерієм відбору для включення в базу є висока ступінь цитування наукового видання. Для прикладу, в галузі природничих наук вони обробляють понад 95% всієї найважливішої літератури.

Крім того, у WOS є бази даних, які сформовані за галузями наук, регулярно оновлюються і використовуються в різних наукометричних дослідженнях: SCI (Science Citation Index), SSCI (Social Science Citation Index), A&HCI (Arts and Humanities Citation Index). У цілому це – 25%-27% технічні і прикладні науки, 30% – соціогуманітарні, 43% – 45 % – природничі науки, зокрема, 15% – 18% становлять науки про землю, біологія і медицина [13].

Згідно оголошеної стратегії корпорації Elsevier найбільш повним, доступним та вичерпним електронним ресурсом має стати база даних Scopus. Нині Scopus – це бібліографічна і реферативна база даних, в якій здійснюється відстеження цитованостей статей, опублікованих у наукових виданнях [9]. Scopus включає 42,5 млн наукових публікацій з різних регіонів світу: Європи, Східного Сходу та Африки (52%), Північної Америки (36%), Азійсько-Тихоокеанського регіону (9%), Південної Америки (3%). Індексують більше 18000 назв, 17000 рецензованих журналів, 350 книжкової продукції із серії періодичних видань, 3,7 млн докладів і матеріалів конференцій.

Критеріями відбору видань для включення до бази даних Scopus є наявність ISSN – Міжнародного стандартного серійного номера (International Standard Serial Number), списків пристатейної бібліографії, англомовних рефератів до кожної статті, власного веб-сайту; систематичного і регулярного виходу нових випусків (не менш, ніж 1 раз на рік); проведення наукового рецензування, а також висока загальна якість видання, зокрема, авторитетність, популярність та доступність [там само].

Зростання запитів на міжнародному ринку праці та в науковому середовищі щодо інформації про визначення індексів цитування, а також стрімкі темпи розвитку електронних засобів комунікації сприяли створенню прибуткової галузі наукової індустрії та провадження рекламної діяльності. Останнє десятиліття особливої популярності набули транснаціональні компанії, які розробили пошукові системи електронних журналів: “Springer”, що включає більше 2400 рецензованих журналів [11], “Taylor & Francis”, яка видає більше 1000 журналів та 1800 нових книг щороку [12]. Однією з провідних і визнаних у світі є компанія “Elsevier”, яка випускає 2720 наукових журналів, де щороку публікується більше 250000 статей, включає близько 20000 книг і 63 електронних ресурси та в цілому надає доступ до 9,5 мільйонів наукових публікацій [4]. Саме “Elsevier” є розробником та власником Scopus. Однак це платні бази даних, які передбачають також і членство в їх електронних базах, різноманітних бібліотечних фондах та асоціаціях, наукових об'єднаннях тощо. Безкоштовні бази даних щодо індексу цитування функціонують здебільшого при університетах, вони невеликі за обсягом і включають лише окремі напрями знань, зокрема, база даних “SPIRES” – пошукова інформаційна система Стенфордського університету із фізики високих енергій [8].

З метою входження в міжнародний науково-освітній простір для багатьох країн нагальною виникла проблема щодо вирішення кількісної оцінки якості наукових результатів своїх учених та створення національних баз даних індексів цитування. Найпершою неангломовною базою даних стала “Chinese Science Citation Index” в Китаї, створена в 1989 р., до якої включено більше 1000 китайських журналів. Нині успішно функціонує база даних Chinese Science Citation Database, заснована спільно Thomson Reuters в партнерстві з Китайською академією наук, яка охоплює близько 2 мільйонів публікацій [3].

В Європі найбільш поширеною базою даних наукових публікацій є Euro-Factor. Починаючи з 2002 р., Р.Гофбаер, В.Джмейнер, М.Фрес ввели новий показник (European Journal Quality Factor (EJQF), який назвали як європейський фактор – European Factor (EF). Він призначений для оцінювання європейських журналів в європейських умовах для європейських дослідників і європейського ринку [там само, с. 8]. Крім того, вчені запропонували нову формулу визначення Euro-Factor TM на підставі аналізу біометричних з Euro-Factor бази даних: це відношення між кількістю цитування журналу і добутку EF-коефіцієнту ($EF=10$) та кореня квадратного суми кількості цитування і кількості статей.

У Росії Федеральне агентство з науки та інновацій та Наукова

електронна бібліотека eLIBRARY.RU розробили систему статистичного аналізу російської науки на основі даних індексу цитування. У базі даних бібліотеки містяться більше 14 млн наукових статей і публікацій та є доступ до 2200 російських наукових журналів, з яких 1100 журналів для відкритого користування [2]. Крім того, Російський фонд фундаментальних досліджень та Інститут наукової інформації США в 2001 р. підписали угоду, згідно з якою російські вчені мають можливість користуватися базою даних Science Citation Index. Забезпечено доступ до однієї з найважливіших світових баз даних через п'ять російських академічних бібліотек: Бібліотеку з природничих наук РАН (м. Москва), Бібліотеку Російської Академії наук (м. Санкт-Петербург), Центральну наукову бібліотеку Уральського відділення РАН (м. Єкатеринбург), Державну публічну науково-технічну бібліотеку ЕВ РАН (м. Новосибірськ), Центральну наукову бібліотеку ДСВ РАН (м. Владивосток).

Таким чином, інформаційно-комунікаційне забезпечення шляхом створення баз даних наукових видань, пошукових систем та інших інформаційних ресурсів і сервісів є невід'ємною складовою сучасного розвитку науки і освіти в будь-якій країні. Разом з тим, необхідно враховувати деякі особливості наукометричних баз даних і суперечності, які зумовлюють дискусії (С.Блох, Т.Бун, Ф.Маттерн, Г.Уолтерн, Г.Хант, К.Фішер та ін.) у міжнародному науковому просторі щодо їх використання.

Найбільш критичними є погляди П. Сеглена, який звернув увагу на те, що підвищення показника імпаکت-фактора, передусім, зумовлено наявністю значної кількості оглядових статей; імпакт-фактори журналів слабо корелюють з реальними цитатами з окремих статей; довгі статті мають багато цитат і дають високі фактори впливу журналу; ухил у бік журналів англійською мовою порівняно з журналами на інших мовах; у Journal Citation простежується селективний відбір: статті, як правило, переважно посилаються на інші статті в тому ж журналі; до бази даних не включені книги як джерело цитати; у базі даних переважають американські видання; імпакт-фактор залежить від динаміки (зростання або спаду) безпосередньо в галузі досліджень; вузькогалузеві дослідження здебільшого відсутні в журналах з високим рівнем впливу; швидкість цитування статті визначає вплив журналу, але не навпаки; журнали, які висвітлюють результати фундаментальних досліджень, мають вищий імпакт-фактор [10].

Завершуючи, слід зазначити, що розглянуті методи оцінювання наукової діяльності вчених та якісного рівня видання обґрунтовано недостатньо. Водночас, з одного боку, використовуючи цитат-аналіз, "ми не можемо дозволити собі нехтувати цим унікальним і універсальним інструментом, з урахуванням прискорення темпів сучасних міждисциплінарних наукових досліджень" [5]. З іншого – широка дискусія, яка простежується на сторінках провідних міжнародних журналів, сприятиме удосконаленню системи оцінювання якості наукових результатів учених та наукових журналів. Переймаючи зарубіжний досвід у

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

вітчизняне наукове середовище, слід вивчити питання про стан наукових періодичних видань в Україні і зокрема, в галузі педагогічних і психологічних наук, засновником та співзасновником яких є Національна академія педагогічних наук України, що і буде предметом наших подальших розвідок.

Література

1. Индекс научного цитирования и основные направления его повышения [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 05.09.2012 <<http://www.stankin.ru/science/index/index.html>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
2. Научная электронная библиотека eLIBRARY. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 09.02.2012 <http://www.elibrary.ru/project_risc.asp>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. Chinese Science Citation Database [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 12.09.2012 <http://wokinfo.com/products_tools/multidisciplinary/cscd>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. Elsevier [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 01.10.2012 <http://www.elsevier.com/wps/find/homepage.cws_home>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
5. Garfield E. How to Use Citation Analysis for Faculty Evaluations, and When Is It Relevant? Part 1, [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 03.10.2012 <<http://www.garfield.library.upenn.edu/essays/v6p354y1983.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
6. Hirsch J. E.. An index to quantify an individual's scientific research output [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 01.10.2012 <<http://www.pnas.org/content/102/46/16569>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
7. Hofbauer R., Gmeiner B., Frass M. Do we need an own European Journal Quality Factor? / The European Journal Quality Factor [Electronic resource]. – URL.: http://lea.univ-lille1.fr/Menu_du_Site/Publications/Acrobat/VICER-EUROFACTOR.pdf.
8. InSpire [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 01.10.2012 <<http://www.inspireher.net/>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
9. Scopus [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 02.10.2012 <<http://www.elsevier.com/products/scopus/>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
10. Seglen P. Why the impact factor of journals should not be used for evaluating research [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 02.10.2012 <<http://www.bmj.com/content/314/7079/497.1>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
11. Springer [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 01.10.2012 <<http://www.springer.com/librarians/e-content?SGWID=0-113-12-460499-0>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
12. Taylor & Francis Group [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 01.10.2012 <<http://www.taylorandfrancis.com/>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
13. Thomson Reuters. Scholarly research, publishing and analysis [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 01.10.2012 <http://thomsonreuters.com/products_services/science/academic/>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Ирина Регейло

Информационно-коммуникационные технологии в оценке научных исследований ученых в университете

статья рассмотрен зарубежный опыт использования

информационно-коммуникационных технологий в наукометрической оценке научной деятельности ученых в университете.

Ключевые слова: индекс цитирования, индекс Хирша, импакт-фактор, базы данных, поисковые системы.

Iryna Reheilo

**Information and communication technologies in evaluating the university
scientists' research activity**

Summary. *In the article foreign experience of using ICT in the scientometric evaluation of scientific research of the University's scientists.*

Key words: *citation index, h-index, impact factor, databases, search systems.*

УДК 378.091.313 : 004.9

**Людмила Шевченко,
м. Вінниця**

**ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ**

Інтеграція України до європейського та світового освітнього простору, особливості якої пов'язані як з природою означених глобальних процесів, так із специфічними умовами розвитку суспільно-економічного, політичного та культурно-освітнього життя нашої країни, зумовлює необхідність розв'язання низки складних проблем. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти до них належать передусім такі: підвищення якості освіти, здійснення моніторингу ефективності діяльності освітньої системи на національному рівні; децентралізація управління освітою шляхом розширення державно-громадського партнерства; структурна перебудова освітньої системи відповідно до потреб забезпечення неперервності освіти; формування готовності вчителів та навчальних закладів до інноваційної діяльності; розвиток ринку освітніх послуг; розширення міжнародного співробітництва, моніторинг та використання інноваційних ідей зарубіжного досвіду в сфері освіти, тощо.

Нині у педагогічних вищих навчальних закладах (ВНЗ) України накопичено чималий досвід застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), з їхньою допомогою продуктивно вирішується ряд задач, а саме: здійснюється пошук інформації через автоматизовані інформаційно-пошукові системи; оптимізується процес підготовки майбутніх педагогів за допомогою розробки та застосування відповідних програмних продуктів; здійснюється автоматизоване оформлення мап, завдань, креслень, різноманітної документації; створюються динамічні моделі систем різного призначення та оцінювання їхнього функціонування.

У процесі дослідження ми звернулися до праць присвячених проблемам інформатизації вищої освіти (роботи В. Бикова, Б. Гершунського, Р. Гуревича, М. Кадемії, В. Кухаренко, Е. Полат, І. Роберт, С. Сисоєвої та ін.)

Мета статті полягає в розгляді питань застосування інноваційних ІКТ у педагогічних ВНЗ, впровадження в навчальний процес електронних матеріалів для дистанційної освіти та їхнє узгодження з традиційними технологіями та методами навчання.

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

Аналіз психологічної, педагогічної, методичної, технічної літератури та дисертаційних досліджень дозволив нам виділити наступні напрями інноваційного розвитку педагогічної освіти в умовах впровадження ІКТ у педагогічних ВНЗ України:

■ науково-педагогічні підходи до реалізації вимог модернізації навчально-виховного процесу;

■ розробка і застосування засобів інформатизації навчального процесу;

■ інноваційні технології навчання: створення інформаційного середовища навчального закладу, розробка електронних підручників, посібників, навчально-методичних комплексів, застосування інтерактивних методик навчання, інновації в системі контролю і оцінки результатів навчання, моделювання, мультимедійні тренінги, дистанційна освіта, віртуальні лабораторії;

■ підвищення якості професійної освіти у педагогічних ВНЗ України;

■ особистісно-орієнтований підхід до організації професійної освіти;

■ методичне супроводження і забезпечення професійної підготовки;

■ компетенції у професійній освіті; організація науково-дослідної роботи студентів; ІКТ в управлінні педагогічних ВНЗ; автоматизація роботи бібліотек;

■ інновації у підготовці і підвищенні кваліфікації викладачів; взаємовідносини між навчальними закладами.

Для підготовки педагогів все частіше застосовуються такі інноваційні ІКТ навчання як: експрес-контроль одержаних знань, окремі елементи "мозкової атаки", комп'ютерні інтерактивні ділові та рольові ігри, комп'ютерні програми, мультимедійна техніка, інтерактивні комплекси: моделюючі, мультимедійні, навчально-дистанційні, розрахункові, програмні [5, с. 8].

Особливої уваги потребує розгляд, розроблення та впровадження в навчально-виховний процес електронних підручників та посібників, які створені у вигляді динамічних анімацій, моделей віртуальних тренажерів, матеріалів для дистанційної освіти та їхнє узгодження з традиційними технологіями та методами навчання.

Вивчення досвіду університетів США, Канади, Великобританії та ряду країн Євросоюзу свідчить, що ВНЗ, а особливо університети уже не прив'язуються до місцевості. Зникає поняття циклічності навчання (вступити до деяких ВНЗ можна будь-якого дня). Замість спеціальності тепер є список курсів, які потрібно пройти для здобуття кваліфікації. Університет стає глобальною організацією, в центрі навчально-виховного процесу вже стоїть не викладач, котрий збирає навколо себе аудиторію, а студент, якого обслуговують викладачі.

На сьогоднішній день під дистанційною освітою розуміють широкий спектр освітніх програм і курсів, починаючи від курсів підвищення кваліфікації, що не мають акредитації, закінчуючи акредитованими програмами вищої освіти, які реалізують можливість тісного спілкування студентів зі своїми викладачами і однокурсниками, як це відбувається при очному навчанні. Організаційні структури, які займаються дистанційним навчанням у сфері вищої освіти умовно поділяють на 4 основні моделі: доповнення традиційної університетської освіти; консорціуми; угоди; віртуальні університети. Для України є характерним розвиток організаційних структур першого та четвертого типів.

Для практичної реалізації дистанційного навчання в більшості випадків використовуються спеціалізовані інформаційні системи (управління навчанням), які складаються з наборів модулів, що забезпечують проведення повноцінного дистанційного навчання. До найбільш поширених систем управління навчанням відносяться: Moodle; Ilias; Webtutor; IBM Learning space; eLearning 3000; WebCT; Веб-клас ХПІ та ін. Незважаючи на суттєві відмінності в інтерфейсах, у наборах функціональних можливостей, у вимогах до ресурсів та ін., всі перераховані системи є схожі структурно, оскільки, реалізовані на основі принципу модульності та розподілу користувачів на групи за ролями у навчальному процесі [4, с. 3].

Проект першого у світі університету дистанційної освіти був започаткований у 1960 році у Великобританії і отримав назву Open University. Тепер в університеті щорічно навчається близько 200 тис. студентів.

Французький національний центр дистанційного навчання (CEND) був заснований в 1969 році. Інші відомі центри дистанційної освіти в Європі – це Національний університет дистанційної освіти (UNED) в Іспанії (58 навчальних центрів у країні, 9 – за кордоном) і Балтійський університет (BU) із штаб-квартирою в Стокгольмі, який об'єднує 10 країн Балтійського регіону. У 1987 р. було засновано Європейську асоціацію університетів з дистанційного навчання, яку переформовано в Європейський відкритий університет, до складу якого входять 17 членів-організаторів із 15 країн.

Найбільш відомими в галузі відкритої дистанційної освіти є наступні ВНЗ: Національний університет дистанційної освіти, Іспанія, Відкритий університет Нідерландів (Open University of the Netherlands), Центр відкритого навчання, Іспанія (Centro de Enseñanza a Distancia), Дистанційний університет Хагена, Німеччина та ін. Одним з найбільш авторитетних у області дистанційної освіти сьогодні визнається Пенсільванський університет (Penn State University). Його досвід використовувався ЮНЕСКО при створенні концепції віртуального університету.

Архітектуру програмних засобів віртуального університету складають системи, що розповсюджуються безкоштовно. Це суттєва перевага, що дозволяє спростити процес їх запровадження у навчально-

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

виховний процес педагогічних ВНЗ.

Таким чином, до переваг віртуального навчального середовища належать: побудова навчання навколо студента (віртуальна оболонка дозволяє студентам навчатися у будь-який час, у будь-якому місці, відповідно до їхнього індивідуального стилю навчання, інтересів, розкладу); відповідність реаліям навколишнього світу (можливість навчатися у реальному часі); співпраця (використання електронних дискусій (форумів), електронної пошти, конференцій стимулює взаємодію, співпрацю, командну роботу).

Електронні підручники та посібники – література нового покоління, що об'єднує достоїнства традиційних підручників і можливості комп'ютерних технологій.

Основні властивості електронного підручника (посібника): достовірність, повнота, системність, модульність, інтерактивність, можливість актуалізації, адаптивність до студента, адаптивність до викладача, масштабованість, ергономічність та ін. Вони доступні з будь-якого комп'ютера, який підключено до мережі Інтернет, існує можливість включення в електронний підручник (посібник) будь-якого додаткового матеріалу через гіперпосилання на зовнішні ресурси Інтернет.

Перевагами електронних підручників і посібників є їх мобільність, доступність зв'язку з розвитком комп'ютерних мереж та адекватність рівню розвитку сучасних наукових знань. З іншого боку, створення електронних підручників (посібників) сприяє розв'язанню і такої проблеми, як постійне оновлення інформаційного матеріалу. Вони можуть включати велику кількість вправ і прикладів, детальні ілюстрації різних видів інформації. Крім того, за допомогою електронних підручників може здійснюватися контроль знань і комп'ютерне тестування.

Проте, більшістю електронних підручників та посібників є спрощені популяризаторські довідники, дуже поверхневі, які не можуть стати джерелом системного, поглибленого знання. З методично не продуманою (а іноді і просто шкідливою) подачею навчального матеріалу. Користувачам наказують діяти за певною досить жорсткою схемою, тим самим сковуючи їх самостійну діяльність, що не сприяє розвитку творчого мислення [1, с. 130].

Інтернет-підручник (посібник) має ті ж властивості, що і електронний підручник, плюс можливість: тиражування практично без носія є однією версією навчального матеріалу в мережі Інтернет; скорочення шляху від автора до студента; скорочення витрат на виготовлення підручника; вирішення проблеми сумісності (на усіх апаратних платформах матеріал підручника (посібника) виглядає практично однаково); забезпечення доступу до Інтернет-підручника з будь-якого комп'ютера, який підключено до мережі Інтернет, можливість включення в електронний підручник (посібник) будь-якого додаткового матеріалу через гіперпосилання на зовнішні ресурси Інтернет.

Нині велика увага приділяється застосуванню комп'ютерних

моделей та віртуальних тренажерів. По-перше, моделювання виступає як зміст, який повинен бути засвоєний студентами в результаті навчання і як спосіб пізнання, яким вони повинні оволодіти. По-друге, моделювання є одним з навчальних засобів, за допомогою якого формується навчальна діяльність студентів. Реалізація першого аспекту передбачає формування у студентів уявлень про модельний характер досліджуваних закономірностей, введення в зміст навчання поняття модель, моделювання, ролі моделювання в пізнанні, навчання побудові моделей. Торкаючись другого аспекту використання моделювання у навчанні, необхідно підкреслити, що моделювання служить засобом, за допомогою якого відбувається пізнання. Студенти повинні вміти не тільки будувати моделі, але і користуватися ними [3].

Використання комп'ютерного моделювання як інструменту навчальної діяльності дає можливість переосмислити традиційні підходи до вивчення дисциплін, посилити експериментальну та дослідницьку діяльність студентів, наблизити процес навчання до реального процесу пізнання.

Комп'ютерне моделювання може бути використане при здійсненні самоконтролю навчальної діяльності, при дистанційному навчанні, яке включає елементи Інтернет-технологій. При такому навчанні використовується електронна пошта, Інтернет для організації он-лайнних консультацій.

Технологія комп'ютерного моделювання збагачує процес навчання у педагогічних ВНЗ новими засобами, є необхідною базою для освоєння інноваційних інформаційних технологій і глибокої взаємодії з комп'ютером у процесі майбутньої професійної діяльності.

І. Гончаренко зазначає, що "наше сьогодення неможливо уявити без комп'ютерів, які увійшли не лише в усі галузі виробництва, культури, освіти, а й практично у кожну оселю. Значним попитом серед людей різного віку та соціального стану користуються комп'ютерні ігри. Отож світові фірми-гіганти щорічно змагаються на споживчому ринку, виносячи на суд вимогливих геймерів нові ігри. Не залишаються поза увагою й педагоги, нині комп'ютерні ігри просто вражають масштабністю та наближенням до реального життя" [2, с. 22].

Крім цього, перед студентами відкривається можливість взаємодії у реальному часі та пряме маніпулювання об'єктами у просторі моделі. Студент перебуває у віртуальному оточенні, яке згенероване комп'ютером і яке може інтерактивно взаємодіяти з одним або декількома користувачами, впливаючи на їхні органи чуття з метою створення ілюзії занурення в світ гри.

Проаналізувавши готові програмні продукти для підготовки майбутніх педагогів, ми визначили, що їх можна класифікувати за такими ознаками: середовище розробника, в якому виконані моделі; реалістичність віртуальних лабораторій; спосіб взаємодії з моделлю (характер інтерактивності); очевидність математичної (фізичної, іншої)

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

основи моделювання об'єкту або явища; наявність автоматизованої перевірки одержаних результатів та ін.

Найбільш високих результатів у використанні педагогічних програмних продуктів слід очікувати тоді, коли зменшиться розрив між розробниками, виробниками та користувачами.

Перевагами застосування є створення можливостей щодо подолання формального засвоєння знань, розвиток дослідницьких навичок та інтелектуальних здібностей студентів, стимулювання логічного мислення.

Однак потрібно наголосити: за всіх позитивних моментів застосування навчальних віртуальних тренажерів виникає небезпека підміни реального життя віртуальним, що може призвести до непередбачуваних наслідків. Саме тому це питання потребує відповідних перевірок та консультацій із провідними вченими та психологами.

Таким чином, наші дослідження показали, що значних результатів у підготовці педагогів у ВНЗ України можна досягти у ході проведення навчальних занять з використанням інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій, які включають програмно-педагогічні засоби навчального призначення; навчально-інформаційні комплекси; електронні підручники, посібники навчально-методичні комплекси та віртуальні тренажери, лабораторні роботи в різних предметних галузях; мультимедіа-технології. При цьому потрібно враховувати, такі показники: мотивація до впровадження ІКТ; інформованість про інноваційні ІКТ, вивчення та впровадження новаторських методів роботи; орієнтованість на творчість, налаштованість на експериментальну діяльність; володіння практичними навичками освоєння та вдосконалених ІКТ.

Пріоритетними напрямками розвитку ІКТ у педагогічних ВНЗ з метою професійної підготовки педагогів є наступні: матеріально-технічне, комп'ютерне та дидактичне забезпечення; упровадження системи самостійної роботи, дистанційного навчання на основі інформаційного освітнього середовища навчального закладу та створення віртуального університету; збільшення питомої ваги занять із розвитку аналітико-прогностичного мислення; застосування ігрового, ситуативного та віртуального моделювання; поширення комунікативно-діалогічних видів та форм організації навчально-виховного процесу; розроблення та впровадження систем для ефективної діагностики та контролю знань, умінь та навичок майбутньої педагогічної діяльності.

Найбільш ефективними складовими технологій навчання в системі педагогічних ВНЗ є такі методи інноваційного навчання, як ігрові, інтерактивні, тренінги, ігрове моделювання та проектування, віртуальне моделювання, аналіз конкретних ситуацій, розв'язання ситуаційних проблем і задач, кредитно-модульне навчання, модульно-рейтинговий контроль, самостійна пізнавальна діяльність на базі інформаційного освітнього середовища.

Література

1. Башмаков А. И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем / Башмаков А.И., Башмаков И.А. – М. : Информационно-издательский дом «Филинь», 2003. – 616 с.
2. Гончаренко І. Комп'ютерні стимулятори: від іграшок до навчальних тренажерів / Ігор Гончаренко // Пожежна безпека. – 2009. – №9. – С. 22-23.
3. Жилина Л. В. Використання інтерактивних моделей у професійній підготовці фахівців / Л.В. Жилина, М.Ю. Кадемія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.library.uipa.kharkov.ua/library/Left_menu/Zbimuk/24-25/Жилина.doc>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Зачко О. Б. Віртуальний університет (на прикладі ЛДУ БЖД) : навч.-метод. посіб. / Зачко О. Б., Рак Т. Є. – Львів : Сполом, 2008. – 161 с.
5. Мелюхин И. С. Проблемы информации / И.С. Мелюхин // Состояние и тенденции развития рынка коммерческих онлайн-услуг. – 2010. – № 2. – С. 6-9.

Людмила Шевченко

Применение инновационных информационно-коммуникационных технологий в педагогических вузах

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы применения инновационных информационно-коммуникационных технологий в педагогических высших учебных заведениях, внедрение в учебный процесс электронных материалов для дистанционного образования и их согласование с традиционными технологиями и методами обучения. Выделены направления инновационного развития педагогического образования в условиях внедрения информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: виртуальные тренажеры, дистанционное образование, инновационные технологии, информационно-коммуникационные технологии, электронный учебник.

Lyudmila Shevchenko

The use of innovative information and communication technologies in pedagogical universities

Summary. The article considers the questions of the application of innovative information and communication technologies in the pedagogical institutions of higher education and the introduction of electronic materials for distance education and their coordination with traditional technologies and teaching methods. The ways of innovative development of the pedagogical education in the condition of implementation of the information and communication technologies are distinguished.

Key words: virtual simulators, distance education, electronic textbook, information and communication technologies, innovative technologies,.

НАШІ АВТОРИ

Авшенюк Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Аксініна Наталія Миколаївна – аспірантка кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова.

Андрусь Ольга Іванівна – доцент кафедри економіки і підприємництва факультету менеджменту і маркетингу Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут".

Аніщенко Олена Валеріївна – доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН 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.

Білобровко Тетяна Іванівна – кандидат філософських наук, доцент, завідувача відділенням післядипломної освіти ДВНЗ "Переяслав-Хмельницького ДПУ імені Григорія Сковороди".

Благова Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка

Богів Євеліна Іванівна – викладач німецької мови Мукачівського аграрного коледжу.

Борисова Любов Василівна – старший викладач кафедри управління та моніторингу якості освіти Переяслав-Хмельницького ДПУ імені Григорія Сковороди.

Василенко Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Вознюк Олександр Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Житомирського педагогічного університету імені Івана Франка.

Ганіна Людмила Борисівна – аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Гордієнко Майя Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського.

Грищенко Іван Михайлович – доктор економічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор Київського національного університету технологій та дизайну.

Гуревич Роман Семенович - доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту магістратури, аспірантури і докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Денькович Іван Васильович – викладач Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

Десятов Тимофій Михайлович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки і психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Дідух Любов Іванівна – викладач кафедри іноземних мов Львівського

державного університету безпеки життєдіяльності.

Дорошенко Надія Іванівна – науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Євсюкова Людмила Степанівна – викладач Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

Єленич Любов Семенівна – аспірантка Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

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.

Кадемія Майя Юхимівна – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Коновалова Ольга Володимирівна – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри образотворчого мистецтва та дизайну Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка.

Козир Алла Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор Інституту мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова.

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.

Лановенко Алла Олегівна – аспірантка кафедри теорії та методики технологічної і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Левченко Інна Миколаївна – кандидат історичних наук, доцент кафедри управління та моніторингу якості освіти ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди".

Лимаренко Лідія Іванівна – заслужений працівник культури України, кандидат педагогічних наук, доцент, художній керівник навчального народного театру "Студі-Арт", завідувач кафедри культурології Херсонського державного університету.

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

Лук'янова Лариса Борисівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Лутковська Світлана Михайлівна – викладач Технологіко-промислового коледжу Вінницького національного аграрного університету.

Мартіросян Олена Іванівна – викладач політології Київського університету імені Бориса Грінченка.

Матукова Ганна Іллівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економіки підприємств Криворізького економічного інституту КНЕУ ім. В. Гетьмана.

Михайленко Лорена Анатоліївна – викладач іноземних мов Національної медичної академії післядипломної освіти імені П.Л. Шупика, здобувач Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Огієнко Олена Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

відділом інноваційних педагогічних технологій Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Опольська Алевтина Володимирівна – викладач кафедри управління та моніторингу якості освіти Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди.

Прокopenко Роман Володимирович – старший лаборант кафедри фортепіанного виконавства та художньої культури Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Регейло Ірина Юріївна – кандидат педагогічних наук, начальник науково-організаційного відділу Президії НАПН України.

Семенов Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Сігасва Лариса Євгенівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Совєйра Світлана Василівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри хімії та екології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Соловійова Тетяна Миколаївна – кандидат історичних наук, доцент кафедри управління та моніторингу якості освіти ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди".

Столярова Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної математики та інформаційних технологій Міжрегіональної Академії управління персоналом.

Теренко Олена Олексіївна – аспірантка кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Тімець Оксана Володимирівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри географії та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Тищенко Світлана Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економічної кібернетики і математичного моделювання Миколаївського державного аграрного університету.

Ткаченко Олеся Віталіївна – кандидат історичних наук, доцент кафедри управління та моніторингу якості освіти ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди".

Уршула Контні – ректор Гурнословської вищої педагогічної школи (Республіка Польща).

Чапка Мірослав – доктор хабілітований, професор надзвичайний, ректор Бутомської вищої школи економії і адміністрації (Республіка Польща).

Шевченко Людмила Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

ПАМ'ЯТКА АВТОРУ

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 (не 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 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

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

таблиць.

Якщо автор перераховує однорідні характеристики і подає кожна 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 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), +38-097-547-36-96; +38-097-282-37-29; +38-063-658-52-78.

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. 52-60.

2. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособ. / М.Т. Громкова. – Юнити-Дана, 2005. 49 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. Ілова 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 ДОРОСЛИХ:
ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ**

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 5

Підписано до друку: 26.10.2012р. Формат 60x84/ 1/16
Папір офсетний. Друк Riso. Гарнітура Arial
Ум.-вид. арк. 12,13. Обл.-вид. арк 10,89. Зам. № 89
Наклад: 300 прим.

Друк: Видавництво ВП «Едельвейс»
03170, м. Київ, вул. Зодчих, 74
тел. (044) 221-97-70
Свідоцтво ДК №4249 від 29.12.2011