

НАЦІОНАЛЬНА КОМІСІЯ УКРАЇНИ У СПРАВАХ ЮНЕСКО
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ТОВАРИСТВО «ЗНАННЯ» УКРАЇНИ
ПРЕДСТАВНИЦТВО DVV INTERNATIONAL В УКРАЇНІ

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ СОЮЗ – УКРАЇНА: ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ

**ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ ФОРУМУ
ДО МІЖНАРОДНИХ ДНІВ
ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ**

(Київ, 4-6 листопада 2014 р.)

**Київ – Ніжин
2015**

УДК 374.7.37-053.8(4)

ББК 74.5

Є 22

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
(протокол № 4 від 26 лютого 2015 р.).*

Рецензенти:

І.Д. Бех, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України

М.М. Солдатенко, доктор педагогічних наук, професор

В.П. Тименко, доктор педагогічних наук, професор

Є 22 **Європейський Союз – Україна: освіта дорослих: збірник**
матеріалів Форуму до Міжнародних днів освіти дорослих в
Україні (м. Київ, 4-6 листопада 2014 р.) [колектив авторів]. – К.;
Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2015. – 200 с.

ISBN 978-617-640-200-8

У збірнику матеріалів Форуму, проведеного у рамках Міжнародних днів освіти дорослих в Україні, висвітлено різні аспекти розвитку освіти дорослих, зокрема зміст, форми, напрями, а також порівняльний аналіз вітчизняного й зарубіжного досвіду неперервної освіти.

Для науковців, представників недержавних громадських організацій, педагогів-практиків, професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів, слухачів інститутів післядипломної освіти, докторантів, аспірантів, студентів.

Публікацію збірника здійснено за сприяння Представництва DVV International в Україні (Інституту з міжнародного співробітництва німецької асоціації народних університетів DVV International). У статтях викладено думки авторів, які можуть не збігатися з точкою зору DVV International.

УДК 374.7.37-053.8(4)

ББК 74.5

ISBN 978-617-640-200-8

© Колектив авторів, 2015

© НАПН України, 2015

© DVV International Україна, 2015

© Видавець ПП Лисенко М.М., 2015

ЗМІСТ

Василь Кремень	
Освіта дорослих в умовах суспільства знань (передмова)	7

Розділ I
ПЛЕНАРНЕ ЗАСІДАННЯ (ДОПОВІДІ)

Tadeusz Aleksander	
Globalne problemy współczesnej edukacji dorosłych.....	9
Тетяна Клоуберт	
Роль освіти дорослих у процесі демократизації у посттоталітарних суспільствах. Перспектива для України.....	15
Нелля Ничкало	
Особистісний і професійний розвиток дорослих у контексті цивілізаційних змін.....	25
Лариса Лук'янова	
Педагогічний персонал для роботи з дорослими: зміст поняття та сутність діяльності	29
Мирослава Багринець	
Створення сільських центрів освіти дорослих у Сколівському районі Львівської області	34
Ганна Кіященко	
Усна історія від учасників подій як альтернатива політичним підручникам з новітньої історії України.....	38

Розділ II
СЕКЦІЙНІ ЗАСІДАННЯ (ДОПОВІДІ)

Олена Аніщенко	
Освіта дорослих як ресурс розвитку громадянського суспільства в Україні	42
Олена Антонова	
Особливості прояву обдарованості у дорослої людини.....	44
Олександр Вознюк	
Портрет педагога XXI століття: андрагогічний аспект.....	51
Тимофій Десятов	
Європейські тенденції та українські перспективи розвитку теорії і практики освіти дорослих.....	55
Олександра Дубасенюк	
Освіта дорослих як фактор розвитку особистості й суспільства.....	60

Олена Жижко Концептуалізація антропології у латиноамериканському науковому просторі.....	64
Нінель Сидорчук Психолого-педагогічні засади формування особистості студента як майбутнього фахівця з вищою освітою	67
Лариса Сігаєва Професійний розвиток особистості у системі післядипломної освіти	69
Володимир Аніщенко Відкрите професійне навчання – гнучкий сучасний підхід до підготовки дорослих	72
Світлана Бабушко Корпоративний університет як новітня форма внутрішньофірмового навчання працівників	77
Ольга Баніт Програма курсу «Основи комп'ютерної грамотності» для людей третього віку	80
Ольга Барабаш Робота з навчальними ситуаціями як умова забезпечення розвивального ефекту навчання педагогів.....	84
Ангеліка Барчик-Нессель, Піотр Барчик Психологічно-педагогічні умови функціонування сімей, які постраждали від безробіття	90
Тетяна Білобровко, Людмила Кожуховська Аудит процесу і структури підготовки магістрів-управлінців у контексті Болонської декларації.....	97
Олена Василенко Зарубіжний досвід розвитку дистанційних технологій у неформальній освіті дорослих	100
Олена Волярська Сучасні тенденції професійної підготовки дорослих.....	108
Ірина Герасимова Освіта впродовж життя як важлива складова професійної мобільності майбутнього фахівця	110
Майя Дернова Досвід як джерело навчання дорослих.....	114
Ірина Жорова, Сергій Моїсєєв Технологічні аспекти гуманізації післядипломної педагогічної освіти	117
Людмила Зазуліна Роль Хмельницького інституту післядипломної освіти в інноваційному поступі шкільних навчальних закладів області	122

Ігор Закомірний Роль інформаційно-комунікаційних технологій у професійному зростанні вчителя	125
Олена Зінченко Освіта як чинник успішної соціалізації людини літнього віку	128
Світлана Зінченко Роль «Я-концепції» в особистісному самовизначенні дорослих	131
Світлана Ізбаш Особливості педагогічної взаємодії у контексті андрагогіки і педагогіки	135
Валентина Ковальчук Підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем: досвід і перспективи	138
Людмила Кондратова Культурологічний аспект підготовки педагога до виховної діяльності в системі післядипломної освіти (на прикладі проектної технології)	142
Оксана Кулик Інтернет-комунікації в діяльності методиста початкової освіти як інструмент професійного розвитку педагогів Хмельниччини	145
Лорена Михайленко Розвиток професіоналізму сімейних лікарів в університетах США	148
Вікторія Наумова Андрагогічні засади підвищення кваліфікації методистів районних (міських) методичних кабінетів	154
Лідія Ніколенко Облиності навчання дорослих у системі післядипломної освіти	156
Світлана Панченко Неформальна психологічна освіта як важливий ресурс особистісного зростання дорослих	159
Любов Покроєва, Тетяна Дрожжина Конструювання змісту постдипломної педагогічної освіти	163
Надія Постригач Стратегія підвищення кваліфікації для професійного розвитку учителів в Європі	165
Сергій Прийма Концепція регіону, що навчається, як підґрунтя регіональної освітньої політики	169
Ганна Рего Освітній потенціал музейної педагогіки у контексті навчання впродовж життя	172
Алла Самко Проблеми формування у дорослих наукової картини світу в науковій спадщині С. Гончаренка	174
Ольга Ситник Тенденції розвитку освіти дорослих (початок XXI століття)	177

Марина Смирнова,

Світлана Вольянська

Андрагогічні основи навчання педагогічних працівників
у процесі підвищення кваліфікації 181

Андрій Терещенко

Педагогічна практика як умова формування організаційної культури
майбутнього вчителя початкових класів 185

Вікторія Федорчук

Організація навчання на курсах підвищення кваліфікації вчителів
у контексті освіти впродовж життя 188

Олена Філоненко

Організація педагогічної практики студентів: андрагогічний аспект 193

Тетяна Шанскова

Інноваційні технології професійної підготовки фахівців гуманітарного
профілю в умовах другої вищої освіти 199

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ (ПЕРЕДМОВА)

На початку XXI ст. освіта дорослих набуває важливого значення у контексті забезпечення сталого й збалансованого розвитку особистості, суспільства. У світі чимдалі більше утверджується суспільство знань. Аби не відстати від прогресивних змін, людина повинна формуватися як знаннєва, для якої знання є основою життя й діяльності, методологією пошуку й ухвалення рішень. Мало побороти відстань між засвоєними знаннями й діяльністю людини, треба зробити знання основою всієї її поведінки і життя у будь-якій сфері. Для такої людини навчання, отримання нової інформації є сутнісною рисою способу життя. Людина розумна в XXI ст. – це людина, що постійно навчається.

За даними світової статистики, загальна кількість дорослих, які навчаються, починає перевищувати сумарну кількість учнів в інституціях дитячої та юнацької освіти. В епоху глобалізованого, інформаційного, технологічного та полікультурного суспільства освіта дорослих є важливим складником неперервної освіти, покликаним сприяти науковому, соціальному й економічному розвитку держави, демократії, сталому розвитку суспільства, в якому на зміну конфліктам прийдуть діалог і культура, засновані на справедливості. Освіта дорослих є одним із важливих чинників впливу на життєдіяльність соціуму, засобом регулювання соціальної поведінки і соціального контролю, інструментом стабілізації соціокультурної ситуації. Не викликає сумнівів те, що освіта дорослих є нагальною потребою сучасності, а привернення уваги до проблеми освіти впродовж життя, чітка національна позиція в цій сфері будуть сприяти перетворенню України на сучасну цивілізовану демократичну державу, де інтереси і потреби кожної людини є предметом турботи держави і суспільства.

Нині вимоги до освіти стали на порядок вищими, у світі відбуваються динамічні зміни, прогрес забезпечують інноваційні та інформаційні технології. Система освіти дорослих в умовах глобалізації, конкурентного середовища набуває особливої актуальності, тому що на порядку денному постають якість людського капіталу, розвиток особистості, людина як центр розвитку суспільства, яка має постійно розвиватися й удосконалюватися.

Освіта дорослих – феномен, характерний передусім для високорозвинених країн світу. Доцільність її розвитку є загально визнаним фактом, оскільки переважна більшість країн у певному сенсі своїм технологічним, соціокультурним та економічним прогресом зобов'язані саме освіті дорослих. Актуальність освіти дорослих є беззаперечною й у контексті міжнаціональних проблем, оскільки освіта дорослих стає важливим цивілізованим (ненасильницьким, гуманістичним і демократичним) чинником гармонізації міжнаціональних і міждержавних відносин. На всіх рівнях необхідно визнати фундаментальну роль освіти дорослих для створення та реалізації демократичної громадянськості та зміцнення демократичних цінностей. Звідси впливає необхідність спільних дій усіх соціальних і державних інститутів, громадських

організацій, об'єднань, органів місцевого самоврядування, засобів масової інформації, творчих спілок, усіх, хто має відношення до проблеми освіти дорослих.

У вересні-листопаді 2014 р. в Україні під егідою Національної комісії України у справах ЮНЕСКО відбулися Міжнародні дні освіти дорослих. До проведення Днів освіти дорослих було залучено організації і установи Міністерства освіти і науки і Національної академії педагогічних наук України, департаменти та управління освіти і науки обласних державних адміністрацій, Департамент освіти і науки, молоді та спорту виконавчого органу Київської міської ради (КМДА), громадські організації і фонди, науковців зарубіжних країн.

Форум «Європейський Союз – Україна: освіта дорослих», проведений 5 листопада 2014 р. у рамках Міжнародних днів освіти дорослих за фінансової підтримки Федерального міністерства економічного співробітництва і розвитку Федеративної Республіки Німеччина, об'єднав представників закладів освіти, міністерств і відомств, соціальних служб і громадських організацій Білорусі, Молдови, Польщі, Німеччини та України для обміну досвідом й обговорення актуальних проблем і подальшого розвитку сфери освіти дорослих.

Викладене вище передусім свідчить про те, що публікації, розміщені у збірнику матеріалів Форуму «Європейський Союз – Україна: освіта дорослих», набувають особливої актуальності. Збірник матеріалів Форуму беззаперечно має велике наукове і практичне значення. Різноманітність поданих науковцями, педагогами-практиками, волонтерами доповідей свідчить про унікальність, багатоаспектність феномену освіти впродовж життя. У збірнику зібрано матеріали, в яких висвітлено різні аспекти теорії і практики освіти дорослих і освіти впродовж життя у програмах з підготовки, перепідготовки і перекваліфікації кадрів, можливості розвитку громадянського суспільства в Україні та освіти дорослих в цілому як важливого ресурсу регіонального розвитку та ін.

Видання збірника матеріалів Форуму «Європейський Союз – Україна: освіта дорослих» є складником важливої наукової і водночас практико орієнтованої роботи, спрямованої на обґрунтування концептуальних засад і розробку методик навчання різних категорій дорослих. Це відкриває нові можливості для об'єднання зусиль науковців, освітян-практиків, представників громадськості, влади, бізнесу з метою розв'язання нагальних завдань освіти впродовж життя. Перекоаний, що ця праця є цінним джерелом для дослідників проблем освіти дорослих, порівняльної і соціальної педагогіки, теорії та історії педагогіки сучасної доби, підґрунтям для здійснення подальших міждисциплінарних наукових пошуків.

Василь Кремень, доктор філософських наук,
професор, дійсний член НАН і НАПН України,
президент НАПН України,
президент Товариства «Знання» України

РОЗДІЛ I

ПЛЕНАРНЕ ЗАСІДАННЯ (ДОПОВІДІ)

**Tadeusz Aleksander,
Kraków, Polska**

GLOBALNE PROBLEMY WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI DOROSŁYCH

1. *Źródła informacji o globalnej i europejskiej oświacie dorosłych.* Wywody zawarte w tej wypowiedzi czerpię z trzech aktualnych grup dokumentów dotyczących światowej i europejskiej edukacji dorosłych.

Pierwsze to dokumentacja ostatniej światowej konferencji (miasto Belem w Brazylii, 2009) UNESCO poświęconej edukacji dorosłych, zwłaszcza zaś globalnego raportu opracowanego przez tę konferencję a wyznaczającego główne kierunki kształcenia dorosłych na najbliższe kilkanaście lat (do następnej konferencji). Światowe konferencje edukacji dorosłych organizowane od 1929 r. (Cambridge) odbywają się co kilkanaście lat i wyznaczają główne strategie kształcenia dorosłych na lata je poprzedzające. Konferencja ostatnia (w kolejności siódma a z organizowanych przez UNESCO – szósta) wyznaczyła te kierunki na najbliższe kilkanaście lat, realizowane obecnie w poszczególnych krajach świata do decyzji konferencji następnej, która być może do zadań obecnie realizowanych doda nowe. Tytuł jej globalnego raportu brzmi «Living and Learning for a viable future The Power of adult learning» i on wyznacza poszczególnym krajom świata kierunek i formy kształcenia dorosłych.

Drugą grupę dokumentów w oparciu o treść których formułuję niniejszą wypowiedź to materiały dotyczące edukacji dorosłych w państwach Unii Europejskiej. Unia Europejska to wprawdzie twór głównie gospodarczy i polityczny ale nie pomijający także spraw edukacji zwłaszcza na poziomie wyższym (proces boloński, wymiana studentów, uznawalność dyplomów) w tym też edukacji dorosłych. Zostawiając krajom członkowskim swobodę w doborze strategii rozwoju tej edukacji i zalecając jej umacnianie w oparciu o rodzime narodowe siły, formułuje jednak pewne sugestie i określa wymagania co do kierunku oraz poziomu edukacji dorosłych. Wymagania te publikowane są w dokumentach tworzonych przez Komisję Europejską – czyli organ wykonawczy Unii Europejskiej. Dokumentów na interesujący nas tutaj temat jest wiele, wskazują na potrzebę rozwoju różnych obszarów kształcenia dorosłych. Dwa z tych dokumentów wydają się być dla określenia kierunków rozwoju edukacji dorosłych najważniejsze. Pierwszy to wydany przed kilkunastu laty «The White Paper on education and training» pod tytułem «Teaching and learning - Towards the learning society» (1995). Dokument drugi to «Europejskie Ramy Odniesienia» pod znamienym tytułem «Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie» (2007).

Trzecie źródło informacji czerpanych do tej wypowiedzi to analiza zawartości znaczących publikacji książkowych autorstwa wybitnych europejczyków na temat kierunków i form kształcenia dorosłych. Autorów, których Europa posłuchała i sporo wdrożyła do edukacji z ich zaleceń. Do takich znaczących źródeł informacji o strategiach kształcenia dorosłych zaliczam znany Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw

Edukacji dla XXI wieku pracującej pod przewodnictwem Jaquesa Delorsa «Edukacja – jest w niej ukryty skarb» (1996) a następnie monumentalną książkę Federico Mayora (byłego dyrektora generalnego UNESCO, ministra edukacji i nauki Hiszpanii, Rektora Uniwersytetu w Grenadzie a także posła do Parlamentu Europejskiego) pod tytułem «Przyszłość świata». Warto przypomnieć, że ten ostatni pisząc swoje opasłe (545 ss.) dzieło korzystał z pomocy ponad 125 światowych i narodowych ekspertów z różnych dziedzin, w tym także niektórych z obszaru kształcenia dorosłych.

2. *Uniwersalne koncepcje kształcenia dorosłych.* Jednym z pierwszych i niewątpliwie najważniejszych problemów czy wyzwań współczesnej edukacji dorosłych o zasięgu globalnym jest to, że jest ona elementem edukacji całościowej. Edukacja całościowa trwa od kolebki do grobu. Częścią tak pojętej edukacji trwającej przez całe życie jest oświata dorosłych rozpoczynająca się od momentu opuszczenia przez człowieka szkoły młodzieżowej do jego późnej starości. Jeśli przyjąć, że w dobrze rozwiniętych krajach coraz więcej ludzi dożywa osiąga 100 lat to łatwo ustalić, że na oświatę młodzieżową przypada nie więcej jak 25 lat. Następne 75 lat to czas edukacji dorosłych. Akceptowana w świecie teoria czy koncepcja edukacji całościowej oznacza dzisiaj zarzucenie tradycyjnego podziału życia ludzkiego na czas nauki w młodości i okres pracy przypadający na życie dorosłe. Azjaci niejednokrotnie wypowiadają się o takiej edukacji nieco bardziej dosadnie mówiąc o kształceniu od poczęcia do kremacji. Dzisiaj uczenie się nie tylko rozciągnęło się - co wiemy - na całe życie ale jego intensywność w fazie dorosłości stale wzrasta. Przyczyną tej sytuacji jest szybko, coraz szybciej zmieniające się życie.

Tak pojmowana edukacja dorosłych jako kontynuacja kształcenia rozpoczętego w młodości wywołuje w wielu krajach potrzebę zmiany celu i treści kształcenia w szkołach młodzieżowych. Winno się ono skupić na przygotowaniu młodych ludzi (dzieci i młodzieży) do nauki w wieku dorosłym. Kolejnym, związanym z pierwszym wyzwaniem edukacyjnym współczesnego świata jest nadanie oświacie dorosłych charakteru ciągłego, permanentnego, ustawicznego. Ustawiczność edukacji dorosłych polega na tym, że jest ona procesem ciągłym, stale trwającym, nieprzerwanym. Cechę tę dobrze oddaje termin zapożyczony z języka rosyjskiego «nieprerywne obrazowanie». Za nadaniem edukacji dorosłych charakteru permanentnego cywilizowany świat opowiedział się dawno. Już bowiem na II Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych w Montrealu w 1960 r. uchwalono, że nadanie oświacie charakteru permanentnego winno być celem polityki edukacyjnej państw członków UNESCO. Dziś, po latach, idea ta doczekała się już w zasadzie pełnej realizacji. Przerwa w kształceniu to zjawisko groźne. Pociąga za sobą wyjście z wprawy w uczeniu się, osłabienie umiejętności i motywacji kształcenia a także ambicji i aspiracji edukacyjnych. Te zaś zjawiska powodują ogólne osłabienie intelektualne i życiowe, groźny niekiedy regres intelektualny człowieka, który odważył się przerwać naukę i zaniechał troski o własny rozwój.

Nadanie edukacji dorosłych charakteru permanentnego ma więc wydzźwięk wysoce humanistyczny. Stwarza bowiem ludziom szansę stałego rozwoju osobowości w każdym okresie życia. Przeciw tej zasadzie, podobnie jak i przeciw konieczności całościowego uczenia się rodzi się dzisiaj sprzeciw zwolenników daleko posuniętego liberalizmu społecznego. Widzą oni bowiem w niej zniewolenie człowieka, skazanie go na swoiste «wiezienie» edukacyjne. Obawiam się jednak, że w dzisiejszym świecie konkurencji i bezwzględności wyścigu do sukcesu osobistego oraz społecznego oraz zniewolenia nie tylko nie da się uniknąć ale trzeba zaakceptować jego coraz silniejszą presję.

Kolejne współczesne wyzwanie globalnej edukacji dorosłych zamyka się w postulacie oświaty dla wszystkich; niezależnie od wieku, miejsca pracy, zajmowanego stanowiska, wyznania religijnego i przekonań politycznych. Oznacza to, że ma to być edukacja nie tylko dla osób zdrowych i sprawnych, pracujących, cieszących się sukcesem życiowym i zawodowym, wiodących żywot aktywny. Ma to być także edukacja dla niepełnosprawnych, chorych i z różnych powodów wykluczonych społecznie (żyjących w nędzy, długotrwale bezrobotnych, bezdomnych, uwiezionych, służących w wojsku, niepełnosprawnych) i cyfrowo («analfabetyzm» informatyczny).

Wykluczenie społeczne to poważny problem współczesnego świata. Dotknięty nim jest znaczny odsetek ludności. Wiarygodne publikacje informują, że 1,3 miliarda ludzi na Ziemi żyje w nędzy a liczba ta nieustannie rośnie. Ta sytuacja nie tylko urąga godności ludzkiej ale może stać się zaczynem konfliktów i przemocy. W materiałach z obrad VI Światowej Konferencji Edukacji Dorosłych («Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości...») dowiedzieć się można o wielkości innego światowego problemu jakim jest wykluczenie edukacyjne, wyrażone w ilości dorosłych analfabetów. Aktualnie na świecie żyje ich 774 miliony.

Postulat edukacji dla wszystkich oznacza by objąć nią ludzi chorych i w wieku podeszłym. Realizując przed laty badania w klinikach i szpitalach przekonałem się w jakim, przez odpowiednio dobrane działania edukacyjne (i kulturalne) w wydłużającym się pacjentom czasie pobytu na leczeniu wykorzystać można dla celów edukacyjnych i terapii chorych. Oczywiście edukacja tam realizowana być musi w uzgodnieniu konsultacji z lekarzami. Z idei edukacji dla wszystkich wyrasta dzisiaj w europie i na świecie szeroki ruch uniwersytetom trzeciego wieku. Obejmuje on jednak w zasadzie ludzi jeszcze sprawnych. Zdaje się, że jego kontynuacją winny być oferty edukacyjne dla osób sędziwych.

Hasło edukacji dla wszystkich wymaga także zainteresowania się kształceniem i resocjalizacją więźniów w zakładach karnych. Europa i świat wypracowują intensywne formy oddziaływania edukacyjnego, wychowawczego i terapeutycznego na uwiezionych dowodząc tego w jakim stopniu, niejednokrotnie bardzo długi, czas pobytu w więzieniu może być wykorzystany na ich kształcenie i resocjalizację jeśli się takie działania w zakładzie karnym zorganizuje. Ma w tym zakresie znaczące osiągnięcia także Ukraina o czym przekonałem się zwiedzając (dzięki pomocy Pani Profesor Nelli Nychkało) Zakład Karny w Białej Cerkwi.

Postulat (czy żądanie) edukacji dla wszystkich prowadzi do stworzenia społeczeństwa uczącego się. Obserwowane dzisiaj trendy w rozwoju kształcenia dorosłych w naszych krajach dowodzą, że do takiego społeczeństwa pospiesznie dzisiaj zmierzamy.

3. *Treść nauczania dorosłych w Unii Europejskiej.* Skuteczną drogą wiodącą do osiągnięcia wymienionych założeń (trwanie przez całe życie, permanencja, dla wszystkich) globalnej edukacji dorosłych są w krajach Unii Europejskiej treści służące ukształtowaniu tzw. kompetencji kluczowych.

Przez kompetencje kluczowe rozumie się określony poziom rozwoju umysłowego i społeczno – kulturalnego człowieka złożony z takich elementów jak: wiedza, umiejętności (i nawyki) oraz postawy, odpowiednie do określonej sytuacji. Są to te elementy osobowości, których przysposabiają ludzi do bycia aktywnym obywatelem, do realizacji należytego rozwoju i samorozwoju osobistego, do działania na rzecz integracji społecznej i optymalnego funkcjonowania na stanowisku pracy. Określa je dokument Unii Europejskiej pod tytułem «Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie» (2007 r.)

Wymieniony dokument Unii Europejskiej ustanawia osiem kompetencji kluczowych:

- porozumiewania się w języku ojczystym;
- porozumienia się w językach obcych;
- matematyczne i naukowo-techniczne;
- informatyczne;
- umiejętność uczenia się;
- społeczne i obywatelskie;
- inicjatywność i przedsiębiorczość;
- świadomość i ekspresja kulturalna.

Wszystkie te kompetencje uważane są – przez wspomniany dokument unijny – za jednakowo ważne. Zakresy ich częściowo się pokrywają i są z sobą powiązane. Oznacza to, że kształtowanie jednych jest również działaniem na rzecz wzmocnienia innych. I odwrotnie zaniechanie rozwijania jednych prowadzi również do ubożenia pozostałych.

Kompetencje kluczowe są wprawdzie także treścią przygotowania młodzieży szkolnej do dorosłego życia i do uczenia się przez całe życie ale również nie można zaniedbywać ich kształtowania w toku nauczania dorosłych. Mają one im pomóc ludziom dorosłym w skutecznym i efektywnym przystosowaniu się do życia w szybko zmieniającym się współczesnym świecie.

4. *Strategie rozwoju edukacji dorosłych.* Wymienione dokumenty globalne i europejskie oraz prace naukowe wskazanych ekspertów sporo miejsca poświęcają uzasadnieniu potrzeby rozwoju edukacji dorosłych. Za rozwojem tej edukacji przemawia – zdaniem autorów wymienionych dokumentów i publikacji – potrzeba przystosowania człowieka do szybkich i złożonych przemian gospodarczych, technologicznych i kulturowych a także do «(lepszego korzystania z wiedzy (...))». Edukacja jest ich zdaniem kluczem do ekonomicznej, politycznej i kulturowej transformacji jednostek, wspólnot lokalnych i szerszych społeczeństw. Nawiązując do popularnego nadal raportu UNESCO E. Faire «Uczyć się aby być» uznają, że dorosły ma się uczyć, aby wiedzieć, aby działać, aby żyć wspólnie i aby być. Warunki globalnej, stale zaostrzającej się konkurencji wymagają od człowieka intensywnego uczenia się i zdobywania wiedzy. Bez niej nie odniesie się sukcesu w czasach totalnej i globalnej konkurencji (także na rynkach). W warunkach dzisiejszych oświata służyć ma umocnieniu demokracji w tym także zrodziła się konieczność potraktowania jej jako centralnego narzędzia sprzeciwu wobec wykluczeniu społecznemu. współczesnym strategiom rozwoju kształcenia dorosłych.

Cele te winno się – zdaniem autorów wspomnianych dokumentów i publikacji osiągać za pomocą kilku strategii. Strategii tych wymieniają wiele. Przypomnijmy kilka z nich (pomijając często wskazywaną a nie do wdrożenia w państwach uboższych do których niewątpliwie należą kraje Europy południowo – wschodniej – strategię wzrostu nakładów finansowych na tę edukację). Problem pierwszy to sprawa konieczności dalszego rozwoju edukacji dorosłych (i uczenia się) wypływająca z pełnionych przez tę edukację funkcji wykluczeniu społecznemu.

Strategia pierwsza współczesnej praktyki kształcenia dorosłych w świetle omawianych dokumentów, zgłasza zaś «Globalnego raportu o uczeniu się i edukacji dorosłych» to przyjazna i korzystna polityka wobec edukacji dorosłych. O stopniu uznania politycznego oświaty dorosłych w poszczególnych krajach świadczy poziom organizacyjny polityki wobec niej mierzonej m.in.

wyraża się ona powołaniem do istnienia nadzorujących nią instytucji politycznych opiekujących się nią i prowadzących działalność legislacyjną korzystną dla tych instytucji. Wyrazem troski instytucji politycznych i administracyjnych danego kraju o edukację dorosłych jest poziom uregulowań prawnych dotyczących tej edukacji. Owe uregulowania prawne to odpowiednie dokumenty; począwszy od konstytucji poprzez różne decyzje rządowe i akty ustawodawcze do średnioterminowych planów rozwoju tej edukacji. Wysokie wskaźniki (uregulowań prawnych w sferze kształcenia dorosłych) uznać można za wyraz poziomu profesjonalizacji i sformalizowania (instytucjonalizacji) edukacji dorosłych. Prezentowane dość dobre ogólnie statystycznie uregulowania prawne w edukacji dorosłych nie zawsze idą w poszczególnych krajach z jakością systemu legislacyjnego. Niejednokrotnie w wielu krajach świata akty prawne dotyczące edukacji dorosłych nie są w treści spójne. Nadto, w przypadku pewnej części krajów formalna polityka edukacyjna niewiele ma wspólnego z codzienną praktyką kształcenia i wychowania dorosłych. Pozytywnym zjawiskiem w polityce oświatowej czasów współczesnych (widać to wyraźnie na przykładzie Europy i Stanów Zjednoczonych) jest angażowanie (przez legislatorów) pracodawców i związków zawodowych w realizację działalności edukacyjnej wśród dorosłych oraz przeznaczanie na to znaczących niekiedy środków finansowych. Mimo takich doświadczeń za mało w wielu krajach angażuje się sektor publiczny w programowanie i finansowanie oświaty dorosłych, określanie jej standardów i wskaźników jakościowych a także do jej monitorowania i ewaluacji jej przebiegu i osiągniętych efektów.

Strategia druga rozwoju współczesnej edukacji dorosłych to zdaniem autorów dokumentów globalnych i europejskich – to mądre i skuteczne nią zarządzanie. W tym obszarze obserwuje się w ostatnich latach w wielu krajach (odnoszących sukces w rozwoju tej edukacji) wyraźna ewolucję. Polega ona na wyraźnym zdecentralizowaniu zarządzania i nadzoru nad tą edukacją. Dzięki tej ewolucji edukacja dorosłych zostaje lepiej osadzona w konkretnych realiach (kontekstach) społecznych, politycznych, gospodarczych i kulturalnych. Z tych kontekstów czerpie ona – przynajmniej częściowo – swoją żywotność i tendencje do demokratyzacji. Przekazanie na ten lokalny szczebel wykonawczy przynajmniej części zarządzania i nadzoru nad nią spowoduje czerpanie z tej żywotności i sygnalizowanych tendencji. Z decentralizacją związana jest nadzieja na wsparcie planowania i organizacji działań edukacyjnych ze strony lokalnych sił społecznych, zbiorowych (samorządu, stowarzyszeń społecznych, zakładów pracy, związków zawodowych, parafii) i indywidualnych (lokalni liderzy). Pociąga ono za sobą także obniżenie (czy nawet «zdzięcie») stopnia odpowiedzialności sfer centralnych (rządowych) zarówno za poziom edukacji szkolnej dzieci i młodzieży jak i kształcenia dorosłych. Mimo tych zaleceń w zarządzaniu edukacją dorosłych wielu krajów dominuje model nakazowo – kontrolny (władze centralne i regionalne programują i nakazują, instytucje i siły lokalne – często nie otrzymawszy należytych środków – wykonują. Taka strategia nie należy do zjawisk korzystnych. Ona bowiem «(...) podważa lokalną autonomię decyzyjną i elastyczność oraz uderza w zasady społeczeństwa obywatelskiego(...)». Niski poziom polityki oświatowej jak i błędy w zarządzaniu edukacją dorosłych pociągają za sobą niską jakość kształcenia dorosłych, angażowanie do jej realizacji kadry o wątpliwej wartości a także nierówny dostęp do niej obywateli którzy winni się stać uczestnikami intensywnych działań oświatowych i wychowawczych.

Strategia następną współczesnego stymulowania kształcenia dorosłych to przeciwdziałanie barierom (instytucjonalnym, sytuacyjnym, predyspozycyjnym) uczenia się. Polega ona na ograniczaniu opłat (z prywatnej kieszeni uczącego się) za uczestnictwo w

oświacie oraz zorganizowanie różnych form pomocy i ułatwień osobom uczącym się na czas nauki. Do tej sfery wsparcia należy wzmocnienie systemu motywacyjnego uczących się do kontynuowania nauki. Elementem tej strategii jest tworzenie programów edukacyjnych dla grup specjalnych (bezrobotni, niepełnosprawni, migranci i uchodźcy, więźniowie, mniejszości etniczne) dostosowanych do ich potrzeb edukacyjnych, możliwości i warunków uczenia się. Autorzy współczesnych prac andragogicznych w krajach unijnych wskazują też na bardziej psychologiczne strategie osłabienia barier i trudności w dostępie do edukacji dorosłych. Jedną z nich jest klarowne wskazanie obecnie i potencjalnym uczącym się korzyści płynących z tej edukacji w postaci poprawy warunków życia i pracy.

Ważną strategią rozwoju kształcenia dorosłych staje się wykorzystanie dla jego celów technologii informacyjnych, zarówno tradycyjnych (radio, telewizja) jak i nowoczesnych (Internet). Poprzedzić ją jednak musi wyposażenie ludzi we wspomniane już kompetencje informatyczne umożliwiające wykorzystanie tych mediów dla celów kształcenia. Fenomenem edukacyjnym w wielu krajach staje się organizowanie kształcenia na odległość realizowanego za pomocą infrastruktur komunikacyjnych. Jest nim rozwijane intensywnie kształcenie na odległość. Przykładem Uniwersytet Otwarty. Doświadczenia edukacyjne wielu krajów świata dowodzą – jak ocenia wspomniany w tym tekście Federico Mayor – że nowoczesne technologie są najbardziej przydatne w kształceniu najbiedniejszej ludności świata. One też najpełniej odsłaniają jej nadzieję na lepsze jutro.

Sprawą, która niepokoi organizatorów edukacji dorosłych Unii Europejskiej i naszego globu poruszaną w licznych dokumentach i publikacjach jest kwestia jakości kształcenia dorosłych. Ilość miejsca poświęcana tej sprawie w dokumentach i podczas obrad konferencyjnych dowodzi, znaczenia tego problemu zarówno dla polityków oświatowych jak i dla organizatorów edukacji dorosłych. Interesuje ona także ludzi z licznych, w poszczególnych krajach świata, instytucji subsydiujących edukację dorosłych. Świadomość tej jakości i osiągniętych w edukacji efektów przyciągnie go niej potencjalnych uczestników i to także z kręgów i środowisk, którym taka partycypacja jest najbardziej potrzebna (np. bezrobotni, społecznie wykluczeni wymagający specjalnej troski). Jakość tę w poszczególnych krajach wyraża się w tej edukacji oraz w osiągniętych w niej efektach, których wyrazem jest nie tylko w ilości uczących się czy liczbie osób kończących wybraną przez nich formę kształcenia ale i poziomem zmian dokonanych w ich osobowości. Wyrasza się je także stopniem poprawy (w wyniku partycypacji edukacyjnej) warunków życia (np. znalezienie pracy po ukończeniu kursu zawodowego czy spadek zachorowalności (co np. obserwuje się w krajach Afryki Subsaharyjskiej) na groźną chorobę po serii zajęć z zakresu oświaty zdrowotnej¹.

Анотація. У статті проаналізовано глобальні та європейські проблеми сучасної освіти дорослих. Охарактеризовано ключові компетентності дорослих. Акцентовано увагу на важливості розв'язання проблеми якості освіти дорослих.

¹ Delors Jacques: Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998; Global report on adult learning and education. Rethinking Literacy. UNESCO Institute for lifelong learning. – Hamburg 2013; Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie Ramy Odniesienia. Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich. – Luksemburg, 2007; Kremień Wasyl G. Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni. – Radom: Wydawnictwo Naukowe ITE, 2011; Mayor Federico: Przyszłość świata. – Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, 2001; Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP., Warszawa 1997; Życie i uczenie się dla pomyślniej przyszłości: siła uczenia się dorosłych. – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji, 2010.

Ключові слова: освіта, освіта дорослих, неперервність освіти, організатор навчання дорослих, компетентності.

Summary. The article analyzes the global and European problems of the modern adult education. The key adult competencies are characterized. The attention is paid to the importance of solving the adult education quality problem.

Key words: education, adult education, education continuity, adult education organizer, competencies.

*Тетяна Клоуберт,
Аугсбург, Федеративна Республіка Німеччина*

РОЛЬ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ПРОЦЕСІ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ У ПОСТТОТАЛІТАРНИХ СУСПІЛЬСТВАХ. ПЕРСПЕКТИВА ДЛЯ УКРАЇНИ

Одне з найголовніших питань у посттоталітарних суспільствах, що шукають відповіді на виклики демократизації, можна сформулювати так: Чи є переосмислення минулого необхідною передумовою в період політичної трансформації та консолідації демократії, чи, навпаки, слід ігнорувати минуле, даючи шанс суспільству зробити новий початок без огляду на минуле. Що це означатиме в свою чергу для освіти саме дорослих як основних творців процесів демократизації? Американський політолог Марк Ховард стверджує, що розвиток громадянського суспільства залежить від історії і вбудовується в контексті історії. Згідно Ховарду, громадянське суспільство в Східній Європі слабке там, де громадяни уникають прямої конфронтації зі своїм досвідом тоталітаризму¹. Переосмислення минулого, очевидно, повинно теж означати «освіту з метою відвернення від варварства» (німецькою: «Erziehung zur Entbarbarisierung»), відповідно до німецького філософа Теодор Адорно. Він стверджує: «Я б навіть пішов так далеко, щоб назвати відвернення від варварства одним з найважливіших завдань освіти»² Історичним прикладом цього процесу може слугувати американська та британська політика «перевиховання» (re-education) в повоєнній Німеччині, основною ідеєю якої було встановлення демократичних поглядів через переосмислення нацистського минулого в рамках різних освітніх схем.

Цілі проведеного дослідницького проекту. Проект «Переосмислення минулого як проблема освіти дорослих» базувався на квалітативному опитуванні педагогів/ андрагогів з різних освітніх закладів України, маючи на меті дослідити їх ставлення, думки і підходи до педагогічної практики в контексті переосмислення минулого. Акцент був зроблений на зв'язку між концепцією минулого і концепцією демократії серед педагогів. Чи пов'язане з розумінням демократії переосмислення минулого? Чи є цей процес в цілому необхідним для демократизації країни?

Виходячи з історичного досвіду багатьох країн, зокрема Німеччини, та із загальних засад, що демократизація суспільства й освіта дорослих є тісно переплетеними

¹ Howard Marc M. The Weakness of Civil Society in post-communist Europe. – Cambridge, 2003.

² Adorno Theodor [1966] / (1993): Erziehung nach Auschwitz. In: Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, 14. Aufl., Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch Verl., p. 91.

процесами і зумовлюють одне одне, я хотіла детально проаналізувати один із тематичних аспектів освіти дорослих – а саме освітню роботу на тему переосмислення минулого, щоб зазначити на цьому конкретному прикладі, яку роль виконує чи повинна б виконувати освіта дорослих у процесі демократизації суспільства на прикладі України.

Квалітативне опитування серед українських андрагогів, які торкаються в своїй освітній практиці проблем переосмислення минулого, показало, що такого роду історична освіта охоплює не тільки комеморативну практику і аналіз історичних фактів, але й синтезує історичну свідомість і сприяє розумінню сучасних суспільно-політичних проблем. Процес роботи з минулим набирає при цьому символічно-абстрактної і універсалістсько-етичної спрямованості. Не повторити трагедії минулого розглядається як важливий виклик для освіти.

Серед андрагогів є усвідомлення того, що саме через освіту існує можливість уникнення трагедій минулого у майбутньому. Таким чином історична освіта і пам'ять вміщує в собі не стільки практикуючі ритуальні форми пам'яті (пам'ять заради пам'яті), але скоріше рефлексивне вивчення минулого, осмислення, яке в свою чергу впливає на ставлення до сьогодення і майбутнє. Освіта, що переслідує ці або подібні цілі, має два мотиви: з одного боку, вивчення і передання історичних знань (на основі фактів у відповідності до наукових стандартів), з іншого боку, осмислення і індивідуальна вироблення етичних імперативів, що лягають в основу власних дій. Відповідальність є ключовим словом у цьому виді освіти: процес взяття на себе відповідальність за минуле і взяття на себе відповідальність за свої власні дії в даний момент тісно переплітаються. Минуле вчить уроки, які сприймаються як обов'язки по відношенню до сучасності. Таким чином, в освітніх установах, що займаються питаннями переосмислення минулого, цілі історичної освіти тісно пов'язані з громадянською освітою та розвитком громадянського суспільства. Уроки минулого сприймається як стимул для поточної соціальної і політичної дії.

Емпірично задокументований тісний зв'язок між історичною та громадянською освітою в цілому підтвердив відповідні основні освітні теорії. Мейра Левінсон, наприклад, виступає за реформування історичної освіти для того, щоб допомогти студентам побудувати надихаючий і спонукаючий до дій громадянський наратив: «Те, як студенти розуміють сьогодення, в тому числі наявних у ньому можливостей, значною мірою формується їхнім розумінням минулого»³. Питання про формування історичного наративу з метою громадянської освіти у конкретному українському контексті буде предметом наступної частини мого виступу. Провідним питанням буде: Як українські андрагоги/педагоги інтерпретують минуле у зв'язку з проблемами сьогодення та викликами нової демократії. Але спочатку я маю дати інформацію про методи проведених досліджень.

Збір даних і методи дослідницького проекту. *Згідно концепції, що нація виражає і передає свої традиції, досвід, символи і зразки поведінки саме через освіту, я обрала андрагогів і педагогів як респондентів для мого емпіричного дослідження. Метод якісного дослідження, що був використаний, це квалітативне опитування експертів – тих, хто практикує освіту дорослих. Всі інтерв'ю були проведені особисто.*

³ Levinson Meira. No Citizen left behind. – Cambridge; Massachusetts, 2012. – P. 109.

Учасники цього дослідження рідко називали себе «андрагагами» або «педагогами для дорослих», але вони виконували роботу андрагогів незалежно від того, як вони її описували. Вони працювали принаймні чотири роки в цій області і могли поділитися багатим досвідом зі своєї повсякденної практики. Респонденти представляли різні типи навчальних закладів. Опитування проводилося в різних регіонах країни: Київ як столиця; Львів як «столиця Західного регіону»; і Донецьк як регіональна столиця Східної України. Інтерв'ю відбувалися в червні і липні 2009 р.

Під час опитування вівся аудіозапис, і всі інтерв'ю, за кількома винятками, були розшифровані. Інтерв'ю було проаналізовано, спираючись на *Grounded Theory*. Відповіді кожного учасника були проаналізовані для встановлення аналогій або подібностей. Як тільки це було зроблено, всі дані були зіставлені – для нового пошуку тематичних схем, які були відображені у відповідях респондентів. Теми були визначені на основі відповідей учасників та запитань інтерв'ю. Кожна відповідь був прочитана для знаходження подібностей та відмінностей в тексті. Всі відповіді були тоді пов'язані з відповідними темами-кодами.

Результати дослідження та їх аналіз. У наступній частині презентації обговорюватимуться результати опитувань. Провідним питанням дослідження було: *Як процес переосмислення минулого пов'язаний з розумінням демократії та забезпечення громадянської освіти?*

Почну з цитати з інтерв'ю, в якому підкреслюється центральний аспект процесу демократизації на тлі переосмислення минулого: «Примерно так ... Людям удобнее жить, когда они не чувствуют своей ответственности за то, что происходит вокруг. И советская власть именно к этому приучала. Да. Приучала к тому, что о людях заботится партия и правительство. Вы работаете, а мы будем о вас заботиться. Вы не думаете – мы сделаем как нужно. Мы за это отвечаем, а не вы. [...] Люди привыкли к такому иждивенчеству, такой «ответственности», а гражданское общество – это как раз ответственность каждого. [...] Это не очень комфортные мысли. Э-э ... это даже культура жизни, которой у нас нет. У нас традиции другие насаждались, и люди к ним привыкли...»⁴.

Центральним результатом проведеного дослідження є переконання андрагогів, що історичний досвід життя за диктатури повинен бути переосмисленим і заново оціненим в цілях створення нової демократії. Нова плюралістична демократія це система, яка, з одного боку, гарантує громадянам їх права і свободи, але, з іншого боку, базується на участі та активному втручання і співпраці громадян. Але що це означає більш конкретно – переосмислити історичний досвід для того, щоб мати можливість брати участь у суспільстві і будувати нову демократію? Які конкретні завдання постають перед такою громадянською освітою?

Відповідно до проведених інтерв'ю було виявлено чотири важливих виклики для освіти дорослих в умовах демократизації на фоні тоталітарного досвіду. Перший виклик стосується питання *змістового наповнення* освіти: чи є громадянська освіта ідентичною з патріотичною освітою? Другий виклик стосується питання *осмислення відносин* між державою й особистістю; третій пов'язаний з процесом *переоцінки цінностей* і можливістю підтримати цей процес у рамках освіти для дорослих.

⁴ Цитується мовою оригіналу.

Четвертий виклик стосується проблеми формування *нових моделей комунікації* та промоції культури діалогу в рамках освіти для дорослих.

Визначення змісту: Громадянська освіта = патріотична освіта. Перший аспект стосується визначення принципового змісту. Чи означає громадянська освіта те саме що й патріотична освіта? Патріотичне виховання чи освіта прирівнювались у певних інтерв'ю до громадянської освіти і ці поняття вживались синонімічно. Переважна більшість опитаних андрагогів заявили, що вони розглядали тему патріотизму, говорячи про історію і її вплив на сучасний розвиток. Аналіз інтерв'ю допоміг встановити, що термін патріотична освіта мав доволі різні тлумачення.

Принаймні два типи патріотизму можуть бути ідентифіковані: «традиційний» патріотизм і «громадянський» патріотизм. Традиційний патріотизм може бути описаний як любов до країни і навіть готовність самопожертви за Вітчизну. «Громадянський» патріотизм розумівся як служіння суспільству і громаді. Такий патріотизм відносно добре поєднується з демократичними принципами, і є відмеженим від ексклюзивного націоналізму. «Якщо так. Мета, але розумієте, ... є виховання... [...] громадянина. Всі інші завдання: знання і уміння аналізувати, вміння співставляти і вміння гнучким бути це на кінцевому етапі громадянин. Це бажаний для суспільства тип особистості, скажімо так. – [...] Т. К.: *Бажаний для суспільства тип особистості..Які в нього характеристики цього бажаного для суспільства типу особистості?* – Толерантність звідси, і це сприйняття....в першу чергу я вважаю що патріотизм...Для мене як от націоналізм це в доброму розумінні, якщо....поважає свою націю, якщо поважати, не шовінізм, а іменно націоналізм. Повага до своєї нації до людей. Тобто тут іде і толерантність, для того щоб Ви розуміли, сприятлива....».

Осмислення нових відносин: Індивід – Держава. Важливим аспектом громадянської освіти в контексті переосмислення минулого, як можна зробити висновок з дослідження, є нагальна потреба встановлення нових відносин між державою і особистістю. В контексті відношення між державою і особистістю, було підкреслене питання приниження і девальвації особистості тоталітарною державою минулого: «В усіх проектах у нас актуальним є повернення людині відчуття її цінності, гідності і недоторканості з боку держави. Тобто цінності ... як поняття рівності, поціновлення багатоманітності, повага до людської гідності. [...] Бо для нас права людини є актуальними у формуванні відчуття власної і людської гідності в собі».

Опитані андрагоги зазначали, що в Україні все ще існує примат (вищість) держави над індивідом. Принцип людської гідності та рівності обговорювався як один з фундаментальних принципів демократії. Респонденти стверджують, що в деяких випадках держава як і раніше репрезентує сильну владу і є вищою в порівнянні з людиною. Роль так званої «маленької людини», яка зберігається з тоталітарних часів до сьогодні, повинна бути переглянута. Багато респондентів розуміють громадянську освіту в контексті переосмислення минулого як розширення прав і можливостей (*empowerment*), як здатність протистояти і здатність до громадянської непокори проти влади держави.

Інший пункт цього аспекту стосується відчуження між державою і громадянином. Попередній диктаторський режим, який був сприйнятий критичними громадянами як свого роду насаджений або чужий, віддалив громадян від політичних питань. Держава і політика сприймалися як щось чуже, як те, чому треба протистояти. Співпраця з

державою і довіра державним інституціям не практикувалася. Новим завданням для громадянина є досягнення нового балансу: з одного боку людина повинна мати бажання і здатність підтримувати і довіряти державі, а з іншого боку, людина повинна розвивати здатність до опору, коли держава нехтує людиною і рухається в напрямку тоталітарних тенденцій.

Наступний пункт стосується віднайдення балансу між патерналізмом з боку держави та прийняттям особистої відповідальності. Комуністична держава визначала себе де-юре як соціальна держава. Але патерналізм поєднувався з інфантилізацією громадян. Деякі опитані андрагоги бачать релікти цієї політики в пасивності громадян і відсутність упевненості в собі. Тому особиста відповідальність і примат особистої свободи є неодмінною умовою для демократичної держави.

Нормативна база: Переосмислення цінностей / переосмислення homosovieticus. Багато респондентів підкреслюють важливість обговорення питань цінностей у процесі роботи з минулим. Вони вказують на те, що питання тоталітарного минулого неминуче пов'язане з переосмисленням власних суджень й переоцінки своїх особистих стандартів. Розпад Радянського Союзу з його потужною ідеологічною пропагандою відкрив можливість звільнити себе від радянського способу мислення і радянського способу життя, а також можливість для обговорення «нового» світогляду і відповідних поведінкових навичок: «[...] Однією з цілей є переоцінка застарілих цінностей і формування нових модерних цінностей модерної України, – оце така глобальна ціль. А з таких локальних цілей - це те саме, тільки на локальному рівні, кожному окремому середовищу, наприклад, середовищу громадян міста Львова – змінити їхнє ставлення до міста, до культурної спадщини. до самих себе».

Освітня робота з переосмислення минулого включає також етичні питання публічного характеру: гуманізацію суспільства (після досвіду диктаторської системи) і самовизначення нації. В ході цих дискусій андрагоги зробили поділ між гуманітарними і національними цінностями і поставили питання, наскільки ці цінності можуть бути розмежовані. Національні цінності включають в себе по респондентам питання про свободу, особисту і в державному масштабі: «Минуле показує ціну, що ми заплатили, щоб бути вільним», підводить підсумок один з андрагогів.

Труднощі демократизації та розвитку громадянського суспільства були і залишаються частково зумовлені політичною та соціальною позицією населення, яка було вироблена радянською системою з її жорсткою регламентацією громадськості, а також регламентацією у приватній сфері. Андрагоги спостерігають продовження існування так званої «людини радянської» (*homo sovieticus*). Цей термін зараз використовується принизливо і відноситься до народів, які все ще живуть в душі комуністичного минулого. Андрагоги покладають часткову відповідальність за недоліки і проблеми в розвитку громадянського суспільства саме на все ще існуючого *homosovieticus* і його вплив на організацію суспільства. Відмінними рисами цього типу ментальності, наприклад, низький рівень довіри в суспільстві з одного боку, і незаперечна віра в силу держави, з іншого боку. Респонденти констатують потребу (радикальної) зміни значень через процес переосмислення минулого. Вони прагнуть до подальшого нового усвідомлення базових питань (питання істини і брехні, до сенсифікації щодо брехні в суспільній сфері, критичне ставлення до знання, особливо те, що передається через ЗМІ). Приоритетним є сприяння вироблення почуття приналежності до громади.

Комунікативні стратегії: Сприяння культурі діалогу. Громадянська освіта осмислює і готує до життя в плюралістичному суспільстві, яке означає уміння толерувати і витримувати різні думки, переконання і концепції. Йдеться про життя в плюралістичному світі, який є свого роду антиподом догматичної однозначності, що поширювалася раніше в рамках формальних освітніх підходів. У праці на тему Російського «Червоного терору» Йорг Баберовскі⁵ наголосив, що радянська культура прагнула бути «культурою однозначності». Згідно до Баберовського Радянський Союз мав бути перетворений в «культурно однорідну зону», яка не допускала плюральності значень і відмінностей інтерпретацій. Майже у всіх сферах життя була зроблена інтенсивна і всеохоплююча спроба поширити єдиний образ людини – образ так званої радянської особистості, який був обов'язковим для всього населення. Різниця і амбівалентність каралась як відхилення від норми (навіть як «саботаж»). Тому важливим аспектом громадянської освіти та переосмислення минулого є здобуття і рефлексія навичок, як обходитися і поводитися з відмінностями, з неоднозначністю і з так званим «відхиленням від власних норм». Підготовка до цього має бути забезпечена теж в рамках громадянської освіти дорослих, а саме у процесі дискусії, обговорення, суперечки, слухаючи і приймаючи інші позиції і аргументуючи свої власні точки зору. Спираючись саме на ці аспекти, респонденти підкреслювали нагальність «сприяння культурі діалогу». Вони описують загальну нездатність серед людей вступати у і вести спірний діалог. Ця нездатність розглядається як спадщини радянської системи, і тому шлях до її подолання теж йде через осмислення минулого.

Підводячи підсумки, можна зазначити, що переосмислення минулого (в контексті освіти для демократизації) включає в себе не тільки обізнаність щодо історичних подій, але і обізнаність і оцінку поточної ситуації, аналіз сьогодення на основі порівняння з минулим, а також спілкуватися з іншими людьми на основі принципів рівності, взяття на себе відповідальності за свої власні дії. На підставі проведеного дослідження можна зробити висновок, що освіта (в цьому випадку освіта дорослих) відіграє особливу роль у підтримці та просуванні соціальних змін, або, як зазначив один з респондентів:

Питання осмислення минулого дуже тісно пов'язане з поняттями знання і незнання і, беззаперечно, є проблемою освіти. Але одним знанням проблема опрацювання минулого далеко не вичерпується. На тлі масових громадських змін і криз освіта дорослих бере на себе функцію допомоги в орієнтації, в багатьох випадках навіть переорієнтації індивіда, а також побудови особистості, зміцнення особистості і необхідного для цього подолання та осмислення змін (суспільних, політичних, тощо).

Після колапсу соціалістичного табору більшість населення зіткнулося з новими невідомими реаліями як в повсякденному житті, так і в житті держави. Надії на зміни на краще пов'язують часто з новим поколінням: ось підростуть діти, які не знали радянської індоктринації, і все буде краще. Такий підхід є щонайменше в двох аспектах проблематичним. Якщо нове покоління буде виховано в суспільстві, яке ще не «переродилося», звідки візьмуться зміни в комунікативній пам'яті? Це питання тісно пов'язане з тим, який ставив після війни німецький вчений Теодор Літт до процесу так необхідної в ті часи демократизації: Як можуть недемократи виховати демократів? Тобто без освіти або самоосвіти всіх груп населення йде подальше цементування колективного минулого, яке, в

⁵ Baberowski, Jörg: Der Rote Terror. Die Geschichte des Stalinismus. – München, 2003.

свою чергу, впливає на сучасність. Саме тому після великих соціальних і політичних перетурбацій освіти як засобу орієнтації в світі потребують не лише діти-школярі, а й – можливо навіть в першу чергу – дорослі. Інший аспект, який робить обов'язковим освіту дорослого населення, полягає в рівних правах кожного індивіда. Якщо покладати всі надії на добре життя тільки на прийдешні покоління, то чи не дискримінуємо ми таким чином більшу частину дорослого населення, яке потребує цих змін тут і зараз? Освіта для дорослих може взяти на себе роль такого собі кризового менеджера. До релевантних проблем відносяться в даному випадку політичні знання, які дають можливість брати участь в демократичних процесах, біографічна орієнтація і особисті установки, які сформувалися в минулому і під його впливом, переосмислення яких неодмінно веде за собою переосмислення цього минулого.

Німецький досвід: можливості та обмеження. Кінець Другої Світової Війни став перезапуском системи освіти дорослих в Німеччині. Традиції і здобутки освіти дорослих були знищені нацистами 1933 року. Під час Третього Рейху освіта в загальному, і освіта дорослих зокрема, стали інструментом пропаганди, ідеологічної обробки або виконували відволікаючу функцію. У 1945 р. західні держави-переможці поставили собі за ціль не окупацію Німеччини, а її демократизацію. У своїх зонах вони почали створення нової системи демократичної освіти (особливо шляхом створення демократичних структур і допущення в освіту людей, які не викликали сумнівів своїм політичним минулим). Почалася кампанія так званої переосвіти (Re-education). Вихідні цілі Re-education лежали у освітньому, культурному та інформаційному полі, а також і у створенні демократичних структур в суспільному житті та управлінні, і, нарешті, у сприянні культурних зв'язків на міжнародному полі. Re-education спрямовувалась на все доросле населення: з одного боку на освітню та культурну роботи для військовополонених в таборах, а з другого боку на цивільне населення в окупованих зонах. Цілі західних союзників полягали в тому, щоб очистити політичне, економічне і культурне життя від націонал-соціалістичних ідей. Нацистські і мілітаристські андрагоги і вчителі були звільнені з навчальних закладів. Освіта дорослих в рамках програми Re-education мала на меті ознайомити і долучити німців до принципів відкритого суспільства, для того щоб вони внутрішньо відмежувалися від нацистської ідеології і авторитарних стилів поведінки і були в результаті спроможними побудувати нову демократичну державу⁶. Британська програма Re-education з самого початку не мала на меті насаджено «з гори» освіту. Освіта німецького народу розглядалася швидше як засіб для демократичного самоврядування та розвитку європейської самосвідомості. Відповідальність за виконання цього завдання повинні були взяти і німці, і британці (ibid). Особливий фокус робився на методико-дидактичній концепції освіти дорослих, яка мала допомогти дорослій людині виробити навички партиципації і демократичних дебатів.

Незважаючи на всі труднощі (матеріальні нестатки, брак кваліфікації і кадрів) й завдяки індивідуальним ініціативам окремих групи були засновані ряд освітніх установ для дорослих (наприклад, народні вищі школи в Берліні, Гамбурзі, Мюнхені, Ганновері, Ульмі і Нюрнберзі, народні вищі школи резидентського типу, католицькі і лютеранські академії). Німецька освіта для дорослих намагалася прив'язати свої починання до традицій Веймарської освіти. Система освіти дорослих охоплювала різних «акторів» і

⁶ Olbrich Josef. Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. – Bonn, 2001. – S. 313f.

мала свої організаційні центри. Основною інституцією, яка була покликана організувати і сприяти громадянській освіті і переосмисленню минулого, було створене 1952 р. Федеральне Агентство Служби Батьківщини (Bundeszentrale für Heimatdienst), перейменоване пізніше на Федеральне Агентство Політичної Освіти (1963). До сьогодення Федеральне Агентство Політичної Освіти є основним «актором» громадянської освіти всіх рівнів, яке фінансується державою, але є у своїх судженнях і програмах незалежним від державної політики (в рамках основного закону).

Особливим викликом для освіти дорослих було питання інтеграції у суспільство різних груп населення з часто між собою несумісним світоглядом: військових репатріантів, біженців та переміщених осіб⁷. Німецьке суспільство було й залишається (сьогодні, звичайно, з інших причин) різноманітним, тому принциповим викликом громадянської освіти для дорослих було і є питання культури діалогу і культури поведінки з різноманітними і гетерогенними суспільствами.

Німецька теорія і практика освіти дорослих після Другої Світової Війни була, отже, зумовлена зусиллями щодо демократизації і денацифікації трьох окупаційних сил, ініціативами окремих груп, підтримкою створених структур. Зміст освіти для дорослих визначався потребами і нагальними темами суспільства. Для дорослої людини постало питання переорієнтації і переосмислення цінностей, віднайдення за допомогою освіти нових сенсів. Інтелектуальна й культурна ситуація в післявоєнній Німеччині все ж характеризувалася глибокими протиріччями. Значна частина населення, здавалося, була не в змозі розібратися з нацизмом і проаналізувати власну роль у підтримці злочинного режиму. Сприйняття нацистської держави було дуже селективним. Йозеф Ольбріх описує перші повоєнні роки терміном «діалектика забуття і нових знань»: з одного боку, населення із завзяттям вчилася і здобувало нові професійні знання та навички, але було з другого боку не в змозі впоратися з минулим чи вести дискусію не тему минулого⁸.

Дивлячись у минуле, доросла людина має справу також з інтенсивним і критичним внутрішнім аналізом власної ролі в минулому і аналізом власної участі – активної чи пасивної – у подіях минулого. У Німеччині після другої світової війни вийшла друком відома книга Карла Ясперса «Питання вини», в якій розпочато нову європейську етичну дискусію. Традиційна етика доясперського часу розглядала питання поведінки людини в індивідуальних рамках. Відповідальність за хід історії ніс уряд, який підлягає (або повинен підлягати) особливому етичному кодексу. Нова етична дискусія, яку започаткував Ясперс, стверджує, що демократія – це справа, що стосується кожної людини, і вона вимагає певних моральних норм і відповідно певних моральних табу. Тобто Ясперс привідкрив для моральних дискусій і також освіти нові горизонти, піднявши питання про те, наскільки окрема людина несе відповідальність за події історії. Це означає, що сучасна людина має відповідати за ті події, які відбуваються навколо неї і частиною яких

⁷ Meilhammer, Elisabeth: Geschichte der Erwachsenenbildung – ab 1945 in den Westzonen und der Bundesrepublik Deutschland. In: Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuissl, Ekkehard: Wörterbuch Erwachsenenbildung. – Bad Heilbrunn, 2010 [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.wb-erwachsenenbildung.de>.

⁸ Див. Olbrich, Josef: Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. – Bonn, 2001. – S. 309.

вона є. Демократія є таким чином моральною нормою, яка робить кожну людину учасником історії і не залишає їй право бути безневинним спостерігачем⁹.

Таким чином, освіта з метою осмислення минулого може набувати універсального характеру, глобального масштабу. Знаючи, вивчаючи, співчуваючи не тільки особистим бідам і горю, але розвиваючи емпатію до лих і горя як Близького нашого, так і Далекого нашого, ми сприяємо створенню етики універсальної справедливості і нетерпимості до образи людської гідності. Той урок, який Німеччина засвоїла після другої світової війни і Голокосту, сприяв тому, що в преамбулу німецької конституції увійшла вимога: «Гідність людини є недоторканою. Поважати її і захищати її є обов'язком усіх гілок державної влади».

Висновки і рекомендації щодо освіти дорослих в Україні. Ініціативи і здобутки освіти дорослих в Україні (в практичній реалізації і теоретичному осмисленні) є вагомими і гідними вшанування.

В Україні освіта для дорослих має стати більш ваговою у суспільстві й набути важливості у політичній дискусії, щоб знайти відповіді на ті виклики, про які йшлося у проведеному дослідженні. Це також мало б означати, що освіта дорослих стане суспільно визнаним простором (інститутом), в якому створюватимуться можливості для рефлексії власного минулого і минулого країни, минулого соціальної групи, в якому створюватимуться можливості для рефлексії наслідків минулого на сьогодення й аналізу власного способу дій. У цьому просторі має існувати можливість, аби люди, які втратили віру у свої дії (у зв'язку з подіями минулого) і які почуваються безсилими по відношенню до соціальних процесів, могли виробити навички і досвід участі.

Важливо врахувати вихідну ситуацію щодо освіти дорослих, особливо щодо політичної чи громадянської освіти дорослих. Необхідно з'ясувати, на якій легітимній підставі (в правовому полі як і у полі суспільного сприйняття) громадянська освіта дорослих може розвиватися. Які структури їй потрібні? Які власні традиції освіти дорослих існують, що до них слід прив'язати сучасні ініціативи? Чи існують міжнародні ініціативи, що виникли у схожих ситуаціях? Політична освіта в соціалізмі сприймалася як інтенсивне насадження ідеології, як інстанції передачі вибраних знань і переконань. Тож «нова» політична освіта дорослих змушена боротися з громадянською втомою, з конотацією політичної індоктринації і з сумнівами щодо своєї легітимності. Громадянська державна освіта дорослих повинна в першу чергу проявити себе як автономна і нейтральна. Освіта для дорослих, які чітко не відмежовуються словом і ділом від практики переконування, буде зіткнутися з підозрами і опором серед потенційних учасників освітніх ініціатив. Досвід самовизначення і автономії, обдумування і аргументація при прийнятті *власних* рішень є в освітній практиці ключовими елементами для успішної освітньої практики для дорослих – особливо тих, хто мав досвід освіти у тоталітарному минулому.

Освіта дорослих не може і не повинна брати на себе функції терапії, але вона повинна запропонувати можливості з огляду на наявні ресурси, щоб доросла людина змогла впоратися з кризою ідентичності та особистою кризою, а також супроводжувати

⁹ Cp. Wóycicki, Kazimierz: Opfer und Täter – Die polnische Abrechnung mit der Geschichte nach 1989. In: König, Helmut/Kohlstruck, Michael/Wöll, Andreas (Hg.): Vergangenheitsbewältigung am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts. Darmstadt, 1998 (LEVIATHAN, Zeitschrift für Sozialwissenschaft, Sonderheft 18/1998), S. 291-308, c. 305 f.

процес пошуку нових інтерпретацій та переосмислення цінностей. Переосмислення минулого не вичерпується передачею знань або дискусіями про минуле. Воно створює простір для роздумів, для рефлексії політичного змісту і соціальних процесів, які в свою чергу повинні бути орієнтовані на дію.

Варто також звернути увагу на відсутність відповідних навчальних закладів в історично значимих місцях в Україні. Вони можуть надавати імпульси для освіти і відповідати на безпосередній запит поглиблення освіти – як це відбувається у т. зв. «Gedenkstätten» в Німеччині. Ці німецькі освітні інституції на місцях пам'яті доводять, що історичні місця мають підвищений освітній потенціал й ефективність. Створення комплексної освітньої програми безпосередньо на цих місцях сприятиме розвитку переосмислення минулого й громадянської освіти. Історичні місця повинні бути в майбутньому сучасними інституціями для освіти дорослих, а не обмежуватися наявними пам'ятниками і меморіалами. Нагальна потреба збільшення і урізноманітнення мережі закладів освіти дорослих зазначена й у «Концептуальних положеннях освіти дорослих», прийнятими Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (2009). Ця робота підкреслює важливість створення інституцій для освіти дорослих саме на історичних місцях як сучасних затребуваних українським суспільством закладів, що мають міжнародні аналоги і є прикладами вдалих освітніх ініціатив.

Практика освіти дорослих поки що перебуває у стані відсутності професіоналізації, що, в свою чергу, означає, що компетенції і профілі працівників у цій сфері невизначені і до певної міри довільні. Лише меншість опитаних вважали себе андрагогами, проте вони інтуїтивно відчують відмінність своєї роботи від роботи з дітьми. Респонденти називали себе поширювачами знань, дисидентами, модераторами, правозахисниками чи активними громадянами, але не працівниками у сфері освіти дорослих. Одним із результатів дослідження я вважаю констатацію нагальної потреби розвитку теоретичних засад на новостворених кафедрах освіти дорослих при українських університетах. Практика й теорія є взаємозалежними. Уже накопичено багатий практичний досвід української освіти дорослих, який має бути проаналізований і систематизований у теоретичних дослідженнях на окремих кафедрах. Водночас якість практичної освіти залежить від якості знань, умінь і навичок, отриманих в процесі академічної освіти – в ідеалі, на кафедрі освіти дорослих. Практика освіти дорослих потребує систематичних підходів та академічної систематизації дидактики і методики освіти для дорослих, яка є квалітативно відмінною від шкільної дидактики.

У теорії і на практиці сучасна освіта дорослих є міжкультурним і глобальним явищем.

Анотація. У статті проаналізовано роль освіти дорослих у посттоталітарних суспільствах у процесі демократизації. Доведено, що сучасна освіта дорослих є міжкультурним і глобальним явищем. Наголошено на необхідності розширення й урізноманітнення мережі закладів освіти дорослих.

Ключові слова: освіта дорослих, громадянська освіта, демократизація, патріотизм.

Summary. The article analyzes the adult education role in post-totalitarian societies in the democratization process. It is proved that the modern adult education is intercultural and global phenomenon. The necessity of expanding and diversifying the adult education network is underlined.

Key words: adult education, civic education, democracy, patriotism.

**Нелля Ничкало,
м. Київ, Україна**

ОСОБИСТІСНИЙ І ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН

Від античних часів і до нашої доби проблема особистості була в центрі уваги видатних мислителів, вчених-філософів, психологів, істориків, економістів і медиків. Неоціненим скарбом є теорії особистості, які увійшли в історію світової філософської і психологічної думки. Серед творців зарубіжних теорій особистості всесвітньо відомі вчені: З. Фрейд (Психодинамічна теорія особистості); А. Адлер (Індивідуальна теорія особистості); Е. Фромм (Гуманістична теорія особистості); К. Хорні (Соціокультурна теорія особистості); Г. Олпорт (Диспозиційна теорія рис особистості); Р. Кеттел (Структурна теорія рис особистості); Г. Айзенк (Теорія типів особистості); А. Бандура (Соціально-когнітивна теорія особистості); Д. Келлі (Когнітивна теорія особистості); А. Маслоу (Гуманістична теорія особистості); К. Роджерс (Феноменологічна теорія особистості). Теорії, обґрунтовані цими та іншими вченими, на початку ХХІ століття досить активно обговорюються з метою пошуку шляхів впровадження їх ідей в умовах інформаційно-технологічного суспільства.

Видатні українські вчені від Григорія Сковороди до Івана Зязюна залишили фундаментальні міждисциплінарні праці, які потребують нового прочитання, глибокого осмислення, виявлення того, що було недочуте, не почуте, а нерідко й недооцінене за їхнього життя. Наведемо прізвища окремих вчених, велетенською інтелектуальною працею яких обґрунтовано теорії, концепції, методики і моделі розвитку особистості, підготовки молоді до самостійної трудової діяльності. Серед них: А. Макаренко (Теорія професійного розвитку особистості); В. Зеньківський (Учення про особистість у християнській антропології); В. Вернадський (Особистість вченого); О. Кульчицький (Концепція українського персоналізму); В. Сухомлинський (Теорія виховання всебічно розвинутої, щасливої особистості); Г. Костюк (Особистість як «система систем»); В. Роменець (Становлення поняття особистості у працях видатних мислителів людства); І. Зязюн (Теорія особистості у філософії, психології та педагогіці добра і культури); Д. Тхоржевський (Формування особистості у трудовій діяльності); М. Боришевський (Особистість у вимірах самосвідомості); Б. Ступарик (Особистість кваліфікованого робітника); Ю. Трофімов (Особистість в психології праці та інженерній психології); В. Челелев (Формування особистості в неперервній освіті); М. Ярмаченко (Проблема особистості в історії педагогіки) та ін.

Упродовж двох останніх десятиліть науковцями НАПН України обґрунтовано нові теорії і концепції особистості: І. Бех (Теорія і методологія особистісно орієнтованого виховання дитини); С. Максименко (Генетико-психологічна теорія народження, зростання та існування особистості); В. Моляко (Теорія виховання творчої особистості на основі стратегіального підходу); Г. Балл (Концепція особистості у раціогуманістичній психології); В. Рибалка (Культурно-психологічна концепція особистості) та інші. Хоча, за висновком М. Боришевського, «йі до сьогодні ще немає загальноприйнятого тлумачення самого поняття «особистість», як і не вироблено і єдиної думки щодо її генези. Існують розбіжності у поглядах на те, коли і з чого починається особистість: одні вважають початком становлення особистості ранні етапи психічного розвитку індивіда, інші пов'язують цей процес із

піднішими етапами онтогенези. Найпереконливішими видаються погляди науковців, які пов'язують становлення особистості із виникненням у дитини самосвідомості¹.

У умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів, динамічних змін на ринку праці, зростання трудової міграції (як зовнішньої, так і внутрішньої) посилюється інтерес до проблеми самоактуалізації особистості. На основі її теоретичного аналізу Л. Карамушка і М. Ткалич виокремлюють два напрями досліджень цього процесу в зарубіжній психології: психодинамічний і гуманістичний. Сутність процесу самоактуалізації вони розглядають у психодинамічному напрямі, до якого належать праці А. Адлера, Е. Еріксона, Х. Когута, Е. Фромма, К. Хорні, К. Юнга, а також у гуманістичній психології – А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, В. Франкла, Е. Шостром.

На початку XXI століття особливої актуальності набувають ідеї особистісного зростання, самовдосконалення, прагнення людини до особистісного піднесення. Як відомо, вперше вони були обґрунтовані у працях дослідників – представників психодинамічного напрямку. З часом вони набули розвитку в гуманістичній психології. Водночас зазначимо, що тлумачення поняття «самоактуалізація» за цим напрямом має більш позитивний відтінок. Самоактуалізація трактується не як подолання певних суперечностей та негативів у своїй особистості (у психодинамічному напрямі), а як орієнтація, спрямованість на зростання та розвиток з використанням «особистісного позитиву»². Відповідно до цього, кожна людина на різних життєвих етапах має володіти умінням об'єктивно оцінювати свій потенціал, знати свої кращі риси, спиратися на них у подальшому розвитку й водночас вміти виявляти й критично оцінювати свої недоліки, як це не боляче, й визначати шляхи (чи механізми) їх усунення. Безумовно, це сприятиме посиленню самоактуалізації особистості.

Дослідники проблем гуманістичної психології визначають самоактуалізацію насамперед як уроджену мотиваційну тенденцію, що притаманна усім, без винятку, особистостям і лише потребує відповідних умов для розвитку³. Створення таких умов передусім у сім'ї, дошкільному закладі, у початковій, основній, старшій і професійній школі, а також в інституті та в університеті й на виробництві – надзвичайно складне завдання усіх учасників освітнього процесу – батьків, педагогів, психологів та управлінців на різних рівнях. Безумовно, «відповідні умови для розвитку» – це не абстрактна категорія. Вона є досить конкретною, оскільки потребує врахування передусім психофізіологічних особливостей і дошкільника, і учня кожної ланки шкільної системи освіти, і юнака чи дівчини, які свідомо чи несвідомо зробили свій професійний вибір. Поряд із психофізіологічними особливостями вкрай необхідно вивчати й устремління, соціальні умови, середовище, в якому вони формуються.

Привернемо також увагу до відомого положення щодо самоактуалізації як передумови життєдіяльності людини на рівні буття (за А. Маслоу). Засновник і лідер гуманістичної психології відкрив нові перспективи психологічного розуміння людини у другій половині XX століття⁴. Теорію самоактуалізації він розробляв у трьох контекстах: перший – особистості, які самоактуалізуються; другий – пікові переживання трансцендентних цінностей; третій – самоактуалізація як процес розвитку.

¹ Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: [монографія] / М.Й. Боришевський. – Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012. – С. 6-7.

² Карамушка Л. Самоактуалізація менеджерів у професійно-управлінській діяльності (на матеріалі діяльності комерційних організацій): Монографія / Л. Карамушка, М. Ткалич. – К.; Запоріжжя: Провіта, 2009. – С. 19.

³ Там само.

⁴ Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Перевод с англ. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.

На нашу думку, закономірним є звернення ще до однієї теорії самоактуалізації – теорії К. Роджерса. На його думку, самоактуалізація – це мотивуюча тенденція збереження і розвитку себе, що передбачає максимальне виявлення кращих якостей особистості, закладених у ній від пророди. Отже, можна образно сказати, що самоактуалізація – це головна рушійна сила життєдіяльності, що виявляється у прагненні поглиблюватися, ставати незалежним, розвиватися, визрівати⁵. Як активний, послідовний і безперервний процес становлення особистості розглядає самоактуалізацію Г. Олпорт. Він наголошує, що у цьому процесі індивід бере на себе відповідальність за якість свого життя.

Узагальнюючи результати вивчення проблеми самоактуалізації в зарубіжній психології, Л. Карамушка дійшла висновку, що ці дослідження, особливо з психодинамічного напрямку, спираються на філософські уявлення про людину та її розвиток. За їх результатами опрацьовано певні відмінні від вітчизняних, теоретико-методологічні розробки та психологічні категоріальні побудови, що ускладнюють процес порівняльного аналізу зарубіжних і вітчизняних підходів до самоактуалізації особистості як системного, багатоаспектного, багатофакторного процесу⁶.

Методологічною основою теоретичного аналізу проблем самоактуалізації особистості в професійній діяльності є такі відомі підходи: суб'єктно-діяльнісний; особистісно-розвиваючий; акмеологічний. Надаючи важливого значення й високо оцінюючи кожний з них, наголосимо, що вони тісно взаємопов'язані й взаємодоповнюються. Звернемося до характеристики хоча б окремих результатів наукових пошуків з акмеологічного напрямку, оскільки проблему самореалізації в професійному житті найбільш широко досліджено науковцями з цього напрямку. Добре відомо, що особистісно-професійний розвиток в акмеології розуміється як процес розвитку особистості (в широкому розумінні). Він здебільшого орієнтований на високий рівень професіоналізму і професійні досягнення, чому сприяє процес навчання й саморозвитку, професійної діяльності і професійних взаємодій на різних етапах життєдіяльності людини⁷.

Значний науковий інтерес становлять результати дослідження М. Найдьонова з проблем престижності професій як психологічного показника моделі ринку праці. За умови орієнтації на міжнародну стандартну шкалу престижності професій Д. Треймана і використання для розроблення українського стандарту престижності єдиних методологічних засад цим вченим здійснено аналіз престижності професій як психологічного суб'єктивно-об'єктивного механізму саморегуляції ринку праці і світу професій у цілому. Виявлено зміни у функціонуванні механізму перебудови масової свідомості в умовах суспільно-політичних трансформацій. Зазначимо, що доцільність відстеження динаміки престижності професій обґрунтовується дієвістю престижності як чинника структурування трудових ресурсів. Урахування результатів цього вивчення в профорієнтаційній орієнтації різних категорій населення може стати ефективним інструментом подолання негативних тенденцій на українському ринку праці, а також усунення характерної для сьогодення суперечності між

⁵ Карамушка Л. Самоактуалізація менеджерів у професійно-управлінській діяльності (на матеріалі діяльності комерційних організацій): Монографія / Л. Карамушка, М. Ткалич. – К.; Запоріжжя: Провіта, 2009. – С. 20.

⁶ Там само, с. 21.

⁷ Там само, с. 37.

вимогами до конкурентоспроможності трудових ресурсів і дисбалансами системи професійної підготовки, зокрема кваліфікованих робітників⁸.

Результати такого моніторингу можна використовувати як основу для науково обґрунтованого прогнозу змін на ринку праці й випереджувальної модернізації системи професійного навчання. Поділяючи цей висновок, зазначимо, що тут мають розглядатися не одна, а різні системи професійного навчання (у професійних ліцеях, вищих професійних училищах, центрах професійного навчання, на виробництві, в спеціалізованих центрах служб зайнятості), де дорослі оволодівають іншою професією, вдосконалюються, проходять перенавчання. Кожна із цих систем має свою специфіку, що зумовлюється її метою і завданнями, віковими і психофізіологічними особливостями учнів і слухачів, їхнім попереднім соціальним і професійним досвідом. У зв'язку із цим кожній з них притаманні певні дидактичні особливості.

Маємо визнати, що науковцями НАПН України впродовж понад останніх двох десятиліть створено надзвичайно цінні праці, головний задум яких пов'язаний із широким комплексом проблем професійного розвитку особистості. До них належить монографія академіка І. Зязюна «Філософія педагогічної дії»⁹. Розглядаючи свободу особистості у просторі педагогічної дії, розробляючи технології і техніки розвитку особистісної свободи суб'єктів учіння, обґрунтовуючи прогноз поступу освітніх систем, особистісний і професійний онтогенез у контексті андрагогіки, цей видатний український філософ-педагог об'єктивно звертається до синергетичних параметрів педагогіки, зокрема необхідного й випадкового.

На важливості такого підходу наголошують у своїх працях «Нестор польських педагогів» Т. Новацький, а також іноземні члени НАПН України З. Вятровський, С. Квятковський, Г. Беднарчик і Ф. Шльосек. Саме ці аспекти професіоналізму мають глибше досліджувати філософи, психологи, педагоги й економісти в умовах динамічних змін на ринку праці. Цьому сприяє те, що в сучасній українській філософії, психології і педагогіці поступово окреслюються актуальні й перспективні аспекти професіоналізму, якщо взяти до уваги фундаментальні праці наукових шкіл академіків С. Максименка, В. Моляка з проблеми творчості, В. Кременя з проблем людиноцентризму і феномену інновації, І. Зязюна – педагогічної майстерності, С. Гончаренка – фундаменталізації освіти.

Досвідом попередніх поколінь і багатьох наших сучасників доведено, що професійне самовизначення і подальше професійне зростання є фундаментом життєвої успішності особистості, зумовлюють її об'єктивну самооцінку. Непрофесіоналізм у секторах економіки, на різних щаблях органів державної влади та управління призводить до величезних економічних втрат, посилює соціальну несправедливість.

Ще один надзвичайно важливий аспект професійного розвитку особистості – це професійна орієнтація. В її структурі дослідники виділяють три основні елементи, технологічні складові, які характеризують її функціональний зміст: професійну інформацію, професійну консультацію і професійний відбір (добір). Науково-методичними основами і засобами, на яких будується профорієнтація, є професіографія і психодіагностика (В. Синявський, Б. Федоришин). Набуває особливого значення критичний аналіз усіх компонентів сучасної системи професійної орієнтації, й оновити, реконструювати, раціоналізувати те, що потрібно,

⁸ Становлення ідентичності фахівця: [монографія] / Г.О. Балл, В.Л. Зливков, С.О. Копилов [та ін.]; За ред. В.О. Зливкова. – К.: Кіровоград: Імекс – ЛТД, 2014. – С. 77.

⁹ Зязюн І. Філософія педагогічної дії / І. Зязюн. – Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.

добудувати те, що недооцінено, й проігноровано, необхідне сучасне (професіографічне й психодіагностичне забезпечення), розв'язання цієї актуальної проблеми (за В. Синявським).

Відповідь на питання щодо перспектив особистісного й професійного розвитку людини, на нашу думку, необхідно шукати на усіх щаблях державотворення, органів державної влади та управління розвитком освіти, науки і культури. Водночас розв'язання принципово нових завдань на початку XXI століття неможливе без врахування сучасних тенденцій в особистісно-професійному розвитку людини, викликів і загроз на шляху євроінтеграційного розвитку. Результати досліджень за викладеними вище та іншими напрямками сприятимуть вихованню патріотичних, морально-етичних якостей особистості, формуванню її професійного інтелекту, креативності, критичного мислення лідерських якостей, підприємливості, соціальної відповідальності за результати своєї діяльності. Набуває нових ознак розвиток соціального партнерства, духовні, морально-етичні й соціально-економічні чинники формування особистісних і професійних якостей дорослих для різних секторів економіки нашої держави.

Анотація. Проаналізовано вітчизняні і зарубіжні теорії особистості, викладено положення щодо особистісно-професійного розвитку людини, її професійної самоактуалізації. Розкрито актуальні проблеми формування професіоналізму працівника, професійної орієнтації різних категорій населення.

Ключові слова: особистість, професійний розвиток, професійна самоактуалізація, професіоналізація, професійна орієнтація, ринок праці.

Summary. *Ukrainian and foreign theories of a personality have been analyzed, the ideas of professional development and professional self actualization have been presented. The actual problems of forming a worker's professionalism and career counseling of different groups of people have been revealed.*

Key words: *personality, professional development, professional self actualization, professionalization, career counseling, labour market.*

**Лариса Лук'янова,
м. Київ, Україна**

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПЕРСОНАЛ ДЛЯ РОБОТИ З ДОРΟΣЛИМИ: ЗМІСТ ПОНЯТТЯ ТА СУТНІСТЬ ДІЯЛЬНОСТІ

Освіта дорослих в Україні стикається з низкою проблем, які суттєво гальмують її розвиток. Серед показників, що демонструють недосконалість цієї системи слід назвати такі: лінійний характер набуття знань, який передбачає нарощування компетенцій, що вже є у дорослої людини, а не її постійний розвиток (оновлення) і зміни у відповідності до швидко змінюваних потреб ринку праці, розвитку техніки і технологій; виникнення нового дисбалансу, породженого швидким розгалуженням вищої освіти в Україні – з одного боку збільшується кількість фахівців з вищою освітою, з іншого – не вистачає потужностей для доведення їх до рівня, необхідного для продуктивної праці; швидке зростання освітніх пропозицій (збільшення провайдерів, різноманітність форм і освітніх пропозицій та ін.) без урахування потреб споживачів цих послуг, що загаломне завжди має позитивні наслідки.

За браком можливості проаналізувати усі проблеми, зупинимося на одній, яка посідає, на нашу думку, важливе місце. Це проблема відсутності професійно підготовленого педаго-

пiчного персоналу для роботи з дорослими. Статус педагога дорослих, вважають фахівцi, є однією з «забутих ключових проблем», що чекає негайного розв'язання¹⁰. Можна констатувати практично повну відсутність кадрів, спеціально підготовлених для роботи з дорослими, здатних професійно й кваліфіковано здійснювати навчальну, реабілітаційну, організаційну роботу з дорослими¹¹. Натомість доведеним є факт безпосередньої залежності поміж ступенем ефективності функціонування системи освіти дорослих та підготовкою «добре інформованих, кваліфікованих, відданих своїй справі педагогів для дорослих».

Загалом у світовому просторі підготовка фахівців для сфери освіти дорослих здійснюється достатньо давно, хоча з різним ступенем успішності. Наприклад, Польща має давні традиції й новаторські форми підготовки андрагогів. Так, системна підготовка й підвищення кваліфікації андрагогів розпочалася ще у 1919 р. у центральному Бюро Курсів для дорослих, який з часом було трансформовано в Інститут освіти дорослих. Академічну підготовку андрагогів було започатковано у 1925 р. у Відкритому університеті Польщі. Нині у Польщі андрагогіка вивчається у межах 150-годинного курсу для студентів педагогічних спеціальностей різних напрямів. У Німеччині підготовка персоналу для роботи з дорослими здійснюється в усіх народних університетах.

У сучасному освітньому просторі підготовка таких фахівців перетворюється на одну із провідних форм соціальної активності, важливу сферу діяльності суспільства. Її розвиток визначається сукупністю тенденцій, що склалися, на думку дослідників, наприкінці ХХ – початку ХХІ століть (О. Аніщенко, Н. Бідюк, С. Вершловський, О. Жижко, С. Змейов, І. Колеснікова, А. Марон, Н. Нічкало, О. Орiєнко, S. Brookfield, M. Knowles, N. Miller, E. Holton, R. Swanson та ін.). Загалом провідні тенденції, що обумовлюють значення проблеми підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими, можна умовно об'єднати у дві групи. Перша група тенденцій пов'язана із соціально-економічними змінами. Зокрема:

1) Перспективність і затребуваність освіти дорослих на сучасному етапі розвитку суспільства. Цій підсистемі національної системи освіти притаманні дві головні риси: вона охоплює найбільшу кількість суб'єктів навчального процесу; має один із найбільш високих ступенів мобільності. Так, за оцінками експертів Організації економічного співробітництва й розвитку (ОЕСР), з урахуванням демографічної ситуації у розвинених країнах до 2050 р. переважна більшість освітніх практик у формальній системі освіти та за її межами буде пов'язана з дорослим населенням (понад 600 млн. осіб).

2) Швидка зміна вимог до професійної освіти, в межах якої формуються технологічні (предметні) і концептуальні (інноваційні) знання. Підвищення продуктивності праці вимагає постійної оновлюваності й удосконалення системи знань і навичок, а відповідно пролонгованої перепідготовки й підвищення кваліфікації фахівців.

3) Впровадження соціально-економічних, політичних реформ, ефективність їх реалізації вимагає принципово по-новому (за змістом і характером) перенавчити не менш як 25% дорослого, працездатного населення.

4) Підвищення якості трудового потенціалу, створення умов для надання «другого шансу» тим, хто давно здобув професійну освіту, також актуалізують вплив освіти дорослих на світову економіку.

¹⁰ The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future. – Hamburg: UNESCO, 1997. – P. 13.

¹¹ Беккер Я. «Євростандарт» германського вищого образования // Высшее образование в России. – 2006. – №10. – С. 131-140

Друга група тенденцій у більшому ступені спрямована на вищу освіту:

1. Гуманітаризація освітнього простору, збільшення наукових і навчальних дисциплін, орієнтованих на проблеми людини, сім'ї, суспільства.

2. Орієнтація більшості країн на перехід від елітарної до якісної освіти, орієнтованої на усі вікові групи населення.

3. Поглиблення міжнародного співробітництва у сфері освіти дорослих.

Слід наголосити, що актуальність розвитку освіти дорослих, а відтак і підготовки педагогічного персоналу для роботи з різними категоріями дорослого населення в Україні, серед інших обумовлена й такими чинниками: утрудненням адаптації дорослого населення до нових соціально-економічних умов, зниженням рівня зайнятості дорослого населення, збільшенням безробіття, зниженням прибутків на душу населення, втратою кваліфікації та відсутністю відповідних навичок, загрозою зниження рівня доступності для дітей, чії батьки соціально й економічно не адаптовані.

Ще одним важливим аспектом, на думку П. Зага, у розвитку європейської освіти дорослих загалом, та підготовки фахівців у сфері освіти дорослих зокрема, є значне поширення нововведень при збереженні усталених традицій і національної ідентичності країн і регіонів. Внаслідок чого освітній простір стає полікультурним і соціальноорієнтованим як на розвиток окремої особистості, так і на розвиток суспільства загалом, більш відкритим для формування міжнародного світового освітнього середовища¹².

Спробуємо обґрунтувати актуальність проблеми підготовки педагогічного персоналу для роботи з різними категоріями дорослих людей. На нашу думку, передусім це пов'язано як із урізноманітненням категорій дорослих (мігранти, інваліди, люди третього віку, безробітні та ін.), так із зростанням загальної кількості дорослих у віці 25-65 років і старше, які беруть участь в освітніх програмах формальної і неформальної освіти.

Отже, виникає природне питання: «дорослі учні» – хто вони? Урахування різних точок зору, дало підстави для висновку про те, що загалом доцільно виокремити три категорії дорослих осіб, які навчаються, і яких з повним правом можна назвати «дорослими учнями» (хоча в Україні цей термін ще не набув усталеності й не завжди сприймається адекватно). По-перше, це *студенти*, які за віковим статусом приналежні до «ранньої дорослості» (від 18 до 35 років). Вчені вбачають у цьому певний парадокс, оскільки за фізичним розвитком, соціальними ролями, політичним правам студенти – це дорослі люди, а за способом життя – діти (фінансово залежать від батьків, не поспішають брати на себе відповідальність за свої дії і вчинки та ін.). Отже, є підстави для внесення суттєвих корективів у їх навчання. Зокрема, доцільно перейти від педагогічної до андрагогічної моделі навчання, коли студент стає повноправним суб'єктом освітнього процесу, самостійно навчаючись під керівництвом викладача.

Другу, особливо важливу категорію дорослих осіб, які навчаються, становлять особи із *педагогічною освітою* – вчителі й викладачі. Психологи давно дійшли висновку, що навчати тих, хто сам професійно займається навчанням інших є достатньо складним процесом. Специфіка навчання фахівців із педосвітою, коли вони у курсовий період самі опиняються у ролі учнів, пов'язана із особливостями професії. Слід зазначити, що найменш дослідженою є контингент викладачів вищих навчальних закладів та науковців, коли вони опиняються у ролі учнів.

¹² Згага П. Реформи университетов Юго-Восточной Европы с учетом Болонского процесса / П. Згага // Высшее образование в Европе. – 2003. – № 3. – С. 33.

Третю, найбільшу категорію дорослих учнів, становлять усі інші особи, які за тих чи інших обставин (внутрішніх чи зовнішніх) залучаються до різноманітних програм у межах неформальної освіти. Вони мають різний соціальний і професійний досвід, різну мотивацію до навчання, їм притаманна самостійність, назріла потреба у навчанні, виражена практична спрямованість знань. Оскільки навчання стає дедалі більше не тільки потребою, але й модою або способом життя соціально-вікова палітра учасників цієї категорії є надзвичайно широкою.

Викладач-андрагог – другий суб'єкт навчального процесу дорослих. Аналіз літератури з освіти дорослих свідчить, що проблеми педагогічного персоналу присвячено зовсім мало праць, оскільки значно більше уваги приділено тим, кого навчають. Водночас навчання різних категорій дорослих учнів вимагає урахування їх фізіологічних особливостей, рівня соціально-психологічної зрілості, що пов'язана, з «адекватністю професійних уявлень», індивідуальних особливостей, зокрема в сприйнятті, засвоєнні та опрацюванні інформації тощо.

Отже, постає друге питання. Хто має навчати дорослу людину? Хто це – вчитель, педагог, андрагог, тьютор, фасилітатор? Які знання він повинен мати, яку роль виконувати? Зазвичай педагога для дорослих у зарубіжних джерелах називають «тренером дорослих» (adult trainer) або «викладачем дорослих» (adult educator), тоді як у вітчизняній педагогічній літературі його зазвичай йменують андрагогом. У міжнародних програмних документах з освіти дорослих можна знайти узагальнене визначення цієї категорії працівників – педагогічний персонал/кадри для роботи з дорослими – це фахівці з організації процесу навчання, цілеспрямованого поетапного керівництва і супроводу учнів/слухачів у процесі набуття знань, умінь, навичок; створення простору для самостійної діяльності, допомоги у визначенні їх освітніх потреб; помічники, «поводирі» учня у процесі його навчання, використовуючи для цього усі когнітивні та ціннісні стосунки у навчальному спілкуванні¹³. Через неоднозначність трактування терміну «андрагог», С. Бабушко пропонує використовувати більш загальний термін «вчитель/педагог дорослих», або «організатор навчання дорослих», що відповідає англійському терміну «adult trainer»¹⁴.

Ролі педагогів, які працюють з дорослими, дослідники визначають так: вчитель (teacher), інструктор (instructor), помічник (helper), фасилітатор (facilitator), консультант (consultant), посередник (broker), збудник змін (change agent), ментор, наставник (mentor)¹⁵. Позиція вчителя-помічника, наставника, фасилітатора – особлива риса освіти дорослих (С. Брукфілд, Д. Бауд, С. Ліб, Н. Міллер, М. Ноулз та ін.), що спонукає вчителів дорослих вийти за рамки ролі, яку вчитель виконує у традиційних умовах класної кімнати і передбачає необхідність ставлення до дорослих як рівноправних суб'єктів навчального процесу (провідна роль у навчанні дорослому учню, оскільки він; є сформованою особистістю, ставить перед собою конкретні цілі навчання, прагне до самостійності,

¹³ Díaz Díaz C.B. Unapropuesta para form ar educadores de adultos: Programa deespecialización en educación de adultos // Revistade Ciencias Humanas – UTP - Pereira – Colombia, 2000. – P. 56-73.

¹⁴ Бабушко С.Р. Сучасні підходи до підготовки організаторів навчання дорослих на прикладі фахівців туристичної сфери / С.Р. Бабушко // Людинознавчі студії: зб. наук. праць Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. І. Франка / [Ред. кол. Т. Біленко (гол. ред) та ін.]. – Вип. 27. – Серія «Педагогіка». – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. І. Франка, 2013. – С. 46-58.

¹⁵ Boud D., Miller N. Animating Learning: New Conceptions of the Role of the Person Who Works with Learners. In 39-th Annual Adult Education Research Conference Proceedings, compiled by J.C. Kimmel. San Antonio, TX: University of the Incarnate Word, 1998 [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.edst.educ.ubc.ca>.

самореалізації, самоуправління, має професійний і життєвий досвід, знання, вміння й навички, які повинні бути використані в процесі навчання; пране використовувати набуті знання тут і зараз; навчання значною мірою визначається часовими, просторовими, соціальними чинниками, які обмежують або сприяють йому; саме навчання організоване як спільна діяльність на всіх його етапах).

Передусім, педагоги, які працюють із дорослими, надають знання, організують навчання і заохочують до змін, базуючись на соціальній, політичній, культурній ситуації та пріоритетах, прийнятих у суспільстві, країні, у всьому світі. Вони відкриті для спілкування, відповідають за розвиток особистості та соціальне втручання. Отже, як суб'єкт діяльності та суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагог-андрагог повинен мати широкий спектр знань, володіти різноманітними вміннями й навичками, з притаманним високим рівнем професійної компетентності. Так, участь у навчанні дорослих, вважають англійські вчені, означає взаємодію, що базується на демократичних цінностях використання свободи з відповідальністю, на толерантності та солідарності. Педагоги дорослих мають допомагати виявити і цінувати освітній потенціал у різноманітних соціальних практиках¹⁶.

Бел Хукс¹⁷, прихильниця теорії П. Фрейре, дотримується нового погляду на навчання дорослих. Вона наголошує на високих вимогах до педагогів дорослих з точки зору аутентичності (достовірності) та залучення. На її думку, педагог дорослих повинен не тільки надавати інформацію, а й брати участь в інтелектуальному і духовному зростанні студентів. «Щоб вчити з повагою і піклуванням про душі наших студентів дуже важливо забезпечити умови, необхідні для найбільш глибокого й безпосереднього процесу навчання». Це означає, що вчителі дорослих повинні активно сприяти самоактуалізації своїх учнів, заохочувати їх до навчання та створювати можливості для розвитку. На думку С. Ліб, бути ефективним педагогом дорослих (*adulte ducator*) – означає, вміння знайти найкращий спосіб навчання дорослих. Андроґогіка, зазначає дослідник, є теорією, що містить набір припущень про те, як вчать дорослі. Андроґогіка наголошує на доцільності використання таких підходів до навчання, які проблемно-орієнтований, навчання у співпраці, а також на більш рівноправних стосунках між вчителем і учнем¹⁸.

Отже, усвідомлення андрагогом своєї місії – «вести дорослого» до відкритого суспільства – передбачає розвиток відповідної методології його діяльності, основу якої, на думку Б. Вульфсон, становить становить розуміння сутності сучасної ідеї неперервної освіти не як навчання, а як учіння людини протягом усього життя й особливої ролі андрагога у цьому процесі¹⁹.

Визначаючи місію педагогів дорослих (*adult educators*) як допомогу студентам розвивати їх позитивне ставлення до безперервного навчання, набувати навички самокерування / самоспрямування, досягти самореалізації, взявши на себе відповідальність за

¹⁶ Towards becoming a good adult educator: Recourse Book for Adult Educators: edited by T. Jääger J. Irons // Project «A Good Adult Educator in Europe». – №114092. – СР. – 2006. – 64 p. [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.laea.lv/UserFiles/File/publikacijas/LPIA-Agade-A4.pdf>

¹⁷ Hooks B. Teaching to Transgress. Education as the practice of freedom. – London: Routledge, 1994. – 216 p.

¹⁸ Lieb S. Principles of adult learning. Phoenix, AZ: Vision-South Mountain Community College, 1991 [Електронний ресурс]. – URL: <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/g>.

¹⁹ Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогика : учеб. пособ. для университетов, педагогических институтов, институтов повышения квалификации работников образования. – М.; Воронеж. – МСПИ, 1996. – 256 с.

власне навчання, С. Брукфілд у 1986 р. розробив концепцію фасилітативної діяльності педагогів дорослих¹. Її провідна ідея ґрунтується на тому, що дорослий учень перебуває у центрі, тоді як сам процес навчання відбувається на андрагогічних засадах. Педагог дорослих забезпечує можливості самостійного навчання через залучення альтернативних способів мислення й діяльності. Завдання андрагога – створити простір, середовище, яке стимулює дорослого учня до самопізнання через мислення і досвід. Хоча ця концепція педагогів дорослих як посередників навчання є відносно новою, вона вже здобула багато прихильників. К. Роджерс²⁰ також стверджував, що провідною для андрагога є роль фасилітатора. Люди прагнуть навчатися і мають природно внутрішню потребу до навчання, яка зберігається упродовж всього їх життя. Однак, людей не можна вчити прямо, безпосередньо, вчитель має лише фасилітувати навчання.

Водночас, слід зазначити, фахівці, які надають освітні послуги дорослим в Україні, переважно не мають спеціальної андрагогічної підготовки. У кращому разі це викладачі вищих навчальних закладів, як правило, вони мають педагогічну освіту, проте без відповідного професійного спрямування, або практики, які не мають спеціальної педагогічної підготовки. У зв'язку з цим вважаємо за необхідне організувати систематичну перепідготовку і підвищення кваліфікації, а також післядипломну освіту для фахівців-андрагогів різних напрямів і рівнів.

Анотація. У статті висвітлено тенденції, які обумовлюють доцільність підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими, проаналізовано особливості суб'єктів системи освіти дорослих.

Ключові слова: освіта дорослих, дорослий учень, педагогічний персонал, андрагог, фасилітатор.

Summary. The article highlights the trends determining expediency of teaching staff training for the work with adults; the peculiarities of subjects of the adult education system are analyzed.

Key words: adult education, adult learners, teaching staff, andragog, facilitator.

*Мирослава Багринець,
м. Сколе, Україна*

СТВОРЕННЯ СІЛЬСЬКИХ ЦЕНТРІВ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ (СЦОД) У СКОЛІВСЬКОМУ РАЙОНІ ЛЬВІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Обмежений доступ сільських жителів Карпатського регіону до освітніх послуг і навчання впродовж життя став головним чинником започаткування проекту по створенню мережі сільських Центрів освіти дорослих (СЦОД), який упродовж 2011-2015 років успішно реалізовується на Сколівщині (Львівська область) за підтримки DVV International в Україні.

Успішний старт та позитивні результати діяльності СЦОД у селах Труханів, Тухля (2013), Козьова, Підгородці, БДЮТ (2014) ініціювали створення нових СЦОД в громадах сіл

¹ Brookfield S.D. Understanding and facilitating adult learning. – San Francisco: Jossey-Bass, 1986.

Росохач, Славсько і Синьовидне, відкриття яких заплановано в 2015 році. Створені за принципом формування шкільних освітніх округів, СЦОД охоплюють 16 населених пунктів, що становить 50% території району.

Упродовж 3 років СЦОД реалізовували освітні ініціативи, які дали змогу сільській молоді і дорослим здобути не тільки навички популярних на ринку праці професій, але й отримати робочі місця на підприємствах району. Зокрема, 16 осіб стали кухарями на базах відпочинку району, 6 – приватними підприємцями в сфері туризму, 8 осіб отримали свідоцтва про присвоєння фаху «офіціант» і працевлаштовані в готельно-ресторанних комплексах «Плай», «Червона калина», «О'кей».

Упродовж 2011-2014 рр. близько 500 осіб – жителів району стали учасниками освітніх заходів, які організовувались на базі СЦОД, та отримали відповідні знання, вміння та навички за такими напрямками, як основи підприємництва, інформаційні технології, іноземні мови, туризм і готельно-ресторанний бізнес, творча майстерність і народні ремесла.

Особливо успішними стали освітні міні-проекти «Активна жінка» (СЦОД с. Підгородці), «Сільська газета – джерело освіти жителів села Козьова» (СЦОД с. Козьова), «Іноземна для всіх» (СЦОД с. Труханів), «Школа майстерності» (БДЮТ м.Сколе), «Навчання заради благополуччя села» (СЦОД с. Труханів).

Близько 1000 осіб стали глядачами та безпосередніми учасниками Форуму освітніх ініціатив, який був організований у місті Сколе в рамках міжнародних Днів освіти дорослих у 2014 році і став першою презентаційним майданчиком освітніх акцій і заходів СЦОД.

Реалізація проекту по створенню мережі СЦОД в Сколівському районі дозволила налагодити співпрацю з багатьма місцевими партнерами, ініціювати нові цікаві спільні освітні проекти та відкрити простір змін для впровадження інноваційних шляхів вирішення освітніх проблем дорослого населення в районі, підвищення громадської активності, розбудови громадянського суспільства в цілому.

Взірцевим прикладом сприяння освіті дорослих є досвід сільського голови села Труханів, яка, будучи членом районної Координаційної ради по освіті дорослих, зуміла залучити місцеву громаду — незайнятих і безробітних жінок до створення кооперації в сфері сиро-молочної продукції. У 2014 році безробітні жінки, прийнявши участь в ряді майстер-класів по сироварінню, здобули ті навички і вміння, які вже сьогодні дають їм можливість заробляти для своїх родин. Все частіше зростає попит на сирну продукцію місцевих майстринь серед місцевих готельно-відпочинкових комплексів, на майстер-класи в Труханів готовий возити туристів Львівський тур-оператор «Відвідай».

Залучення експертів і зацікавлених сторін (влади, громадськості, бізнесу) дало змогу згенерувати основні цілі та напрямки розвитку освіти дорослих у районі, які лягли в основу Стратегії розвитку освіти дорослих, затвердженої на сесії районної ради в листопаді 2014 р.

По різному склався в кожного випускника курсів свій професійний шлях, але нижченаведені історії успіху підтверджують той факт, що досвід і знання, отримані на курсах, стали для них новим імпульсом: завдяки освіті люди повірили у можливість самостійно проектувати свій життєвий шлях, здобули успіх і тим самим забезпечили стабільність свого життя.

1. Н. Шепіда, випускниця Сколівської школи-інтернату, навчається у Львівському ВНЗ, знання і вміння, отримані на курсах, дозволяють їй підробляти під час стаціонарного навчання: у вихідні дні має замовлення на додаткове кухарське обслуговування бенкетів і

весіль у ресторанах м. Львова. Для сироти, яка залишилась без батьківської опіки, цей підробіток – вагома фінансова допомога.

2. Рекламні акції, які проводились співробітниками СЦОД про старт професійних курсів, зацікавили М. Пилипів і Н. Шишак, учениць випускного класу в с. Ялинкувате. Дівчата не планували опанувати професію повара, але дуже хотіли навчитись добре готувати для себе, оскільки виховувались у багатодітних сім'ях, і смачні страви, як правило, готувались тільки на великі свята. Та доля розпорядилась так, що проходження курсів «Кухар» стало стартовою сходинкою в їх професійному самовизначенні. Після закінчення школи дівчата вирішили продовжувати навчання в професійному ліцеї і надіються, що в майбутньому стануть успішними рестораторами.

3. Б. Івашкович (с. Козьова), працювала поваром у школі, і, згідно з новими вимогами Міністерства освіти, повинна була підтвердити свою фаховість документом державного взірця, інакше могла втратити роботу. Екзаменаційний білет на тему «Оформлення святкових столів з використанням карвінг-технологій» виявився для неї щасливим і корисним у практичному застосуванні: отримавши ряд нових навичок в СЦОД на професійних курсах, Богдана вирішила застосувати їх на практиці. Керівництво школи (директор Оксана Клепуц) позитивно відгукнулася на її ініціативу і готовність навчати цій майстерності на майстер-класах у шкільній їдальні своїх односельців і учнів-старшокласників школи. З цією метою було придбано для школи за спонсорські кошти набір різноманітних ножів. Під час святкування Дня села Богдана разом зі своїми учнями влаштували сюрприз для всіх односельчан: їхня квіткова композиція з овочів і фруктів прикрасила головний виставковий стіл школи, біля якої фотографувались всі очі діти і дорослі. Сфера діяльності Богдани розширилась, гурткова діяльність школи збагатилась новим напрямком, зросла кількість школярів, бажаючих здивувати своїм вмінням батьків, а значить – зріс і авторитет школи. Це, звичайно, відобразилось на кар'єрі Богдани і її доходах. Сьогодні вона не тільки господиня шкільної кухні, але й шеф-повар на сільських весіллях, гостинах, прийомах. І скрізь – хороші слова, подяки, добрі відгуки...

4. Важливим при працевлаштуванні був документ і для безробітної на той час О. Павкевич, яка влаштувалася на роботу кухаря в селищну лікарню. Отримані навички стали в нагоді для працевлаштування і отримання офіційного гідного заробітку.

5. Серед випускників курсу була і Л. Михаліцька, для якої знання в цій сфері, підтверджені відповідним документом, були необхідні при працевлаштуванні на посаду кухаря в Сколівську школу-інтернат. Пропрацювавши на цій посаді місяць, вона отримала більш привабливу пропозицію в фінансовому і кар'єрному плані – посаду старшого кухаря у комплексі відпочинку «Окей», де в літній період вона проходила практичне навчання.

6. Нові професійні перспективи після закінчення курсів відкрилися для М. Винник, яка здобула професійну освіту в 42 роки вперше і в процесі занять оволоділа багатьма секретами приготування різноманітних страв. Зараз, оскільки проживає в смт. Славське, де зимовий період – це пік напливу туристів з усієї України, Марія, як кухар, отримує численні індивідуальні замовлення від власників агроосель на приготування бойківських страв для відпочивальників. Стабільний заробіток, вдячність від туристів – перші успіхи улюбленої справи, шлях до якої був започаткований у Центрі освіти дорослих.

7. Не бракує замовлень на роботу в зимовий сезон і для О. Греб та С. Івануси, які, навчаючись на професійних курсах, у літній період працюють на базах відпочинку,

заробляючи додаткові кошти. Зупиняться на досягнутому жінки не хочуть. Добре вивчивши кулінарні запити туристів, в їхніх планах зародилася мрія – створити сільсько-господарський міні-кооператив, до якого планують залучити інших жінок-домогосподарок з навколишніх сіл для заготівлі продукції власного виробництва (трав'яних чаїв, карпатського меду, сушених грибів, ягід та ін.). Вже в найближчій перспективі вони зможуть не тільки реалізувати цю продукцію, але й готувати прекрасні карпатські страви із екологічно чистих продуктів в своїх садибах.

8. Бажання займатись підприємницькою діяльністю в сфері громадського харчування привело на курси, організовані СЦОД, С. Шкодина, який, маючи офіційну державну роботу в школі, постійно перебував у пошуках тієї справи, яка би приносила йому моральне і матеріальне задоволення. Отримавши в зручний час такі необхідні йому знання і навички, Святослав взявся за втілення своєї мрії – відкриття в селі Верхнячка невеликого сімейного підприємства в сфері громадського харчування, що дасть йому змогу не тільки покращити матеріальне становище родини, але й реалізувати себе в улюбленій справі кухаря.

9. О. Шутка, отримавши кваліфікацію кухаря, перебуває в декретній відпустці. Однак, час пошуків для самореалізації для неї випускним іспитом не закінчився. Особливу радість приносить їй спілкування в Інтернеті, де вона знаходить нових друзів, які діляться своїми рецептами приготування смачної і корисної їжі. Гордість за те, що зуміла перебороти себе і пішла здобувати робітничу професію, маючи незатребуваний диплом про вищу освіту, яскраво відображена на світлинах у соціальних мережах. Головне – не опускати руки, і пам'ятати, що вчитись – ніколи не пізно, саме ці слова можна прочитати в її очах.

Можна наводити ще багато прикладів історій успіху людей, які за допомогою освітнього проекту змогли реалізувати себе як особистості й досягли певних результатів в особистому житті та у галузі професійної самореалізації.

Аналізуючи пройдений шлях реалізації проекту упродовж 2011-2014 рр., ГО «Імпульс» виділила для себе ті принципи, які дають можливість досягти успіху в проекті:

- відповідальність: за взяті на себе обов'язки перед колегами, слухачами курсів, партнерами;
- цілеспрямованість: не маючи мети, неможливо її досягнути. Постановка мети і шлях до неї дисциплінує і організовує;
- прагнення до нових знань, досвіду, напрямків діяльності: ми намагаємось не зупинятись на досягнутому, вивчити більше, ніж те, що вже знаємо і вміємо. Широке поле діяльності дає нам змогу детально аналізувати проблеми і знаходити оптимальні шляхи їх вирішення;
- розуміння важливості того, що робиш, ситуації, яку можеш змінити і відчуття заповнення тієї ніші, де ти можеш бути вкрай потрібним.

Насамкінець зазначимо, що команда Центрів освіти дорослих здійснює і рутинну роботу, і святкування урочистих подій, і розв'язання конфліктних ситуацій, реалізує спільні дослідження, проводить індивідуальну роботу, долає численні бюрократичні перешкоди та ін. Але злагоджена робота СЦОД, координаторів і партнерів проекту об'єднала всіх навколо ідеї зробити освіту дорослих у регіоні загальнодоступною. Йдемо новим, неординарним, але, сподіваємося, правильним шляхом, який призведе до успіху.

Анотація. У статті схарактеризовані основні напрями діяльності проекту по створенню мережі сільських Центрів освіти дорослих (СЦОД), який успішно реалізовується

на Сколівщині (Львівська область) за підтримки DVV International в Україні, та дає змогу сільській молоді та дорослим здобути навички популярних на ринку праці професій і отримати робочі місця на підприємствах району. Наголошується, що злагоджена робота Центрив, координаторів і партнерів проекту об'єднала всіх навколо ідеї зробити освіту дорослих в регіоні загальнодоступною.

Ключові слова: освіта дорослих, сільські центри освіти дорослих, освітні проекти, сільська молодь і дорослі.

Summary. The article describes the main activities of the project of adult education rural centers network that was successfully implemented in Skole district (Lviv region) and supported by DVV International in Ukraine. It enables rural young people and adults both to gain skills of popular in labor market occupations and to get jobs in the district. It is noted that the coordinated work of the centers, coordinators and project partners has united all participants to make adult education in the region available to public.

Key words: adult education, adult education rural centers, educational projects, rural youth and adults.

**Ганна Кіященко,
м. Полтава, Україна**

УСНА ІСТОРІЯ ВІД УЧАСНИКІВ ПОДІЙ ЯК АЛЬТЕРНАТИВА ПОЛІТИЧНИМ ПІДРУЧНИКАМ З НОВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

За результатами проекту Полтавської філії Суспільної служби України «Перші кроки незалежної України. Усні свідчення полтавців», який був підтриманий Представництвом DVV International в Україні.

Бог наділив мене через моїх батьків здатністю критично мислити. Саме ця здатність і була визначальною при виборі мого шляху в переломні моменти історії нашого народу. Після двадцяти років праці в геофізичній експедиції я в 1988 р. почала активну громадську діяльність. Спочатку брала участь у створенні першої неформальної організації в Полтаві – Центр громадських ініціатив, потім Товариство української мови ім. Т. Шевченка, товариство «Зелений світ», Народний Рух України «За перебудову», Союз Українок. У 1992 р. створили осередок Суспільної служби України, який продовжує свою роботу вже понад двадцять років. Чому я брала участь у створенні та роботі цих організацій? Тому що чітко зрозуміла, що комуністичний устрій себе вичерпав, імперія не може далі існувати, потрібно творити підґрунтя для української держави. Чому був зроблений такий висновок? Тепер я розумію – завдяки неформальній освіті! У мене була можливість читати численні твори раніше заборонених письменників, публіцистів, яких з 1985 р. почали друкувати в радянських журналах. Ми дізналися про Голодомор, про справжні втрати у Великій Вітчизняній війні та ціну, яку заплатив український народ за перемогу, про українські визвольні змагання, про концтабори та їх в'язнів, про рабську працю в'язнів на будівництві Біломорканалу та інших великих будівництв СРСР.

Мій батько куриє «Біломорканал», як зараз пам'ятаю – квадратна біло-блакитна паперова коробочка з контурами каналу. Батьки не були дисидентами, вони не розповідали

мені про те, що вони знали і пережили до війни, у війну. Але ставлення до комуністичного режиму можна було відчутти через окремі фрази, які спонукали до роздумів. Моя бабуся Наталка, яка не могла ні читати ні писати, вразила мене своєю відповіддю на мою розповідь із шкільних новин. Хтось, мабуть, пам'ятає, що в Радянському Союзі в 60-ті роки всюди висіли плакати «Ленін жив, Ленін жив, Ленін буде жить». Я навчилася читати ще до школи, тому всі вивіски, всі плакати мною прочитувались і запам'ятовувались. Яким же було моє здивування, коли на якомусь з уроків в школі нам вчителька розповіла про дідуся Леніна, який помер ще в 1924 р. Для мене це була новина і було дуже жаль людину, яка так багато зробила, «щоб ми жили щасливо». Я не могла не поділитися такою новиною з бабусяю. Кажу: «Бабуся, уявляєш, Ленін, виявляється, вже помер, так жаль його!» На це мені бабуся відповіла: «Так, доцю, жаль, нехай би він жив, а його ідеї померли!». Мудрість своєї неписьменної бабусі я оцінила пізніше. А в бабусі з боку батька, всі її звали Маруся, найкраща похвала для хлопчика була: «Оце справжній козак!». Вперше я це слово почула від бабусі і зрозуміла, що козаки – це наші захисники, бабуся їх дуже поважає.

Такі історії є в кожній людині. Ці історії дозволяють нам зрозуміти епоху, зрозуміти людину, відчутти історію власного народу. Чи багато може почерпнути молода людина з підручників історії? Кожна влада переписує їх під себе, вони переповнені ідеологією та офіційними штампами. Історію подають, як історію правителів, полководців, битв, походів, з'їздів партій, п'ятирічок. А де ж люди, що вони робили в цей час, що відчували, як їм жилося? Адже ми всі учасники та свідки історичних подій. А без усвідомлення минулого не можна зрозуміти сьогодення.

Для молодих людей, які народилися в незалежній Україні, події 1989-1991 рр. минулого століття – це вже давня історія. Але насправді в Україні саме зараз завершується українська національно-визвольна революція, яка почалася тоді у 80-х. За висновками В. Пекаря, Майдан є трією революцією – економічною, геополітичною та ментальною. І всі три революції мають на меті перевести Україну з «Середньовіччя» до «Сучасності»¹.

Проект «Перші кроки незалежної України. Усні свідчення полтавців» – це намагання зв'язати події більш ніж двадцятирічної давнини і сьогоденням.

У 1988-1989 рр. у Полтаві почали швидко розвиватися незалежні рухи та організації національно-демократичного спрямування. Це був період бурхливого розквіту неформальних видань, невідконтрольних владі громадських організацій. Полтавці почали відкривати свою історію, своїх героїв у боротьбі за незалежність, зокрема Симона Петлюру, Івана Мазепу. Це був переддень розвалу СРСР і створення незалежних національних держав. У комуністичної ідеології, яка панувала останні сімдесят років з'явилася реальна альтернатива. Але було дуже багато людей, які підтримували і захищали комуністичну ідеологію, бо одні в неї щиро вірили, інших вона реально годувала.

Ми дослідили локальні події, на прикладі яких можна вчитися сприймати людину з іншою точкою зору не як ворога, а як сторону, яка має свою думку. Потрібно використовувати уроки минулого для діалогу поколінь, виховання критичного мислення у молоді. Що призводить до агресії та жертв? Що необхідно робити для мирного вирішення конфліктів?

¹ (Сутність революції і завдання Нової Країни Валерій Пекар, для УП _ П'ятниця, 25 квітня 2014, [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.pravda.com.ua/rus/articles/2014/04/25/7023375/?attempt=1>)

Один із прикладів – це історія святкування Полтавської битви в 1989 р. у Полтаві. Події 1989 р. у Полтаві могли закінчитися кровопролиттям і громадянським протистоянням, бо для одних – це перемога «руського озупа», а для інших – поразка української державності. Але учасники подій з різних боків проявили мудрість і терпимість. Очевидно, що, незважаючи на різні позиції, вони сповідували одні цінності: цінність людського життя, цінність миру і поваги до різних думок. Це хороший приклад, як можна мирно вирішувати конфлікти, які виникають на ґрунті різного розуміння історичних подій.

Ми провели серію «Розмовних кафе»: «Полтавська битва, 300 років потому», «Перша українська символіка в Полтаві», «Відродження Свято-Успенського Собору», «Перше українське Різдво, колядки в Полтаві», в яких взяли участь активні учасники тих подій і полтавська молодь. Підготовлені нами інтерв'юери зібрали індивідуальні інтерв'ю учасників подій. Записані усні історії розміщені на блозі «Усна історія Полтавщини» (<http://www.oral-history.org.ua/>). Також тут викладено поради, як користуватися методом усної історії, брати інтерв'ю.

З'ясуємо, що таке усна історія. Першою державою, де усна історія здобула помітне академічне визнання, стали США (1948). Першими усно-історичними дослідженнями були записи біографій відомих людей – бізнесменів, політиків, ветеранів війни – з метою доповнити існуючі писемні джерела. У Західній Європі усна історія як самостійний академічний напрям з'явилася в 1960-х роках («*Oral History*»).

Процес становлення усної історії як окремого напрямку історичних досліджень розпочався у країнах Західної Європи та Америки у 1960-1970-х рр. і завершився заснуванням Міжнародної асоціації усної історії в 1996 р. на IX Міжнародній конференції усної історії в Гетеборзі (Швеція). Особливістю розвитку цього методу історичних досліджень в Україні стало розроблення передусім тематики, яка зазвичай замовчувалася офіційною радянською історіографією. Перші публікації матеріалів, зібраних методом опитування очевидців, були присвячені найтрагічнішій події в історії України ХХ століття – Голодомору у 1932–1933 рр. Наступне видання у вітчизняній усній історії присвячене гендерній тематичі, яка також перебувала на периферії радянської історіографії. Зібрано усні історії жінок із різних регіонів України, які працювали «остарбайтерами» в Німеччині під час другої світової війни².

Термін «усна історія» стосується якісного процесу дослідження, яке ґрунтується на особистому інтерв'юванні, що дає змогу розуміти смисли, інтерпретації зв'язків та суб'єктивного досвіду, а також продукту (аудіо- чи відеозапису), який є справжнім історичним документом, новим першоджерелом для подальших досліджень. Сутністю цього дослідницького напрямку є запис (як правило, із застосуванням аудіо- та відеотехніки) усного оповідання очевидців тих чи інших подій, спогадів на задану тему або про якийсь життєвий період. Як метод історичної науки, усна історія: дозволяє зберегти свідчення безпосередніх учасників історичних подій, «маленьких людей», які в офіційних джерелах фігурують лише як статистичні одиниці, а часто і взагалі забуті; надає матеріал для інших галузей історичної науки – історичної антропології, історичної психології, історичної

² Історії, обпалені вогнем. Спогади жінок-остарбайтерів, зібрані на Полтавщині. – Полтава: Дивосвіт, 2012.

герменевтики; забезпечує трансляцію систем цінностей та культурно-семантичного коду від покоління до покоління.

На відміну від джерел, створених авторськими колективами або державними, громадськими та іншими діячами, свідчення, які надають окремі люди, мають безцінні риси оповіді про історичні події крізь призму сприйняття певної людини, вони персоналізують історичний досвід і пересувають масштабні суспільні процеси у площину особистісного переживання та сприйняття конкретним учасником подій.

Анотація. Автором наголошено на важливості використання усної історії як якісної методики дослідницької практики вчених-гуманітаріїв, що дозволяє вивчати різноманітні аспекти соціального буття людини та суспільства. Публікація містить інформацію про досвід збирання усної історії перших кроків Незалежної України на Полтавщині.

Ключові слова: суспільний діалог, усна історія, розмовне кафе.

Summary. The author has emphasized the importance of using an oral history as a qualitative methodology of humanities scholars' research practice that enables to study various aspects of a human and society social life. The publication contains information about the experience of collecting the oral history of the first steps of independent Ukraine in Poltava.

Key words: public dialogue, oral history, colloquial café.

РОЗДІЛ II

СЕКЦІЙНІ ЗАСІДАННЯ (ДОПОВІДІ)

*Олена Аніщенко,
м. Київ, Україна*

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА В УКРАЇНІ

На початку XXI ст. громадянське суспільство тлумачиться як сфера соціального життя, в якій люди взаємодіють самостійно й автономно щодо держави. Важливо наголосити, що громадянське суспільство відрізняється від суспільства загалом тим, що залучає громадян до колективних дій у суспільній сфері для вираження своїх інтересів, ідей, обміну інформацією, досягнення спільної мети, висування вимог до держави і закликів до відповідальності офіційних осіб. Таке суспільство є посередником між приватною сферою життя людей та державою та об'єднує розмаїття формальних і неформальних організацій.

Як свідчить аналіз літературних джерел, громадянське суспільство являє собою комплексний соціокультурний і суспільно-політичний феномен, який включає наявність і розвиненість:

- соціальних інститутів (незалежні медіа; громадська думка; добровільні асоціації та об'єднання громадян; структурована та інституалізована політична опозиція; системи зовнішнього громадського контролю за владою на всіх рівнях, у т. ч. і незалежний прокурорський нагляд, парламентські та громадські аудиторсько-контрольні комісії; правозахисні організації та ін.);

- соціальних практик (громадська активність громадян; громадські рухи; ініціативні групи; громадянська залученість до добровільних суспільних, у т. ч. і неформалізованих об'єднань; поінформованість; правова культура та вміння застосовувати правозахисну та судову систему; лобювання суспільно-значимих ініціатив та ін.);

- суспільних цінностей і чеснот (плюралізм, толерантність, довіра до співвітчизників та суспільних інститутів, здатність до компромісів без втрати гідності, самоповага, ввічливість, громадська солідарність і взаємодопомога та ін.)¹.

Акцентуємо увагу на тому, що освіта дорослих є соціальною підсистемою, яка має свою структуру. Серед її основних складників можна виокремити навчальні заклади як соціальні організації, суб'єкти соціальної взаємодії (учні / слухачі й педагоги), навчальний процес як вид соціокультурної діяльності, ефективність якого забезпечується оптимальним навчальним середовищем. Водночас освіта дорослих пов'язана з усіма сферами суспільного життя. Такий зв'язок реалізується безпосередньо через особистість, залучену до економічних, політичних, духовних та інших соціальних зв'язків. Якщо різні сфери і галузі господарства виробляють певну матеріальну і духовну продукцію, а також послуги для людини, то система освіти дорослих «творить» власне людину через вплив на її інтелектуальний, етичний, естетичний і фізичний розвиток.

¹ Степаненко В. Українське суспільство: 10 років незалежності; за ред. В. Ворони / В. Степаненко. – К.: ІС НАН України, 2001. – С. 169-183.

Водночас освіта дорослих, навчання впродовж життя є невід'ємними складниками суспільної життєдіяльності й важливим показником ефективності функціонування суспільства. У цьому контексті серед критеріїв оцінки її ефективності має бути якість і корисність навчання. Освіта дорослих покликана сприяти особистісно-професійному розвитку дорослих, підвищенню ефективності життєдіяльності, що зумовлює необхідність врахування нових методологічних підходів, якими передбачено вивчення особистості у контексті її життєвих можливостей, вищих цілей і смислів життя, а також інноваційного потенціалу, який сприяє розвитку професійної мобільності, стресо- й життєстійкості дорослих.

В умовах розвитку глобалізаційних процесів постає питання щодо забезпечення самореалізації дорослих у контексті формування конкурентоздатної особистості фахівця з інноваційним потенціалом. У зв'язку з цим в Україні особливо важливого значення набуває безперервний процес інтеграції усіх зацікавлених сторін і громадських інститутів на основі взаємовигідної співпраці з метою розвитку освіти для різних категорій дорослих, а у подальшому – створення доступної, ефективної, результативної освітньої інфраструктури регіонів, реалізації концепцій розвитку різних областей як регіонів, що навчаються. Адже розвинені зарубіжні країни мають цінний досвід практичної реалізації Концепції «Region, що навчається», яка активно впроваджується у багатьох європейських країнах² і є важливим складником політики розбудови активного громадянського суспільства й соціальної інтеграції.

На сучасному етапі розвитку України освіта дорослих перетворюється на самостійну підсистему національної системи освіти, про що свідчить масштабність і специфіка андрагогічної проблематики. Особливої актуальності набувають принципи, закономірності, умови і механізми, а також форми, методи формування й розвитку у громадян якостей суб'єктів соціально-економічної, правової, громадянської, політичної, культурної, оборонної сфер діяльності. У зв'язку з цим актуалізувалася нагальність розширення сфери освітніх послуг, які надаються дорослому населенню, проведення спеціальних досліджень, здійснення комплексного аналізу ринку освітніх послуг. Ці процеси відбуваються з урахуванням особливостей і потреб різних категорій дорослих, закономірностей і механізмів розвитку людини на етапі її зрілості у контексті розвитку громадянського суспільства.

За нашим переконанням, важливим ресурсом розвитку громадянського суспільства в Україні є центри освіти дорослих. Так, на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького спільно з відділом андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України створено перший в Україні (на базі вищого педагогічного навчального закладу) Науково-методичний центр освіти дорослих³. Діяльність центру спрямовано на проведення фундаментальних і прикладних досліджень з проблем освіти різних категорій дорослого населення в контексті соціально-економічних процесів, які відбуваються в Україні, а також підвищення ефективності підготовки дорослих і впровадження результатів досліджень у практику, взаємодію з територіальними органами Державної служби зайнятості України, підприємствами, установами, організаціями щодо підготовки, перепідго-

² Competence Centres in Learning Regions. Summary of the final evaluation [Електронний ресурс]. – URL: http://www.dti.dk/_root/media/31307_Competence%20Centres%20in%20Learning%20Regions%20in%20Denmark.pdf.

³ Положення про науково-методичний центр освіти дорослих / Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.; Мелітополь, 2014. – 7 с.

товки та підтримки зайнятості різних категорій дорослого населення та ін. Налагоджується творча співпраця у галузі освіти дорослих, обміну педагогічним досвідом між відділом андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України і Школою для людей третього віку (Історико-мистецький центр «Стара школа», с. Тарасівка Києво-Святошинського району), Клубом для людей третього віку «Друга молодість» (м. Ірпінь, Київська обл.) та ін. Планується створення спільного центру освіти дорослих для людей третього віку.

Необхідно наголосити, що в Україні за підтримки Представництва Німецького об'єднання народних університетів (DVV International)⁴ у співпраці з недержавними громадськими організаціями, органами місцевої влади створено розгалужено мережу центрів освіти дорослих. Такі центри вже функціонують у м. Буча (Київська обл.)⁵, Полтаві, різних населених пунктах Львівській області⁶ та ін. Серед переваг центрів освіти дорослих – широта географічних меж, широкий діапазон програм, їх інноваційність, гнучкість.

Діяльність закладів формальної і неформальної освіти дорослих спрямована на поширення ідей освіти впродовж життя, інтеркультурного навчання як у спільноті, так і для спільноти, зміцнення потенціалу і можливостей для покращення якості життя громадян в Україні, підтримку принципів сталого розвитку суспільства, сприяння розвитку громадянського суспільства через підтримку громадських ініціатив.

Анотація. У статті проаналізовано потенціал освіти дорослих як ресурсу розвитку громадянського суспільства в Україні. Акцентовано увагу на доцільності створення центрів освіти дорослих для різних категорій громадян з метою формування професійної мобільності, стресо- й життєстійкості дорослих.

Ключові слова: громадянське суспільство, освіта дорослих, центр освіти дорослих.

Summary. In the article the adult education as a resource for civil society development in Ukraine is analyzed. The attention is focused on the expediency of establishing the adult education centers for different categories of citizens aimed to forming adults' professional mobility, vitality and stability for stress.

Key words: civil society, adult education, adult education center.

*Олена Антонова,
м. Житомир, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ОБДАРОВАНOSTІ У ДОРОСЛОЇ ЛЮДИНИ

Проблема освіти дорослої людини, її обдарованості, в останні роки викликає особливий інтерес у науковців. Достатньо часто обдарованість розкривається в досить зрілому віці. При цьому не кожна обдарована дитина перетворюється на обдарованого дорослого і, в свою чергу, не кожен обдарований дорослий був у дитинстві обдарованою дитиною.

⁴ Центри Освіти Дорослих. Освіта як суспільна відповідальність. – Берлін, 2011 [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.dvv-international.org.ua/sites/default/files/AEC%20Ukr.pdf>

⁵ XIV Міжнародний «Тиждень Освіти Дорослих» в Україні – урочисте відкриття Центру Освіти Дорослих в Бучі [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.dvv-international.org.ua/?q=node/159>

⁶ Підсумкова конференція в рамках проекту «Освіта дорослих для розвитку» [Електронний ресурс]. – URL: <http://gostynets.org.ua/index.php/novyny/73-pidsumkova-konferentsiia-v-ramkakh-proektu-osvita-doroslykh-dlia-rozvytku>

Розглядаючи питання про роль вікових чинників у розвитку здібностей, слід мати на увазі, що особливості певного віку не є чимось незмінним, повторюваним; самі вікові особливості та динаміка їх розвитку значною мірою залежать від суспільно-історичних умов (Д. Ельконін). Необхідність вивчення цілісної структури можливостей людини в їх віковому розвитку багатосторонньо обґрунтована ще Б. Ананьєвим, однак питання теорії віку ще не отримали достатнього висвітлення і багато в чому є дискусійними. При цьому необхідно відзначити, що навіть підходи до виділення періодів дорослого життя не можна вважати усіма визнаними і сталими. Особливо цікавий так званий період зрілості – найтриваліший для більшості людей період життя. Його верхню межу різні автори визначають по-різному: від 50-55 до 65-70 років. Згідно ж з ідеями Е. Еріксона, зрілість охоплює час від 25 до 65 років, тобто майже 40 років життя.

Зрілість вважається часом повного розквіту особистості, коли людина може реалізувати весь свій потенціал, досягти найбільших успіхів у всіх сферах життя. Це час виконання свого людського призначення – як у професійній, так і у громадській діяльності. У зрілості, як і в молодості, головні сторони життя – професійна діяльність і сімейні відносини. Проте, якщо в молодості головним завданням було оволодіння обраною професією і вибір супутника життя, то в зрілості на перший план виходить реалізація себе, повне розкриття свого потенціалу у професійній діяльності та сімейних відносинах. Найважливішою особливістю зрілості є усвідомлення відповідальності за зміст свого життя перед самим собою і перед іншими людьми.

Дослідники вважають, що розвиток особистості зрілої людини потребує позбавлення від невиправданого максималізму, характерного для юності і частково молодості, виваженості та багатогранності підходу до життєвих проблем, зокрема до питань своєї професійної діяльності. Накопичений досвід, знання, вміння мають для людини велику цінність, але можуть створювати їй труднощі в сприйнятті нових професійних ідей, гальмувати зростання її творчих можливостей. Минулий досвід, за умови відсутності розумної гнучкості і багатогранності, може стати джерелом консерватизму, ригідності, неприйняття всього того, що виходить не від себе самого.

Цікавий підхід до виділення циклів життя представлений О. Сикирич¹, яка стверджує, що хоча кожен період супроводжується фізіологічними змінами в організмі, набагато цікавіше те, що одночасно відбувається у плані психічному та розумовому, і як це впливає на спосіб життя людини.

У кожного вікового періоду свої завдання. Так, віковий цикл 28-35 років створює умови для того, щоб глибоким і щирим потребам і устремлінням душі дати свободу, розкрити, розвинути та зміцнити паростки справжніх здібностей, талантів, прагнень і одкровенень. Саме таким чином доля дає нам Шанс знайти себе, свій Шлях, розкрити певну грань сенсу свого життя. Саме в цьому віці його найлегше побачити, і саме в цьому віці життєві обставини дозволяють хоча б децицю з того, що відкрилося, здійснити.

У віці 35-42 років, як стверджував К. Юнг, людина знову отримує можливість почути голос своєї Душі, своєї Самості. Вона сама та її життя докорінно змінюються, і для цього створені всі умови. Духовність повинна зайняти місце розумності, Мудрість серця – місце

¹ Сикирич Е. Философия возраста. Загадочные циклы в жизни человека / Сикирич Елена // Проект «Пізнай себе» [Електронний ресурс]. – URL: <http://piznaj-sebe.newacropolis.org.ua/2011/10/04/>

логіки розуму². На етапі 42-49 років, завдяки впевненості, що ми не просто потрібні, а потрібні іншим, у нас може народитися безліч нових ідей, починань та творчих планів, які принесуть благо багатьом людям.

Часто геніальні ідеї, винаходи й твори, в яких найповніше проявляються усі духовні сили та творчі потенції вже мудрої людини, накопичені за довгі роки, народжуються у віці 49-56 років. Перед нами зрілий і досвідчений юнак, з вогнем в очах, з цікавим світоглядом та ідеями, з ентузіазмом, життєрадісністю і динамізмом, яким можна позаздрити. Недарма Платон надавав перевагу цьому віку, а людям, які змогли використати його шанс досягти кульмінації свого духовного й творчого розвитку, відводив особливу роль у своїй ідеальній державі. Коли багатьох людей цього віку, які знайшли себе і живуть повноцінним життям, запитували, чи не хотіли б вони повернутися в молодість, вони щасливо та категорично відмовлялися.

Вік 56-63 років розкриває в людині особливу якість особистості, або ж ця якість посилюється до повноти прояву, якщо вже пробуджена, – якість вчителя. Людина щедро ділиться своїм досвідом, знаннями, любов'ю, відчуваючи глибоку відповідальність за тих, хто залишиться після неї, і вчить інших перш за все власним прикладом і способом життя. Це надає особливі сили: з'являються наче нізвідки духовні, розумові та енергетичні ресурси, про яких людина раніше не здогадувалася і які інакше ніколи б не проявилися³.

Вченими доведено, що в ході вікового розвитку відбувається не тільки послідовне збільшення можливостей нервової системи, але й обмеження деяких цінних властивостей. В результаті досліджень вікових змін за допомогою лонгітюдного методу було виявлено, що з віком дещо знижується когнітивна функція людини. Окремі ж розумові здібності в середньому віці навіть підвищуються, особливо у людей, які мають вищу освіту і продовжують плідно працювати і вести активне життя. У даний час багато дослідників виступають проти твердження, що інтелектуальний розвиток людини досягає свого піку в юнацтві. На їх думку, впродовж усього середнього віку триває розвиток певних здібностей, зокрема, пов'язаних з їх трудовою або повсякденною діяльністю.

У свій час, працюючи над концепцією інтелекту як єдиної загальної здібності, Р. Кеттел розділив його на два види: «плинний» (fluid) і «кристалізований» (crystallized). На його думку, плинний інтелект проявляється у завданнях, які вимагають пристосування до нових ситуацій, залежить від спадковості і досягає максимального рівня до 14-15 років. Кристалізований інтелект необхідний при вирішенні завдань, що вимагають навичок і використання минулого досвіду, оскільки залежить переважно від впливів середовища і може підвищуватися до 25-30 років.

Підтверджують ці припущення експерименти із застосуванням тестів когнітивних навичок у ході лонгітюдних досліджень. Нерідко випробувані в більш пізньому віці (50 років) показували більш високі результати, аніж ті, які у них були 30 років тому. Так вчені у галузі природничих і гуманітарних наук досягають найвищих результатів не в молоді роки, а у роботах 40-50-річного або навіть 70-річного віку.

² Сикирич Е. Философия возраста. Загадочные циклы в жизни человека / Сикирич Елена // Проект «Пізнай себе» [Електронний ресурс]. – URL: <http://piznaj-sebe.newacropolis.org.ua/2011/10/04/>

³ Сикирич Е. Философия возраста. Загадочные циклы в жизни человека / Елена Сикирич // Проект «Пізнай себе» [Електронний ресурс]. – URL: <http://piznaj-sebe.newacropolis.org.ua/2011/10/04/>

Крім лонгітюдних досліджень, для вивчення даного питання широко використовується метод поперечних зрізів, при якого одночасно досліджуються різні групи осіб, що об'єднують представників певного віку. Так Джон Хорн і його колеги представили дані по ряду тестів, отримані цим методом. У його дослідженні виявилось, що показники словникового запасу та загальна поінформованості виявилися значно вище у людей старше 40 років, ніж у 20-30-літніх. З іншого боку, у людей, чий вік менше 50, оцінка за тестами індуктивного мислення і просторових уявлень була набагато вище, ніж у більш старших випробовуваних. Проте варто враховувати, що при використанні методу поперечних зрізів, представники різних вікових груп народилися в різний час, і у них різний життєвий досвід. Освіта, отримана більш старшими представниками, істотно відрізняється від тієї, яка надається в наші дні. У період їх навчання вдосконаленню одних інтелектуальних здібностей порівняно з нашим навчанням могло надаватися більше значення, ніж розвитку інших. Зокрема, на початку ХХ ст. викладачі акцентували увагу на механічному запам'ятовуванні фактів, а не розумінні їх сутності.

Серед різних лонгітюдних досліджень, незважаючи на всі розбіжності, існує також загальна закономірність: *рівень оцінки багатьох інтелектуальних здібностей у представників з високим рівнем освіти з віком продовжує підвищуватися.*

В узагальнених результатах індивідуальних змін наголошується, що впродовж всього періоду дорослості 45-60% учасників дослідження показують стійкі результати. Деякими випробовуваними були продемонстровані високі результати, навіть при досягненні ними 75-літнього віку. Таких людей виявилось близько 10-15%. У близько 30% з числа випробовуваних результати з часом погіршилися, у всякому випадку, до моменту, коли їх вік досяг 60 років.

Обдаровані дорослі люди – це найпотужніший природний ресурс розвитку суспільства, тому не дивно, що в країнах, які активно відстоюють свої національні інтереси, розгорнуті численні програми «відкачування мізків» з тих регіонів, у яких турбота про своїх обдарованих громадян не належить до числа пріоритетних. Багато дослідників звертають увагу на своєрідність особистісних якостей обдарованого дорослого. При цьому називаються такі особистісні властивості: наполегливість при завершенні роботи, цілеспрямованість (несхильність до бездіяльності), впевненість у собі, свобода від низьких почуттів, активну участь у громадських справах, працездатність, схильність до самотності тощо. Іноді виокремлюють такі властивості: здатність до виконання рутинної роботи, терплячість, нерелігійність, невірноваженість, подвійність оцінок, ексцентричність⁴ або схильність до різних форм дозвілля (особливо у вигляді художньої і музичної творчості), у тому числі ефективне використання часу для управління конкуруючими професійними і дозвілєвими потребами⁵.

У роботі з обдарованою особистістю М. Холодна виділяє два аспекти⁶. *Гуманістичний аспект* передбачає, що обдарованість – реальна або потенційна – є самодостатньою цінністю, тому кожна така людина повинна мати всі необхідні умови для реалізації та розвитку свого обдарування, вона має бути успішною і щасливою. *Прагматичний* стосується кінцевої мети цієї діяльності, заради якої всі заходи з обдарованими дітьми та молоддю фінансуються,

⁴ Standler R.B. Creativity in science and engineering [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.rbso.com/create.htm>.

⁵ Root-Bernstein R. Correlation between avocation, scientific style, work habits and professional impact of scientists / Root-Bernstein R., Bernstein M., Garner H. // Creativity Research J. – 1995. – V. 8 (2). – P. 115-137.

⁶ Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования / Холодная М.А. – СПб.: Питер, 2002.

оголошуються пріоритетною державною політикою тощо, а саме: йдеться про те, що обдарована дитина повинна стати обдарованим дорослим (тобто, якнайбільше обдарованих дітей мають стати обдарованими дорослими)⁷.

Дослідниця зазначає, що при оцінці проявів обдарованості дитини (дошкільника, підлітка, старшокласника), як правило, спрацьовує принцип *презумпції обдарованості*: педагогічні працівники схильні визнавати обдарованість дитини з окремими ознаками обдарованості, розраховуючи на розквіт цього дару з часом; готові працювати з дітьми, у яких вони прогнозують потенційну обдарованість; вважають за необхідне витратити спеціальні зусилля для зняття психологічних перешкод, що заважають проявитися прихованій обдарованості дитини⁸.

Навпаки, відносно дорослої людини критерії оцінки достатньо жорсткі: обдарованим дорослим ми вважаємо людину, що має реальні надзвичайні досягнення в певній конкретній сфері діяльності (у вигляді технічних відкриттів, наукових монографій, загальнознаючих творів мистецтва, результативних соціальних реформ, успішних менеджерських рішень тощо)⁹.

При цьому варто пам'ятати, що багато хто з відомих вчених, музикантів, художників і навіть письменників проявили свої видатні таланти в ранньому віці. Тобто, обдаровані діти досить часто стають видатними дорослими, але не завжди. Не менш часто відбувається і навпаки: той, хто не проявив себе в дитинстві, досягнув видатних результатів у подальшому, в зрілому віці. Нерідко видатний розумовий потенціал, як свідчать біографії багатьох відомих людей, тривалий час залишався непоміченим оточуючими. Так, М. Коперник не тільки не значився серед обдарованих дітей, а навіть формально не належав до числа вчених-астрономів. Порівняно пізно почав свою літературну діяльність відомий російський письменник І. Крилов¹⁰.

Природно, у науковців виникають два питання: по-перше, чому зі звичайних дітей «виходять» обдаровані дорослі? І, по-друге, чому діти з яскравими ознаками обдарованості «не перетворюються» на обдарованих дорослих?

Щодо першого питання. О. Чернякова^{11 12} пропонує такі можливі варіанти відповідей. Перш за все, на її погляд, не достатньо адекватними є форми ідентифікації обдарованості, які пропускають дітей з високим рівнем психічних ресурсів. Сучасні наукові уявлення про обдарованість і про особливості динаміки її проявів у дитячому та підлітковому віці дозволяють стверджувати, що обдарованих дітей у відсотковому відношенні набагато більше, ніж це передбачалося в межах «психометричної концепції обдарованості» (згідно з останньою, лише близько 2-3 % дітей, обстежених за допомогою тестів інтелекту, мають показники IQ більше 130, тобто можуть бути віднесені до категорії обдарованих). Водночас описано різні види обдарованості, які базуються на різних здібностях (теорія «безлічі інтелекту» Г. Гарднера, теорія компетентності як прояв безлічі видів обдарованості

⁷ Чернякова О.В. Основные формы проявления одаренности у взрослых людей [Електронний ресурс]. – URL: http://kidsgid.ru/view/osnovnye_formy_proyavleniya_odarennosti_u_vzroslyh_lyudej/

⁸ Там само.

⁹ Там само

¹⁰ Основные современные концепции одарённости [Електронний ресурс]. – URL: <http://refdb.ru/look/1118480-p2.html>

¹¹ Чернякова О.В. Основные формы проявления одаренности у взрослых людей [Електронний ресурс]. – URL: http://kidsgid.ru/view/osnovnye_formy_proyavleniya_odarennosti_u_vzroslyh_lyudej/

¹² Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования / Холодная М.А. – СПб.: Питер, 2002.

Дж. Равена та ін.). Ймовірно, проблема полягає в існуванні актуальної потенційної обдарованості. Виявлену очевидну обдарованість, помічену психологами, педагогами, батьками, називають «актуальною». І навпаки, обдарованість, яка не відразу помітна, не очевидна для оточуючих, називають «потенційною». Нерідко педагоги і батьки можуть не помітити потенційної або прихованої форми обдарованості в дитячому віці, які «несподівано» розкриваються пізніше¹³.

Крім того, часто такі факти пояснюються особливостями навчального процесу. Відомо, що нерідко зустрічаються батьки, шкільні вчителі, вузівські професори, керівники виробництва, які цінують сумлінність, слухняність, акуратність вище за оригінальність, сміливість, незалежність дій і суджень. Своєрідне підтвердження цієї думки знайшли американські вчені, що вивчили під цим кутом зору біографії 400 видатних людей. У дослідженні виявлено, що 60% з них мали серйозні проблеми в період шкільного навчання стосовно пристосування до умов шкільного життя¹⁴.

Слід взяти до уваги також дію стихійних чинників становлення обдарованості при переході до віку дорослості, про які ми поки знаємо дуже мало. У тому числі фактор «випадкової події», який може призвести до радикальної перебудови ментального досвіду особистості і зміни її життєвого шляху, результатом чого є розквіт і подальше інтенсивне збагачення індивідуальних психічних ресурсів (прикладом є деякі ранні дитячі враження і подальший ефект «кристалізації» індивідуального ментального досвіду)¹⁵.

Що стосується другого питання, то слід визнати, що процес перетворення обдарованої дитини на дорослу людину досить часто складається досить драматично. Деякі дослідники знаходять відповідь на це питання серед психологічних і фізіологічних чинників. Так, коли дитині дається все легко, вона звикає бути переможцем. Наштовхуючись на перешкоду, яку не може подолати з ходу, такі дитина воліє відступити. Вона настільки боїться зазнати поразки, що навіть не намагається щось зробити. Природно, що її розвиток тут же зупиняється і через якийсь час вона зрівнюється з однолітками, а ще пізніше – навіть починає відставати¹⁶.

Чим більше у дитини обдарувань, тим легше їх втратити. Адже чим більш унікальною є дитина, тим більше негативних факторів на неї впливає. Якщо тривалий час мозок дитини постійно активно розвивався, а потім раптом цей розвиток сповільнився або зупинився, то змінюється біохімія мозку. У результаті, дитина не тільки перестає розвиватися, але й з віком починає втрачати набуті навички, нерідко руйнуються й інші функції мозку (гарна пам'ять, аналітичні здібності та ін.). До речі, це стосується не лише дітей. Дорослі, які перестають працювати над собою, починають втрачати набуті знання та навички, починаючи приблизно з 30 років¹⁷.

¹³ Чернякова О.В. Основные формы проявления одаренности у взрослых людей [Електронний ресурс]. – URL: http://kidsgid.ru/view/osnovnye_formy_proyavleniya_odarennosti_u_vzroslyh_lyudej/

¹⁴ Основные современные концепции одарённости [Електронний ресурс]. – URL: <http://refdb.ru/look/1118480-p2.html>

¹⁵ Чернякова О.В. Основные формы проявления одаренности у взрослых людей [Електронний ресурс]. – URL: http://kidsgid.ru/view/osnovnye_formy_proyavleniya_odarennosti_u_vzroslyh_lyudej/

¹⁶ Гальковская Т. Формула гениальности / Т. Гальковская [Електронний ресурс]. – URL: http://gazeta.zn.ua/SOCIETY/formula_genialnosti.html

¹⁷ Гальковская Т. Формула гениальности / Т. Гальковская [Електронний ресурс]. – URL: http://gazeta.zn.ua/SOCIETY/formula_genialnosti.html

Зважаючи на вищезазначене, М. Холодна¹⁸ пропонує регресивний і прогресивний варіанти «переходу» дитячої обдарованості в якості дорослої людини. При *регресивному переході* ознаки дитячої обдарованості або повністю згасають, або трансформуються у такі риси особистості дорослої людини, які виключають можливість надординарних досягнень. Відповідно, можуть бути виділені чотири типи дорослих: «звичайні» (ознаки дитячої обдарованості згасли повністю), «здібні» (людина чудово співає в компанії, чудово малює на дозвіллі, однак до її провідної професійної діяльності ці здібності не мають жодного стосунку), «оригінали» (неадекватна самореалізація на тлі збереження високого рівня домагань), «деструктивні» (дезадаптивний тип життєдіяльності аж до проявів психопатологічної симптоматики).

При *прогресивному переході* обдарованість дорослої людини набуває трьох основних форм: «компетентні» (особи з високою успішністю виконання певних видів діяльності, що характеризуються великим обсягом добре організованих предметних знань і готовністю приймати ефективні рішення у відповідній предметній галузі); «*талановиті*» (особи з екстраординарними досягненнями в конкретному виді діяльності, які знаходять своє втілення у деяких реальних, об'єктивно нових, певною мірою загальноновизнаних матеріальних або ідеальних продуктах); «*мудрі*» (особи з високим рівнем інтелектуальних можливостей, пов'язаних з аналізом, оцінкою і прогнозом подій повсякденного життя людей)^{19 20}.

У свою чергу, американський дослідник Галенсон вважає, що існують два типи творчого початку – *концептуальне та експериментальне*. Представники першого типу ніби відразу мають в голові чіткий план створюваного продукту. Вони не шукають, не занурюються у деталі. Просто реалізують те, що якимось дивним чином дозріло всередині них²¹. В експериментаторів все по-іншому. Вони нескінченно реєструють і переробляють свої творіння. Ідеї виникають у процесі копіткої роботи і постійно змінюють форму. Людям такого типу властивий перфекціонізм – довго робити, переробляти, доробляти і... починати все спочатку.

Концептуальщики – це вундеркінди, до яких ми звикли. У них все виходить відразу, з перших кроків їх талант очевидний оточуючим. А ось експериментаторів в дитинстві можуть запросто віднести до нездібних²².

М. Холодна у межах онтологічної теорії інтелекту як одну із зрілих форм обдарованості дорослих людей (поряд з талантом, мудрістю) розглядає *компетентність*, в основу становлення якої покладено процеси накопичення і збагачення індивідуального ментального досвіду особистості²³. Так, у «компетентних» змінюється організація понятійного і метакогнітивного досвіду, у «талановитих» відбувається трансформація і специфікація інтенціонального досвіду, у «мудрих» має місце інтеграція різних форм досвіду з підвищенням питомої ваги метакогнітивного досвіду²⁴. Особливу роль у розбудові

¹⁸ Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002.

¹⁹ Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002.

²⁰ Чернякова О.В. Основные формы проявления одаренности у взрослых людей [Електронний ресурс]. – URL: http://kidsgid.ru/view/osnovnye_formy_proyavleniya_odarennosti_u_vzroslyh_lyudej/

²¹ Рогожина И. Поздний талант или посредственность. Как понять? [Електронний ресурс]. – URL: <http://wiseparents.ru/pozdnij-talant-ili-posredstvennost-kak-ponyat/>

²² Там само

²³ Холодная М.А. Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости: эффект инверсии развития // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. – № 5. – С. 69-78.

²⁴ Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования / Холодная М.А. – СПб.: Питер, 2002.

ментального досвіду відіграють такі чинники: цілеспрямована і інтенсивна практика у відповідній галузі діяльності; унікальні за своїм змістом дитячі враження, що фіксуються в індивідуальному досвіді у вигляді специфічних умонастроїв і вірувань; різноманітні форми спілкування з іншими людьми (передусім, зі «значущими іншими», які впливають на зміну світосприйняття обдарованої людини); зростання продуктивного самоставлення тощо.

Важко не погодитися із М. Холодною, яка стверджує, що людська цивілізація існує за рахунок надобдарованих людей (їх називають геніями). Однак повсякденне життя суспільства, у тому числі якість життя людей, значною мірою визначається обдарованими (компетентними) дорослими (винахідливими інженерами, талановитими художниками, ефективними дипломатами, мудрими вчителями, негамовними у своїх інтелектуальних пошуках вченими тощо). Саме ці «просто обдаровані» дорослі продуктами своєї праці, своєю життєвою позицією, своїм впливом на інших людей створюють і підтримують ту інтелектуально-культурну атмосферу, в якій можуть плідно жити і працювати інші співгромадяни. Адже обдарована людина не може існувати у збідненому інтелектуальному та культурному середовищі. Тому чим більше в суспільстві буде розумних людей, тим легше буде дітям з ознаками обдарованості стати обдарованими дорослими.

Анотація. У статті проаналізовано особливості прояву та становлення обдарованості у дорослих. Визначено основні чинники, які впливають на реалізацію здібностей та обдарованості у зрілому віці.

Ключові слова: обдарованість, здібності, освіта дорослих.

Summary. The article analyzes the characteristics of the manifestation and development of adults' giftedness. The major factors that affect the implementation of skills and abilities in adulthood are stated.

Key words: giftedness, skills, adult education.

*Олександр Вознюк,
м. Житомир, Україна*

ПОРТРЕТ ПЕДАГОГА ХХІ СТОЛІТТЯ: АНДРАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Аналіз сучасних наукових досліджень дозволяє описати структуру психологічних характеристик талановитого вчителя-майстра, яка включає такі характеристики: психофізіологічні особливості індивіда (емоційна стійкість, ергічність, рухливість нервових процесів і особистісні риси (просоціальний характер мотивації, наполегливість, самоконтроль, самосприйняття, здатність до переконування й сугестії); інтелектуальні характеристики (гностичні, проєктивні, креативні); спеціальні вміння (рівень професійної підготовленості – знання предмета – комунікативні, організаторські й конструктивні вміння). У зв'язку з цим важливою є концепція педагогічної майстерності І. Зязюна, у структурі якої він виокремлює чотири блоки характеристик:

– гуманістична спрямованість (орієнтація людини на іншу як на суб'єкта, що має право на самовираження, свободу поведінки й самореалізацію),

– професійні знання (знання з предмета, методики його викладання, вільне володіння професійно необхідним змістом і способами передавання його навчальній аудиторії),

– педагогічні здібності (наявність високої працездатності й показників емоційної стабільності людини, динамічність особистості, її високорозвинений інтелектуальний потенціал, креативність, що дає змогу працювати швидко й продуктивно з інформацією як об'єктивною, так і суб'єктивною природи, а також наявність здатності до позитивного прогнозування, перцептивних здібностей і комунікативних умінь – уміння планувати й розгортати план спілкування, мовленнєві здібності і, зокрема, «мовне чуття» тощо),

– педагогічна техніка (система добре відпрацьованих професійних навичок і вмінь: інтелектуальних, поведінкових, комунікативних, завдяки яким учитель-професіонал виконує необхідну роботу швидко, чітко й максимально результативно, витрачаючи на це мінімум часу й зусиль).

Головними вимогами до формування педагогічної майстерності при цьому є любов до дітей і до педагогічної діяльності, наявність спеціальних знань у тій галузі науки, культури чи техніки, якій педагог навчає, високорозвинений інтелект, високий рівень моральності й загальної культури вчителя. Додатковими чинниками становлення педагогічної майстерності є такі риси особистості педагога, як комунікабельність, артистичність, розвиненість естетичних почуттів, доброзичливий характер.

На думку І. Зязюна, у процесі педагогічної діяльності головні й додаткові чинники мають інтегруватися у цілісну систему педагогічної майстерності вчителя, яка функціонує як його індивідуальний стиль, оскільки кожний гарний вчитель є унікальною й своєрідною особистістю.

Зазначені блоки здібностей певним чином корелюють з моделлю вчителя (розробка японського педагога Т. Кіучі), основними якими є: здатність одночасно вчити і виховувати, міцні теоретичні педагогічні знання, висока культура й усвідомлення цінностей виховання, свобода і відповідальність, причетність до інтелектуальної еліти¹.

У зв'язку з цим важливою є думка щодо моделі «ідеального» вчителя, який характеризується певними якісними показниками, найголовнішими з яких є: 1) «ученість», зазвичай – вітчизняна, за національністю її носія, та глобалізаційна – за інтернаціональністю поставлених перед учителем освітньо-виховних завдань; 2) доступність методів педагога для учнів, тобто «методичність» знань як здібність ці знання ефективно викладати і сприймати; 3) розуміння природи дитини, бачення в ній задатків майбутніх здібностей як придатності для певного виду майбутньої діяльності; 4) моральність педагога як зразок поведінки для вихованців, хоч у цілому роль, що відводилася й відводиться йому, є незначною – він лише передавач знань шляхом використання правильної методи; 5) естетичність як необхідне постійне вміння учителя включати у процес педагогічної дії позитивні почуття прекрасного й піднесеного, рідше – комічного, наповнюючи дію потребою-спонукую кожного учня до набуття статусу суб'єкта педагогічної дії².

У зв'язку з цим суттєвою є також і думка міжнародного колективу науковців, які розробили «Педагогічну конституцію Європи», де наводяться основні компетентності, якими має володіти вчитель XXI ст.: 1) комунікативна компетентність (зокрема, сучасний вчитель має вільно володіти кількома європейськими мовами); 2) компетентність самоідентичності; 3) компетентність справедливості; 4) лідерська компетентність; 5) дослідницько-аналітична

¹ Джуринский А.Н. Чему и как учат школьников в Японии / Джуринский А.Н. – М., 1997. – 279 с.

² Біла книга національної освіти України / [Т.Ф. Алексєєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В.Г. Кременя; НАПН України]. – К.: Інформ. системи, 2010. – С. 282-283.

компетентність; 6) здатність навчатися впродовж життя; 7) емпатія – здатність розуміти переживання учня чи студента та співпереживати в процесі спілкування³.

Якщо подана вище концепція особистості вчителя постає, у певному розумінні, інструментально-раціональною, то у концепції глобальної освіти (розроблена у США у 70-ті рр. XX ст. і поширена у 80-ті роки XX ст.), особистість педагога розглядається у контексті духовно-розвивальної парадигми. Сутність цієї концепції полягає у підготовці молодих людей з планетарним мисленням, що передбачає гармонійні взаємовідносини зі світом⁴, людьми, собою, поєднання загальнолюдських і локальних аспектів дійсності, передбачення майбутнього і причетності до теперішнього⁵, в результаті чого було розроблено посібник для педагогів щодо впровадження глобальної освіти, в якому декларується глобальна компетенція педагога, що реалізується у таких положеннях: педагоги є глибокими мислителями, майстрами й обізнаними практиками, універсалами, здатними майстерно вирішувати проблеми, педагоги є культурно розвиненими професіоналами, обізнаними з динамікою глобальних перетворень у світі, вони є широко освіченими особистостями, підготовленими для життя та діяльності у XXI ст. (користувачами інформаційно-комунікаційних технологій), вони є членами єдиної команди, відповідальними та духовно-моральними громадянами⁶.

Це відповідає трьом освітнім імперативам змін сучасної освіти, які декларує В. Огнев'юк: всебічного універсально-цілісного гармонійного розвитку особистості, формування нової парадигми проблемно-орієнтованого професіоналізму, переходу від одномірної до багатомірної людини⁷. Тому набуває актуальності модель «вчителя-європейця», що ґрунтується на концепції європейської освіти, покладеної в основу освітньої політики Європейського Союзу. Відповідно до цієї моделі вчитель: 1) відкритий світу, поважає культури різних народів і спрямований на діалог з іншими культурами; 2) постає новим типом учителя, котрий не є транслятором лише однієї культурної спадщини, а володіє різними джерелами пізнання, що існують у різних культурах⁸; 3) є мобільним, здатним до змін, до сприйняття нового, до системного мислення, розуміння взаємозв'язків і взаємозалежностей у суспільному розвитку⁹; 4) є професіоналом своєї справи, якому притаманні особистісна відповідальність за свій

³ Педагогічна Конституція Європи. – К.: Вид.во НПУ ім.. М.П. Драгоманова, 2013. – С. 14.

⁴ Сластенин В.А. и др. Педагогика: учеб, пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина — М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 455.

⁵ Боткин Д.У. Инновационное обучение, микрокомпьютеры и интуиция / Джеймс У. Боткин // Перспективы. Вопросы образования. – 1983. – №1. – С. 39-47.; Мясников В.А. Глобализация и образование в XXI веке / В.А. Мясников. Основные тенденции развития образования в современном мире: сб. науч. трудов Института теории и истории педагогики РАО. – Москва, 2006. – С. 160-175.

⁶ Devlin-Foltz B., McIlvaine S. Teacher Preparation for the Global Age: the Imperative for Change / B. Devlin-Foltz, S. McIlvaine. – Longview Foundation for Education in World Affairs and International Understanding, Inc., 2008. – P. 34-35.

⁷ Огнев'юк В. Реформування – як сутнісна характеристика сучасної освіти // Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої. – К.: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. – С. 61-106.

⁸ Бекки Э. Плуралистическое образование в Западной Европе на пороге нового столетия // Перспективы: вопросы образования. – 1993. – № 2. – С. 126.

⁹ Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. – К.: Вища шк., 1997. – 180 с. – С. 32.

неперервний професійний розвиток, наукова обґрунтованість, творчий характер практичної діяльності, неперервна й системна освіта та професійна підготовка¹⁰.

М. Чобітько наголошує на таких професійно-особистісних аспектах, що зумовлюють здатність до успішної педагогічної діяльності, як: спрямованість, скерованість (система мотивів), активність, інтелект (усвідомленість), логіка, евристичність, моральність, естетичність, комунікативність, воля (організованість), самоуправління, саморозвиток, індивідуальність та ін.¹¹ Відповідно можна говорити про певні компоненти особистості педагога ХХІ ст., які розкриває І. Казимирська: 1) гносеологічний: усвідомлення цілісності людини і біосфери; осмислення місця й ролі педагогічної діяльності в освіті особистості; 2) аксіологічний: усвідомлення людини найвищою цінністю життя; усвідомлення особистості в єдності з навколишнім світом, природою; визнання самоцінності кожного періоду життя людини; визнання саморозвитку особистості вищої мети як освіти; 3) творчий: організація свого життя як простору безперервного загальнокультурного та професійного самовдосконалення; здатність будувати навчальний процес як спільну творчу діяльність і т. ін.; 4) комунікативний: здатність мислити і будувати навчально-виховний процес в системі діалогу; здатність розуміти іншого, знаходити компроміси, вміти вести дискусію; 5) етичний: здатність усвідомлювати культурно-творчі функції освіти, культуру взаємин; усвідомлення педагогічного процесу як двохдомінантного, в якому здійснюється діалог поколінь; здатність формувати естетичні критерії оцінки явищ¹².

Поданий портрет педагога ХХІ ст. може стати певною метою як процесу професійної підготовки майбутніх педагогів, так і професійного розвитку сучасного педагога у системі неперервної освіти та самоосвіти. Це, у свою чергу, потребує подальших наукових розвідок як щодо збагачення традиційних цілей педагогічної освіти, так і обґрунтування нових педагогічних цілей та розробки конкретних шляхів професійного розвитку педагога.

Анотація. Публікація містить портрет педагога ХХІ століття, що реалізує якості ідеального вчителя. Робиться висновок, що портрет педагога ХХІ ст. має стати стратегічним напрямом як професійної підготовки майбутніх педагогів, так і професійного розвитку сучасного педагога у системі неперервної освіти та самоосвіти, що потребує збагачення педагогічних цілей та розробки конкретних шляхів професійного розвитку педагога у контексті нових педагогічних цілей.

Ключові слова: педагог ХХІ століття, вчитель-майстер, педагогічні здібності, педагогічна техніка, ідеальний вчитель, Педагогічна конституція Європи, глобальна освіта.

Summary. The publication contains a portrait of the teacher of the XXI century, which implements the characteristics of the ideal teacher. It is concluded that the portrait of the teacher of the XXI century must be the strategic direction of the professional training of the prospective

¹⁰ Vaniscotte F. Teacher and Mobility/ Maurice Galton, Bob Moon (eds.) / Handbook of Teacher Training in Europe. Issues and Trends. – London: David Fulton Publishers, 1994. – P. 170-171.

¹¹ Чобітько М.Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: Теоретико-методологічний аспект: Монографія / МОН України. АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – Черкаси: Брама-Україна, 2006. – 506 с. – С. 74.

¹² Казимирская, И. И. Мышление учителя и пути его формирования: монография: в 2 ч./ И. И. Казимирская; М-во образования Республики Беларусь, Мин. гос. пед. ин-т им. А. М. Горького. – Минск: [б. и.], 1992. – Ч. 1. – 145 с.; Ч.2. – 144 с.

teachers, as well as the professional development of contemporary teachers in the system of continuous education and self-education, which requires enriching the pedagogical goals and developing the concrete ways of professional development of the teacher in the context of new pedagogical purposes.

Key words: teacher of the XXI century, master-teacher, teaching abilities, pedagogical technique, ideal teacher, Pedagogical Constitution of Europe, global education.

*Тимофій Десятов,
м. Черкаси, Україна*

ЄВРОПЕЙСЬКІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА УКРАЇНСЬКІ ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ

Освіта дорослих надає людству широкий доступ до розширення світогляду, збільшення інтелектуального потенціалу та соціальної мобільності особистості впродовж її життя. Тому в умовах сучасного стрімкого розвитку суспільства освіта дорослих трактується як потужний показник суспільного прогресу та розвитку особистості та займає провідні позиції у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених. Саме освіта дорослих сприяє адаптації особистості у сучасному інформаційному суспільстві, створює умови для забезпечення інтелектуального та професійного розвитку людства, відіграє провідну роль у підвищенні конкурентоспроможності країни, а також зумовлює високі економічні показники та стабільність держав-членів ЄС.

Незважаючи на те, що неперервна освіта має давню історію, вона й сьогодні займає визначне місце серед прогресивних ідей людства, оскільки найповніше відповідає природі високорозвиненої соціально-економічної формації, якою є «суспільство знань». Сьогодні вже нікого не доводиться переконувати в тому, що найефективнішою інвестицією є інвестиція в людський потенціал, про що свідчать цифри – до 75 % приросту національного багатства дає інвестування в освіту людського ресурсу¹. Японці постійно моніторять вплив навчання на продуктивність підприємства. Вченими Японії доведено, що збільшення професійної підготовки одного працівника на підприємстві на 10 годин на рік приводить до збільшення продуктивності на 0,6 %. Професійний розвиток тут визначається як ключовий компонент розвитку людських ресурсів. Тому розвиток професійної та інтелектуальної складової в умовах становлення «економіки знань» стає найважливішим у формуванні висококваліфікованого кадрового потенціалу країни. Це пояснюється тим, що постіндустріальне суспільство потребує фахівця з розвинутими креативними здібностями, здатного до саморозвитку, самостійної професійної діяльності, до неперервної освіти, тобто спроможного повноцінно реалізувати себе на всіх етапах свого життя. Проте, цей процес формування має враховувати як індивідуальні потреби особистості, так потреби суспільства. Адже професійне зростання залежить від особистісного саморозвитку та постійного самовдосконалення. Здатність до навчання – це рівень навчальних і самоосвітніх можливостей людини, уміння перетворювати знання в інструмент практичних дій.

¹ Вовоканич С. Демографічний чинник у системі розбудови інноваційного суспільства: загальноукраїнський та регіональний виміри / С. Вовоканич, С. Цапок // Регіональна економіка. – 2004. – № 1. – С. 24-34.

Тому пошук співвідношення цих потреб (індивідуальних і суспільних) є міждисциплінарним, адже торкається різних напрямів.

Готовність суспільства до глобальних перетворень значною мірою визначається рівнем розвитку системи освіти дорослих, яка надає людству широкий доступ до розширення світогляду, збільшення інтелектуального потенціалу та практичного досвіду. Водночас перехід до інформаційного суспільства, розширення видів професійної діяльності людини, «криза компетентності» зумовили необхідність якісних змін у системі освіти дорослих: перехід її від концепції «освіта на все життя» до концепції «освіта впродовж життя», пошук нових підходів, нових технологій, нових освітніх систем. Тому, в умовах сучасного стрімкого розвитку суспільства освіта дорослих трактується як потужний показник суспільного прогресу і розвитку особистості та займає провідні позиції у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених.

Саме освіта дорослих сприяє адаптації особистості в сучасному інформаційному суспільстві, відіграє провідну роль у підвищенні конкурентоспроможності країни. На думку М. Ноулза, основним завданням освіти дорослих має бути «підготовка компетентних людей – таких людей, котрі були б здатними використовувати свої знання в умовах, що постійно змінюються, та чия основна компетенція полягала б у вмінні займатися постійним вдосконаленням та самоосвітою впродовж усього життя»².

Завданням системи адаптивної освіти є створення адаптивного середовища навчання дорослої людини, яке здатне надати можливості для випереджальної освіти дорослих, розвитку мобільної компетентності, творчої людини, здатної адекватно реагувати на динамічні життєві ситуації, ефективно вирішувати проблеми та досягти певного результату. Адаптація – важливий напрям у системі інформаційної підтримки навчання. Важливим фактором активізації навчально-суб'єктної діяльності дорослого, що значною мірою впливає на реалізацію ідей адаптивного навчання є: самореалізація дорослого як особистості, як суб'єкта діяльності, як індивідуальності. Освіта завжди була сферою самореалізації людини, психологічним механізмом прояву себе у житті та діяльності. Створення адаптивного навчання дорослих актуалізує проблему розробки та впровадження адаптивних технологій навчання. Їх сутність полягає у тому, що технологія розробляється під конкретний педагогічний задум, який базується на певній методологічній, дидактичній, психологічній, філософській позиції її авторів.

Політика Європейського Союзу пропонує глибокі перетворення та оновлення сектору освіти дорослих, намагаючись посилити його та пристосувати до нових потреб в освіті, котрі з'являються у громадян будь-якого віку. Все більше підкреслюючи цінність людини як «головного європейського надбання та стрижневого елемента будь-якої політичної діяльності європейського товариства», документи європейських самітів підсумовують, що освітні системи повинні адаптуватися до нових реалій XXI ст.; освіта дорослих та неперервна освіта повинні стати «головною політичною програмою громадянського товариства, соціальної єдності та зайнятості»³. Є також логічним те, що історія розвитку освіти дорослих пов'язана з історією Європейського Союзу й становлення значущого для освітньої проблематики міжнародного політичного та юридичного контексту в післявоєнні десятиліття, коли проходить

² Malkolm S. Knowles / Association Press. – New York, 1970.

³ European Council Presidency conclusions, Санта-Марія да феїра, 19-20 июня 2000, п. 33, ст. 6.

процес становлення понять «adult education» (освіта дорослих), «lifelong education» (освіта впродовж життя, неперервна освіта), «recurrent education» (повторна освіта)⁴.

Економічно розвинені демократичні країни Європи мають систему освіти дорослих, що найкраще задовольняє їхні потреби. Демократичні держави спрямовують свою діяльність у трьох напрямках: фінансова підтримка діяльності незалежних органів та інституцій; забезпечення нормативної бази для функціонування освіти дорослих; підтримка взаємодії різних організацій, що функціонують у системі освіти дорослих. Ця система завжди включала велику кількість різноманітних інституцій світового розвитку та набула визнання набула після Другої світової війни⁵. Європейська програма застосування концепції освіти дорослих отримала розвиток, починаючи з 2000 р. У листопаді 2000 р., спираючись на результати річного дослідження, Єврокомісія підписала Меморандум про освіту впродовж життя, що став основою загальноєвропейської дискусії для реформування європейського законодавства в галузі. Країни – члени Євросоюзу, країни Східної та Центральної Європи і країни-кандидати провели масштабні консультації за участі зацікавлених державних органів та власне громадян⁶. Меморандум та наступна дискусія обговорювалися на конференції в Брюсселі у вересні 2001 р., де були окреслені 6 основних напрямів освітньої діяльності, що мають забезпечити активіший розвиток освіти дорослих у країнах Європи: 1) нові базові навички для кожного; 2) більше інвестицій в людські ресурси; 3) інновації в освіті та навчанні; 4) пропаганда навчання серед населення; 5) переосмислення ролі й місця керівництва; 6) переміщення навчання ближче до дому⁷.

Освіта дорослих у багатьох країнах ЄС істотно змінилася. За останні десятиліття чітко виділені відмінності між напрямками вищої освіти, що має лише деяку орієнтацію на ринок праці, і системою освіти дорослих. У процесі розвитку суспільства відбуваються зміни соціальних, економічних і політичних пріоритетів розвитку суспільства, що в першу чергу знаходить відображення в програмах освіти дорослих. Ці програми відрізняються від програм ВНЗ вузівських не тільки своїми навчальними планами, а й тим, що саме вони безпосередньо забезпечують підготовку слухачів за специфічними видами професійної діяльності і виводять фахівця на ринок праці. Освіта дорослих у країнах ЄС представлена безліччю форм і варіацій як всередині країн, так і на міжнародному рівні.

Серед спільних форм освіти дорослих ми виокремили такі, як організації, що навчаються (тобто підприємства, що організують навчання для власних співробітників), та асоціації робітничої освіти, англійські центри освіти дорослих та німецькі народні університети (Volkshochschulen). Також у Великобританії існують відділення неперервної освіти при вищих навчальних закладах та коледжах подальшої освіти; громадські коледжі та центри освіти дорослих; короткострокові коледжі інтернатного типу. Новітніми формами освіти дорослих, що виникли в останню чверть ХХ ст. у відповідь на об'єктивні потреби британського суспільства у забезпеченні особистісного вдосконалення працівників і літніх людей, стали організації, що навчаються, та університети третього віку.

⁴ Bourdieu P. The forms of capital // Education: Culture, Economy, Society / Ed. By L.H. Halsey, P.Brown, A.S. Wells, Oxford University Press, 1999. – P. 53-54.

⁵ Pogglar F. History of Adult Education in: Encyclopedia of Adult Education and Training, Second edition, 1996.

⁶ Consultation of civil society 9-10 September, 2001. – Supporting document to the Communication from the Commission Making a European Area of Lifelong Learning a Reality.

⁷ Adult Education trends and issues in Europe. – Brussels, August, 2006. – 73 p.

У Німеччині послуги у сфері освіти дорослих також надають церкви, профспілки, поширеним є дистанційне навчання.

Отже, можемо стверджувати, що системи освіти дорослих цих країн сьогодні розвиваються у контексті таких тенденцій: відродження традицій громадської освіти, в чому вбачається один із провідних шляхів подолання проблеми соціального та освітнього відчуження певних категорій населення (інвалідів, біженців, неграмотних, матеріально незабезпечених тощо); перенесення ідеї особистісного самовдосконалення у нові контексти (робоче місце, колектив) і створення роботодавцями оптимальних умов для саморозвитку своїх працівників; активний розвиток і підтримка навчальної діяльності людей пенсійного віку в руслі демографічних змін та соціально зорієнтованої політики уряду; демократизація, інтеграція, гуманізація освіти дорослих; забезпечення неперервності освіти дорослих; уніфікація різних освітніх ланок системи освіти дорослих; комп'ютеризація та інформатизація освіти дорослих; посилення зв'язків між виробництвом, системою освіти дорослих, науковими дослідженнями і суспільствам в цілому, глобальна орієнтація всього суспільства на освіту дорослих як повноправну і визначальну частину освіти впродовж життя.

За даними Євростату (2009), значна частина населення Євросоюзу віком 25-64 роки бере активну участь у неформальному навчанні. 80 % їх неформальної освіти стосується безпосередньо професійної реалізації. Найбільш популярними цілями людей є бажання мати кращу роботу та покращення кар'єри (45 %), удосконалити рівень знань і вмінь із певного напрямку (33 %), отримати знання та вміння, необхідні в повсякденному житті (26 %). Найактивніше бере участь у неформальній освіті населення Швеції (70 %), Норвегії та Фінляндії (50 %), Німеччини (45 %), Великобританії (40 %). Найбільше провайдерів неформальної освіти в Європі спостерігаємо серед підприємств (38 %), неформальних освітніх і просвітницьких організацій (18 %), комерційних установ (10 %) та ін.⁸

Таким чином, проблемі освіти дорослих приділяється суттєва увага в освітній політиці розвинутих країн ЄС. Вона розглядається як механізм досягнення стійкого економічного розвитку, гарантування громадянського прогресу та демократичного устрою суспільного життя; як вияв відповідальності суспільства за формування людського та соціального капіталу, який є ключовим елементом сучасного суспільства знань. У змісті сучасної вищої освіти України освіта дорослих поки що займає «нечітке місце», оскільки асоціюється передусім з інститутами підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів. При цьому реалії «постіндустріального суспільства», особливості формування глобального мислення та інформаційної культури передбачають розвиток конкретних умінь отримання й обробки інформації дорослими людьми. Характерним для освітніх парадигм країн Європейського Союзу є загальна спрямованість на реалізацію ідеї неперервної освіти (Lifelong education). Важливе значення відіграє реформування сфери обов'язкової освіти країн-членів Європейського Союзу у напрямку створення якісно нових моделей її організації з урахуванням тенденції Болонського процесу, що не лише виключає, а передбачає різноманітні дискусії навколо цієї ідеї, її доцільності, перспективності та усвідомлення вимог сучасної освіти у контексті соціально-економічних можливостей розвитку держави⁹.

⁸ Тагунова І.А. Образовательный услуги в контексте деятельности международных организаций / І.А. Тагунова // Вестник Университета РАО. – 2006. – № 2. – С. 14 – 26.

⁹ Butler E. Book Reviews // Studies in the Education of Adults. – 2000. – № 32, 1 (April). – P. 120-123.

Сучасна практика неперервної освіти України випереджає досягнення педагогічних теорій та знання про цю сферу. До цієї сфери знань належить й андрагогіка, яка перебуває у фазі «відставання», як і власне педагогіка та сфера гуманітарного знання. Необхідність упровадження в навчальний процес наукових засад андрагогіки як окремої сфери загальної педагогіки виникає через низку обставин: загальна педагогіка не дає повністю теоретичних підстав для вирішення специфічних проблем практики освіти дорослих. Андрагогіка спрямована на виконання даного завдання і розглядається як галузь педагогіки та теорія, що окремо розвивається, синтезуючи у собі різноманітні аспекти: педагогічні, психологічні, організаційні, економічні. Вивчення зарубіжного досвіду з андрагогіки, зокрема досвіду країн ЄС, системи викладання андрагогіки у вищій школі, підготовки бакалаврів та магістрів, а також професійного навчання дорослого населення для потреб ринку праці цих країн, дозволить удосконалити провідну роль теорії навчання в управлінні розвитком системи професійного навчання безробітних, яке належить державі, зокрема з таких питань, як визначення напрямів і обсягів навчання, сприяння розширенню спектру освітніх послуг, контролю за оновленням змісту навчання, залученню роботодавців до організації професійного навчання (Данія, Франція, Швеція); професійній орієнтації як складовій загальнонаціонального прогнозування розвитку трудових ресурсів (Франція); комплектуванню навчальних груп та складу слухачів (Японія).

Проведений аналіз стратегії «Бачення Європейським Союзом партнерства з Україною» показує, що цей вид співпраці базується на загальних цінностях й інтересах, чинниках підтримки миру, стабільності і процвітання в Європі. Звернення до позитивного педагогічного досвіду країн ЄС дозволило розробити рекомендації щодо впровадження європейського досвіду у сфері освіти дорослих в Україні.

1. Визнання освіти дорослих обов'язковою інтегральною складовою системи неперервної освіти та розробка відповідної нормативно-правової підтримки.

2. Сприяння подальшій варіативності освітніх можливостей для саморозвитку. Також перспективною, на наш погляд, є ідея створення «відкритих університетів», що не мають нічого спільного з вищою освітою, – це просто найрізноманітніші освітні курси й програми для дорослих поза академічним сектором.

3. Урахування освітніх потреб усіх вікових категорій громадян. Сьогодні в Україні громадяни пенсійного віку становлять близько 29 % (14,5 млн.), що вимагає від держави пильної уваги до їх освітніх потреб.

На сучасному етапі національними урядами європейських країн, а також Європейською комісією, підкреслюється важливість навчання впродовж всього життя, визначається, що для дорослих має життєво важливе значення розвиток конкурентоздатних здібностей. Зазначимо, що євроінтеграційні тенденції в діяльності європейської освітянської політики безпосередньо пов'язані з освітою дорослих, удосконаленням якості підготовки фахівців вищих навчальних закладів, упровадженням курсів андрагогіки в систему вищої освіти та ін.

Отже, можна стверджувати, що існує необхідність вирішення актуальних завдань, поставлених сьогодні перед освітою дорослих, що неможливо без усвідомлення провідних тенденцій дослідження у цій сфері, адекватного і зацікавленого ставлення до цієї галузі громадськості, фахівців. Це буде передумовою формування у суспільній свідомості відповідного ставлення до цієї проблеми, яка нині є необхідною засадою

розвитку концептуального бачення, пошуку науково обґрунтованих і практично орієнтованих способів її вирішення. Створення найрізноманітнішої та всеохоплюючої системи освіти дорослих громадян України має будуватися на трьох основних європейських засадах: ініціативі й активності громадських організацій; організаційно-розпорядчій і фінансовій активності органів державної виконавчої влади та місцевого самоврядування; індивідуальній ініціативі самих дорослих громадян України.

Анотація. У статті висвітлено пріоритетні тенденції розвитку освіти дорослих в освітній політиці Європейського Союзу. Розкрито роль освіти дорослих у забезпеченні позитивних змін суспільного життя; наголошено на важливості проведення порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих. Визначено проблеми та перспективні напрями формування системи освіти дорослих в Україні в XXI столітті.

Ключові слова: освіта дорослих, безперервна освіта, андрагогіка, мобільна компетентність, навчання впродовж усього життя, постіндустріальне суспільство, адаптивне навчання, мобільність.

Summary. The article dwells on the adult education priority tendencies in the European Union education policy. It develops adult education role in promoting positive social changes as well as emphasizes the importance of comparative studies within the field of adult education. It mentions the issues and perspective trends in adult education formation in Ukraine in the 21st century.

Key words: adult education, continuous education, andragogics, mobile competency, lifelong education, post-industrial society, adaptive learning, mobility.

*Олександра Дубасенюк,
м. Житомир, Україна*

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ Й СУСПІЛЬСТВА

Сучасні соціально-економічні перетворення в Україні в контексті глобальних та євроінтеграційних трансформацій зумовили значні зміни в освіті дорослих; її зміст наповнюється новим сенсом, з'являються нові типи вищих навчальних закладів різних форм акредитації, відбувається впровадження нових освітніх технологій, спрямованих на використання їх в особистісному розвитку дорослої людини¹. Освіта постає важливим фактором суспільного прогресу, засобом передачі соціального і культурного досвіду, вона водночас обов'язково присутня майже у всіх видах людської діяльності². Серед основних духовних потреб освіти належить чільне місце. Здобуття знань упродовж життя в умовах динамізму сучасного суспільства – це своєрідний соціально необхідний вияв глибинної потреби людини в саморозвитку і самореалізації. Зміст освіти черпається і поповнюється з культурного і наукового спадку, а також із життя й практики людини. Тобто освіта є

¹ Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: [монографія] / авт. кол. Л.Б. Лук'янова, Л.С. Сігасва, О.В. Аніщенко та ін. – К.: Пед. думка, 2012. – 272 с.

² Лесохина Л.Н. К обществу образованных людей... / Л.Н. Лесохина / Теория и практика образования взрослых. – СПб.: ИОВ РАО, 1998. – С. 9.

соціокультурним феноменом і виконує важливі соціокультурні функції³: культурологічну функцію як один з оптимальних та інтенсивних способів залучення людини до світових цінностей, досягнень науки і техніки; соціалізаційну функцію, як спосіб соціалізації особистості і спадковості поколінь; розвивальну – прискорює процес розвитку і становлення людини як особистості, суб'єкта та індивідуальності; ціннісно-орієнтаційну – забезпечує формування духовності в людині, її світогляду, ціннісних орієнтацій і моральних принципів.

Неперервність освіти передбачає таке входження дорослих в освітню діяльність, при якому вона здатна підвищити їх упевненість у завтрашньому дні, допомагає грамотно інтерпретувати життєві явища, сприяє консолідації людей на основі загальнолюдських цінностей; розвиває соціальну і професійну мобільність, тобто людина визначає для себе сенс життя, своє місце в соціумі, свій людський і громадянський обов'язок⁴.

Концептуальні основи нової парадигми освіти визначені в Декларації прав людини, де відзначається, що освіта має бути спрямована на всебічний розвиток людини. У зарубіжній та вітчизняній науковій літературі виділяють альтернативні ціннісні уявлення про призначення освіти. Насамперед, освіта має велике значення для особистого зростання, для розвитку духовних сил, здібностей, умінь долати життєві труднощі формування морально відповідальних і соціально пристосованих індивідів.

У сучасному суспільстві освіта перетворюється на глобальний фактор розвитку людства, один із найважливіших чинників розвитку цивілізації. Усвідомлення зростання ваги етичного елементу в житті суспільства перед потребою вирішення проблем, пов'язаних з науково-технічним прогресом, призвело до більш тісного зв'язку освіти з культурою, розвитком культурних цінностей сучасного світу. Учені виділяють новий підхід до розуміння освіти як діалогу культур, що дозволяє по-новому подивитися на зміст навчання, сам навчальний процес, на суб'єктів освіти. Саме в діалозі культур проявляє себе нова сутність освіти. Освіта покликана сформувати нові цінності, до яких належать духовність, солідарність і консолідація людей, єднання їх з природою, розуміння роботи як процесу, що приносить задоволення. Таке зростання ролі освіти в сучасному суспільстві дозволило передовим державам перейти до створення «освітнього простору», запровадження його в усій галузі суспільного життя, організації так званого «освітнього континууму», що перетворює ці країни в «освітні суспільства».

При всій різноманітності концептуальних поглядів можна виділити чотири аспекти в осмисленні освіти. Освіта постає як суспільна й особистісна цінність, як система різних освітніх закладів; як процес і результат. Освіту можна розглядати у вигляді каталізатора соціальної мобільності особистості. Освіта змінила свій статус у житті суспільства й окремої особистості не стільки здійснюючи багатогранну підготовку до життя, скільки на основі осмислення свого досвіду, своєї Я-концепції, забезпечує можливість особистого становлення, гармонізації своєї антропосфери. Еволюція освіти відбувається шляхом «вивільнення» людини в силу і в міру того, як особистість стає не об'єктом, а суб'єктом учіння, істинним, реальним, рівноправним іншому суб'єкту – вчителю, тобто освіта постає новою соціокультурною технологією. Освіта певною мірою визначає соціальний статус суспільства,

³ Лесохіна Л.Н. К обществу образованных людей... / Л.Н. Лесохіна / Теория и практика образования взрослых. – СПб.: ИОВ РАО, 1998. – С. 11.

⁴ Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: [монографія] / авт. кол. Л.Б. Лук'янова, Л.Є. Сігаєва, О.В. Аніщенко та ін. – К.: Пед. думка, 2012. – С. 62.

спосіб життя різних категорій населення, міру соціальної активності в широкому розумінні. Стан освіти суттєво визначає можливості передбачити майбутнє і тим самим розширити рамки вільної діяльності людини. Цінність освіти усвідомлюється тим більше, чим складнішою і різноманітнішою є людська активність в усіх галузях і сферах життєдіяльності.

Специфіка освіти як одного з видів людської діяльності полягає в тому, що її «орієнтовна сутність» не засвоюється безпосередньо як сума готових знань, а підлягає значній особистісній переробці. Закони, за якими це відбувається, і є головним «таїнством» впливу освіти на людську практику. Освіта впливає на саморегуляцію особистості лише як цілісність і лише тоді, коли усвідомлюється доцільність і життєва необхідність тих чи інших знань. Освіта також стимулює людську активність в умовах трудової діяльності, збагачує індивідуальний досвід особистості. Освіта містить потенційні ресурси діяльності, тому належить до усталених фондів людської культури в цілому і окремої особистості зокрема. Такий фонд дає підстави для прогнозування і самопрогнозування людської діяльності. Практичне втілення набутих знань значно підвищує їх суб'єктивну цінність і потребу в неперервній освіті⁵.

Освіта реально виконує роль соціального регулятора, зокрема в сфері людських потреб, тому вона має бути спрямована на особистість. Це означає, по-перше, необхідність включення до змісту сучасної освіти проблем, пов'язаних із вивченням людини у всіх аспектах її життєдіяльності. По-друге, мета і завдання навчання мають передбачати формування орієнтації на освіту як багатофункційну цінність. По-третє, активне включення особистості у пізнавальний процес означає вивчення соціально-психологічних особливостей конкретної аудиторії, а також застосування таких методів навчання, що забезпечують прийняття самостійних рішень.

Дослідження у сфері освіти дорослих свідчать, що їх ставлення до освіти визначається глибиною усвідомлення змін, які відбулися в його соціальному становищі. Трудова діяльність постає першою виробничою соціальною роллю, пов'язаною зі зміною провідного типу діяльності, яка зумовлює «головні зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості на певній стадії її розвитку»⁶. Це означає, що потреба в освіті – наслідок розвитку базових, фундаментальних потреб людини, які необхідно розглядати як єдину систему взаємопов'язаних елементів. Визначені положення розкривають шляхи та методи формування і регулювання потреби дорослої людини в освіті. Тільки через вплив на всю систему потреб дорослого і можна стимулювати й спрямовувати його потребу в освіті. Відтак, мотивація навчання дорослих є результатом невідповідності між рівнем наявних знань і знань, необхідних для трудової діяльності, для осмислення змін у соціумі і в самому собі. Усвідомлення зростання власних можливостей дорослого розглядаються як рушійна сила її активності.

Отже, виникає необхідність у педагогічному осмисленні нової ситуації і розробці нової парадигми освіти дорослих. У світі все більше утверджується суспільство знань. На думку В. Кременя, щоб не відстати від прогресивних змін, людина повинна формуватися як «людина знання», для якої знання є основою життя і діяльності, методологією пошуку і прийняття рішень. Людина розумна у ХХІ ст. – це людина, яка постійно вчиться.

Проаналізуємо новітні тенденції в освіті: поширення інформаційно-комунікаційних технологій, які формують світове мережеве суспільство. Людина має бути готовою до життя

⁵ Архипова С.П. Основи андрагогіки: навч. посіб. / С.П. Архипова. – Черкаси, 2002. – С. 23.

⁶ Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М., 1965. – С. 503

та успішної діяльності в такому суспільстві, тобто бути «мережевою людиною». Розвиток техніки і технологій істотно розширило і динамізувало інформаційно-комунікативне середовище, в якому живе сучасна людина. І при цьому вона має бути розвинутою самодостатньою, самостійною особистістю, відповідальним суб'єктом сучасного інформаційно-комунікативного середовища. Наступна перспективна тенденція – в умовах глобалізації необхідно формувати глобалістську людину, але патріота країни, яка постійно взаємодіє зі світом, іншими країнами та суб'єктами діяльності. Динамічні зміни в світі і, зокрема, в Україні зумовлюють необхідність розвивати відповідні ціннісні орієнтири людини і в освіті, і в суспільстві в цілому⁷. Ураховуючи визначені тенденції, необхідно реформувати всю освітню систему на основі утвердження принципу людиноцентризму як базового принципу організації навчального процесу та всієї системи відносин у освіті, навчальному закладі. Такий підхід вимагає врахування індивідуальних особливостей дорослої людини, її здібностей і життєвих планів. Потребує більш широкого впровадження в систему освіти дорослих компетентнісного підходу. Це означає підпорядкування всіх навчальних планів і програм формуванню відповідних компетенцій у дорослого учня. Виникає потреба в концептуалізації визначених положень освіти дорослих; продовженні досліджень теоретичного і методологічного плану, спрямованих на подальше осмислення предмету андрагогіки, ролі освіти в житті і діяльності дорослої людини, необхідність зростання ролі практико-орієнтованих досліджень, спрямованих на перебудову форм, методів, процесу освіти дорослих; розробці прогнозів у сфері розвитку освіти дорослих як соціального інституту. Нині оформлена така структура інститутів освіти дорослих: формальна – інституціоналізована й ієрархічно структурована освітня система; неформальна – гнучке і різноманітне за організацією та формами навчання, орієнтоване на конкретні потреби й інтереси дорослих учнів; інформальна – пов'язана з опануванням нових знань, умінь і цілісних установок у ході повсякденної життєдіяльності людини («навчання життям»).

Таким чином, освіта дорослих потребує розробки законодавчо-правової бази, створення умов на рівні держави для неперервного навчання дорослих, перебудову навчального процесу відповідно до потреб ринку праці, вдосконалення структури інститутів освіти дорослих, упровадження новітніх інформаційних технологій у цьому напрямі, здійснення системних наукових досліджень з проблем андрагогіки. Все це має сприяти зростанню суспільної значимості освіти.

Анотація. У статті розглядається роль освіти дорослих як фактор розвитку особистості та суспільства, визначаються актуальні проблеми та функції освіти в умовах неперервної освіти, новітні підходи та перспективи розвитку освіти дорослих.

Ключові слова: освіта, освіта дорослих, функції освіти, неперервність освіти.

Summary. The article discusses the role of adult education as a factor in the development of personality and society, as well as it identifies the current problems and functions of education in terms of continuing education, innovative approaches and prospects of the adult education development.

Key words: education, adult education, education functions, continuing education.

⁷ Кремень В.Г. Почему мы бедные, если такие образованные / В.Г. Кремень // Зеркало недели. Украина. – 2015. – № 6 (20 февраля).

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ АНТРОПОЛОГІКИ У ЛАТИНОАМЕРИКАНСЬКОМУ НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ

Розвиток суспільства у XXI столітті зумовлює глибокі зміни в усіх галузях життя, які визначаються як перехід до інформаційного суспільства. Основу економіки становлять не матеріальні товари і послуги, а знання та вміння, які набувають першочергового значення. Темпи змін, що відбуваються, вимагають постійного поповнення знань, підвищення професійної кваліфікації. Як результат такого явища – актуальність і затребуваність концепції неперервної освіти.

Проблемі навчання людини впродовж усього життя присвячені праці психологів, соціологів, педагогів. Так, Н.Ничкало вважає, що поштовхом для створення теорії неперервної освіти стала глобальна концепція єдності світу, згідно з якою всі структурні частини людської цивілізації тісно взаємозв'язані і взаємозумовлені¹. Р. Деве зазначає, що неперервна освіта – це процес особистісного, соціального і професійного розвитку індивіда протягом його життя, здійснюваний з метою удосконалення якості життя як окремого індивіда, так і суспільства. Це всеосяжна й об'єднуюча ідея, що охоплює формальне, неформальне і позаформальне навчання, що здійснюється з метою досягнення якнайповнішого розвитку різноманітних сторін життя на різних його щаблях. Вона пов'язана як з розвитком особистості, так і з соціальним прогресом².

Розвиток концепції неперервної освіти у латиноамериканському науковому просторі пов'язаний з встановленням нового погляду на людину та її ставлення до освіти. Традиційне сприйняття навчання в школі або інших навчальних закладах з метою отримання диплому про той або інший навчальний рівні змінилось сучасним баченням освіти, яка не обмежується тільки формальним навчанням, включає неформальні та інформальні способи отримання знань, умінь, навичок, тобто є неперервною. Так, видатний бразильський педагог П. Фрейре зазначив, що чим більше людина аналізує реальність та власну життєву ситуацію, тим більше усвідомлює необхідність вплинути на цю реальність та змінити її за допомогою освіти³.

Концепція неперервної освіти розвивалася в Латинській Америці у процесі наукового обґрунтування агогії (ciencias agógicas), або антропології - освітньої науки та майстерності неперервного виховання, навчання людини в будь-який період її фізіологічного та психічного розвитку (дітей, підлітків, молоді, дорослих) та будь-яких особливостей її культурного, соціального та ергологічного життя. Здійснений нами аналіз розвитку концепції неперервної освіти в Латинській Америці дозволяє стверджувати, що концептуалізації антропології сприяли наукові праці видатного мексиканського педагога Д. Тірадо-Бенеді (1898-1971), який доводить, що науку, традиційно названу педагогікою, доречно називати агогікою, складовими якої є: пайдагогіка (Paidagogía), що

¹ Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція / Н. Ничкало // Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз. – Черкаси: ВІБІР, 2000. – С. 8.

² Dave R. H. Foundation of Lifelong Education: Some Methodological Aspects / R. Dave // Foundation of Lifelong Education. – Hambourg, 1976. – P. 34.

³ Freire P. Una Pedagogía Para el Adulto / P. Freire. – Buenos Aires: Espacio Editorial, 1993. – С. 73.

вивчає питання виховання дітей дошкільного віку; педагогіка (Pedagogía), що займається проблемами навчання дітей молодшого шкільного віку; гебегогіка (Hebegogía), що розглядає освіту підлітків і середню освіту; андрагогіка (Andragogía), що турбується про освіту молоді, дорослих середнього віку; геронтологіка (Gerontogogía), що займається проблемами навчання дорослих третього віку⁴.

Нами встановлено, що значний внесок у концептуалізацію антропології зробив аргентинський учений Роке-Луїс Лудохоський. Працюючи над загальною теорією освіти, він висловив ідею про те, що наука, яка займається проблемами виховання й навчання, не може називатися педагогікою, тому що цей термін стосується лише освіти дітей певного віку (до 13 років). За Р. Лудохоським, ця наука, передусім за все, є наукою про людину і її розвиток, тому людина є як об'єктом, так і суб'єктом досліджень у цій галузі знань. Таким чином, з метою успішної організації виховання й навчання необхідно, по-перше, досконало вивчити психофізіологічні особливості людини на кожному етапі її розвитку. З огляду на це, науку про розвиток людини та її освіту доречно називати антропологією. Оскільки виховання й навчання людини знаходиться у невід'ємному зв'язку з фізичним і особистісним зростанням індивіда, що поділяється на певні етапи, науками, вивчаючими розвиток людини, є такі: 1) пренатологіка (ісп. – *prenatología*), що вивчає розвиток людини впродовж дев'яти місяців в утробі матері; 2) неотологіка (ісп. – *neotología*), що вивчає розвиток людини протягом першого місяця життя; 3) пайдологіка (ісп. – *paidología*), що вивчає розвиток людини з першого місяця і до 13 років; 4) гебелогіка (ісп. – *hebelogía*), що вивчає розвиток людини у підлітковому віці; 5) андралогіка (ісп. – *andralogía*), що вивчає розвиток дорослої людини до її старості; 6) геронтологіка (ісп. – *gerontología*), що вивчає розвиток людини у старості⁵.

У ході здійсненого нами аналізу з'ясовано, що важливими складовими неперервної освіти латиноамериканські науковці вважають саме ті підрозділи науки антропології, які вивчають особливості навчання молоді та дорослих: гебегогіку, андрагогіку й геронтологіку. Вони вносять, що дорослість є біопсихосоціальною та ергологічною (гр. *ергон* – праця та гр. *логос* – слово, трактат) дійсністю; доросла людина має здатність навчатися впродовж всього життя, а для елементарного виживання та розвитку суспільства в нових постіндустріальних умовах необхідно неперервно виховувати та навчати всіх членів цього суспільства⁶.

Латиноамериканські учені (Ф. Адам, А. Алькала, Р. Лудохоський, Д. Тірадо-Бенеді, П. Фрейре та ін.) вважають освіту дорослих явищем, яке за своїм специфічним характером потребує окремого вивчення. Доросла людина як суб'єкт освіти діє в певних фізичних та соціальних умовах, на її діяльність мають вплив різні історичні, географічні, інституційні та інші фактори. Її організм досяг свого антропометричного, анатомічного та фізіологічного розвитку, має певну морфологію, фізичну силу, психоматичну характеристику, що разом становлять її індивідуальність. Отже, фактори, що впливають на освіту дорослих, відрізняються від тих, що є значущими для процесу навчання дітей і підлітків, та потребують спеціального аналізу⁷.

⁴ Juan-Borroy V. El pedagogo aragonés Domingo Tirado Benedí. Notas sobre su vida y obra // Anales IX. Anuario del Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Calatayud, 2001. - P. 117-128.

⁵ Ludojoski R.L. Andragogía. Educación del adulto / Ludojoski R. L. – Aires: Editorial Guadalupe, 1986. – P. 117.

⁶ Adam F. Metodología Andragógica. Caracas: Anea Fidea, 1971. – P. 74.

⁷ Hernández, G. E. Situación presente de la educación de las personas jóvenes y adultas en México. México: CREFAL, 2008. –P. 30.

Виявлено, що в працях латиноамериканських учених особливе місце займає обґрунтування андрагогічного підходу до освіти дорослих, що базується на методи індивідуальної, соціальної та ергологічної орієнтації дорослої людини для розвитку в ній навичок самодетермінації. Освіта дорослих не передбачає передачу культурного універсуму від одного покоління іншому, в ній не фігурує вчитель в строгому розумінні його як «того, хто виховує», «нав'язує» учневі бачення світу дорослих. З цієї точки зору освіта дорослих може мати бідириективний або монодириективний характер.

Таким чином, андрагогічний підхід характеризується конфронтацією особистого, соціально-культурного та професійного досвіду одного дорослого (учня) з іншим (вчителем) у процесі навчання, а також взаємообміном, взаємозбагаченням духовними цінностями (знаннями, почуттями, досвідом) одне одного. В освіті дорослих немає чіткої диференціації між учнем і вчителем, вони обидва є індивідами з певним досвідом, обидва рівноправні члени суспільства. З'являється новий тип взаємозбагаченої діяльності, в якій тим, хто навчається, є не тільки учень, а й учитель.

Отже, процес концептуалізації антропологіки – науки неперервного навчання людини – відбувався у латиноамериканському науковому просторі, починаючи з 40-х років ХХ ст. На сучасному етапі розвитку латиноамериканської науки антропологікою називають дисципліну, що вивчає проблеми навчання людини упродовж всього життя. Ця наука ґрунтується на ідеї про те, що розвиток людини в психосоціальному аспекті в порівнянні з іншими біологічними істотами відбувається неперервно й постійно впродовж усього її життя, тому необхідно вивчати процеси розвитку не тільки дитини, а й дорослого для розуміння умов, що їм сприяють та розробки методики викладання для різновікових груп громадян.

Анотація. Представлено результати науково-педагогічного аналізу антропологіки – науки неперервного навчання людини – у латиноамериканському науковому просторі. Виявлено, що розвиток цієї науки, що вивчає проблеми навчання людини упродовж всього життя, розпочався у 40-х рр. ХХ ст. й активно продовжується донині.

Ключові слова: антропологіка; наука неперервного навчання; андрагогіка; латиноамериканський науковий простір.

Summary. This article presents the results of the scientific research, which goal was to realize the analysis of antropogogic – science of lifelong learning – and one of its parts – the andragogic, in the Latin American scientific space. Author identifies that the process of conceptualization of antropogogic took place starting from 40-th of the XX century. At the present stage of development of Latin American science antropogogic is called the discipline that studies problems of learning throughout the life, based on the idea that human development in the psychosocial aspects compared to other biological creatures is realized continuously throughout life.

Key words: antropogogic, science of lifelong learning, andragogic approach, adult education and learning process, Latin American scientific space.

**Нінель Сидорчук,
м. Житомир, Україна**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ЯК МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ВИЩОЮ ОСВІТОЮ

Глобалізаційні та інтеграційні процеси, що характеризують розвиток суспільства, інтернаціоналізація економіки, науки і культури, динамічні зміни на ринку праці зумовлюють необхідність формування конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти впродовж життя. Важливим засобом розв'язання окреслених завдань є підготовка студентів університетів на засадах стратегій випереджувального підходу, спрямованих на їх адаптацію в сучасному динамічному суспільстві, збереження й примноження духовних й життєвих сил, реалізацію власного творчого потенціалу. Як зазначає О. Левшов, майбутнє нашого народу залежить від змісту цінностей, що закладають орієнтири молоді, відчуття приналежності до духовної еліти суспільства ґрунтується на традиціях університетської освіти, накопичених протягом її історичного розвитку¹. За таких умов студент є об'єктом педагогічної діяльності, своєрідність якого виявляється в тому, що він є водночас і суб'єктом діяльності: учасником навчально-пізнавальної, науково-дослідної, комунікативної діяльності, а також має власну життєву мету, способи її досягнення, власні можливості. Ефективність реалізації навчальних завдань визначається чітким усвідомленням викладачем психолого-педагогічних засад формування особистості студента як майбутнього фахівця з вищою освітою.

Сьогодні в Україні студентами називають тих, хто навчається у вищих навчальних закладах. У Законі України «Про вищу освіту» подаються основні характеристики осіб, які здобувають освіту в вищих навчальних закладах. Студентом є особа, зарахована до вищого навчального закладу з метою здобуття вищої освіти ступеня молодшого бакалавра, бакалавра чи магістра².

Правовий статус студентів, як осіб, які навчаються в вищих навчальних закладах, визначається в Україні Конституцією України, Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову та науково-технічну діяльність»; Положенням про державний вищий навчальний заклад, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України №1074 від 5 вересня 1996 р.; Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, затвердженим наказом про Міністерства освіти України №161 від 2 червня 1993 р.; Положенням про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України №309 від 1 березня 1999 р., іншими нормативно-правовими актами, статутом і правилами внутрішнього розпорядку вищого навчального закладу³. Так, статті 62 та 63 Закону України «Про вищу освіту», з одного боку конкретизують, з іншого – узагальнюють права та обов'язки осіб, які отримують освіту в вищих навчальних закладах України, стосовно різних сфер здійснення та забезпечення освітньої діяльності.

¹ На допомогу куратору академічної студентської групи у вищому навчальному закладі: нормативно-методичний посіб. з організації виховної роботи у ДВНЗ «Донецький національний технічний університет» / укл. Левшов О.В., Негрей С.Г., Фурманюк В.Ф. – Донецьк, 2013. – С. 5.

² Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – URL: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/110-zakon-ukrayiny-pro-osvitu>.

³ Закон України «Про вищу освіту»: Науково-практичний коментар / за заг. ред. Кременя В.Г. – К.: Вид-во ПП «СДМ-Студіо», 2002. – С. 218.

Результати діяльності педагога матеріалізуються в якості знань випускника ВНЗ, рівні його вихованості, спрямованості особистості та професійних умінь, рисах характеру тощо. Своєрідність студента, як об'єкта педагогічної діяльності, знаходить вияв у тому, що він є водночас і суб'єктом діяльності: учасником навчально-пізнавальної, науково-дослідної, комунікативної діяльності, а також він має власну життєву мету, свої способи її досягнення, свої можливості. І від того, наскільки глибоко викладач знає індивідуальні особливості студента і ураховує їх у навчально-виховному процесі, залежать як результат взаємодії в системі «викладач – студент», так і кінцевий результат діяльності вищого навчального закладу – рівень фахової підготовки, розвитку та вихованості його випускників.

Якщо життя людини представити у вигляді схеми (за С. Змейовим), то студентський вік припадає на період ранньої дорослості⁴, а студентство – особлива складова суспільства, що має як типові для сучасної молоді, так і особливі риси. Так, І. Нікітіна визначає студентство як особливу соціальну групу, що формується з різних соціальних верств суспільства і характеризується особливими умовами життя, праці, побуту, особливою суспільною поведінкою і психологією, для якої набуття знань і підготовка себе для майбутньої роботи в суспільному виробництві, науці і культурі є головним і здебільшого єдиним заняттям⁵. Водночас студентська молодь має специфічні психолого-педагогічні характеристики^{6,7}, описані у монографії автора⁸. У цілому ж становлення самосвідомості, світогляду та самоствердження індивідуальності студентства відбувається у процесі Рефлексії, самоаналізу внутрішнього світу, виникнення почуття власної неповторності, індивідуальності, несхожості на інших, у результаті чого можлива поява почуття «самотності», незрозуміння зі сторони оточуючих; Усвідомлення неповторності часу, розуміння необхідності завершення свого існування, що спонукає до роздумів над проблемами життя і смерті, життєвими перспективами, цілями і сенсом земного буття; формування цілісного уявлення про самого себе, ставлення до себе; усвідомлення сексуальної чуттєвості.

Зокрема, для України портрет сучасного молодого покоління, створений за даними соціологічних досліджень, має певні типові риси. Молодь і дорослі стали більш прагматичними і самостійними у своїх діях. Вони більше покладаються на власні сили та можливості, а не на державу чи будь-кого іншого у вирішенні власних проблем; у цілому має бажання вчитися, набувати вищу освіту, що дає можливість більш упевнено почуватися в житті, саморозвиватися та самореалізовуватися (М. Лукашевич, О. Яременко та ін.)⁹. Промовистим фактом розвитку державності в Україні стала найактивніша участь у зазначених процесах студентської молоді, що фактично виросла в роки незалежності, є

⁴ Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.

⁵ Нікітіна І.В. Особливості оптимізації розвитку творчого потенціалу студента технічного університету / Нікітіна І.В. // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. – 2007. – № 11 (21). – С. 131–136.

⁶ Винославська О.В. Психологія : [підруч.] / О.В. Винославська. – К. : КТТУ "КПІ", 2005. – С. 25-37.

⁷ Шубкин В. Н. Молодежь России: aspirations и реальность (методологические проблемы исследования) / Шубкин В.Н. // Социс. – 1994. – № 7. – С. 14-21.

⁸ Сидорчук Н.Г. Професійно-педагогічна підготовка студентів університетів у контексті єдиного європейського освітнього простору : історико-педагогічний аспект : [монографія] / Н.Г. Сидорчук; за заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 65-70.

⁹ Куцевол О.М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : [монографія] / Куцевол О.М. – Вінниця : Глобус-прес, 2006. – 348 с.

реальним носієм нового світогляду, а своєю участю в революції сформувала на її початкових етапах (що дуже важливо) критичну масу. Події Майдану певним чином, як зазначає А. Гальчинський, нагадують демократичну революцію 1968 р., що охопила велику кількість держав світу – США і Францію, Німеччину і Японію, Мексику і Туніс, Чехословаччину та навіть Китай і, як і українська революція, мала риси «студентського повстання»¹. За визначенням відомого французького соціолога Р. Арона, революція 1968-го «не піддавалася точним характеристикам, однак мала багато ознак тих лавин, котрі, якщо покотилися, ніхто не в змозі зупинити»².

Як і революція 1968 р., нинішня революція засвідчила, з одного боку, особливу гостроту для українського суспільства проблеми зміни поколінь і насамперед оновлення політичної еліти, з іншого – високий конструктивізм духовного світу нашої молоді, дорослих. Сучасна українська молодь у своїй більшості вирізняється передусім високим освітнім рівнем, вона є виразником нового способу мислення, євроінтеграційних уподобань і пов'язаного з цим соціального динамізму, найактивнішим прибічником зміцнення незалежності й суверенітету Української держави, утвердження національної ідеї та національних пріоритетів. Особливу роль у цьому відіграє глибока інтегрованість насамперед студентства у світовий інформаційний простір, що забезпечує їй значно вищий, ніж у попередніх поколінь, рівень інноваційності суспільно-політичних орієнтацій.

Анотація. У статті розглянуто психолого-педагогічні засади формування особистості студента як підґрунтя підготовки фахівця з вищою освітою в умовах сучасного розвитку суспільства. В основу теоретичного обґрунтування зазначеної проблеми покладено андрагогічний підхід.

Ключові слова: студент, психолого-педагогічна характеристика.

Summary. The article deals with psychological and pedagogical principles of forming a student personality as a basis for training specialist with higher education in conditions of the modern society development. The basis of the theoretical study of this problem is an andragogical approach.

Key words: student, psychological and pedagogical characteristics.

*Лариса Сігасва,
м. Київ, Україна*

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

В основу післядипломної освіти покладено концепцію професійного становлення особистості, сутність якої полягає в постійному професійному розвитку особистості, адекватному професійній діяльності та соціально-економічним умовам розвитку суспільства. Водночас у професійному становленні як цілісному процесі можна виділити ряд стадій. Тому професійна освіта, яка органічно супроводжує весь онтогенез дорослої людини, має

¹ Гальчинський А. Анатомія революції: нотатки вченого / А. Гальчинський [Електронний ресурс]. – URL: <http://gazeta.dt.ua/internal/anatomya-revoluciyi-notatki-vchenogo-.html>.

² Арон Р. Демократія і тоталітаризм / Р. Арон [Електронний ресурс]. – URL: <http://politzone.in.ua/index.php?id=342>.

будуватися з урахуванням психології особистості на різних вікових стадіях. Професійна самоорганізація педагога, на наш погляд, – це особливий психологічний феномен, сутність якого полягає в постійному прагненні фахівця до професійного саморозвитку, самовдосконалення та самозбереження в ситуації нестабільності професійного простору.

У процесуальному аспекті професійна самоорганізація складається з двох взаємопов'язаних процесів, які трансформуються один в інший – професійної підготовки та професійної самореалізації. Професійна самопідготовка відображає формування професійного потенціалу, професійної компетентності педагога, а професійна самореалізація забезпечує впровадження цього потенціалу в життя, в професійну діяльність. Бути професіоналом своєї справи означає бути компетентним.

Професійна самопідготовка складається з процесів самоосвіти і самовиховання. Перший передбачає оволодіння такими загальнонауковими і спеціально науковими знаннями і вміннями оперування цими знаннями, які не передбачені офіційною системою професійної освіти. Змістом другого є розвиток таких моральних якостей, які не гарантовані соціальним і професійним середовищем. А. Хуторський визначає компетенції, які сучасний педагог, на його думку, повинен мати: ціннісно-сміслові компетенції, загальнокультурні компетенції, навчально-пізнавальні компетенції, інформаційні компетенції, комунікативні компетенції, соціально-трудова компетенції, компетенції особистісного самовдосконалення³.

Успішна самореалізація особистості педагога у професійній діяльності можлива лише за наявності й розвитку особливої системи якостей, адекватної мінливим соціальним умовам і вимогам педагогічної професії. Ось чому наявність компетенцій є важливою умовою професійного розвитку педагога. Під час симпозіуму Ради Європи «Ключові компетенції для Європи» було визначено перелік ключових компетенцій, які спонукають педагога отримувати користь з досвіду; забезпечувати взаємозв'язок своїх знань і впорядковувати їх; організувати свої власні прийоми вивчення; вирішувати проблеми; самостійно навчатися; критично ставитися до того чи іншого аспекту розвитку наших суспільств; бачити важливість політичного й економічного оточення, в якому проходить навчання і робота; оцінювати соціальні звички, пов'язані зі здоров'ям, споживанням, а також із навколишнім середовищем та ін.

Професійне становлення фахівця обумовлено переважно зовнішніми впливами. Водночас зовнішній вплив опосередковується внутрішніми умовами, до яких і належить своєрідність психіки особистості, її соціальний і професійний досвід. Ґрунтуючись на цих вихідних позиціях, визначимо мету, завдання, предмет, форми і технології післядипломної професійної освіти.

Післядипломна освіта спрямована на задоволення вищих потреб особистості в розвитку, саморозвитку, самоактуалізації. До задач післядипломної освіти відносимо: формування позитивної установки на інноваційну діяльність і мотивування професійного зростання і кар'єри; збагачення соціально-професійної та спеціальної компетентності фахівця; забезпечення соціально-професійного самозбереження фахівця; подолання психологічних бар'єрів професійного розвитку та професійних деструкції (криз, деформацій, стагнації); психологічна перебудова професійної свідомості особистості в умовах впровадження інновацій; формування нових сценаріїв професійного розвитку і адекватних їм репертуарів професійної

³ Хуторской А.В. Технология проектирования и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря [Електронний ресурс]. —URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

поведінки; розвиток ключових кваліфікацій і соціально-професійних компетенцій. Ці вектори професійного навчання, розвитку мають різну значимість на різних стадіях професійного становлення і залежать від вікових особливостей людини, траєкторії професійної біографії.

Предметом післядипломної професійної освіти є професійний розвиток, саморозвиток і самоактуалізація фахівця. Серед основних форм післядипломної освіти доцільно розглядати *адаптаційну освіту* (здійснюється на робочому місці у вигляді наставництва, курсової модульної до підготовки), *підвищення кваліфікації*, обумовлене постійним оновленням технологій, здійснюється з відривом і без відриву від роботи; *аспірантуру й докторантуру* (основні форми підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів у системі післявузівської професійної освіти, що надають громадянам України можливість підвищення рівня освіти, наукової та педагогічної кваліфікації).

Під час навчання в системі післядипломної освіти використовуються технології, які ґрунтуються на таких положеннях: професійний розвиток особистості є головною метою професійно-освітнього процесу; врахування професійного досвіду фахівців та їх індивідуально-психологічних особливостей; актуалізація професійно-психологічного потенціалу фахівця і задоволення потреби особистості в саморозвитку з метою самореалізації. Реалізація цих положень обумовлює діагностичну, професійно-освітню, адаптаційну, корекційну, прогностичну функції післядипломної освіти.

Процес розвитку особистості педагога потребує державної підтримки, навчально-методичного, науково-практичного та педагогічного супроводу на постійній основі. Водночас звернення до проблеми соціально-професійного розвитку особистості вчителя в умовах особистісно-орієнтованої системи післядипломної освіти актуалізує загальні теоретико-методологічні проблеми та практичні перспективи розвитку сучасної системи післядипломної освіти, необхідність системного аналізу порушеної проблеми з точки зору діяльно-практичної участі суб'єктів взаємодії.

На наш погляд, інституції післядипломної освіти зобов'язані створити умови для системної перекваліфікації педагогічних кадрів і безпосереднього підвищення педагогічної майстерності в безперервному процесі їх соціально-професійної діяльності. Зміст післядипломної педагогічної освіти має забезпечити її розвивальний ефект через впровадження форм і методів активного навчання, які активізують розумову діяльність, стимулюють самостійне творче розв'язання педагогами професійних проблем і сприяють їх саморозвитку.

Анотація. У статті автор розглядає проблему професійного розвитку особистості в системі післядипломної освіти, аналізує компетенції, якими повинен володіти сучасний педагог, акцентує увагу на актуальних проблемах сучасних інститутів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, які своєю діяльністю мають сприяти всебічному професійному розвитку педагога.

Ключові слова: особистість, професійний розвиток, система післядипломної освіти, компетенції.

Summary. The paper is focused on the problem of the professional development of the personality in the system of postgraduate education, the analysis of competences, which a modern teacher must have, the current issues of teachers' advanced training institutions, which should contribute to a comprehensive professional development of teachers.

Key words: personality, development, the system of postgraduate education, competence.

ВІДКРИТЕ ПРОФЕСІЙНЕ НАВЧАННЯ – ГНУЧКИЙ СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ ДОРΟΣЛИХ

У провідних країнах Європи освіта і професійне навчання сприймаються суспільством як основа економічного і соціального розвитку держави. Ставлення до освіти як до одного з ключових компонентів розвитку людського капіталу та культури суспільства ставить її в один ряд з основними інвестиційними галузями економіки. При цьому, державна політика цих країн і ментальність громади, зокрема соціально-економічне мислення населення, ставить освіту і професійно-технічне навчання на один рівень цінностей з досягненнями держави в економічній галузі. Професійна підготовка виробничого персоналу є однією з невід'ємних складових технологічної підготовки виробництва¹, що забезпечує конкурентоспроможність й економічну сталість підприємства.

Україна – велика європейська країна, населення якої за офіційними статистичними даними 2013 р. складає 45,4 млн. осіб із загальною кількістю підприємств на початок 2014 р. – 1372177². Світова економічна криза, з якої щойно почали поступово виходити країни Європи, мала значний вплив і на економіку України. Наша держава крім того відчула на собі руйнівну силу корумпованої, злочинної влади, що і призвело до подій відомих як Революція гідності. Буремні події Майдану відкрили великі проблеми, що стосуються соціально-політичного життя суспільства і, зокрема, вітчизняної економіки та сфери професійної підготовки людей праці. На жаль, Україна зазнала ще більшого удару, викликаного окупацією значних територій, знищенням підприємств і пов'язаним з ним скороченням загальної кількості робочих місць. Підприємства України зазнають структурних змін, пов'язаних із зрушеннями в галузі енергетики, технологій та іншими факторами. Це впливає й на професійну підготовку виробничого персоналу. Природно, що така кількість швидкоплинних змін негативно впливає на якість та обсяги професійної підготовки, а головне, на її ключові аспекти – рівень кваліфікації та професійну компетентність виробничого персоналу. Значна кількість фахівців втратила роботу в зв'язку з вимушеним переселенням і багатьма іншими факторами. За даними Держстату України, рівень безробіття за методологією Міжнародної організації праці (МОП) за дев'ять місяців 2014 р. склав 8,1%, що становить майже 1,5 млн. осіб³. З'явилася нагальна необхідність у їх працевлаштуванні. Часто працевлаштування вимагає від працівника зовсім інших трудових навичок і компетенцій, ніж ті, що він застосовував у попередні періоди трудового життя. Відтак, йому терміново потрібне відповідне перенавчання.

Сучасне життя змінилося і з точки зору менталітету населення. Незважаючи на те, що за офіційними даними середньомісячна номінальна заробітна плата на 2012 р. складає 3265 грн.⁴ у суспільстві відбувається трансформація уявлень щодо соціально-економічного рівня особистості, родини, громади. Вимоги пересічної людини до якості життя значно

¹ Михайличенко А.М. Гнучкі педагогічні технології професійного навчання кваліфікованих робітників на виробництві: методичний посібник / Аніщенко В.М., Герганов Л.Д., Михайличенко А.М., [та ін.]; за ред. В.О. Радкевич. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 118 с.

² Україна в цифрах. 2013 р. Держ. служба статистики України / Статистичний збірник. – К., 2014. – 239 с.

³ LB.ua [Електронний ресурс]. – URL: <http://economics.lb.ua/state/2013/12/26/250156.html>

⁴ Україна в цифрах 2013 Держ. служба статистики України / Статистичний збірник. – К., 2014. – 239 с.

зросли. Досягнення більш високого соціально-економічного рівня спонукає людину до отримання більш престижного робочого місця. Це, в свою чергу, спрямовує її на досягнення відповідного освітнього і кваліфікаційного рівня.

Посилення вимог щодо якісного професійного навчання відбувається у зв'язку з тим що, за статистикою Міжнародної організації праці, яка була надана у доповіді Національного координатора МОП в Україні Сергія Савчука⁵, від 25 до 45% фахівців у світі (а відтак і в Україні – авт.) мають кваліфікацію, яка не відповідає сучасним умовам виробництва. Враховуючи швидкі зміни, що відбуваються, як у технологічних процесах, так і в зовнішньому економічному оточенні виробництва, а також зміни соціального характеру, йтиметься, напевно, про неперервну професійну освіту і навчання без будь-якого відриву робітника від виробництва. Це, в свою чергу, вимагає нових підходів до освітніх технологій. Академік Н. Ничкало наголошує на необхідності забезпечення «... постійної гнучкості в розробці та оновленні навчальних планів та програм, що сприятиме забезпеченню доступу до навчання в різних ланках неперервної освіти, створення кожній людині умов, за яких би вона мала змогу поступити до навчання, перервати його в разі потреби, а потім знову його продовжити на будь-якому етапі»⁶.

Необхідно зробити наголос на одному важливому факторі – стратегія провідних в економічному відношенні держав світу спрямована на популяризацію саме робітничих професій, надання їм статусу основного чинника життєзабезпечення людини. У деяких випадках професійно-технічне навчання і здобуття робочої кваліфікації сприймаються широким загалом населення чи не вище, ніж престижна освіта і здобуття наукових ступенів. Людина, яка працює на промисловому підприємстві або у сфері послуг користується безумовною повагою у суспільстві, перш за все тому, що вона має достатній рівень фінансового забезпечення, а відтак, і належний соціальний статус. Водночас у нашому суспільстві робітнича професія не завжди може викликати таку глибоку і безумовну повагу. Це пов'язано з тим, що промислові підприємства або підприємства сфери послуг не завжди надають людині праці достатнє фінансове забезпечення та відповідний соціальний статус. Також доросла людина майже завжди відчуває дискомфорт перед «учнівською партою». Він виникає і тоді, коли йдеться про звичайне підвищення кваліфікації на робочому місці з метою його не втратити, і тим більше тоді, коли йдеться про зміну інженерної або будь-якої іншої посади з наявністю вищої освіти, на робочу професію.

Незважаючи на те, що спротив підсвідомості, зазвичай прихований, далеко не завжди має рацію, очевидно, що доросла людина не проявляє великого бажання, щоб хтось чомусь її навчав. Навпаки, вона майже завжди вважає, що краще може навчити себе сама. При цьому, необхідність навчання та підвищення кваліфікації для неї є очевидною. Ця необхідність генерується сукупністю зовнішніх обставин що висуваються ринком праці. Ринок праці стає рушійною силою розвитку виробничого персоналу, як важливого і необхідного фактору діяльності підприємства. Це набуває актуальності в умовах глобалізаційних процесів, коли швидкість змін внутрішніх і зовнішніх факторів виробництва постійно зростає і процес старіння

⁵ Савчук С. Система визнання неформального навчання у контексті трудової міграції / С. Савчук // Програма Форуму «Європейський Союз – Україна: освіта дорослих» : матеріали Міжнародних днів освіти дорослих в Україні (Київ, 4-6 листопада 2014 р.) – К., 2014.

⁶ Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [моногр.] / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – 636 с.

професійних навичок і компетенцій значно прискорюється. Не підлягає сумніву, що низький рівень кваліфікації і професійної компетентності перешкоджає підвищенню продуктивності праці робітника, а відтак – й економічному розвитку підприємства. Навчання всіх категорій робітників підприємства, а особливо підвищення кваліфікації, так само, як і підвищення загального освітнього й кваліфікаційного рівня населення, сприяє успішному досягненню стратегічних цілей підприємств і держави.

За таких умов однією з основних функцій розвитку людських ресурсів стає організація якісного, компактного за часом, індивідуалізованого, збалансованого за витратами, компетентісно орієнтованого професійного навчання. Водночас зрозуміло, що навчання не може «відірвати» робітника від його робочого місця. Очевидними є виклики до навчання дорослих, а саме: точна відповідність змісту програм навчання змісту роботи за професією та її частинами у межах виробничих завдань; модульний принцип навчання; індивідуальність програм і графіків навчання; відкритість та дистанційність навчального процесу; високий рівень якості навчання з жорсткими оціночними критеріями; адекватність визнання навчальних досягнень.

Що ж може запропонувати дорослій людині сфера освітніх послуг? Відповіддю на зазначені вище та інші виклики може стати сучасна педагогічна технологія, що має назву відкритого професійно-технічного навчання (ВПТН) на модульній основі. ВПТН – це вид навчання, що забезпечує оволодіння практичними навичками та глибокими знаннями відповідно до вимог професійних стандартів на основі використання модульного методу. Воно побудоване на застосуванні різних форм навчання з широким використанням нових інформаційних технологій і систем мультимедіа. ВПТН, базуючись на принципі гнучких підходів до професійної підготовки, спрямоване, перш за все, на забезпечення потреб особистості у оволодінні робітничою кваліфікацією та професійною компетентністю. Відкрите професійне навчання є різновидом курсового навчання за індивідуальними навчальними планами і передбачає формування у робітників професійних умінь і навичок, необхідних для виконання певної роботи чи групи робіт і здійснюється у відповідності до Закону України «Про професійно-технічну освіту»⁷, спільного наказу Міністерства праці та соціальної політики і Міністерства освіти і науки України «Про впровадження відкритого професійно-технічного навчання на основі модульної технології»⁸, інших нормативних документів.

Основна мета такого навчання – покращення доступу особистості до освітніх послуг, значне підвищення рівня демократизму професійного навчання, індивідуалізація навчального процесу та досягнення високого ступеню якості професійної підготовки. Першою основною ціллю ВПТН на модульній основі є набуття індивідом запланованого рівня кваліфікації та професійної компетентності, досягнення необхідного рівня конкурентоспроможності, підвищення власної горизонтальної та вертикальної професійної мобільності. Друга основна ціль цього виду професійного навчання та підвищення кваліфікації – забезпечення потреб підприємства у професійно компетентних робітниках визначеного рівня кваліфікації, здатних підтримувати високий рівень продуктивності праці, конкурентоспроможності продукції / послуг, сприяти сталому економічному розвитку підприємства.

⁷ Eckhart Chrosciel and William Plumbridge «MES» Handbook on modules of employable skills training. – Vocational training branch. – ILO. – Geneva.

⁸ Про впровадження відкритого професійно-технічного навчання на основі модульної технології: спільний наказ Міністерства праці та соціальної політики і Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0398-02>.

Основними ознаками відкритого професійного навчання на модульній основі є: гнучкість, мобільність, індивідуалізація, доступність, відкритість, інтеграція навчання і виробництва, фрагментарний характер підвищення кваліфікації виробничого персоналу без відриву його від виробництва, неперервність професійного навчання впродовж усього трудового життя. Основними ознаками відкритого професійного навчання є: зміна мотивації відносно професійного навчання робітника, відчуття власної значущості, підвищення відповідальності за якість знань і навичок, що набуваються під час навчального процесу, встановлення взаємовідносин співробітництва між учнем і педагогом, а також навчальним підрозділом / навчальним закладом.

На розвиток відкритого професійного навчання персоналу впливають: достовірність і своєчасність прогнозу потреб виробництва у кваліфікованих робітниках; розвитку підприємства; результати консолідації зусиль відповідних підрозділів, роботодавців, профспілок і науковців для розвитку соціального партнерства та, зокрема, посилення їх відповідальності за якість підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації персоналу на виробництві; забезпечення відкритого професійного навчання на модульній основі необхідною правовою базою.

Відкрите професійне навчання здійснюється за індивідуальними навчальними планами і передбачає якісне формування у робітників професійних навичок і компетенцій, необхідних для виконання певної роботи у межах професії та виробничих завдань. Чинні форми професійного навчання вимагають від людини присутності у навчальному закладі у точно визначений розкладом занять час. Навіть, якщо йдеться про заочне навчання, людина вимушена бути підпорядкованою графікам, визначеним навчальним закладом і не може за власним бажанням змінювати терміни і темп навчання. Це не завжди буває прийнятним для представників різних верств населення, які мають бажання і необхідність у навчанні. Зважаючи на це, велика кількість людей не може одержати кваліфікацію, навчитися виконувати певні види робіт і, таким чином, забезпечити себе гарантованим заробітком.

Модульна система передбачає проведення вхідного тестування, яке дає змогу розробити для кожного окремого слухача власну навчальну програму. Під час вхідного тестування визначається не тільки рівень попередньої освіти, а й наявний комплекс знань, умінь та навичок, що стосуються майбутньої роботи та якими володіє претендент на навчання. Індивідуальна навчальна програма складається з урахуванням цих даних, а також попереднього життєвого та робітничого досвіду претендента на навчання. Отже, модульна основа відкритого професійного навчання дає змогу розглядати його з точки зору наявності певного рівня кваліфікації та професійної компетентності, набутих у результаті неформального навчання, що наразі є дуже актуальним.

Структура програми ВПТН містить п'ять складників: теоретичні заняття, тренінги, самостійну роботу, консультації, тести. Навчальний матеріал програми розподілений за окремими темами та навчальними елементами у межах відповідних навчальних модулів. Відкрите професійне навчання суттєво змінює підхід до організації взаємовідносин слухача і навчального закладу. У ВПТН слухач сам визначає, коли він буде опрацьовувати ту чи іншу частину навчального матеріалу, консультуватися або здавати тести. Модульна основа відкритого професійного навчання забезпечує опрацювання навчальних модулів які відповідають за змістом окремим структурним часткам роботи що мають логічно завершений характер, технологічну послідовність просування від початку до завершення та таких, що не поділяються у подальшому на більш дрібні технологічні частини. Такі частини у модульній методології мають

назву модульних блоків або модульних одиниць⁹. Такий поділ і подальший аналіз модульних блоків, крім іншого, є реальною основою для розробки професійних стандартів.

У ВПТН навчальні модулі, створені на основі модульних одиниць, входять до структури навчальної програми, надаючи їй необхідну гнучкість. Важливу роль відіграють і дидактичні матеріали – від спеціалізованих модульних (у формі навчальних) елементів до підручників і посібників класичного формату. Також широко застосовуються електронні навчальні матеріали, довідники і т. ін.

Зручними для самостійного опрацювання є навчальні елементи – основний дидактичний матеріал модульного навчання¹⁰. Побудова цих брошур така, що вони стосуються однієї або кількох споріднених навичок і крок за кроком описують дії у технологічній послідовності. Навчальні елементи можуть також стосуватися дискретної частки теоретичного навчального матеріалу. Навчальні елементи складаються у навчальний пакет і містять інформацію про дії у їх логічній послідовності, охорону праці, теоретичні основи професії що вивчається, матеріали, компоненти і методи, які стосуються виконуваної роботи, технічний опис і застосування інструментів, механізмів і обладнання, а також графічну інформацію щодо елементів виконуваної роботи. Зручність роботи з навчальними елементами у відкритому професійно-технічному навчанні полягає у тому, що вони можуть вивчатися слухачем у зручному місці та у зручний для нього час.

Структура навчальної програми, що будується на компетентнісному підході, передбачає комплекс навчальних робіт, який складається з теоретичної і практичної частини, самостійної роботи з навчальним матеріалом, консультування та тестування слухача. Практична частина навчальної програми опрацьовується слухачем на певній ресурсній базі що дає змогу оволодіти професійними навичками на реальному обладнанні відповідно до вимог професійних стандартів. Віртуальні тренажери на електронних носіях та у кіберпросторі використовуються тільки як допоміжний навчальний матеріал.

ВПТН є індивідуальним. Так, перед початком занять слухач одержує орієнтовні графіки тренінгів (на ресурсній базі під керівництвом педагога), індивідуальних консультацій та тестування, які має право змінювати відповідно до індивідуальних потреб. Під час навчання значний обсяг роботи виконується слухачем самостійно. Водночас йому потрібні консультації щодо навчальної інформації та виконання тих чи інших дій. Оскільки слухач може займатися вивченням матеріалу у будь-який час, то у цей самий час йому можуть знадобитися консультації педагога. Тому специфіка роботи у ВПТН передбачає надання консультативних послуг через Internet у on-line та у off-line режимі. Консультування у відкритому навчальному процесі здійснюється стаціонарно («віч-на-віч» на ресурсній базі) та дистанційно (з використанням електронної пошти, Skype тощо).

Тестування у відкритому професійному навчанні забезпечує стійкий зворотний зв'язок і дає змогу визначити рівень досягнень слухача за кожною окремою часткою програми. Тестування має триступеневу структуру. Оцінка з тесту «Так» або «Ні» (тобто «Здано» або «Не здано»). При цьому критерії оцінки закладені у прозорих і вимірних навчальних цілях кожного модульного блоку. Тестові завдання формулюються таким чином, щоб результати були винятково вимірними.

⁹ Eckhart Chrosciel and William Plumbridge «MES» Handbook on modules of employable skills training. – Vocational training branch. – ILO. – Geneva.

¹⁰ Там само.

ВПТН на модульній основі гарантує досягнення таких цілей: гнучке підвищення кваліфікації робітника та надбання ним виключної мобільності; виконання робітником своїх професійних завдань у відповідності до вимог (стандартів) робочих місць; виконання робітником завдань, що вимагають специфічних навичок і професійної компетентності; гнучке реагування на зміни у нових структурах зайнятості, нові методи виробництва і технології.

Таким чином, модульна основа відкритого професійно-технічного навчання дає змогу, у відповідності до замовлення, виокремити певний обсяг професійних навичок і компетенцій відповідно до встановленого рівня кваліфікації. Кваліфікація, що одержуються учнем у процесі професійного навчання, відповідає потребам роботодавця. Висока якість навчання забезпечує людині праці подальшу зайнятість, високу конкурентоспроможність на ринку праці, високий ступінь професійної і соціальної мобільності.

Анотація. У статті проаналізовано ключові аспекти технології відкритого професійно-технічного навчання на модульній основі, яка базується на основі структурування та функціонального аналізу професійної діяльності. Індивідуальність, самостійність, компетентнісний підхід, тренінги на ресурсній базі, зворотний зв'язок і спрямованість на результат є ознаками відкритого професійно-технічного навчання.

Ключові слова: гнучкість, модульна основа, компетентнісний підхід, індивідуальність, ресурсна база, відкритість.

Summary: This article contains information about key aspects of the technology of open vocational training on a modular basis. This technology is based on structuring and functional analysis of professional activity. Individuality, autonomy, competence approach, practical training on the resource base, clear feedback and focus on the outcome characterize the open vocational training.

Key words: flexible, modular basic, competence approach, individuality, resource base, transparency.

*Світлана Бабушко,
м. Київ, Україна*

КОРПОРАТИВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЯК НОВІТНЯ ФОРМА ВНУТРІШНЬОФІРМОВОГО НАВЧАННЯ ПРАЦІВНИКІВ

В умовах глобалізації та інформаційно-технологічних змін вимоги до працівника будь-якої галузі виробництва чи сфери діяльності невпинно зростають. Відтак, працівник відчуває гостру потребу оновлювати свої знання, підвищувати кваліфікацію, щоб залишитися конкурентоспроможним на ринку праці. Досягти мети можна завдяки неперервній освіті та внутрішньофірмовому навчанням. Однією із її новітніх форм є корпоративний університет, який вважається «найбільш стрімко зростаючим сегментом ринку освіти дорослих»¹ Динаміка зростання кількості корпоративних університетів свідчить про усталену тенденцію зростання на ринку освітніх послуг частки освіти для дорослих, зокрема такої її форми, як внутрішньофірмового навчання. Тому закономірним є наше звернення до цього питання. Аналіз причин

¹ Meister J. Ten steps to creating a corporate university / J. Meister // Training and Development. – Vol. 52. – № 11. – 1998. – P. 38.

збільшення корпоративних університетів, з'ясування секретів їх популярності уможливить розуміння їх сутності, що сприятиме використанню позитивних ідей у вітчизняній практиці підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців.

Аналіз підходів різних учених до питань корпоративного університету дозволив з'ясувати, що термін «університет» частіше використовують не для того, щоб відобразити традиційну університетську практику викладання і навчання, а скоріше символічно для надання значущості навчальному процесу в організації. Щодо терміну «корпорація», то на переконання Марка Аллена (M. Allen), це лексична одиниця не зовсім доречна у терміні «корпоративний університет». Він обґрунтовує свою точку зору тим, що концепт «корпоративний університет» часто використовується багатьма організаціями, які не є корпораціями. Крім того, метою корпорації є отримання прибутку, проте чисельні неприбуткові організації: урядові агенції, муніципальні заклади, лікарні мають успішні корпоративні університети. Їх не можна називати саме корпоративними університетами в тому сенсі, який історично вкладали в цей концепт². Однак назва прижилася і нині широко використовується.

Доцільно наголосити на переосмисленні концепту та розширенні його понятійного поля. Корпоративний університет перестали розглядати як певний фізичний об'єкт, а розглядають скоріше як організоване навчання персоналу задля користі всієї організації, тобто сприймають його не як заклад, а як фасилітуючий процес. Водночас, за статистичними даними, 54% корпоративних навчальних інституцій взагалі не використовують слово «університет» в назві своїх закладів, а користуються такими позначеннями «інститут навчання, навчальна академія», віртуальним університетом, корпоративною бізнес-школою, навчальним центром та іншими. Водночас деякі зарубіжні дослідники пропонують ввести в науковий обіг термін «корпоративний мультиверситет» (multiversity), який означає освітній заклад, що пропонує великий вибір (мульти – багато). Такий навчальний заклад задовольняє мульти-потреби і цілі, пропонує мульти-навчальні програми, допомагає в мульти-кар'єрах, використовує мульти- методи і технології навчання³. Слід зауважити, що яким би мовним ярликом не позначали корпоративний університет, головне – це його функція – фасилітація навчання працівників та їх розвитку.

Проаналізуємо чинники, які слугують поштовхом до таких кардинальних змін: від сприйняття корпоративних університетів як поодиноких центрів для підвищення кваліфікації працівників до ефективного засобу колективного розвитку працівників в особистісному та професійному планах та стратегічного розвитку самих організацій. По-перше, це – розвал ієрархічної структури організацій, збільшення обсягів роботи в команді, надання можливостей працівникам впоратися зі зростаючою конкуренцією та змінами. По-друге, розвиток сучасних інформаційних і комунікаційних технологій, який сприяв створенню мережі віртуальних освітніх закладів, що зробило освіту для працівників організацій доступнішою. Ті організації, що йшли в ногу з цими тенденціями, зробили навчання персоналу своєю конкурентною перевагою. У цих організаціях освіта працівників та їх професійний розвиток сприймаються вже не як організаційні витрати, а як інвестиції. Ймовірно, саме з таких компаній і зародилися «організації, що навчаються».

² Allen M. Allen M. The corporate university handbook: designing, managing and growing a successful program / M. Allen. – New York: AMACOM, 2002. – P. 8-9.

³ Mindrum C. The rise of the corporate multiversity / C. Mindrum // Chief Learning Officer. – 2009. – Vol. 8. – № 12. – P. 27.

Зупинимося на класифікації корпоративних університетів, запропонованій Дж. Уалтоном (J. Walton). В основу його класифікації покладено «міру досвідченості в термінах вивчення та зміцнення філософії організації»⁴. Аналізуючи запропоновану дослідником класифікацію корпоративних університетів на три групи: I, II, III покоління, зазначимо, що основою поділу є історичний критерій появи та розвитку такого явища, як корпоративні університети. Університети I – це перейменовані традиційні відділи навчання і професійного розвитку. Навчання охоплює лише матеріал, специфічний для тієї чи іншої організації і вимагає обов'язкової присутності в класі тих, хто навчається. Таке навчання спрямовано на набуття і просування корпоративних цінностей. Корпоративні університети II покоління схильні до ширшої стратегії, однак все ж таки мають фізичний прояв – своє місцезнаходження. Навчальна діяльність здійснюється за допомогою різноманітних засобів, включаючи використання технологій, проте всі види діяльності орієнтовані на саму організацію. Університети III покоління використовують нові технології у своїй навчальній діяльності у повному обсязі. Для них характерний скоріше сам процес, ніж місце здійснення навчання. Вони набувають рис віртуальної організації та охоплюють широкий спектр стратегій розвитку інтелектуального капіталу всіх працівників, з акцентом на розвиток креативності, інновацій і стратегічних змін.

Аналізуючи структуру американських корпоративних університетів, зокрема готельних корпорацій Hilton Worldwide, Marriott, Radisson SAS, Fairmont, які мають власні школи для задоволення освітніх потреб своїх працівників, було з'ясовано, що вони виходять за рамки «кампусу» і стають віртуальними. Порівнюючи діяльність корпоративних університетів було визначено їх спільні риси, зокрема: відкритість та доступність навчання/учіння; розширення спектру освітніх послуг; забезпечення наступності та неперервності професійної освіти (від старших класів школи до післяшкільного навчання/учіння); соціальна спрямованість їх діяльності; забезпечення працівників готельних мереж можливістю професійно та особистісно розвиватися; навчальні програми, виконання яких веде до отримання відповідного свідоцтва чи диплому; навчальні програми, виконання яких не веде до отримання свідоцтва; широке використання інтернет-технологій.

Багато компаній вбачають в розвитку інтернет-технологій нові можливості для діяльності своїх корпоративних університетів, відхід від навчання за попередньо складеним розкладом до навчання за вимогою та до відкритого навчання. Враховуючи те, що корпоративні університети переважно діють віртуально і пропонують послуги дистанційного навчання, було проаналізовано використання нових ІТ технологій в їх освітній діяльності. Так, було з'ясовано, що найбільш поширеними є:

- віртуальні навчальні середовища, освітні платформи, які передбачають модулі для дистанційного опанування необхідними для працівника знаннями;
- віртуальні готелі з відповідними відділами, персоналом, гостями, де навчання здійснюється на робочому місці за допомогою інтерактивних карток опитування після кожного заняття (програми «Сталий розвиток», «Ресторанні послуги»);
- інтерактивні комп'ютерні ігри;
- анкети та опитувальники різних форм в режимі online, що дозволяють працівникам не лише відповісти на запитання анкети після завершення свого навчання/учіння, але й створити власні за допомогою відповідних програм (наприклад, Surf Monkey);

⁴ Walton J. Strategic human resource development / J. Walton. – Harlow: Pearson Education Lmted, 1999. – P. 440.

- вебінари, електронні книги, статті, програмне забезпечення для iPads, apps;
- on-line менторінг, що стимулює обмін досвідом із старшими колегами;
- чати для спілкування учасників, обміну думками та віртуальні спільноти однодумців.

Щодо відмінностей, слід відмітити своєрідність та унікальність кожного корпоративного університету, у яких жодна модель не повторюється.

Підсумовуючи вищесказане, доходимо висновку, що різноманітність корпоративних університетів – явище позитивне, тому що вони є гнучким засобом. Пристосування до потреб ринку, організації, роботодавців та самих працівників. Відтак, такі корпоративні заклади дають можливість оцінити вимоги ринку та роботодавців, потреби організації, визначити найбільш типові навчальні потреби фахівців кожної окремо взятої галузі та розробити відповідну модель навчання. Тому, якою б не була модель корпоративного університету, вони всі забезпечують навчання працівників, розвивають людські ресурси організацій, які їх створили, та самі організації. Вивчення зарубіжного досвіду діяльності корпоративних університетів дозволить розробити алгоритм створення подібних університетів у вітчизняних організаціях. Українські фахівці прагнуть бути кваліфікованими та конкурентоспроможними, а корпоративний університет може забезпечити їм набуття необхідних компетентностей.

Анотація. У статті розкрито сутність поняття «корпоративний університет» та його роль у внутрішньофірмовому навчанні працівників. Проаналізовано причини стрімкого зростання їх кількості та популярності на ринку освіти дорослих.

Ключові слова: освіта дорослих, корпоративний університет, сутність, функції, аналіз.

Summary. The article reveals the content of the concept «corporate university» and its role in the organizational learning for employees. There have been analyzed the drivers of their growth and popularity. It has been found out that the term «corporate university» was reconceptualized and its meaning was extended.

Key words: adult education, corporate university, definition, function, analysis.

**Ольга Баніт,
м. Київ, Україна**

ПРОГРАМА КУРСУ «ОСНОВИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАМОТНОСТІ» ДЛЯ ЛЮДЕЙ ТРЕТЬОГО ВІКУ

В умовах сучасного інформаційного суспільства особливої актуальності набуває проблема подолання зростаючої соціальної ізоляції та самотності людей старшого віку, які не володіють комп'ютером. Часто у пенсіонерів є час і бажання освоїти щось нове, знайти однодумців, перспектива організувати за допомогою комп'ютера якусь роботу чи хобі. Проте, щоб ефективно використовувати можливості, які надає ПК та Інтернет, необхідні певні знання та навички. У зв'язку з цим актуалізується питання розроблення програми подібних занять.

Актуальність розробки курсу з комп'ютерної грамотності для людей третього віку детермінується стрімким розвитком інформаційних технологій і запровадженням їх у повсякденне життя. Курс «Основи комп'ютерної грамотності для людей третього віку» спрямований на подолання зростаючої інформаційної, соціальної ізоляції та самотності даної категорії громадян. Звідси випливає низка завдань: сприяння розвитку електронної

демократії в Україні, ліквідації «цифрової нерівності», забезпеченню масового доступу до мережі Інтернет та новітніх інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ); залучення людей третього віку до навчання комп'ютерної грамотності; подолання психологічного бар'єру у старших дорослих щодо вивчення ІКТ; розширення середовища спілкування, формування навичок спілкування в соціальних мережах, блогах, форумах.

Передусім, зазначимо, що досягнення мети і завдань забезпечується дотримання таких *принципів*: доречності, доцільності, зручності, демократичності, зворотного зв'язку, постійної підтримки, навчання через практику. Також доцільно акцентувати увагу на тому, що найбільш оптимальною формою організації навчального процесу є поєднання лекцій і практичних занять у співвідношенні 30% / 70%. Зміст лекційних занять має бути спрямований на актуалізацію й систематизацію знань, мотивацію до неперервного розвитку та постійного самовдосконалення. При цьому після подання теоретичного матеріалу викладачем відбувається безпосереднє відпрацювання навичок слухачами на практиці. Для відпрацювання практичних навичок і самостійного закріплення пройденого матеріалу слухачі можуть використовувати спеціально розроблений робочий зошит. Робочий зошит є також інформаційно-довідковим посібником, засобом підтримки слухачів після закінчення навчання. Відзначимо, що у процесі розробки програми курсу ми орієнтувалися на кінцевий результат – ефективне використання пенсіонерами ПК та Інтернету у своїй повсякденній діяльності.

Одним із найважливіших завдань, що постають перед інструкторами, які будуть працювати з людьми третього віку – це організувати навчання так, щоб після його завершення слухачі знали про те, що таке інформація, які основні напрями застосування та використання інформації в нашому житті та навколо нас, про способи отримання інформації людиною, про сучасні засоби пошуку, збереження, передавання, перетворення та використання інформації, а також орієнтувалися у поняттях файлу, каталогу (папки); підкаталогу; знаходили шлях до файлу, освоїли текстовий редактор, системи опрацювання текстів, дотримувалися правил техніки безпеки під час роботи з комп'ютером. Крім того, слухачі повинні вміти підготувати комп'ютер до роботи, користуватися клавіатурою ПК, периферійними пристроями комп'ютера та прикладним програмним забезпеченням, завантажувати відповідний текстовий редактор; вводити слова, речення з клавіатури, створювати редагувати й оформлювати елементарний текст, користуватися Інтернетом, знаходити необхідні сайти, спілкуватися через електронну пошту, Skype.

Із урахуванням викладеного вище, ми пропонуємо примірний навчально-тематичний план курсу «Основи комп'ютерної грамотності» для дорослих третього віку.

№ п/п	Тема	К-ть год.	Види навчаль- них занять		Форма контр.
			Лекції	Пр. зан.	
1	2	3	4	5	6
1	Основи комп'ютерної грамотності Microsoft Office	6	2	4	-
2	Користування основними державними і муніципальними послугами	6	2	4	-
3	Користування сучасними комунікаційними сервісами	4	-	4	-
4	Майстер-клас викладача – спеціаліста Microsoft Office Specialist Master	2	-	2	-
	Всього за навчальним планом	16	4	12	Тестування

Слід зауважити, що доречним буде проведення майстер-класу викладачем – спеціалістом Microsoft Office Specialist Master. Майстер-клас виступає однією з найбільш ефективних форм навчання та підвищення професійної майстерності самих педагогів. У процесі проведення майстер-класу викладач представляє і проводить навчання найбільш ефективним методом, прийомом, формам навчання дорослих третього віку основам комп'ютерної грамотності.

На завершення програми передбачено спільне відпрацювання методичних прийомів, дискусія за результатами спільної діяльності викладача, інструкторів і слухачів. Для оцінювання ефективності курсу доцільно запропонувати слухачам заповнити анкети, у яких містяться запитання: «Як Ви оцінюєте роботу ваших викладачів?», «Чи задоволені Ви рівнем ваших знань, здобутих на цих курсах?», «Чи порадили б Ви своїм друзям відвідувати такі курси?».

Навчання може тривати упродовж 2 місяців (16 годин) з режимом занять по 2 години 1 день на тиждень і залежить від групи слухачів, умов, у яких проходить навчальний процес та ін. Тому тривалість і розклад занять можуть зазнавати змін.

Як засвідчує практика, тематику основних підрозділів курсу доцільно розподілити на змістові модулі. Модуль I «Основи комп'ютерної грамотності Microsoft Office» передбачає ознайомлення з основними відомостями про комп'ютер: офісні програми, основні елементи інтерфейсу ОС Windows, запуск програм головного меню з робочого столу і їх налаштування, робота з клавіатурою, структура вікон ОС Windows, організація файлової системи ОС Windows, робота з файлами та папками, ознайомлення з текстовим редактором ОС Windows, операції з текстовими файлами (створення текстового файлу, збереження файлу, набір тексту, виділення фрагментів тексту, переміщення, копіювання, знищення та відновлення знищених фрагментів, редагування та форматування документу, маркери, пошук у тексті тощо), робота з програмами головного меню.

Змістовий модуль II «Користування основними державними і муніципальними послугами» охоплює теми: Internet і Web, електронні послуги та ресурси, пошук сайту в Інтернеті, доменні імена офіційних державних сайтів України, структура сайту, вміст сайту, пошукова система сайту, пошук необхідної послуги, інформації, портал державних послуг, державні послуги Київської області, огляд електронних ресурсів (сайт громадської приймальні Президента України, сайт пенсійного фонду України, офіційний сайт міста, медінфо (запис до лікаря, пошук ліків), культура Київської області (музеї, бібліотеки, виставки тощо).

Змістовий модуль III «Користування сучасними комунікаційними сервісами» наповнений темами: безпека та конфіденційність при роботі з комп'ютерами; поняття електронної поштової адреси, реєстрація особистої поштової скриньки на www.ukr.net, відправлення та отримання листів, листів із вкладеннями; Skype, реєстрація в Skype, пошук контактів, зв'язок з рідними, друзями, технологія індивідуального та групового спілкування; покупки через Інтернет товарів, які відсутні у місцевих магазинах; електронні платежі; замовлення квитків на літак, потяг; ознайомлення з новинами міста, регіону, країни, світу; перегляд кінофільмів, мультфільмів, телепередач; проведення ігор з дітьми; соціальні мережі: Контакт, Однокласники, Фейсбук, спілкування в соціальних мережах; створення фотоальбому для соціальних мереж, підготовка фотографій: кадрування, корекція, усунення дефектів.

Одним із актуальних завдань навчання дорослих третього віку сучасним інформаційно-комунікаційним технологіям є застосування цих технологій у ході власне процесу їх пізнання

та опанування на рівні активного користувача. У цьому контексті важливого значення набуває готовність людей до подолання психологічного бар'єру, який є одним із механізмів психологічного захисту особистості. Попередній аналіз дає підстави для висновку про те, що в процесі навчання людей третього віку доцільно застосовуються активні методи оволодіння знаннями, вміннями, навичками та компетенціями з урахуванням їхніх потреб і можливостей. За таких умов слухачі отримують реальну можливість з урахуванням своїх індивідуальних особливостей розумової діяльності розвивати власні здібності. Найбільш ефективні методи: інструктивна лекція, розповідь-бесіда, розповідь-показ-тренування, проблемний метод проведення занять, метод аналізу ситуацій. При цьому слід зазначити, що комп'ютерні та інформаційні технології забезпечують автоматизацію навчально-професійної діяльності слухача і всього освітнього процесу, багаторазово підвищуючи продуктивність навчання, у тому числі дають можливість для самостійної роботи слухача. Технічні засоби, мультимедіа забезпечують реалістичне уявлення об'єктів і процесів, інтерактивне моделювання ситуацій дає можливість впливу на них та отримання відповідної реакції.

Загалом, як стверджують дослідники, важливо враховувати особливості роботи з людьми третього віку, зокрема: вихідний рівень освіти, рівень умотивованості, психофізичні особливості, професійна кваліфікація в період трудової діяльності, основний вид професійної діяльності, стан здоров'я в період навчання, потенційні можливості слухачів відповідно до тривалості і місця проведення занять, гендерний чинник¹. Вважаємо важливим твердження В. Шаповалова про те, що адаптація до індивідуальних особливостей дорослих третього віку забезпечує активне вивчення навчального матеріалу і дозволяє вирішувати завдання індивідуального підходу до кожного слухача. Застосування спеціальних можливостей у процесі аудиторних занять зрівнює слухачів, які мають які-небудь порушення здоров'я, з іншими слухачами в плані сприйняття інформації. Наприклад, якщо слухачі з порушеннями зору не можуть прочитати текст на екрані встановленого в аудиторії комп'ютера, оскільки розмір тексту занадто малий, їх можливості для навчання будуть обмежені в порівнянні із слухачами, у яких ці порушення відсутні. Використання сучасних технічних можливостей в процесі навчання вирішує цю проблему².

Розробляючи списки основної та додаткової літератури, ми рекомендуємо доповнювати їх анотаціями, що зацікавить людей третього віку й допоможе зорієнтуватися в тематиці книг і послідовності вибору їх відповідно до своїх уподобань. Нижче наводимо приклад його оформлення.

Рекомендований список основної літератури (з коментарем)

1. Виннер М. Новейшая энциклопедия компьютера и Интернета для тех, кому за... / Марина Виннер, Алексей Знаменский, Федор Георгиенко. – М.: ЭКСМО, 2012. – 398 с.

Енциклопедія допоможе вивчити базові можливості Windows, навчить працювати в текстовому редакторі Word та офісній програмі Excel. На сторінках книги описані принципи роботи в Інтернет. Безкоштовні дзвінки, спілкування з друзями, фільми, музика, робота з цифровими фотознімками.

¹ Андрагогика. Основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.

² Социальное обучение взрослых. История, теория, технология / В.К. Шаповалов. – М.: Дашков и Ко, 2011. – 264 с.

2. Зелинский С.Э. 100 программ для дома и семьи: гороскопы, биоритмы и другие полезности / Сергей Зелинский. – СПб.: Корона-Век; К.: «МК-Пресс»: ВЕК+, 2008. – 302 с.

За допомогою цієї книги читачі дізнаються про програми, які пов'язані з плануванням сім'ї, біоритмами, гороскопами, розрахунками довготривалості життя, рецептами та раціональним харчуванням, розрахунком калорій та дієтами. Також тут представлені грошові калькулятори, програми перерахунку одиниць виміру, енциклопедії, довідники, навчальні програми, програми вивчення іношомовних слів, програми для ведення домашнього господарства й хоббі, бази даних та багато іншого. Книга розрахована на користувачів персонального комп'ютера будь-якої кваліфікації.

Підводячи підсумок, зазначимо, що розроблений нами курс «Основи комп'ютерної грамотності» для людей третього віку сприятиме не лише практичному оволодінню основами комп'ютерної грамотності, а ще й розширенню комунікативних зв'язків, соціального та інформаційного спілкування, розвитку їхньої пам'яті, уваги, здатності орієнтуватися в нових умовах, бути самостійними, впевненими і незалежними, вести активний спосіб життя.

Анотація. Обґрунтовано положення щодо розробки навчальної програми курсу «Основи комп'ютерної грамотності» для людей третього віку, спрямованої на подолання зростаючої інформаційної, соціальної ізоляції та самотності даної категорії громадян.

Ключові слова: програма, комп'ютерна грамотність, неформальна освіта дорослих, третій вік.

Summary. The authors assert the curriculum of the course «Fundamentals of computer literacy» for the third age people, which is aimed at overcoming the growing informational, social isolation and loneliness of this category of citizens.

Key words: program, computer literacy, non-formal adult education, the third age.

*Ольга Барабаш,
м. Івано-Франківськ, Україна*

РОБОТА З НАВЧАЛЬНИМИ СИТУАЦІЯМИ ЯК УМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО ЕФЕКТУ НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІВ

У нових соціокультурних умовах модернізації освітньої галузі посилюється орієнтація на особистісно-професійний розвиток вчителя, його професійні інтереси, потреби, можливості. Водночас в умовах традиційного підходу до навчання трансляція соціального досвіду відбувалася переважно через засвоєння зразків діяльності, в тому числі і професійної. Для цього використовувалися адекватні цим цілям педагогічні технології та методи навчання. Одним із найбільш поширених способів вивчення моделей (зразків) професійної діяльності залишається використання педагогічних ситуацій. Для підготовки фахівців широко використовують спеціальні завдання, які передбачають аналіз та конструювання різних за змістом та характером педагогічних ситуацій. Однак у більшості випадків остання слугує ілюстрацією певних теоретичних положень та використовується для вправління, що, на нашу думку, обмежує можливий навчальний ефект. Оскільки вчені по-різному пропонують використовувати педагогічні ситуації, необхідно уточнити умови, за

яких вони максимально сприяють особистісно-професійному розвитку сучасного вчителя в умовах післядипломного навчання.

У педагогічних дослідженнях часто послуговуються поняттям «умови». Очевидно, це пов'язано з тим, що будь-яка навчальна діяльність, навіть якщо вона описана у вигляді технології, відбувається на фоні різних реальних ситуацій. Тому дослідники прагнуть передбачити, максимально зменшити загрози щодо реалізації запланованих дидактичних цілей. Оскільки ефективність педагогічного впливу залежить від багатьох зовнішніх та внутрішніх факторів, дослідники формують «педагогічні умови», щоб виділити організаційні та змістові особливості (обставини), за яких можливе вирішення проблеми.

За визначенням, поданим у тлумачному словнику «умови – це необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення, утворення чогось, або сприяють чомусь»¹. Найбільше нам імпонує підхід, запропонований В. Семиченко, в якому педагогічні умови розглядаються як структурний елемент педагогічної діяльності. Так, вчена наголошує, що «умови інтегруються в структуру діяльності через ту сукупність емоцій і психічних станів, які вони породжують (емоційне тло ситуації та діяльності в цілому)»². На думку В. Семиченко, найвищого рівня педагог досягає тоді, коли умови стають засобами, «тим інструментом, за допомогою якого здійснюється необхідне педагогічне перетворення»³. Щодо самих засобів педагогічного впливу, то їх набір є достатньо великим. За певних обставин це можуть бути знання, вміння, навички, характер стосунків, способи педагогічної взаємодії, педагогічні техніки, особистісні якості самого вчителя. Таким чином, ми будемо виходити з того, що педагогічні умови – це виділені в процесі дослідження зовнішні обставини, які в процесі роботи з об'єктивно визначених можливостей стануть засобами досягнення запланованих цілей навчання вчителя як дорослого.

Ми спираємося на дослідження психолога Ю. Швалба, який розглядає навчальні ситуації в контексті розвивальної освіти. На думку вченого, розвивальний ефект забезпечується в результаті здійснення вчителем особливих дій, які спрямовують діяльність дитини з програмовим матеріалом⁴. Вони, тобто дії, виявляються у навчальних ситуаціях через постановку запитань, що з одного боку є вимогами, які висуваються до учня, а з іншого – структурують роботу за змістом. Відповідно, у результаті навчання самого педагога ним самостійно має бути укладена така «система вимог» (за Ю. Швалбом), або вибудована послідовність кроків (послідовність дій), яка засобами рефлексії фіксується у вигляді моделі. Автор робить висновок про використання ситуацій як навчального матеріалу в підготовці вчителів до конструювання нових способів професійної діяльності.

У зв'язку з тим, що педагогічні умови стосуються дійсності, в якій протікає педагогічна діяльність, їх кількість може бути необмеженою. Разом з тим, вони можуть мати різні «вектори» впливу – сприяти, або навпаки, створювати додаткові перешкоди на шляху досягнення цілей. Найбільш продуктивним є підхід, коли педагог вибудовує динамічну

¹ Великий тлумачний словник сучасної української мови / [ред.-упоряд. В. Т. Бусел] – К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – С. 1295.

² Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: [навч. посіб.] / В.А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – С. 318.

³ Там само.

⁴ Швалб Ю.М. Методология и теория экспертной деятельности: психологические аспекты : [монографія] / Ю.М. Швалб. – К. : Основа, 2013. – С. 135.

систему умов і визначає «базову» (за В. Семиченко), «яка має на певний момент найбільший вплив, і вирішує, які умови в цьому випадку можна не враховувати»⁵.

Сутність будь-якої педагогічної ситуації полягає в наявності протиріч. Тому будь-яка з них по суті є проблемною. Педагогічна ситуація завжди конкретна, може попередньо проєктуватися, або виникати стихійно під час проведення заняття.

Вважаємо за доцільне виокремити ряд операційних цілей, що досягаються за допомогою навчальних ситуацій: актуалізувати необхідність засвоєння нових теоретичних знань; вводити та засвоювати професійну лексику, яка стосується змісту діяльності педагога, предмету його професійної діяльності; удосконалювати вміння бачити загальні та конкретні цілі професійної діяльності; удосконалювати здатність діагностувати, прогнозувати та відстежувати появу ефектів розвитку школярів; розвивати здатність виходити на загальні способи дій професійної діяльності; розвивати ініціативність, допитливість, відкритість до нових ідей та рішень; формувати установки до самокерованості у навчанні.

Таким чином, всі ситуації, які ми розглядаємо як навчальні, будуть різні за змістом, складністю (щодо виділення протиріч), способами й варіантами вирішення, відповідно сприятимуть досягненню різних цілей у процесі навчання педагогів. Йдеться про один із зв'язків між педагогом (в даному випадку викладачем) та умовами, коли вибудовується динамічна система умов і виділяється базова, яка має на даний момент найбільший вплив (за В. Семиченко).

З одного боку, ми розглядаємо навчальну ситуацію як одну з умов досягнення розвивальних цілей, а з іншого – йдеться про певні умови роботи з цими ситуаціями, що роблять процес навчання більш ефективним. Як базову умову роботи з навчальними ситуаціями ми виділяємо наступну – долучення педагогів до нормативного смислу професійної діяльності. Загалом нормативні смисли професійної діяльності – це ключові цінності, які виконують роль загальних регуляторів професійної діяльності. Так, І. Зязюн пов'язує їх з розвитком «здібності до пробудження в іншому людської сутності, поєднаної з установкою на постійне професійно-особистісне самовдосконалення»⁶. Тому, найбільшого значення ми надаємо ситуаціям, що дозволяють виходити на смисли професійної діяльності. У даному випадку мова йде не про особистісно-професійні смисли, які педагог відкриває сам для себе, а ті, які Г. Балл називає «нормативними смислами»⁷. Їх можна розглядати як загальні суспільні функції відповідної професії, що висуваються перед нею, і в яких втілюються ключові духовні цінності. До них належать норми-ідеали, що задають смисл професійній діяльності, та норми-стандарту, яких необхідно дотримуватися у процесі цієї ж діяльності. Також вони окреслюють «горизонт» удосконалення у професійній сфері та є напівоб'єктизованими. Так, Г. Балл вказує на необхідність досліджувати не тільки діяльність, а й смисли самої діяльності, оскільки смисл завжди присутній в ній як ідеал, дає відповідь на запитання, коли норма чи правило не діють. Це важливо з погляду

⁵ Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: [навч. посіб.] / В.А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – С. 318.

⁶ Зязюн І.А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. – 2005 [Електронний ресурс]. – URL: <http://studentam.net.ua/content/view/full/7596/97/>.

⁷ Балл Г. Категорія «культура особистості» в аналізі гуманізації загальної та професійної освіти / Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи. 36. наук. праць / За ред. І.А. Зязюна і Н.Г. Нічкало. – К., 2003. – С. 51–61.

на те, що сучасний педагог знаходиться під впливом різних за рівнем інноваційних процесів, відчуває необхідність щоразу вибирати та упроваджувати технології, методики (окремі техніки) тощо.

Наступною педагогічною умовою використання навчальних ситуацій, є робота на *високому рівні рефлексивності*. Йдеться про власні судження щодо себе самого, професійної діяльності та її результатів, професійних дій інших педагогів. Так, Л. Хон стверджує, що рефлексивність пов'язана з нашим почуттям впевненості в тому, що ми можемо досягнути бажаного результату, а власні судження про свою спроможність (або неспроможність) мотивують до набуття нових компетенцій⁸. Тому в процесі роботи над ситуацією ми намагаємось створити такі умови, щоб педагог постійно знаходився у рефлексивній позиції: осмислював те, що відбувається, висловлював власні міркування, отримував зворотній зв'язок, аналізував матеріал, задавав собі запитання, або шукав відповіді на вже запропоновані, спостерігав за самим собою, поведінкою та думками інших. Тобто, попри те, що як доросла людина, професіонал, він емоційно включений у «проживання» самої ситуації, дуже близької до реальної, вчитель також знаходиться у рефлексивній позиції.

Основну роль рефлексії у процесі роботи над навчальною ситуацією ми бачимо в тому, щоб допомогти педагогу вийти, точніше вивести нове особистісно значиме для нього знання (або спосіб професійної діяльності), яке в сучасних наукових дослідженнях ще називають живим «компетентнісним знанням» (за Д. Халперн). На відміну від «сліпого зв'язку» (зв'язку між предметом і його призначенням), компетентнісне передбачає відкриття зв'язку іншого типу – це зв'язок між засобом і ціллю. Окрім того, воно набуває ознак компетентнісного та й тому, що має в собі всі компоненти (складові): емоційне забарвлення, ціннісну та когнітивну складові, *забарвлюється всією структурою* особистості. У результаті рефлексії людина отримує відчуття причетності до отриманого «нового знання», ставиться до нього як свого власного інтелектуального відкриття, у неї, як у суб'єкта навчальної діяльності, виникає емоційне спонукання до прийняття змісту тієї чи іншої цінності, норми. Щодо викладача, який працює з дорослими, то така робота має певну особливість і складність – треба створювати умови для постійного відстеження самим вчителем свого ж мислення. Окрім того, робота на високому рівні рефлексивності сприяє розвитку рефлексивного мислення. З цією метою можуть пропонуватися такі прийоми як: співставлення різних точок зору на зміст самої ситуації, способів її вирішення, проекту уроку (що прагнули зробити на уроці) і результатів його реалізації на практиці (що відбулося на уроці); розгорнутий аналіз своєї роботи на уроці (за різними критеріями); включення в процес обговорення запитань, у яких би відстежувалося власне розуміння, об'рунтування прийнятих рішень, зміни у відповідях на самі запитання, їх узагальнення.

Для навчання ми добираємо педагогічні ситуації, що потенційно мають більше можливостей для професійного розвитку педагога. Переважно це нові за змістом, складні у вирішенні професійні проблеми (задачі), які потребують виходу за межі предметних методик. Занурившись у ситуацію, вчитель починає рефлексувати – бачити себе ніби з боку, починає розуміти, чого йому не вистачає в його професійному мисленні для розв'язання задачі. У процесі аналізу педагог виходить за межі досвіду як професійного, так

⁸ Хон Р.Л. Педагогическая психология. Принципы обучения / Л.Р. Хон. – М. : Деловая книга, 2002. – С. 288-289.

і життєвого. Й для того, щоб *вивести нові для себе моделі* поведінки він шукає підґрунтя – нових теоретичних знань.

У межах роботи з навчальною ситуацією важливим, хоча не завжди обов'язковим етапом, є фіксація результатів навчання у вигляді моделей. Це має важливе значення для подолання розриву між теорією і практикою, етапами отримання знання та їх практичного застосування. Оскільки будь-яка модель будується з урахуванням всіх структурних елементів та зв'язків між ними, вона дозволяє у процесі навчання педагогів створювати власні зразки (моделі) професійної діяльності, що гарантує правильне перенесення нововведення у педагогічну практику. Разом з тим, така форма фіксації допомагає адаптувати його до конкретних умов професійної діяльності (особливості класу, рівень розвитку учнів, пізнавального інтересу та інші показники, які мають суттєвий вплив на організацію навчальної діяльності). Рефлексивність забезпечується *якістю взаємодії між учасниками навчання*: викладачем та вчителями, які, як правило, є референтною групою. Власне це можна виділити як ще одну педагогічну умову до використання навчальних ситуацій у процесі підготовки педагогів до упровадження розвивального навчання.

Важливу роль у досягненні високої якості взаємодії у навчанні дорослих має групова динаміка. У даному випадку суть взаємодії полягає в організації спільного обговорення, часто дискусивного, щодо основних змістових компонентів навчальної ситуації, предмети професійної діяльності, критеріїв оцінки та аналізу тощо. На думку Б. Бадмаєва, це вимагає від викладача (тренера) «тонко розрахованого управління ходом дискусії, через постановку проблемних запитань, які потребують продуктивного мислення, творчого пошуку істини»⁹. Водночас Р. Хон зауважує, що в результаті спільної роботи у групі вдається «розпізнати виникнення свого власного вміння, та набуті більш реалістичного розуміння різних наукових галузей»¹⁰. У нашому випадку до останніх можна віднести знання з педагогіки, психології та методики. З боку тренера взаємодія між дорослими відрізняється тим, що містить у собі його активність не тільки з реалізації своїх рефлексивних еталонів, але й активність з їхнього створення у відповідь на вимогу ситуації.

Варто зауважити, що психологи і педагоги наголошують на тому, що сучасному педагогу необхідно діяти на основі психологічних знань. Так, О. Вишневський робить висновок про те, що «психологічну основу педагогіки співробітництва становлять суб'єкт-суб'єктні стосунки – співпраця двох суб'єктів. На думку автора, цей тип взаємин є для навчально-виховного процесу оптимальним, бо з одного боку, він зберігає за вчителем функцію управління, а з іншого, – надає учневі можливості діяти самостійно»¹¹.

До педагогічних умов роботи з педагогічною ситуацією належить *необхідність поступового (поетапного) переходу від емоційного проживання вчителем ситуації до її інтелектуального осмислення*. Сучасними дослідниками (О. Рудницька, Т. Котирло) ситуація розглядається як «одиниця аналізу діяльності», що дає можливість прослідкувати, окрім зовнішніх обставин, зумовленої та опосередкованої ними поведінки людини, також внутрішні

⁹ Бадмаєв Б.Ц. Методика преподавания психологии : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Б.Ц. Бадмаев. – М. : Гуманитар. узд. центр ВЛАДОС, 2004. – С. 74.

¹⁰ Хон Р.Л. Педагогическая психология. Принципы обучения / Л.Р. Хон. – М. : Деловая книга, 2002. – С. 312.

¹¹ Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: [навч. посіб.] / О. Вишневський. – 3-тє вид., доопрац. і доп. – К. : Знання, 2008. – С. 68-69.

її стани¹². Включаючись у вирішення ситуації, педагог часто сприймає її як частину педагогічної дійсності, тобто емоційно відгукується на неї як на реальну. У цьому її особлива перевага в плані навчання педагога. Ситуація дає змогу тому, хто навчається, максимально зануритись у навчальний процес. Відповідно, це забезпечує роботу з такою інтегративною якістю особистості вчителя як компетентність, що передбачає когнітивний аспект, діяльнісний або поведінковий, мотиваційний, ціннісно-смысловий та емоційно-вольовий (за І. Зимнею). І разом з тим, умовність ситуації «пом'якшує» її проживання в емоційному плані, зменшує його вплив, тому дає можливість краще зрозуміти зміст того, що відбувається, діяти більш виважено, обачно, педагогічно доцільно. Так, І. Зязюн виділяє досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу як окремий вид досвіду, «...вияву людиною своїх особистісних функцій – вибірковості, рефлексії, смислового самовизначення»¹³. Для його становлення необхідне «природне середовище розвитку людини, що є деякою особистісно значущою колізійною ситуацією», яка вимагає ревізії смислу, відповідального рішення, самовизначення»¹⁴.

Нами виділена ще одна умова роботи з навчальними ситуаціями, яка передбачає необхідність узагальнення та фіксації результатів роботи над ситуацією у формі алгоритмів професійних дій. У традиційному підході діяльність вчителя та учнів є похідними від змісту навчального матеріалу, що відповідно й стає предметом аналізу. Для аналізу ситуації з позицій розвивального навчання цього недостатньо. Особливої уваги потребує виділення професійних дій вчителя, їх логіка, що у загальному створює типові поведінкові моделі. Це дуже важливі висновки, які педагог сам виводить з практики (реальної ситуації), що допоможуть йому при укладанні власної логіки професійних дій. Щодо останніх, то з ними можна працювати як з реальністю: побачити в діях інших, певним чином виділити в процесі аналізу, зафіксувати, вербалізувати, дати назву, зафіксувати у взаємозв'язках з іншими діями. Зберігаючи ознаки системи, педагогічна дія має мету.

Після аналізу професійних дій як одиниці професійної діяльності їх необхідно показати у взаємозв'язках та послідовностях. У такому випадку можна розглядати це як результат навчання, оскільки засобами рефлексії вчитель вибудував відповідну логіку, тобто перетав у алгоритм професійних дій, який зможе відтворити самостійно.

Таким чином, проаналізувавши педагогічні умови як структурний компонент педагогічної діяльності ми виділили ті, яких необхідно дотримуватися для використання навчальної ситуації як елементу технології розвивального навчання у післядипломній освіті. Важливою педагогічною умовою є робота на *високому рівні рефлексивності*. Основну роль рефлексії в процесі роботи над навчальною ситуацією бачимо в тому, що вона є механізмом, за допомогою якого педагог виводить нове особистісно значуще для нього «компетентнісне знання». Оскільки рефлексивність забезпечується якістю *взаємодії між учасниками навчання*, ми виділили її як ще одну педагогічну умову підготовки педагогів. У процесі вирішення ситуації, які вчитель часто сприймає як частину педагогічної дійсності, він занурений у природний процес, у якому одночасно присутні всі компоненти: емоції, воля, знання, уміння, ціннісні орієнтації тощо. Для її вирішення необхідно поступово (поетапно)

¹² Котирло Т.В. Психологічні особливості взаємодії вчителя і учня при розв'язуванні педагогічних ситуацій. Психологічні та педагогічні проблеми педагогічної дії : зб. наук. праць [наук. ред. В.В. Рибалки, Е.О. Помиткіна]. У 2 ч. – Ч. 1. – Харків : НТУ «ХП», 2012. – С. 176–180.

¹³ Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії : [монографія] / І.А. Зязюн. – Черкаси : Вид. від ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – С. 318.

¹⁴ Там само.

переходити від емоційного проживання до її інтелектуального осмислення, що також виділено як одну з педагогічних умов. Розвивальний ефект навчання забезпечується самим процесом знаходження способу дій та «винайдення» понять, який спеціально організований учителем. Фактично, це ще одна умова, що передбачає необхідність узагальнення та фіксації результатів роботи над ситуацією у формі алгоритмів професійних дій.

Анотація. У статті уточнено зміст поняття «педагогічні умови», розкрито сутність роботи з педагогічними ситуаціями як однією з умов забезпечення розвивального ефекту навчання педагогів.

Ключові слова: педагогічні умови, базова умова, розвивальне навчання, педагогічна ситуація.

Summary. The pedagogical staff's professional competence development, new value orientation and directives, new ways of professional activity are the main tasks of the postgraduate education. As practice shows, the work with pedagogical situations provides the developmental effect on adult education.

Key words: pedagogical conditions, basic condition, developmental training, pedagogical situation, learning situation.

*Ангеліка Барчик – Нессель,
Піотр Барчик,
м. Мисловиці, Республіка Польща*

ПСИХОЛОГІЧНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФУНКЦІОНУВАННЯ СІМЕЙ, ЯКІ ПОСТРАЖДАЛИ ВІД БЕЗРОБІТТЯ

Сім'я є середовищем, яке задовольняє біологічні та психосоціальні потреби, є також першою і основною групою в житті дитини¹. Вплив сім'ї на дитину різнобічний, стосується її поведінки, ставлення до інших осіб, системи норм і цінностей. Він є цілеспрямованим. Іншим видом впливу є незадумані дії, які виникають з повсякденних ситуацій і ситуацій, які повторюються².

До основних напрямів цілеспрямованого впливу сім'ї належать: сприяння зацікавленню і культурним потребам, запровадження суспільно прийнятих моральних принципів і норм, розвиток патріотичних почуттів та ін. Саме сім'я – це найважливіша установа, яка передає основну культурної спадщини суспільств, тому можемо говорити про її культуротворчу роль, вона «вводить» нових членів в суспільне життя, передає їм культурні цінності, норми колективного життя, символи, вірування. Попри те, що роль сучасної родини в культурній передачі зазнала значного обмеження, функція культурної трансмісії надалі залишається її суттєвим завданням. Культурна передача в суспільних і просторових рамках сучасної сім'ї здійснюється як під впливом взаємодіяння окремих членів сім'ї, так і без їх взаємодії, шляхом розміщення в межах сім'ї засобів масового спілкування. Їх поширення створило не лише нові умови культурної передачі, але також вплинуло на

¹ Лобощік М. Теорія виховання в ескізі. – Краків, 2003. – С. 310.

² Квак А.Т. Пільх (ред.) Педагогічна енциклопедія XXI ст. – Варшава, 2006. – С. 314.

зміни в організації сімейного життя. У сучасній сім'ї культурна передача не являється односторонньою. Вона здійснюється між батьками та дітьми, дітьми та батьками, а також у вимірі всередині покоління, або в відповідній сімейній ситуації – у вимірі трьох генерацій. Культурна передача стає основою продовження культурних зрушень у сім'ї.

Значення сімейної культурної передачі для формування особистості та культурної totoжності людини залежить передусім від того, чи є сім'я для даної людини позитивним або негативним прикладом. Як пише З. Тишка: «Правильно сформована сім'я є для нормальної одиниці так званою групою віднесення, з якою вона свідомо ... ідентифікується як її член і представник, яку вона творить та приймає її переконання, погляди, звички, зразки поведінки. Правила і накази сімейного життя стають інтерналізованими правилами і наказами її членів»³. У свою чергу, якість сімейного життя, залежить, між іншим, від культурної компетенції її членів, привабливості сімейного середовища та його традицій, почуття сімейних зв'язків, а також масштабу взаємодій, що здійснюються свідомо.

Кожна сім'я створює власне культурне середовище в рамках загальної культури суспільного життя. Сім'я готує дитину до набуття культурних цінностей (організацією відпочинку, розваг; контролем та спрямуванням контактів дітей з культурою в своєму та суспільному середовищі; передає дитині культурну спадщину суспільства та ін.)⁴. Батьки та інші члени сім'ї передають дитині особисті моделі та зразки поведінки в визначених ситуаціях повсякденного життя, передають дітям визначену систему цінностей і суспільних норм.

Сім'я становить територію соціалізації дитини: прийняття дитиною завдань та обов'язків, що виходять за межі її особистих потреб та інтересів, а також співпраці в групі, виконання суспільних ролей. Сім'я є для дитини дослідним полем, на якому вона випробовує свої сили та можливості, знаходячи підтримку в батьках і інших членах сім'ї; на їхню підтримку, поради та допомогу дитина завжди може розраховувати⁵. Взаємодії з суспільним середовищем дитина найбільшою мірою навчається в сім'ї. Саме сім'я для дитини перша територія для досліджень. У ній дитина вчиться не лише думати, говорити, але також вчиться повазі до інших людей, освоювати свої реакції, висловлювати почуття. Саме в сім'ї дитина вчиться звичок, норм поведінки. Отже, від умов та атмосфери в сім'ї, від визначення її членами цінностей, великою мірою залежить перебіг процесу соціалізації дитини. Виховний процес у сім'ї повинен мати характер постійних чергувань виховних впливів, що зобов'язує опікунів до постійної уваги і безперервних виховних реакцій. Виховна взаємодія в кожній сім'ї повинна відбуватися на основі любові, доброзичливості, взаєморозуміння та поваги, відповідальності, дбайливості.

Останнім часом у Польщі погіршилося економічне становище багатьох сімей. Індустріалізація, урбанізація, підвищена суспільна мобільність, нові соціально-політичні умови, науково-технічний і медичний прогрес, та у зв'язку з ними чітка автономізація людини, лібералізація поглядів, нова ієрархія благ та цінностей не могли не вплинути на функціонування сім'ї⁶. У результаті, спостерігаємо за змінами в складі сім'ї, в ідеології її життя, не завжди, на жаль, зміни ці корисні для самої сім'ї і для суспільства.

³ Тишка З., Ваховяк А. Основні поняття і питання соціології сім'ї. – Познань 1997. – С. 74.

⁴ Любівіч З. Сім'я як виховне середовище / Б. Пассіні, Т. Пільх, Виховання і середовище (ред.) Варшава, 1979. – С. 115.

⁵ Пшетачнік-Герувська М.З. Влодарські, Виховна психологія. Ч.2, Варшава, 1994. – С. 119.

⁶ Тишка З. Сім'я в сучасному світі – її значення для одиниці і суспільства / Т. Пільх, І. Лепальчик (ред.) / Суспільна педагогіка. – Варшава, 1995. – С. 43.

Сьогодні модель сім'ї значно змінилася. Кількість членів сім'ї різко зменшилася. Нині популярною стала модель сім'ї з одною дитиною, так званий стиль західної сім'ї (тобто 2+1). За грошові кошти клопочуться як жінка, так і чоловік. Сімейне життя стало більш одноманітним, спільні зустрічі відбуваються спорадично і лише за виняткових обставин (весілля, похорон). Залишки вільного часу сім'ї забирає дуже часто телебачення та інші засоби масової інформації. Чим вище рівень освіченості і краща робота, тим менше часу присвячують сім'ї, а гонитва за успіхом впливає на втрату правильних сімейних зв'язків. Гонитва за грошима і постійне бажання бути кращим за «сусіда» впливають на втрату правильних норм сімейного життя і основних завдань сім'ї. Часто діти, залишені весь день наодинці, самі по собі, шукають для себе заняття і переважно найбільш охоче займаються тим, чого їм не можна. Часто це призводить до бійок, крадіжок і інших правопорушень.

Безробіття, низький рівень зарплат, збільшення витрат на освіту, а також недоступність основних благ таких, як квартира, – це все негативно впливає на сім'ю, яка все частіше нездатна виконувати свої основні функції.

Праця має велику цінність для людини. Самореалізація в професійній праці збільшує вартість людини в середовищі, збільшує її відчуття власної гідності. Працюючи, людина створює визначені цінності, входить в суспільно-економічні відносини, служить іншим, зокрема членам сім'ї, виконує свої обов'язки і користується правом діяти. Безробіття позбавляє людину цього всього, викликаючи переконання, що людина непридатна, недооцінена та, у зв'язку з цим, менш цінна. Праця виконує також організаційну функцію, становить невід'ємну частину життя здорової людини продуктивного віку. Позбавлені праці сім'ї функціонують у спосіб безплановий, без завдань, фіксуючи, таким чином, у дорослих і дітей претензійне ставлення щодо держави та її установ. Така ситуація сприяє формуванню особистості, залежної від зовнішніх умов. Водночас тривале безробіття має руйнівні наслідки для психіки. На відміну від тимчасового безробіття, хронічне безробіття спричиняє переважно негативні наслідки, тому його слід вважати патологічним явищем, яке свідчить про неспроможність цілої економічної системи. Воно позбавляє людину можливості задоволення однієї з головних потреб, тобто потреби праці, а також робить неможливим реалізацію основних функцій працевлаштування, зокрема економічної та суспільної. Воно спричиняє апатію і знижує активність⁷. Одночасно з продовженням періоду безробіття зростають конфлікти в сім'ї, відчуття тривоги про майбутнє своє і дітей⁸. Безробіття призводить до ізоляції від суспільства людей, які не працюють.

Безробітна людина, повна інтелектуальних і фізичних сил, готова почати працю згідно своєї кваліфікації, а в перехідному періоді – навіть будь-яку працю, оскільки порушується власний економічний статус. Така людина не в змозі забезпечити собі й сім'ї засоби для існування, у зв'язку з чим втрачає повагу серед близьких, сусідів і знайомих. Безробітні відчувають себе непридатними і непотрібними суспільству. Це принижує людську гідність. У ситуації структурного безробіття такі розчарування збільшуються. Працевлаштування і отримання зарплати – це не лише отримання коштів, але основна частина суспільного існування. Коли людина втрачає працю і можливість заробити на життя, вона втрачає свій статус, контакти з людьми, свою тотожність і, навіть, деякі права. Її поведінка характе-

⁷ Ibidem, с. 44.

⁸ Пільх І. Безробіття – нове суспільне питання / Т. Пільх, І. Лепальчик (ред.) / Суспільна педагогіка. – Варшава, 1995. – С. 378.

ризується специфічними особливостями: як правило, перша реакція на інформацію про звільнення – це шок. Потім людина починає шукати позитивні сторони такої ситуації, думає про те, що необхідно зробити вдома, про питання, які завжди відкладалися на потім, думає про майбутнє безробіття як про своєрідні канікули або відпустку. Однак, по мірі того, як безробітний спостерігає, що в нього багато вільного часу, його години, дні, тижні порожні, відсутність зовнішніх вимог і часових рамок зумовлює необхідність самостійно організувати свій час, що є не простим завданням. Для безробітного його нова ситуація складна: він негативно оцінює своє функціонування у мінливих умовах, не знає, як діяти, і одночасно зосереджений на собі. Знижується його самооцінка та зростає пригніченість⁹. Порушення в психіці безробітного переносяться, як правило, на його сім'ю і найближче навколишнє середовище, що спричиняє низку конфліктів, які впливають на сімейне життя.

На думку деяких авторів¹⁰, втрата праці має негативне значення передусім для чоловіків, тому що праця і мужність традиційно пов'язані одне з одним, внаслідок чого безробітні чоловіки позбавлені не лише роботи, а й мужності. Отже, як чоловіки, вони втратили основну суть свого досвіду – працю, завдяки якій вони могли підтримувати свої сім'ї. Втрата праці рівнозначна для них втраті суттєвої частини відчуття мужності. Безробітний чоловік мусить переглянути концепцію себе як представника чоловічої статі. Крім інтрапсихічних проблем, до такої повторної дефініції можуть примушувати проблеми у відносинах з членами сім'ї та процеси перегляду традиційного для даної сім'ї розподілу праці. Попри те, що безробіття рідко коли буває причиною розладу подружжя¹¹, вважається, що безробітний чоловік є часто винуватим у проблемах сімейного життя. Це може зміцнювати значення жіночних сфер активності та одночасно призводити до зниження позиції чоловіка в сім'ї. Звичайно, можлива також протилежна ситуація – присутність батька вдома може запобігати виховним проблемам, які виникають з розміщення сім'ї в середовищі та серед клас, а дружина може отримати супровід і джерело підтримки. Іноді, однак, чоловіки, втративши свою позицію на ринку праці, перестають відчувати себе матеріально відповідальними за свої сім'ї¹².

Безробіття – явище, яке обмежує задоволення матеріальних потреб людини. Важка матеріальна ситуація людини має, натомість великий вплив на виховання дітей і молоді. Бідність викликає шкідливі для правильного розвитку дітей явища, такі як недостатнє харчування, стрес, відсутність можливості брати участь в екскурсіях і шкільних таборах, несприйняття однолітками тощо. Відсутність джерела доходів, наслідком чого є біда, призводить до напруги в сім'ї, яка має негативний вплив на соціалізацію дітей і молоді¹³.

Попри те, що результати досліджень дітей із сімей безробітних показують, що ні безробіття, ні матеріальна неспроможність не зумовлюють патології сімейного життя в результаті порушення відносини в сім'ї, навпаки – може бути фактором, який зближує

⁹ Римаж Т. Психологічні аспекти функціонування сімей з проблемою безробіття // Виховна психологія. – 1999. – № 1. – С. 36.

¹⁰ Гольчинська-Грондас А. Специфіка роботи суспільних служб на територіях загрози / В. Важивода – Крушинська (Жити) / На маргінесі великого міста. – Лодзь, 1999. – С. 65.

¹¹ Ibidem, с. 67.

¹² Ibidem, с. 69.

¹³ Шиманьські М. Криза і зміна. – Краків, 2001. – С. 163.

членів сім'ї один з одним¹⁴. Однак матеріальна неспроможність сім'ї, яка спричиняє економічну залежність, є фактором ризику виникнення дисфункції сім'ї¹⁵. Суб'єктивна оцінка матеріального становища сімей безробітних відіграє важливу роль в аналізі поведінки і ставлення сім'ї до суспільних проблем. Сприймання власних життєвих проблем не є надійним показником, однак результати досліджень життєвої ситуації різних видів польських сімей, які були проведені між іншими Інститутом суспільного господарства в Варшаві, показують, що оцінка ситуації домашніх господарств віддзеркалює їх стан, на який складається дохід на особу або устаткування квартири тривалими благами¹⁶.

Зниження споживчого стандарту сім'ї, життя нижче мінімуму існування – це мікро-економічні наслідки, які порушують економічні, репродукційні, опікунсько-виховні та соціалізаційні функції сім'ї. Із наведених Інститутом праці та соціальних питань в Варшаві досліджень наслідків безробіття польських сімей виникає, що відсутність працевлаштування найшвидше впливає саме на економічні функції сім'ї, що виражається, між іншими: відсутністю покриття витрат, пов'язаних з утриманням житла, відсутністю коштів для задоволення основних потреб членів сім'ї.

Для багатьох польських сімей з проблемою безробіття єдиним джерелом утримання є праця тимчасового, незаконного характеру, або допомога та інші форми і засоби підтримки з боку державних і недержавних установ. Іноді сім'ї з проблемою безробіття не отримують доходів навіть на рівні соціального мінімуму. Значна їх частина проживає на межі убогості. Часто буває так, що вони не в змозі задовольнити свої біологічні потреби за бажанням, навіть в випадку втручання з боку організацій і груп соціальної підтримки¹⁷.

Зменшення доходів та іноді їх повна відсутність змушує осіб, які залишаються без праці, жити у борг. Звичайним явищем стає купівля необхідних продуктів у кредит. Змінюється планування домашнього бюджету, обмежують витрати на харчування, одяг, книжки тощо. У зв'язку з цим погіршується раціон харчування дітей, що призводить до зниження успішності навчання¹⁸. Скрутна матеріальна ситуація, в якій опинилися безробітні сім'ї, негативно впливає також на виконання репродуктивної функції з огляду на наявні умови, які загрожують правильному розвитку, здоров'ю дитини. Згідно демографічної статистики, відсутність праці, матеріальна дестабілізація, щораз більші труднощі в утриманні квартири деформують перспективи молодого покоління, щоб мати дітей. Попри те дуже часто зустрічається багатодітність сімей, які живуть в біді. Причиною високої кількості народжень є зокрема застосування мало ефективних методів контрацепції. На момент появи дітей виникають нові матеріальні проблеми, які негативно впливають на виконання опікунсько-виховної функції, що виражається: кількістю часу, який батьки присвячують дитині упродовж дня, способом організації спільного вільного часу та забезпечення дитині опіки, турботою щодо правильного психофізичного, інтелектуального розвитку дитини або піклування за її здоров'я та ін.¹⁹

¹⁴ Трепка-Староста Й., А. Рошковська, Вплив матеріальної недостачі на функціонування сім'ї на фоні визнаних цінностей осіб доторкнутах безробітням. – Хованна, 2001. – № 2. – С. 20.

¹⁵ Маринович-Гетка Е. Дитина в проблемній сім'ї. Допомога в розвитку. – Варшава, 1987. – С. 54.

¹⁶ Збирад Т. Монопарентальні сім'ї викликом для сучасної педагогіки / Р. Стоцька-Зубер, А. Рог (ред.) / Проблемні сім'ї та можливості допомоги. – Тарнобжег, 2007. – С. 45.

¹⁷ Дуда М. Обличчя польської біді: становище і перспективи. – Краків, 2005. – С. 125.

¹⁸ Глінка Д. Убогість польських сімей і її наслідки // Нова Школа. – 2004. – № 3. – С. 55.

¹⁹ Граневська Д. Сім'я та безробіття: ситуація в Польщі // Проблеми Сім'ї. – 2001. – № 3. – С. 15.

Порушується також функція соціалізації та експресивно-емоційна функція сім'ї. Тому що біда, проблеми і напруга не сприяють створенню атмосфери для всебічного розвитку дітей, формування позитивної системи цінностей, зразків і норм поведінки²⁰.

У сім'ї безробітних змінюється також організація вільного часу родини. Виникають обмеження у використанні будь-яких форм відпочинку, обслуговування, установ культури, профілактики та охорони здоров'я. Плани відпустки обмежуються сімейними поїздками в село, або сім'я повністю відмовляється від відпустки. Одна із небагатьох розваг, яка залишається доступною та не пов'язана з додатковими витратами - засоби масової інформації (радіо і телебачення).

Діти і молодь, які стикнулися з безробіттям, змушені відмовитися від додаткових позашкільних платних занять (курсів іноземних мов, занять, які сприяють розвиткові здібностей та ін.) Високі витрати пов'язані з купівлею для дітей і молоді підручників і шкільного приладдя, змушують батьків купувати лише необхідні підручники та прилади. Наслідки безробіття дитина найчастіше відчуває, коли стикається з середовищем ровесників, коли дитина бачить краще вдягнених ровесників, які можуть собі дозволити купити солодощі в шкільній крамниці, коли бачить дітей, яким батьки купили забавки. Такі ситуації часто зумовлюють те, що дитина з проблемою безробіття відчуває себе гіршою від інших, ізолює себе і стає закритою. Тоді необхідна допомога шкільного педагога або психолога, який допоможе дитині й всій сім'ї²¹.

Нинішній світ орієнтований на просування людей успіху, людей багатих. Дитина безробітних дітей у зіткненні з уявною картиною, яку відображають зокрема ЗМІ, починає відчувати себе незадоволеною і соромиться, що вона вбога. Зростаюча незадоволеність спричиняє бажання заволодіти матеріальними благами, що в результаті може спрямувати дитину на злочинний шлях. Виникає загроза для матеріального існування, пов'язана з дестабілізацією сімейного життя. Зміни в сім'ї, позбавлені почуття матеріальної безпеки, впливають негативно на відносини членів сім'ї. Батьки в своїй безпорадності перестають бути авторитетними для своїх підростаючих дітей, які частіше шукають авторитетів на вулиці і в злочинному світі. Біда спричиняє також відсутність поваги для держави. Біда це досконале виправдання для претензійного ставлення або навіть для порушення закону²². Формування груп ровесників з дітей сімей, які є убогими, часто стає початком репродукції убогості в чергових поколіннях²³.

Виявляються порушення й у реалізації емоційно-експресивної функції, в рамках якої сім'я має забезпечити відчуття безпеки своїм членам, однак, безробіття не рідко позбавляє батька авторитету, який ґрунтується на економічній основі, тому що він не в змозі виконувати роль годувальника сім'ї, а його стрес і неспокій впливають на всіх членів сім'ї²⁴.

Негативний вплив на сімейне життя мають також часті розлуки, спричинені відсутністю можливості знайти працю за місцем проживання. Це змушує членів сім'ї до пошуків праці в інших місцевостях і районах, часто за кордоном. Розлука подружжя навіть

²⁰ Пільх І., *op. cit.*, с. 379.

²¹ Збирад Т., *op. cit.* с. 45.

²² Ковальська Г. Безробіття польських сімей і його наслідки // Освіта. – 2006. – № 2. – С. 21; Дуда М., *op. cit.*, с. 125 та ін.

²³ Ротер А. Процес соціалізації дітей в умовах суспільної убогості. – Катовіце, 2005. – С 141.

²⁴ З. Тишка З. Сім'ї безробітних робітників // Річники соціології сім'ї. – 1992. – № 4. – С. 212.

періодичного характеру, порушує ритм сімейного життя осіб, які вирішили виїхати до іншого міста або держави, щоб утримати свою сім'ю та покращити її матеріально-економічний статус. Повернення до колишньої ролі чоловіка/жінки – батька/матері неімовірно важкі і вони створюють багато стресових ситуацій, пов'язаних з відновленням та зміцненням сімейних зв'язків²⁵. Коли такі виїзди тривають довго, або повторюються, вони зумовлюють депривацію емоційних, сексуальних потреб та перенавантаження обов'язками інших членів сім'ї. Таким чином, вони створюють підстави для виникнення багатьох стресових ситуацій, наслідком яких стають подружні конфлікти, які часто призводять до повного розладу сім'ї.

Ситуація загрози, якою є безробіття, деформує також об'єктивний погляд людини на дійсність. Довготривалий період безробіття одиниці спричиняє більше незадоволення, яке особистість найчастіше відреагує невідповідним чином напр. словесною або фізичною агресією або надмірним споживанням спиртного²⁶.

Сім'ї з проблемою безробіття стикаються з алкоголізмом, насильством, порушенням суспільних норм. Часто це сім'ї, які проживають у неформальних зв'язках або сім'ї неповні або багатодітні²⁷. У дітей, які виховуються в таких сім'ях, особливо складні умови розвитку тому, що потреби батьків поступово домінують над потребами дитини.

Польща – це країна з традиційно високим рівнем споживання спиртного. Попри застосування різних форм боротьби з цією проблемою, результати досі незадовільні, а вік осіб, які споживають спиртне, постійно знижується. Статистика показує, що раннє споживання спиртного перетворюється на хронічний алкоголізм²⁸. До основних проблем, пов'язаних з вживанням спиртного належить деградація осіб, які залежні та які зловживають спиртним а також дезінтеграція сім'ї. Унаслідок таких дій діти, а також їхні потреби сприймаються другорядно. Батькам зі спиртною залежністю не вистачає не лише грошей але передусім терпіння, щоб помітити і задовольнити зростаючі потреби дитини. Крім того, у сім'ях, у яких багато дітей, чіткий процес зuboжіння, який особливо видимий в змінах планів щодо подальшого навчання дітей (відмова від подальшого навчання дітей, які навчаються в середніх школах; поєднання науки з професійною роботою або припиненні науки і початку професійної роботи). При чому проблем праці дітей найбільшою мірою стосується безробітних сімей, які проживають в селах, в тому числі переважно безземельних²⁹.

Отже, тривале безробіття безсумнівно негативно впливає на загальну ситуацію у сім'ях. Безробіття надовго залишає сліди в житті окремих сімей, їхніх близьких. Наслідки кризи в сім'ї найбільше відчувають діти. Попри значні, особливо фінансові, витрати, більшості сімей на вдається захистити дітей від болісних наслідків безробіття. Реакція дітей на спричинені цим явищем зміни відображаються не лише в сімейному середовищі. Змінюється також ставлення дітей до навколишнього середовища в цілому: середовища ровесників в школі й за місцем проживання. Також змінюється ставлення навколишнього середовища до дітей безробітних. Найбільш прикрими слід визнати зміни, пов'язані з відсутністю схвалення «відмінності» таких дітей.

²⁵ Ковальська Г. *op. cit.*, с. 21.

²⁶ Мажец Г. Ситуація дитини в безробітній сім'ї // Проблеми сім'ї. – 1999. – № 4. – С. 32.

²⁷ Римаж Т. *op. cit.*, с. 37.

²⁸ Савицька К. Ситуація дітей з середовища бід // Опікунсько-виховні проблеми. – 1997. – № 3, вкладиш, с. 7.

²⁹ Вельгус А. Алкоголіки в оцінці соціальних працівників // Проблеми Алкоголізму. – 1995. – № 4. – С. 6-7.

Анотація. Сім'я завжди була основним місцем соціалізації дітей. Від умов, атмосфери в сім'ї великою мірою залежать результати соціалізації дітей. Системно-економічні зміни зумовлюють численні зміни умов життя. Люди втратили свій колишній статус, тотожність, а деякі навіть і права. Убогість сімей призвела до збільшення стресу, соціальної депривації, неприйняття ровесниками. Зниження споживчого стандарту нижче мінімуму існування в кожному випадку значною мірою порушує економічні, опікунсько-виховні та соціалізаційні функції сім'ї.

Ключові слова: сім'я, соціалізація, безробіття, дестабілізація, виховне середовище.

Summary. Family has always been the main place of children socialization. The conditions and the atmosphere in the family influence results in the area of children socialization. As a result of systemic economic change, many changes in living conditions have occurred. People lost their former status, identity and even some law. Poverty of families has led to increasing stress, social deprivation. Reduced consumer standards in each case largely break economic, trustees, social and educational functions of the family.

Key words: family, socialization, unemployment, destabilization, educational environment.

**Тетяна Білобровко,
Людмила Кожуховська,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна**

АУДИТ ПРОЦЕСУ І СТРУКТУРИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ-УПРАВЛІНЦІВ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОЇ ДЕКЛАРАЦІЇ

Управлінець, який займає керівну посаду у сфері управління освітою (дошкільною, позашкільною, загальною середньою чи вищою), повинен володіти професійними якостями, пов'язаними з галузевими державними стандартами. Проблеми якості знань і кваліфікації фахівців різних напрямів і галузей діяльності стають предметом професійних дискусій. Особливо важливими є освітні стандарти.

Відповідно до положень Державної системи стандартизації України, обліково-аналітична складова є важливою частиною підготовки сучасних управлінців у галузі освіти, у чому переконуює не тільки вітчизняний, а й зарубіжний досвід. Освітня діяльність згідно з вимогами Болонської декларації – це насамперед нова філософія освіти, нові принципи організації навчального процесу, новий тип відносин між студентами і викладачами, новітні технології опанування знань, прозорість навчального процесу тощо. В умовах підготовки магістрів на рівні вимог Болонського процесу актуалізувалася проблема вдосконалення роботи зі студентами в аудиторії, що передбачає навчання прийомів оволодіння матеріалом з метою розширення можливостей для всебічного розкриття здібностей, розвитку творчого мислення. Цьому сприяє проблемний і дискусійний характер лекції, що активізує інтелектуальну та емоційну діяльність студентів. Необхідно домагатися активного залучення студентів у процес міркувань, що дасть змогу поглибити знання, сформулювати власні погляди та підвищити інтерес до певної дисципліни.

Аудит структури процесу підготовки магістрів-управлінців у галузі освіти є одним із найпрестижніших у сучасних умовах підготовки фахівців у галузі професійної освіти. Водночас компетентнісний підхід у сфері підготовки управлінця ми розглядаємо як систематизований і

цілеспрямований процес, спрямований на формування в індивіда компетентностей та компетенцій, які вдосконалюються шляхом саморозвитку та передбачає створення менеджера нового типу з метою ефективного його функціонування в освітньому просторі.

Управлінська компетентність керівника навчального закладу має складну структуру. Це пов'язано із широким спектром питань, які розв'язує посадова особа при виконанні функціональних обов'язків.

Аудит складових професійної компетентності є важливим аспектом, тому що ми розглядаємо її як невід'ємну частину управлінської компетентності, що спрямована на спроможність керівника навчального закладу брати участь в організації та діяльності наукових товариств, конференцій, семінарів, уміння орієнтуватися в педагогічних і управлінсько-педагогічних новаціях, прогнозувати та впроваджувати їх у практику діяльності навчального закладу. До цієї підсистеми науковці відносять правову, загальнонаукову, професійно-педагогічну компетентності, які складають підсистему управлінської компетенції.

Під правовою компетенцією директора загальноосвітнього навчального закладу ми розуміємо не тільки сформовану правову позицію, культуру, свідомість, а й постійне вдосконалення процесу оволодіння правовими знаннями. При підготовці майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів у магістратурі зі спеціальності «Управління навчальним закладом» (кваліфікація «Керівник підприємства, установи, організації у сфері освіти та виробничого навчання») мають використовуватися усі методи, прийоми, підходи, які дозволять сформувати управлінця – знавця законодавчих норм і права.

Функціонування закладів освіти будь-якого типу, власності та рівня акредитації зумовлює виникнення багатьох проблем, які потребують управлінського регулювання. Тому управлінська компетенція в усіх її складниках дозволить керівнику загальноосвітнього навчального закладу успішно керувати навчальним закладом, відстоювати власну позицію, підтримувати педагогічний колектив, відстоювати його інтереси. Діяльність директора школи пов'язана також із контролем за навчально-виховним процесом. Отже, основи управлінської компетенції майбутнього керівника навчального закладу мають обов'язково висвітлюватися науковцями при вивченні слухачами магістратури навчальних дисциплін різнонаправленого спрямування, що внесені до навчального плану їх підготовки.

Навчальний план підготовки магістрів – управлінців у сфері освіти ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет» передбачає вивчення слухачами дисциплін «Інтелектуальна власність», «Правові основи управління у сфері освіти» та «Нормативно-правове забезпечення охорони дитинства освіти».

Фахові основи компетенції саморозвитку та самоосвіти керівника навчального закладу складає системоутворювальний компонент управлінської компетентності, спрямований на здатність керівника навчального закладу постійно удосконалювати свій професіоналізм і управлінські функції. Зазначена компетенція має реалізовуватися при вивченні будь-якої навчальної дисципліни плану підготовки магістра. З розвитком держави, суспільства в цілому та освітньої галузі відбувається удосконалення напрямів, підходів, методів, систем функціонування сфери освіти. Кожен слухач магістратури зобов'язаний здійснювати саморозвиток і самоосвіту з метою удосконалення своїх знань і майбутнього професійного рівня. У свою чергу, науково-педагогічні працівники при викладанні дисциплін мають вимагати здійснення цього процесу від слухачів, що дасть можливість у майбутньому управлінцю вміти аналізувати, усвідомлювати та правильно реагувати на ті чи інші професійні моменти.

Основи компетенції продуктивної діяльності визначаються як прагнення керівника навчального закладу до пошуку шляхів щодо оптимізації навчального процесу, навчально-наукової взаємодії з педагогічним колективом і забезпечення більш ефективного функціонування закладу освіти. Компетенція актуальної й ефективної (продуктивної) діяльності може реалізуватися при вивченні таких навчальних дисциплін: «Вища освіта і Болонський процес», «Керівник навчального закладу», «Інформаційне забезпечення управління в галузі освіти», «Інноваційні системи управління навчальним закладом».

Серед інших в управлінській діяльності керівника навчального закладу значну роль відіграє андрагогічна компетенція, що тлумачиться як здатність створювати керівником навчального закладу умови для навчання та розвитку педагогічних кадрів шляхом залучення їх до наукової, педагогічної і творчої діяльності з метою підвищення рівня їх кваліфікації. Зазначена компетенція може реалізуватися при вивченні наступних дисциплін: «Освітній менеджмент», «Педагогічна майстерність керівника навчального закладу».

Наступна підсистема утворює професійно-педагогічну компетентність, яку ми розглядаємо як спроможність керівника навчального закладу вільно орієнтуватися у сфері управлінської та педагогічної діяльності, що є основоположним фактором і критерієм успішного виконання посадових обов'язків. До цієї підсистеми належить загальногалузєва компетенція, тобто здатність керівника навчального закладу вільно орієнтуватися у структурі навчально-виховного процесу загальноосвітнього закладу. Ця компетенція може реалізуватися при вивченні слухачами магістратури таких дисциплін: «Маркетинг освіти та аудит установ освітньої галузі», «Охорона праці в галузі освіти», «Нормативно-правове забезпечення управлінської діяльності у сфері освіти», «Філософія освіти», «Управління фінансово-економічною діяльністю навчального закладу».

Предметно-методичну компетенцію ми розглядаємо як спроможність керівника навчального закладу вносити зауваження та пропозиції щодо удосконалення навчальних і методичних компетентностей учителів закладу освіти при викладанні конкретного предмета та здатність керівника навчального закладу вільно орієнтуватися у змісті навчального матеріалу конкретного предмета, що вивчається учнями загальноосвітнього навчального закладу для реалізації контрольних функцій. Діагностичну компетенцію ми розуміємо як здатність керівника навчального закладу здійснювати аналіз досягнень як педагогічного колективу, так і учнів загальноосвітнього навчального закладу. Дана компетенція реалізується через навчальні дисципліни «Оцінювання якості освіти», «Інноваційні технології управління». Дидактична компетенція передбачає спроможність здійснювати наукове обґрунтування змісту освіти з виявленням закономірностей, що існують у навчальному процесі через визначення його методів і організаційних форм. Вона може реалізуватися через навчальну дисципліну «Управлінське документування». Інформаційно-комунікаційну компетенцію ми розуміємо як здатність керівника навчального закладу орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати джерела інформації, опрацьовувати й систематизувати з метою життя заходів щодо покращання навчально-виховного процесу школи. Її засвоєння відбувається через такі навчальні дисципліни: «Інформаційне забезпечення управління в галузі освіти», «Управління інформаційними зв'язками у навчальному закладі»¹.

¹ Навчальний план підготовки магістрів зі спеціальності «Управління навчальним закладом» ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (затверджений 28 серпня 2014 р.).

Провівши аудит змісту управлінської компетентності керівника навчального закладу, ми визначили, що її складові підсистеми обов'язково мають бути відображеними в навчальному плані підготовки магістрів зі спеціальності «Управління навчальним закладом». Це дасть змогу забезпечити слухачів магістратури відповідними знаннями, уміннями та навичками і сформуванню управлінця-початківця, здатного здійснювати управління навчальним закладом на професійній основі.

Анотація. У статті проаналізовано зміст підготовки магістрів у сфері освіти ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди». На основі навчальних дисциплін автори виділили складові управлінської компетентності керівника закладу освіти. Визначено види компетенцій, якими обов'язково має володіти управлінець освіти як професіонал. Обґрунтовано необхідність упровадження зазначених дисциплін для підготовки майбутніх управлінців, що дасть змогу сформуванню управлінську компетентність як невід'ємну складову професіоналізму керівника навчального закладу.

Ключові слова: аудит процесу підготовки, підготовка магістрів-управлінців, управлінець, керівник, компетентність, управлінська компетентність, компетенція.

Summary. The article analyzes the content of the Education Master training in the Pereyaslav-Khmel'nitsky State Pedagogical University named after Grygoriy Skovoroda. On the basis of subjects the authors have identified the components of management competence of the head of an educational institution. The competencies types that the manager as a professional must have are defined. We discuss the need to include these courses in future managers training plan that will help to develop management competence as integral part of the professional readiness of the institution head.

Key words: preparation process audit, master-manager training, manager, supervisor, competence, management competence.

*Олена Василенко,
м. Київ, Україна*

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

У наш час економічне зростання та соціальна стабільність країни, формування інститутів громадянського суспільства стають можливими за умов розвитку і всебічного розширення такої сфери, як освіта дорослих. Усе більше доросле населення прагне вирішувати свої життєво важливі проблеми, задовольняти зростаючі освітні потреби, звертаючись до системи неперервної освіти. Розширення сфери освіти дорослих у кінці ХХ – початку ХХІ століть відбувається, перш за все, за рахунок бурхливого розвитку неформальної освіти, яка дозволяє дорослим людям адаптуватися до швидких змін в економічному, суспільно-політичному, культурному житті.

Неформальною освітою (НФО) є будь-яка організована систематична освітня діяльність, що проводиться поза межами формальної системи для забезпечення обраними

(визначеними) видами навчання окремих підгруп населення. Така освіта відрізняється систематизованістю навчання та цілеспрямованою діяльністю тих, хто навчається, проте здійснюється не обов'язково в стінах навчальних закладів і не обов'язково професійними викладачами, і, як правило, не завершується отриманням загальноовизначеного документа. В межах цього виду освіти не потрібні попередні умови для початку навчання (рівень попередньої підготовки, вікові межі й т. ін.), що дозволяє включатися в цей процес значно більшої кількості людей, ніж у формальну освіту. Процес неформального навчання здійснюється відповідно до інтересів і потреб усіх категорій дорослих людей, безпосередньо відображає й задовольняє особистісні потреби й запити індивідуума, мобілізуючи тим самим його природну здатність до самовдосконалення, до духовного внутрішнього зростання, тому сприяє піднесенню статусу дорослої людини серед інших, утвердженню свого «Я»¹.

Проте в умовах, коли неформальне навчання дорослих стає однією з найбільш важливих проблем сучасної України, виявляється суттєвий дефіцит ефективних технологій навчання, орієнтованих на дорослу аудиторію. Впровадження таких технологій має сприяти формуванню готовності тих, хто навчається, адекватно розв'язувати проблеми сучасності, реагувати на них, прогнозувати й змінювати соціальну реальність. Саме у системі освіти дорослих, зокрема неформальної, відбуваються інтенсивні процеси розроблення нових моделей навчання, створення інноваційних педагогічних технологій, які потім активно впроваджуються в різні сектори освітньої системи.

У документах ЮНЕСКО технологія навчання розглядається як системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань із урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що має завдання оптимізувати форми освіти. Також технологію навчання визначають як сукупність способів організації навчальної праці, що забезпечують досягнення поставленої мети навчання. При цьому дана сукупність являє собою систему способів, прийомів, кроків, послідовність виконання яких забезпечує вирішення завдань виховання, навчання і розвитку особистості, а сама діяльність представлена процедурно, тобто як певна система дій².

Г. Селевко представляє поняття педагогічної технології у трьох аспектах: як частину педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання і проектує педагогічні процеси; як алгоритм процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання; здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування усіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів³.

Отже, за Л. Лук'яною, ми будемо розглядати технологію навчання дорослих як способи реалізації змісту освіти дорослих, оптимальні й ефективні для віку та фізичного стану дорослої людини, що передбачають взаємодію змістової, процесуальної, мотиваційної, організаційної складових. Вони сприяють диференціації та індивідуалізації освітніх програм на основі врахування набутих раніше знань і професійного досвіду людини, активізації

¹ Сігасва Л. Інформаційні технології навчання у неформальній освіті дорослих // Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: третя міжнар. наук.-практ. конф. Ч.2. – Львів: ЛДУ БЖД, 2012. – С. 122.

² Сучасні технології освіти дорослих : посіб. / авт. кол. : Л.Б. Лук'янова, О.В. Аніщенко, Л.Є. Сігасва, С.В. Зінченко, О.В. Баніт, Н.І. Дорошенко. – Кіровоград : Імекс-ЛІТД, 2013. – С. 40.

³ Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – С. 15.

діяльності, розкриттю потенціальних можливостей, виробленню практичних навичок для розв'язання конкретних задач, оцінюванню ступеня засвоєння матеріалу тощо⁴.

Аналіз науково-педагогічних досліджень доводить, що до найбільш поширених інноваційних технологій, які використовуються в освіті дорослих, особливо в сфері неформальної освіти, відносяться дистанційні технології навчання (ДТН).

На думку О. Аніщенко, дистанційні навчальні технології спрямовані на підвищення ефективності взаємодії викладача та студента, що забезпечується: пересиланням навчально-методичних матеріалів електронною поштою; організацією безпосереднього спілкування за допомогою форумів, інтернет-пейджерів і відеоконференцій; віддаленим виконання практичних робіт; поточним контролем засвоєння знань в он-лайн режимі⁵. Дистанційні технології навчання передбачають індивідуалізований процес передавання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. Вони реалізують право людини на освіту і навчання й одержання інформації; надають можливість набуття знань в умовах віддаленості особи, яка навчається, і викладача у зручний для всіх учасників навчального процесу час, що дає величезні можливості навчання дорослим людям, які працюють, а також людям із особливими потребами⁶.

Вивчення світового досвіду виникнення і запровадження дистанційних технологій навчання в освітніх закладах і організаціях НФО підтвердило те, що система освіти адаптується до мінливої ситуації, до зміни способів передавання знань і практики навчання, до освітніх запитів дорослого населення. Грунтовне дослідження історії ДТН, проведене вітчизняним науковцем Б. Шуневичем показало, що ключові зміни в дистанційному навчанні за останні десятиліття були зумовлені прогресом в інформаційних і комунікаційних технологіях; що виявилось в швидкому розвитку електронних комунікацій⁷. Дослідником було проаналізовано появу та становлення у розвинених країнах Європи та Америки трьох форм дистанційного навчання: кореспондентського, відкритого і електронного дистанційного навчання, - які поступово заміняли і доповнювали одна одну.

Кореспондентська форма навчання зародилася в Європі та Північній Америці майже одночасно на державному і приватному рівнях. Для першого етапу розвитку навчання на відстані був властивий переважно односторонній зв'язок. В Європі першими осередками кореспондентського навчання у Великобританії був Університет Лондона. На рівні приватного навчання І. Пітман уже в 1840 р. пропонував навчання стенографії поштою, а Г. Ланґеншейдта вважають засновником навчання мов дорослих за допомогою листування у Німеччині (1850 р.).

⁴ Лук'янова Л.Б. Концептуальні положення освіти дорослих / Л.Б. Лук'янова [Електронний ресурс]. – URL: http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Pedagogika/43099.doc.htm.

⁵ Сучасні технології освіти дорослих : посіб. / авт. кол.: Л.Б. Лук'янова, О.В. Аніщенко, Л.С. Сігасва, С.В. Зінченко, О.В. Баніт, Н.І. Дорошенко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – С. 61.

⁶ Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В.Г. Кременя, Ю.В. Ковбасюка. – К.: Основа, 2014. – С. 99.

⁷ Шуневич Б. Теоретичні основи дистанційного навчання: Навч. посібник / Богдан Шуневич. – Львів: Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2006. – С. 21-22.

У Нідерландах ця форма навчання розпочалася із запровадження у 1960-х роках середньої освіти для матерів, щоб забезпечити середньою освітою жінок, які не змогли навчатися у шкільному віці. Навчання дорослих здійснювали Регіональні освітні центри, якими виступали громадські коледжі для отримання початкової професійної освіти і неперервної освіти дорослих. Отже, професійне кореспондентське навчання розпочалося як комерційна неперервна освіта для дорослих без видавання офіційно визнаних дипломів. Відкритий університет Нідерландів, створений урядом країни у 1979 р., разом із своєю мережею регіональних навчальних центрів також широко використовує кореспондентське навчання студентів. Норвезька кореспондентська школа розпочала свою роботу у 1914 р., а в Іспанії розвиток дистанційного навчання розпочався у 1930-х роках, коли було створено класичну школу кореспондентського навчання, спрямовану винятково на професійну підготовку.

У США у 1873 р. Анна Еліот Тікнор запровадила систему кореспондентського навчання для жінок серією уроків із стенографії за назвою «Товариство Тікнор», а Університет Чикаго вперше у 1892 р. запропонував кореспондентські курси, які збереглися й дотепер. Радіо почали використовувати для читання лекцій у 50-х, а телебачення – у 60-х роках минулого століття. Водночас виникнення кореспондентського навчання в Канаді збігається з інтенсивним розвитком пошти, яка дала можливість розсилати навчальні матеріали у віддалені місцевості. У північно-західній частині Канади, де не було пошти, цю функцію виконувала поліція. Квінський університет в Кінгстоні (провінція Онтаріо), був першим університетом в Канаді, в якому 1889 р. запропонували кореспондентське навчання.

Отже, кореспондентське навчання зародилося в Європі, а саме у Великобританії, майже на 50 років раніше, ніж у Північній Америці на приватному і державному рівнях, що пов'язано з індустріалізацією суспільства у Європі. В інших країнах Європи запровадження цієї нової форми навчання відбувалося значно пізніше – на початку ХХ ст. Хоча кореспондентське навчання виникло понад 150 років тому, його використовують у галузі освіти дорослих і нині в усіх країнах світу, а особливо в тих країнах, де дорого коштує або взагалі неможливі інші технології навчання.

Продовженням кореспондентського навчання стало дистанційне навчання (ДН). Зміни в характері стратегії навчання призвели до зміни терміну. Термін «кореспондентське навчання» відповідав своєму змісту, коли навчальні матеріали існували лише у письмовій формі й надсилалися поштою, але коли, крім письмових матеріалів, у навчальному процесі почали використовувати радіо- і телепередачі, очні зустрічі студентів з викладачами, то почали застосовувати терміни «теленавчання», «дистанційне навчання», які краще відображали нові реалії. Дистанційне навчання відрізнялося більш досконалими і структурованими навчально-методичними матеріалами, використанням інформаційно-комунікаційних технологій доставки навчальних матеріалів та забезпечення спілкування суб'єктів навчання, більш індивідуалізованим підходом до кожного учня⁸.

Вперше у 1982 р. термін «дистанційна освіта» було використано у назві Міжнародної конференції з дистанційної освіти – *International Conference of Distance Education* у Ванкувері (Канада). Міжнародна Рада з кореспондентської освіти також змінила свою назву на

⁸ Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В.Г. Кременя, Ю.В. Ковбасюка. – К.: Основа, 2014. – С. 99.

Міжнародну Раду з дистанційної освіти. Термін *дистанційна освіта* почали використовувати спочатку в журналі Асоціації Європейських кореспондентських шкіл: *The European Journal of Distance Education*, заснованому у 1963 р., та інших виданнях: Міжнародному журналі *About Distance Education* (з 1974 р.); журналі Відкритого університету Великої Британії *Teaching at a Distance* (з 1974 р.) перейменованому у 1986 р. на *Open Learning*; австралійському журналі *Distance Education* (з 1980 р.); канадському журналі *Journal of Distance Education* (з 1986 р.); американському журналі *The American Journal of Distance Education* (з 1987 р.) та інших, тобто цей термін став офіційно визнаним⁹. Після 1982 року сталося багато змін у навчальному процесі, але термін «дистанційне навчання» все ще залишається актуальним.

Початок наступного етапу розвитку дистанційних технологій навчання, *відкритого навчання*, позначився появою у 1971 р. Відкритого університету Великобританії.

Слід зазначити, що дотепер тривають дискусії науковців щодо співвідношення відкритого і дистанційного навчання, проте незаперечним є те, що відкрита освіта базується переважно на дистанційних технологіях навчання, хоча може включати й очні форми навчання. Зазначимо, що саме відкриті системи навчання дають можливість ефективно реалізувати НФО дорослих. Відкрите ДН має важливе значення в інформаційному суспільстві, в якому обов'язковим є постійне оновлення знань для підтримання процвітання економіки. Відкрита освіта забезпечує навчання гнучкішими способами, незалежно від географічної віддаленості студента від навчальної установи чи організації, його соціальних і часових обмежень, а також індивідуальний підхід до навчання, орієнтований на здійснення навчання кожного студента за індивідуальним запитом і планом, включає людину в розгорнуті системи інформаційних баз даних. Саме відкрита форма навчання дозволяє якомога більшій кількості дорослих людей долучитися до неформальної освіти з метою отримання якісних знань, професійного й особистісного удосконалення та саморозвитку¹⁰.

Отже, через два десятиліття після створення Відкритого університету Великобританії у Європі було створено ще три університети такого типу, спрямовані на надання НФО: Університет Анадолу (Туреччина), Національний центр дистанційного навчання (Франція), Національний центр дистанційного навчання (Іспанія), і більше двадцяти на інших континентах світу. У Нідерландах цей вид навчання запровадили як комерційну неперервну освіту для дорослих без видавання офіційно визнаних дипломів. В Ісландії використовували Державну службу, а пізніше ще й телебачення, радіо, для проведення мовних курсів. Звичайну пошту використовували для відсилання друкованих навчальних матеріалів, а також різних завдань студентам. Таке навчання і тепер здійснюють переважно робітничі спілки. Потім почали використовувати комп'ютери у поєднанні з традиційними методами кореспондентського навчання¹¹.

Початком розвитку відкритого навчання в Канаді було заснування Відкритого університету Атабаска у 1972 р., а також створення Телеуніверситету в Квебеку, у 1978 р. –

⁹ Шуневич Б. Теоретичні основи дистанційного навчання: Навч. посібник / Богдан Шуневич. – Львів: Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2006. – С. 62.

¹⁰ Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В.Г. Кременя, Ю.В. Ковбасюка. – К.: Основа, 2014. – С. 54.

¹¹ Шуневич Б. Теоретичні основи дистанційного навчання: навч. посібник / Богдан Шуневич. – Львів: Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2006. – С. 29.

Інституту відкритого навчання. У США в 1970 р. почали пропонувати дистанційні курси в Університеті Волден і Університеті штату Нью-Йорк. Інтерактивні відео-технології дали можливість використовувати для навчання двосторонні аудіо-візуальні конференції. До 1990-х років почали домінувати у дистанційному навчанні комп'ютерні і мультимедійні технології¹². Отже, як видно, розвиток відкритої дистанційної освіти в Європі і Північній Америці розпочався майже одночасно у 1970-х роках ХХ ст. Хоча дистанційна і відкрита форма навчання нині переплелися, і часто їх не розрізняють, загальним завданням цих форм є забезпечення альтернативного способу отримання освіти в тих випадках, коли дорослі люди не можуть або не хочуть використовувати традиційне навчання. На сьогодні використання технології відкритого навчання у НФО добре відпрацьовано в результаті тривалого і широкого використання у Західній Європі, США, Канаді.

На третьому, сучасному, етапі розвитку дистанційних технологій навчання з'явилось *електронне навчання*. Пов'язано це з тим, що одночасно з розвитком постіндустріального суспільства почали розвиватися інформаційні навчальні системи, в першу чергу комп'ютери, інформаційні телекомунікаційні мережі. Глобальна мережа Інтернет забезпечує доступ до величезних обсягів інформації, дає можливість вибору джерел інформації: базова інформація на серверах мережі, оперативна інформація, відправлена електронною поштою, різноманітні бази даних провідних бібліотек, наукових і навчальних центрів, музеїв тощо¹³. Крім того, в сучасних соціально-економічних умовах, при ринковій економіці знання і кваліфікація стають головним капіталом фахівця. Через те зникають проблеми дисципліни і мотивації людей до навчання – вони самі прагнуть вчитися. Тому в більшості навчання дорослої людини базується на її самостійній роботі, самоорганізації навчальної діяльності. Надати допомогу у цьому процесі покликані дистанційні технології навчання.

Електронне дистанційне навчання – це організований навчальний процес, який передбачає активний обмін інформацією між розділеними в просторі і часі викладачами, студентами, між самими студентами, а також навчальними матеріалами, і за якого використовують максимально сучасні засоби нових інформаційних технологій і засоби масової комунікації – телефон, факс, радіо, телебачення, зокрема кабельне, а також аудіо-, теле- і відеоконференції, засоби мультимедіа і гіпермедіа, комп'ютерні телекомунікації тощо. Таке навчання може бути синхронним, асинхронним або комбінованим, супроводжуватися викладачем або комп'ютером¹⁴.

Починаючи з січня 1997 р. Відкритий університет Великобританії запропонував перший електронний дистанційний курс, і його результати були визнані позитивними, відтоді у цьому університеті розробляють і викладають велику різноманітність курсів, які пропонуються, серед іншого, дорослому населенню у вигляді неформального навчання. Більшість із курсів, які читають в університеті, мають свої Веб-сторінки в Інтернеті, що об'єднують всі найсучасніші комунікаційні технології. У 1998 р. у Відкритому університеті Великобританії разом з Університетом західних губернаторів створили консорціум під назвою «Система відкритих університетів губернаторів» (*Governors Open University System*) і в 1999 р. – свою філію у США за назвою Відкритий університет США.

¹² Там само, с. 29.

¹³ Новиков А.М. Постиндустриальное образование. Изд. 2-е, доп. – М.: Эгвес, 2011. – С. 110.

¹⁴ E-learning glossary [Електронний ресурс]. – URL: <http://elearners.com/services/fag/q1.asp>.

Зазначимо, що у Нідерландах електронне навчання пропонує Відкритий університет Нідерландів, створений урядом країни, який має мережу регіональних навчальних центрів. На його основі створено Данський цифровий університет, який також забезпечує навчання в системі НФО. Упродовж 90-х років в Ісландії розпочали використання комп'ютерів для навчання на відстані, і тепер неформальне навчання переважно здійснюють за допомогою комп'ютерів, Веб і віртуальних навчальних середовищ WebCT.

У 1995 р. у Стенфордському університеті розпочали здійснення проекту асинхронного дистанційного навчання, і того самого року у третині ВНЗ США почали пропонувати дистанційні курси різної спрямованості, доступні для неформального навчання. Створення у 1996 р. Університету губернаторів Заходу та Каліфорнійського віртуального університету у 1997 р. як консорціуму близько 100 каліфорнійських коледжів і університетів сприяло організації діалогового дистанційного навчання у США.

Важливим етапом у розвитку дистанційних технологій навчання в Канаді стали 1990-ті роки, коли багато навчальних організацій і закладів почали використовувати комп'ютерні конференції і Веб-ресурси, зокрема для навчання в системі НФО. Виникли кілька консорціумів, таких як «ТелеОсвіта НБ» (*TeleEducation NB*), «Контакт Південь» (*Contact South*), «Атлантик Ноутмейкерз консорціум» (*Atlantic Notemakers Consortium*), «Контакт Північ» (*Contact North*). У 1998 році в канадських ВНЗ в діалоговому режимі пропонували 1265 курсів, з яких половину використовували спільно з усіма відкритими університетами. На глобальному рівні у Канаді існувало близько 19% он-лайн курсів, а в США - близько 76%. Нині Канада перебуває серед лідерів у розвитку електронного навчання, якими є, наприклад, Відкритий університет Британської Колумбії, Університет дистанційного навчання Вікторії, Університет Саймона Фрейзера та ін., а також у розробленні програмного забезпечення для дистанційного навчання, наприклад, ВНС WebCT¹⁵.

Отже, електронна форма дистанційного навчання виникла приблизно одночасно в Європі й Північній Америці, чому сприяло швидке поширення комп'ютерних та інформаційно-комунікаційних технологій, а також глобалізація розвитку освіти в усьому світі. На сучасному етапі серед основних форм організації дистанційного навчання дорослих за рубежом виділяють такі:

Консультаційне навчання, яке характеризується регулярним відвідуванням дорослими консультаційного (навчального) центра з метою прослуховування лекцій, одержання консультацій, роз'яснень, контролю знань тьюторами.

Кореспондентське навчання, на основі обміну навчальною інформацією за допомогою пошти, телефону, факсу, комп'ютерних мереж, або іншим способом, без особистого контакту; воно може бути доповнене при бажанні особистими зустрічами суб'єктів освітнього процесу, проведенням лекцій і консультацій.

Регульоване самонавчання, яке засноване на максимальній самостійності того, хто навчається, при роботі з навчальним матеріалом, у виборі місця й темпу навчання. Оцінка якості знань здійснюється самою людиною за допомогою питань із ключами.

¹⁵ Шуневич Б. Теоретичні основи дистанційного навчання: навч. посібник / Богдан Шуневич. – Львів: Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2006. – С. 36.

«Кейс»-технологія: той, хто навчається, отримує комплект навчальних матеріалів (друковані навчальні посібники, аудіо-відеоматеріали, CD-диски, комп'ютерні навчальні програми); тьютор пояснює, як працювати з навчальними матеріалами, знайомить з розкладом і графіком роботи консультантів. Основу навчальної діяльності становить самостійна робота з періодичними консультаціями і перевіркою тестів.

Телекомунікаційне навчання: для доставки навчальної інформації тому, хто навчається, використовуються радіо й телебачення, потокове відео через Інтернет, які також використовуються для проведення настановних занять і лекцій.

*Мережеве навчання*¹⁶, яке базується на використанні комп'ютерних мереж і глобальної мережі Інтернет. Вся інформація про умови навчання, предмети, навчально-методичні матеріали розміщуються на сервері освітньої установи чи організації. Після початку навчання студент отримує логін (ім'я) і пароль для доступу до електронних навчально-методичних матеріалів і координати тьютора для індивідуальних консультацій і задачі проміжного контролю та тестів.

Таким чином, можна зазначити, що протягом трьох останніх десятиліть у багатьох розвинених країнах світу дистанційні технології навчання стали одним із найважливіших елементів неформальної системи освіти, що зумовлено, одного боку, бурхливим розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, а з іншого, політикою урядів цих країн у галузі освіти, їхнім прагненням зробити освіту максимально доступною для всіх верств населення будь-якого рівня. Використання дистанційних технологій навчання у системі освіти дорослих, зокрема неформальної, підвищують ефективність навчання, сприяють як засвоєнню навчальної інформації, так і розвитку особистісних якостей дорослої людини, якнайкраще відповідають запитам і особливостям організації навчання дорослих. Тривале і широке використання дистанційних технологій навчання у системі неформальної освіти дорослих у розвинених країнах Західної Європи і Америки довели їх високу ефективність і доцільність застосування прогресивного досвіду цих країн в систему освіти дорослих України.

Анотація. У статті розглядаються дистанційні технології навчання як найбільш ефективні для використання у неформальній освіті дорослих, а саме: кореспондентське навчання, відкрита освіта, електронне дистанційне навчання. Проаналізовано досвід становлення і розвитку даних форм навчання на відстані у розвинених країнах Західної Європи і Америки.

Ключові слова: неформальна освіта дорослих, дистанційні технології навчання, дистанційне навчання, кореспондентське навчання, відкрита освіта, електронне навчання.

Summary. The article deals with the distance learning technologies as the most efficient for using in the non-formal adult education, namely correspondence study, open education, e-distance learning. The experience of formation and development of these forms of distance learning in the developed countries of Western Europe and America is analyzed.

Keywords: non-formal adult education, distance learning technology, distance learning, correspondence study, open education, e-learning.

¹⁶ Бідюк Н.М. Професійне навчання безробітних у США: теорія і практика / Н.М. Бідюк. [монографія] / за ред. Н.Г. Ничкало. – Хмельницький: ХмЦНТЕІ, 2009. – С. 327.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОРΟΣЛИХ

Процеси трансформації українського суспільства потребують підготовки фахівців, які здатні на високому рівні впроваджувати інноваційні форми й методи роботи в професійну діяльність. Тому проблема якості професійної освіти стає пріоритетною в умовах оновлення вимог до фахівців у результаті впровадження сучасних технологій професійної підготовки дорослих.

Слід наголосити, що модернізація системи освіти дорослих в сучасних соціокультурних умовах обумовлюється зростанням ролі людини в соціально-економічних перетвореннях, підвищенням вимог до соціально-професійної компетентності випускника вищої школи, рівнем його готовності до постійного особистісного і професійного самовдосконалення, підвищення професійної компетентності. Сучасні соціокультурні тенденції, з одного боку, детермінують перетворення освіти на соціальний механізм розвитку особистості, з іншого – орієнтують систему професійної освіти на підготовку фахівців до викликів XXI ст. Актуалізується необхідність підвищення якості професійної освіти в умовах її глобалізації, інтернаціоналізації та наростаючих інтеграційних процесів в освітній сфері.

Зазначимо, що в науковій літературі, присвяченій питанням професійної підготовки дорослого працездатного населення, визначено ряд суперечностей, а саме: між потребою в кваліфікованому працівнику й системою підготовки фахівця, яка надає ґрунтовну теоретичну підготовку, але не формує вміння діяти на практиці; між академізмом освітніх програм із акцентом на важливості теоретичної підготовки і щоденною практичною діяльністю, що вимагає прикладних соціальних знань, тобто реалізації теорії на практиці. Зважаючи на визначені суперечності, очевидно стає необхідність удосконалення професійної підготовки сучасних фахівців в системі професійної освіти в напрямі підвищення їх здатності на практиці реалізовувати свій професійний і творчий потенціал.

Освіта дорослих стає вагомим чинником соціального прогресу. Рада з культурного співробітництва Ради Європи (1993 р.) розробила спеціальну програму «Освіта дорослих і соціальні зміни», в якій визначено, що стан освіти дорослих безпосередньо впливає на прогрес суспільства. За Н. Бідюк, освіта дорослих розглядається як «цілеспрямований процес розвитку та виховання особистості шляхом реалізації освітніх програм і послуг, здійснення освітньо-інформаційної діяльності в межах та поза межами загальної середньої, професійно-технічної, вищої й післядипломної освіти»¹. Метою освіти дорослих є всебічний розвиток особистості, її самоактуалізації, самостійності та відповідальності, здатності адаптуватися до динамічних змін на ринку праці.

Приєднання України до Болонського процесу змінило ситуацію у вітчизняній сфері освіти дорослих. Становлення ринкових відносин у країні призвело до змін у структурі освітніх послуг для дорослих. Ряд тенденцій сучасного етапу соціального розвитку як на регіональному, так і на міжнародному рівнях визначає нові вимоги до освіти дорослих.

¹ Бідюк Н.М. Теорія і практика професійного навчання безробітних у США: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Н.М. Бідюк. – К., 2010. – С. 3.

Система освіти дорослих повинна не тільки підтримувати досягнутий в суспільстві рівень суспільно-виробничих відносин, культури, а й формувати ідеали та зразки майбутньої життєдіяльності особистості в демократичному, правовому, полікультурному середовищі в умовах глобалізації ринку праці, становлення і розвитку соціально орієнтованої ринкової економіки.

Важливим для нашого наукового пошуку є те, що з'являються тенденції до змін у сфері професійної підготовки фахівців підприємств, організацій й установ. Підготовка фахівців, які здатні до розробок, освоєння та впровадження інновацій для високотехнологічних і наукомістких виробництв, є основним результатом освітнього професійного процесу. Ми вважаємо, що сучасна система освіти дорослого працездатного населення повинна не тільки адекватно відповідати соціально-економічним, політичним і культурним змінам в Україні, а й здійснювати свою діяльність на основі короткотермінового і довгострокового прогнозування та аналітико-прогностичного управління з урахуванням світових економічних, соціокультурних та освітніх тенденцій.

Узагальнюючи різні погляди науковців, можна виокремити дві групи основних тенденцій, що визначають необхідність професійної підготовки дорослих в сучасних соціокультурних умовах:

- *позаосвітні тенденції*, обумовлені глобальними процесами в світі і проблемами людства, світовими соціальними та економічними тенденціями, соціокультурною і виробничою ситуацією на рівні країни (загострення конкурентної боротьби країн за лідерство, загострення глобальних проблем людства, темпи науково-технічного прогресу, динаміка ринку праці, становлення суверенних держав, глобалізація (в економічному та політичному сенсі), регіоналізація, децентрація);

- *власне освітні тенденції*, що визначаються сучасними тенденціями розвитку освіти у світі та окремих регіонах, збільшенням ролі освіти в розвитку суспільної свідомості та суспільства, особливостями розвитку науково-дослідних освітніх комплексів та їх унікальною місією у забезпеченні соціального і науково-технічного прогресу (масовість вищої професійної освіти, перетворення освіти на сферу послуг, комп'ютеризація освітнього процесу, проблему знаходження висококваліфікованих педагогічних кадрів)².

Зазначимо, що професійна освіта стає механізмом розвитку особистості, а відповідно і суспільної свідомості в цілому; значущим чинником соціального та економічного прогресу. У цьому зв'язку посилюються особистісна та суспільна значущість освіти дорослих. Саме освіта виступає соціокультурним феноменом і загальнолюдською цінністю. Основні характеристики професійної підготовки дорослих зреалізуються у контексті сучасних соціокультурних тенденцій і базуються на традиціях національної та світової культури, суспільно-державних пріоритетах, обліку зростаючих освітніх потреб особистості, націлені на підвищення ефективності та якості професійної підготовки. Встановлено, що суттєвою умовою і принципом розвитку сучасної освіти дорослих є її неперервність.

Таким чином, на підставі аналізу наукової літератури визначено сучасні тенденції професійної підготовки дорослого населення в сучасних соціокультурних умовах: розвиток освіти дорослих у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів; зв'язок

² Болонський процес у фактах і документах / [упор. М. Ф. Степко, Я. Я. Боллобаш, В. Д. Шинкарук та ін.]. – К.; Тернопіль: Вид-во МДПУ ім. Гнатюка, 2003. – С. 22-24.

пріоритетних завдань освіти дорослих з процесами глобалізації та інформатизації суспільства; вплив соціально-економічних трансформацій на структуру, завдання та зміст професійної освіти дорослого і незайнятого населення; упровадження інформаційних технологій в професійну освіту дорослого населення; реалізацію андрагогічного підходу щодо навчання дорослого населення.

Анотація. Стаття присвячена обґрунтуванню й визначенню тенденцій професійної підготовки дорослого населення в сучасних соціокультурних умовах. Визначено функції освіти дорослих. Виокремлено основні тенденції, що визначають необхідність професійної підготовки дорослих.

Ключові слова: дорослі, професійна освіта, професійна підготовка, тенденція, умови.

Summary. The article is devoted to the substantiation and identifying trends of the adult population professional training in the modern social-cultural conditions. There have been determined the functions of adult education. Two groups of the main trends determining the need of adult professional training in the modern socio-cultural conditions are distinguished.

Key words: adult, professional education, professional training, trend, conditions.

*Ірина Герасимова,
м. Вінниця, Україна*

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТЬОГО ФАХІВЦЯ

Проблема професійної підготовки фахівців, здатних до ефективної самореалізації на сучасному ринку праці, набуває дедалі більшої актуальності в умовах стрімких соціально-економічних змін, які відбуваються в Україні. Означені трансформації супроводжуються процесами глобалізації, що характеризуються не тільки поглибленням міжнародного розподілу праці, але й спеціалізацією виробництва, зміцненням взаємозв'язків і взаємодією національних економік. При цьому необхідно зважити на особливості розвитку пост-індустріального (інформаційного) суспільства, відповідно до яких знання людини набувають важливого значення, стають одним із головних ресурсів розвитку економіки країни. Цілком закономірно, що перехід до такого типу розвитку економіки і суспільства, супроводжується усвідомленням необхідності навчання впродовж життя. Повною мірою ці процеси притаманні і розвитку аграрної сфери виробництва, як однієї з найбільш перспективних для економічного розвитку країни. Стрімкі техніко-технологічні зміни, що спостерігаються в ній, зумовлюють необхідність відповідної підготовки нового покоління майбутніх фахівців, здатних до гнучкого реагування як на вимоги ринку праці, так і на інноваційні процеси, які є характерними для розвитку сільського господарства. Адже конкурентоздатна економіка базується на підготовці конкурентоздатного фахівця.

Готуючи фахівця аграрної сфери, необхідно зважити на специфічні особливості розвитку галузі, які полягають у тісній взаємодії людини з природою; надзвичайній різноманітності природно-кліматичних умов; сезонності сільськогосподарських робіт; багато-

галузевому характері сільського господарства тощо. А це, у свою чергу, зумовлює з одного боку, багатоаспектність самої професійної діяльності, а з іншого – надає фахівцям досить широкого вибору шляхів професійної самореалізації. Але попри це, необхідно акцентувати складність прогнозу конкретного напряму діяльності, з яким буде пов'язаний вибір професійної кар'єри спеціаліста.

З огляду на це, маємо наголосити на певних суперечностях, які впливають на професійний вибір фахівця, а саме: скорочення попиту на робочу силу в сільському господарстві; процеси міграції в міста; зростання частки зайнятих у присадибному й підсобному господарствах. Так, скорочення попиту на робочу силу в сільському господарстві пов'язано насамперед з механізацією виробництва сільськогосподарської продукції, розробкою і застосуванням нової техніки й технологій, зменшенням частки ручної праці. Відповідно зростають і вимоги до потенційних працівників, які мають оволодівати техніко-технологічними інноваціями. Цілком закономірно, що молодь, яка бажає працювати на сучасних агропідприємствах, прагне отримати додаткову підготовку вже в роки навчання у ВНЗ. Необхідно зазначити, що такі підприємства орієнтуються на найкращих випускників аграрних університетів, студентів магістратури, які зорієнтовані на науково-дослідну роботу, що ґрунтується на аналізі, узагальненні великих обсягів інформації, набутті на їх основі нових знань і творчому їх застосуванні. До того ж, така робота стає частиною їхньої професійної кар'єри, відповідно необхідність самонавчання стає нагальною потребою, усвідомлення якої забезпечує конкурентоздатність фахівця.

Маємо зазначити, що певна частина молодих спеціалістів, які закінчують ВНЗ аграрного спрямування, зорієнтовані на роботу у фермерських господарствах, засновниками яких, досить часто, є їхні батьки або ж близькі родичі. Проте проблема постійного оновлення знань є також актуальною і для них, бо сучасне аграрне підприємство не може успішно функціонувати без впровадження відповідних нововведень. Можливість такої професійної самореалізації пов'язана з виникненням передумов для розвитку особистісних селянських господарств, підприємництва, що становить основу інновацій розвитку галузі. У свою чергу, інноваційний розвиток галузі також забезпечується агроінноваціями, що включають опанування технологій вирощування, як тварин, так і рослин, засобів їхнього захисту, що забезпечує в сучасних умовах і комерційний успіх, і конкурентоздатність господарства фахівця. Серед найсуттєвіших ознак інновацій – впровадження в аграрну сферу результатів наукових досліджень, тобто отримання найновітніших знань, які набуваються постійно. Проте вже зараз стає зрозумілим, що забезпечити потенційного підприємця необхідними знаннями, повною мірою підготувати його до діяльності в такому господарстві в умовах сучасного ВНЗ неможливо. Така підготовка має багатовекторний характер, включає як правову, економічну, агрономічну підготовку, так і обізнаність у сучасній техніці, технологіях, екологічній культурі, відрізняється гнучкістю і мобільністю.

Необхідно також врахувати й те, що частина молодих фахівців налаштована на переїзд до міста. Наші опитування свідчать, що частка такої молоді, яка будує свої життєві плани, орієнтуючись на таке працевлаштування, є досить високою і коливається, залежно від спеціальності, яку отримують студенти аграрного ВНЗ від 47% до 73%. А це означає, що під час пошуку роботи вони будуть зважати швидше на пропозицію ринку праці, а не стільки на можливість працювати за спеціальністю. Відповідно кар'єрне зростання для них буде можливим лише в разі самостійного набуття додаткових знань у тій галузі, з якою

буде пов'язана їхня самореалізація або ж шляхом набуття другої вищої освіти. Проте малопрогнозованість розвитку ринку праці зумовлює відсутність гарантій того, що такий вибір буде остаточним. Для такої молоді ймовірність зміни напрямку діяльності, потреба перенавчання, набуття нових знань є не тільки великою але й обов'язковою.

До того ж підкреслимо необхідність наявності у випускників ВНЗ сформованих соціальних компетенцій, що мають універсальний характер. Такі компетенції забезпечуються, переважно, гуманітарною підготовкою майбутніх фахівців. Необхідність відповідного розвитку комунікативних навичок, психолого-педагогічних знань, аналітичного мислення, цілісного сприйняття реальності може і має зорієнтувати фахівця у виборі шляхів здобуття освіти вже самостійно. Бо саме оволодіння найновітнішими знаннями забезпечує сучасному фахівцю можливість реагувати на виклики часу, поглиблювати спеціальні вміння, змінювати спеціалізацію, тобто виявляти професійну мобільність.

Наявність труднощів із працевлаштуванням зумовлює необхідність психологічної підготовки до них вже в роки навчання. Відсутність розвинених волевих якостей, нездатність долати перепони, що виникатимуть на шляху до бажаної мети, можуть знецінити і відповідність знань фахівця вимогам роботодавців. Сучасний ринок праці, з його непередбачуваним характером, є джерелом постійних стресів, суперечностей, конфліктів. Невміння розв'язувати проблеми, застосовувати ефективні способи подолання стресових ситуацій стають передумовою проблем зі здоров'ям спеціалістів. А завдяки педагогічній підготовці, майбутні фахівці можуть і мають опанувати методи й способи найбільш ефективних шляхів самовдосконалення, що включає не тільки самовиховання але й самонавчання.

Проте, якщо у навчально-виховному процесі ВНЗ ці знання студенти можуть отримати під керівництвом викладача, то у подальшій професійній діяльності мають здобувати їх самостійно. Відповідно, для цього у них має бути сформована стійка потреба в оновленні знань і прагнення до власних самозмін. Тобто, психолого-педагогічна підготовка сприяє забезпеченню конкурентоздатності сучасного фахівця, стає важливою складовою його професійного становлення, уможливорює здатність до зміни напрямку професійної діяльності, тобто професійну мобільність.

Враховуючи викладене вище, можна стверджувати, що підготовка майбутніх фахівців до сучасного ринку праці, де необхідна здатність до набуття різноспрямованої, неперервної освіти, вже набула обов'язкового характеру. На цьому тлі проблема освіти впродовж життя може та має вирішуватись у взаємозв'язку з формуванням професійної мобільності. Саме мобільність здатна забезпечити особистості готовність до різного роду переміщень, гнучкість реагування на ситуацію, професійний саморозвиток і самореалізацію. Соціологічний та економічний аспекти професійної мобільності є вкрай важливими для професійної самореалізації майбутнього фахівця, а здатність здобувати нові знання та уміння, що зумовлюються необхідністю зміни напрямку професійної самореалізації, складають обов'язкову її передумову й забезпечують ефективність професійної діяльності спеціаліста. Недаремно здатність до продовження навчання і самонавчання, енциклопедичні, професійні знання, ерудиція, освіченість уможливають прояв професійної мобільності, а прагнення до самовдосконалення, потреба у неперервності освіти стає необхідною передумовою кар'єрного зростання, набуття конкурентоздатності спеціаліста. Соціологічний та економічний аспекти професійної мобільності склали підґрунтя для виділення її педагогічного аспекту. Тому останніми роками збільшується чисельність наукових досліджень у

галузі педагогіки, завдяки яким здійснюється пошук ефективних шляхів формування професійної мобільності у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Важливою складовою формування професійної мобільності стає формування прагнення до набутті нових знань. Очевидною є невідповідність професійної освіти вимогам ринку праці, а подолати цю тенденцію лише за рахунок підготовки у ВНЗ, в сучасних соціально-економічних умовах, не тільки вкрай важко але ще й малоімовірно. З іншого боку, наявність сучасного рівня знань є однією з вимог потенційних роботодавців до майбутніх фахівців. Саме інноваційний рівень знань, досвід роботи, володіння іноземними мовами значно збільшують шанси на працевлаштування майбутніх спеціалістів. Тому визначена суперечність зумовлює необхідність стимулювання самонавчання, самовдосконалення, накреслення шляхів, які необхідні вже у період підготовки у ВНЗ. До того ж, можливість виникнення необхідності неодноразової зміни напрямів професійної діяльності передбачає усвідомлення майбутнім фахівцем необхідності постійної роботи над собою, зумовлює її обов'язковість в сучасних умовах. Освіта впродовж життя стає вимогою часу.

Розуміючи актуальність проблеми освіти впродовж життя ми спираємося на розуміння неперервної освіти Р. Даве, відповідно до якого вона становить процес особистісного, соціального і професійного розвитку індивіда упродовж його життя, здійснюється з метою удосконалення якості життя як окремого індивіда, так і суспільства в цілому³. Проте маємо наголосити, що проблема освіти упродовж життя, переважно, розглядається в контексті освіти дорослих, в умовах перепідготовки чи підвищення кваліфікації. На нашу думку, формувати потребу в такій освіті необхідно вже у процесі навчання у ВНЗ. Але ця підготовка має ґрунтуватися на усвідомленні майбутнім фахівцем власної дорослості, відповідальності за своє майбутнє, здатності приймати самостійні рішення, виважено ризикувати під час прийняття рішення щодо зміни напрямку професійної діяльності. Відповідно, усвідомлення потреби в необхідності освіти впродовж життя має відбуватися на тлі становлення соціальної зрілості особистості, її загального розвитку, цілісного сприйняття світу, з метою визначення шляхів професійної та особистісної самореалізації. Особливої важливості набуває прогнозування фахівцем власного майбутнього, визначення життєвих перспектив, планів, а професійна мобільність, у цьому разі, має стати складовою його способу життя.

Для реалізації освіти впродовж життя набуває актуальності формування знань, умінь і навичок, їх опанування задля власного саморозвитку й самореалізації, що зумовлює формування майбутнього фахівця-дослідника. А створення ситуації, яка передбачає дослідницьку діяльність студентів – це завдання викладачів. Підготовка такого фахівця можлива в процесі здійснення навчання у ВНЗ, завдяки створенню відповідного освітньо-дослідницького середовища, за допомогою провідної ролі науковців-викладачів. Його специфікою є те, що цей процес неперервний, не має кінцевого результату, бо процес пізнання є нескінченним, з огляду на динаміку сучасних соціально-економічних процесів.

Анотація. Статтю присвячено проблемі професійної підготовки майбутніх фахівців із вищою освітою, аграрною освітою зокрема, що відбувається в умовах стрімких соціально-

³ Dave R. H. Foundation of Life long Education: Some Methodological Aspects // Foundation of Life long Education. – Hambourg, 1976. – P. 34.

економічних змін, які відбуваються в Україні на тлі процесів глобалізації, переходу суспільства до постіндустріального (інформаційного) етапу розвитку.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна мобільність, освіта впродовж життя.

Summary. The article is devoted to the problem of vocational training of future agrarian college-bred specialists which takes place in conditions of rapid social and economic changes which take place against globalization background and society transition to postindustrial (information) stage of development.

Key words: professional training, professional mobility, lifelong learning.

*Майя Дернова,
м. Київ, Україна*

ДОСВІД ЯК ДЖЕРЕЛО НАВЧННЯ ДОРΟΣЛИХ

На сучасному етапі розвитку суспільства, з притаманними йому постійними змінами, навчання дорослих потребує перенесення акценту з викладання на учіння, тобто з трансляції інформації на фасилітацію усвідомлення досвіду.

Слід зазначити, що навчання дорослих має такі особливості: провідна роль потреб, мотивів і професійних проблем тих, хто навчається; надання можливостей для самостійності, самореалізації, самокерованості; досвід дорослої людини може бути використаний як під час її власного навчання, так і у процесі навчання колег; зорієнтованість не на набуття знань взагалі, а на розв'язання значущої для дорослого проблеми; результати навчання можуть відразу використовуватися на практиці; навчання відбувається в умовах суттєвих обмежень (соціальних, часових, фінансових, професійних тощо); навчання вибудовується як спільна діяльність тих, хто навчає і тих, хто навчається, у результаті чого їх взаємовідносини у навчальному процесі наближуються до партнерського рівня; доцільність врахування попереднього життєвого досвіду¹. Отже, з одного боку, досвід у навчанні дорослих вважається цінним джерелом навчання, з іншого боку, досвід може у деякій мірі перешкоджати навчанню дорослих.

Вивчення праць дослідників освіти дорослих, які центральним концептом своїх педагогічних систем вважають досвід, свідчить, що ефективність навчання залежить від залучення певного досвіду². Крім того, дорослі здатні накопичувати запас досвіду, що постійно збільшується і стає усе більш багатим джерелом навчання³.

Визнаючи велике значення використання досвіду у навчанні дорослих, ряд учених (Д. Бауд, Н. Міллер, П. Джарвіс та ін.) показують його обумовленість соціокультурними й

¹ Лук'янова Л.Б. Методичні аспекти освіти дорослих / Л.Б.Лук'янова // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : збірник наукових праць / за ред. М.М. Козяра, Н.Г. Ничкало. – Л. : ЛДУ БЖД, 2009. – Ч. 2. – С. 15–18

² Boud D., Miller N. (eds.). Working with Experience: Animating Learning. New York: Routledge, 1996.

³ Кукуев А.И. Андрагогика М. Ноулза: содержательная и процессуальная модели. // Вопросы международного сотрудничества в образовании Южного региона: научный журнал. – Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2008. – № 3-4. – С. 29-34.

історичними факторами. Оцінюючи значення досвіду в житті людини, дослідники вказують на негативний і позитивний його вплив на особистість, її поведінку, ставлення до себе й навколишньої реальності (С. Ребрик, Д. Ретер, Е. Берн). Однак найбільший інтерес дослідників стосовно досвіду людини проявляється в дослідженнях його зв'язків з філософськими категоріями, психологічними феноменами або акмеологічними закономірностями. Сучасні дослідники розглядають досвід як процес, в якому немовби «упакований, колапсований» (М. Мамардашвілі) життєвий шлях людини і завдяки якому вона набуває здатності в будь-яку мить орієнтуватися більш-менш успішно у світі і в самій собі⁴.

Важливим доробком щодо ролі досвіду у навчанні є праці Дж. Д'юї, який у своїй відомій роботі «Досвід і освіта» зауважує, що досвід будується за принципами цілісності і взаємодії (досвідний континуум), які є нероздільними. Знання і навички, які людина отримала в одній ситуації, стають засобами розуміння й ефективних дій у наступних ситуаціях. Цей процес триває впродовж усього життя і навчання⁵. Тому досвід певною мірою впливає на об'єктивні умови здобуття майбутніх знань. А освіта, у свою чергу, – це розвиток досвіду, з досвіду і для досвіду. Підтвердження цієї думки знаходимо у А. Шюц, який зазначає, що якщо людина стикається у досвіді з чимось дотепер невідомим, таким, що виходить за межі її буденного знання, вона починає процес дослідження. Насамперед, вона визначає новий факт, намагаючись вловити його смисл. Потім крок за кроком трансформує загальну схему інтерпретації світу таким чином, щоб новий факт та його смисл стали сумісними й узгодженими з усіма іншими фактами досвіду людини та його смислами. Так розширюється та перебудовується запас досвіду дорослої людини⁶.

Дж. Д'юї справедливо зазначає, що активне поєднання цілісності та взаємодії формують мірилу навчального змісту й вартості досвіду. За таких умов об'єктом безпосереднього та прямого інтересу педагога виступає середовище, в якому відбувається взаємодія. Набути здатність розуміти та реінтерпретувати власний досвід людина може тільки в певному середовищі, яке не тільки передує, але й створює можливості його набуття, розуміння та інтерпретації. Це, принаймні, означає, що умови можливості розуміння та інтерпретації власного досвіду із самого початку є включеними в мету та процес його інтерпретації. А отже, відіграють важливу роль у його усвідомленні, актуалізації, підтримці та посиленні, що за К. Роджерсом є базовою тенденцією і прагненням кожної людини⁷.

Цілоком логічним розвитком робіт видатних учених ХХ ст., які надали досвіду центральну роль в їх теоріях навчання і розвитку людини, зокрема В. Джеймса, Дж. Д'юї, К. Левіна, Ж. Піаже, Л. Віготського, К. Юнга, П. Фрейре, К. Роджерса та ін., стала теорія емпіричного навчання дорослих. Інтегруючи основоположні роботи цих вчених, Д. Колб запропонував цикл емпіричного навчання дорослих, у якому досвід дорослого є ключовим елементом. Теорія емпіричного навчання визначає навчання як процес, за допомогою якого знання створюються шляхом трансформації досвіду. Знання – є результатом

⁴ Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості : монографія / за ред. Н.В. Чепелєвої. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 276 с

⁵ Д'юї Джон. Демократія і освіта / Перекл. з англ. М. Васильченко. – Львів: Кальварія, 2003. – С. 42.

⁶ Шюц А. Избранное: Мир, святящийся смыслом / А. Шюц. – М.: РОССПЭН, 2004. – 1056 с

⁷ Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – С. 35

комбінації розуміння і трансформації досвіду⁸. Розуміння досвіду – це процес прийняття інформації, а трансформація досвіду – це інтерпретація інформації і дія на основі цієї інформації. Теорія емпіричного навчання – це динамічний погляд на навчання, яке засноване на навчальному циклі, що приводиться в дію подвійною діалектикою «дія / рефлексія» і «досвід / абстракція»⁹.

Колб розглядає цикл емпіричного навчання у якості центрального принципу своєї теорії, в якій безпосередній або конкретний досвід є основою для спостережень і міркувань. Спостереження й міркування асимілюються й перетворюються в абстрактні концепції, що забезпечують новий зміст діям, які можна активно проекспериментувати, що, у свою чергу, призводить до набуття нового досвіду. Модель емпіричного навчання зображає два діалектично пов'язаних процеси розуміння досвіду: конкретний досвід і абстрактна концептуалізація; і два діалектично пов'язаних режими трансформації досвіду: рефлексійне спостереження і активне експериментування (рис. 1).



Рис. 1 Цикл емпіричного навчання Д. Колба

Цей процес передбачає інтеграцію знань, які включають в себе поняття, факти й інформацію, отриману в рамках формального навчання і минулого досвіду; діяльності, або застосування знань у реальному світі; рефлексії, тобто аналізу і синтезу знань і діяльності щодо створення нових знань¹⁰.

У. Салліван та М. Розін¹¹ стверджують, що місією вищої освіти має бути подолання розриву між теорією й практикою, а Р. Басс припускає, що для цього в освітньому середовищі доцільно цілеспрямовано створювати різноманітні зв'язки між формальним та емпіричним навчанням¹².

⁸ Kolb, D.A. *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. Upper Saddle River. – N. J.: Prentice-Hall, Inc., 1984. – P. 41

⁹ Passarelli A. M. & Kolb D. A. Using Experiential Learning Theory to Promote Student Learning and Development in Programs of Education Abroad in Michael Vande Berg, Michael Page, & Kris Lou (Eds.) *Student Learning Abroad*. Sterling. – VA: Stylus Publishing, 2012.

¹⁰ Indiana University. (2006). *Experiential learning notations on Indiana University official transcripts* [Електронний ресурс]. – URL: <http://registrar.iupui.edu/experiential-learning.html>.

¹¹ Sullivan William M. & Rosin, Matthew S. Introduction. In William M. Sullivan and Matthew.S. Rosin (eds) *A New Agenda for Higher Education. Shaping a Life of the Mind for Practice*. San Fransisco: Jossey-Bass, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2008.

¹² Bass R. *Disrupting ourselves: The problem of learning in higher education* // *EDUCAUSE Review*. – 2012, March / April. – №47 (2).

До емпіричного навчання можна віднести такі форми й моделі навчання: стажування, практика, дуальне навчання, науково-дослідна робота, польовий експеримент, навчання за рубежем тощо. Спільним для них є саме інтеграція вищевказаних знань, діяльності й рефлексії. Основними принципами емпіричного навчання вважаються: досвід є підставою й стимулом до навчання; учні активно конструюють власний досвід; навчання є цілісним процесом; навчання конструюється в соціальному й культурному оточенні; навчання підпадає під вплив соціоемоційного контексту, в якому воно відбувається.

Таким чином, емпіричне навчання забезпечує студентів компетенціями, яких вони потребують для успіху у реальному професійному світі, створює унікальну можливість для підготовки студентів до професійної кар'єри.

Анотація. У статті розглянута проблема досвіду у навчанні дорослих. Доводиться, що досвід певною мірою впливає на об'єктивні умови здобуття майбутніх знань. Розглянута модель емпіричного навчання Д. Колба.

Ключові слова: навчання дорослих, емпіричне навчання, досвід, цикл Колба.

Summary. The paper deals with the problem of experience in adult learning. It is proved that the experience affect the objective conditions of getting the future knowledge. The D. Kolb's model of experiential learning is described.

Key words: adult education, experiential learning, experience, Kolb's cycle.

*Ірина Жорова,
Сергій Моїсєєв,
м. Херсон, Україна*

ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ГУМАНІЗАЦІЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Відродження і розбудова національної системи освіти взаємопов'язані з її гуманізацією, перенесенням особистості у центр інтересів держави, освітньої політики, навчальних процесів у кожній з ланок системи неперервної освіти. Розвиток особистості того, хто навчається, має перетворитися на мету функціонування освітніх систем. У цьому контексті особливої ваги набуває проблема гуманізації педагогічної освіти, оскільки виховувати особистість може тільки особистість. Становлення України як самостійної, незалежної, високотехнологічної, європейської держави вимагає прискорення гуманізації вітчизняної системи освіти. Вчені одностайні у думці, що гуманістичний підхід є детермінантою людиноцентристської тенденції в розвитку сучасного цивілізованого світу, визнанням самоцінності особистості кожного суб'єкта педагогічного процесу.

Гуманістична методологія розширює розуміння сутності професійно-педагогічної діяльності, розглядає її крізь призму особистісних структур педагогічної діяльності, акцентуючи на тому, що вчитель не тільки технологічно виконує професійні завдання, а й активно переосмислює на рефлексивній основі компоненти педагогічного процесу, надаючи їм особистісного усвідомлення, проявляючи таким чином педагогічну творчість на

основі, насамперед, самоорганізації¹. Методологічна значущість гуманістичних орієнтирів у контексті студіювання професіоналізму педагога визначається ціннісними засадами, прагненням до саморозвитку, досконалості та специфікою освіти дорослих.

Аксіологічний підхід дозволяє розглядати професіоналізм педагога з боку ціннісної сфери особистості. Такий підхід передбачає перенесення акцентів з технократичних тенденцій у розумінні успішності педагогічної праці на формування певних ціннісних домінант, що мають забезпечити соціальну та професійно значущу спрямованість життєвої активності вчителя. Дослідники відзначають надзвичайну різноманітність і суперечливість педагогічних цінностей. Втім, розглядаючи їх як умову і певний вид професійної діяльності, педагогічні цінності поділяють на рівні: індивідуально-особистісний (аксіологічне «Я» педагога), професійно-груповий (сукупність принципів, що регулюють педагогічну діяльність у окремих професійних групах), соціально-педагогічний (характер і зміст суспільної свідомості). Таким чином, у процесі педагогічної діяльності об'єктивні педагогічні цінності суб'єктивуються на практиці, що обумовлює формування індивідуальної концепції сенсу професійно-педагогічної діяльності вчителя і є показником його педагогічної культури та особистісно-професійного розвитку². Аксіологічний підхід до реалізації потенціалу педагога у післядипломній освіті визначає такі закономірності: зрілість особистості вчителя є важливим чинником його професійного становлення; особистісний розвиток залежить від процесу професіоналізації; особливості особистості вчителя впливають на процес і результати його професійної діяльності; формування і розвиток особистості відбувається у процесі професійної діяльності та піддається впливу.

Визначення сутності андрагогічного підходу обумовлене такими характеристиками дорослої людини як: самостійність у прийнятті рішень; досвід як джерело знань; прагматичність у формуванні мотивів до навчання; практичність отриманих знань.

Особливе ставлення людини з базовою освітою та професійним досвідом до навчання обумовлюють андрагогічні принципи організації освітньої діяльності, що відрізняються від педагогічних. Так, педагогічні принципи, що реалізуються у процесі первинної професійної освіти, базуються на сприйнятті соціального досвіду. Рольова позиція того, хто навчається, здебільшого є пасивною, що зумовлено несформованістю професійно орієнтованих знань, умінь і навичок. Тоді як «доросла людина сприймає себе самостійною, є самокерованою особистістю; має достатній запас життєвого, професійного досвіду, що допомагає здійснювати самоаналіз і цілепокладання освітньої діяльності; готова до навчальної діяльності, за допомогою якої можна вирішувати професійні проблеми, досягти конкретних цілей; намагається застосовувати у своїй практиці набуті знання та навички». Визначені характеристики дорослої людини, її ставлення до процесу і результатів освітньої діяльності обумовлюють андрагогічні принципи навчання: власний життєвий та професійний досвід – найважливіше джерело отримання знань; досвід колег як джерело знань; актуальність групової роботи та спільної діяльності того, хто навчається, з тим, хто навчає;

¹ Гузій Н.В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Наталя Василівна Гузій. – К., 2007. – 475 с.

² Мариновська О.Я. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності: теорія і практика : монографія / Оксана Яківна Мариновська. – Івано-Франківськ : Симфонія-форте; Полтава: Довкілля-К, 2009. – 500 с.

індивідуалізація навчання, що враховує рівень підготовки, досвід та особливості особистості того, хто навчається; прагматичне цілепокладання освітньої діяльності; переорієнтація з акумуляції знань на їх практичне використання; процес навчання як складова і стимул самоосвітньої діяльності (розвиток освітніх потреб)³.

Отже, уточнивши концептуальні засади розбудови гуманістично орієнтованої післядипломної педагогічної освіти, доцільно проаналізувати практичний інструментарій реалізації окреслених вище ідей. Співставлення якісних характеристик існуючих тенденцій розвитку освіти й інноваційних технологій навчання дозволяє виділити ефективні освітні технології організації практико-орієнтованої навчальної діяльності педагогів-слухачів, що мають значний стимулюючий і розвивальний потенціал. По типах взаємодії між суб'єктами освітнього процесу та освітнім середовищем можна виділити такі групи освітніх технологій: технології організації групової взаємодії, технології кооперативного навчання, технології організації самостійної роботи слухачів.

Технологія організації групової діяльності в закладах післядипломної освіти ґрунтується на взаємодії слухачів з метою досягнення професійно значущого результату. Ефективність її реалізації визначають певні чинники, а саме: організація колективної пізнавальної діяльності педагогів, забезпечення позитивного емоційного мікроклімату, чіткий розподіл функцій, здійснення взаємодії, що вимагає індивідуальної відповідальності кожного, рефлексія групової роботи, що передбачає як аналіз результатів колективної роботи, так і самоаналіз.

Одним із варіантів організації групової діяльності є технологія кооперативного навчання, що передбачає роботу в малих групах. Форма взаємодії слухачів у групах може бути різною: спільно-індивідуальна, спільно-послідовна і спільно-взаємодіюча. Спільно-індивідуальна форма передбачає висвітлення підсумків власної діяльності кожного учасника, які обговорюються, і обирається доцільний варіант (найбільш характерне для технології організації групової взаємодії). При спільно-послідовній формі – результат діяльності кожного учасника є фрагментом, необхідним для побудови загальної відповіді (вказана форма є найбільш характерною для технології кооперативного навчання). Спільно-взаємодіюча форма обумовлює вибір певних аспектів рішення завдання, на основі яких приймається групове рішення.

Технології організації самостійної роботи слухачів дозволяють стимулювати активність, самостійність, пізнавальний інтерес і є імпульсом до подальшого саморозвитку. Специфіка післядипломної педагогічної освіти дозволяє розділити завдання для самостійної роботи на такі групи:

1. Для оволодіння знаннями – робота з різними джерелами інформації, навчально-дослідницька робота.

2. Для закріплення і систематизації знань – аналітична обробка тексту, підготовка відповідей на контрольні запитання і тести, підготовка повідомлень до виступу на семінарах, засіданнях «круглого столу», конференціях, підготовка рефератів.

³ Жорова І.Я. Розвиток професіоналізму педагога в контексті парадигм післядипломної освіти початку ХХІ століття / І.Я. Жорова // Педагогічний альманах: зб. наук. пр. / редкол. В.В. Кузьменко (гол.) та ін. – Херсон: РІПО, 2011. – Вип. 10. – С. 290-294.

3. Для формування умінь – виконання варіативних завдань і вправ, рішення ситуаційних професійних завдань, підготовка проєктів по введенню інновацій в освітній процес, виконання випускної роботи⁴.

У низці освітніх технологій, що сприяють конструктивному оволодінню ключовими видами професійної педагогічної діяльності, можна виділити: технології контекстного навчання, технології навчання науково-дослідної діяльності, проєктні технології. Так, технологія контекстного навчання, що реалізується за допомогою як традиційних, так і інноваційних форм і методів навчання, передбачає моделювання не лише предметного, але і соціального змісту професійної діяльності педагога. Педагогічні ситуації, ділові та рольові ігри (гри-комунікації, гри-захисту від маніпуляції, гри для розвитку інтуїції, гри-рефлексії тощо), яким характерні неоднозначність і суперечливість можливих рішень, а також їх подальший аналіз, сприяють професійному розвитку учителя. Вона складається з 3-х базових форм діяльності: навчальної з провідною роллю лекції і семінарів; квазі-професійної, яка втілюється в іграх, спецкурсах, спецсеминарах; навчально-професійної (практика на базі учбових установ)⁵.

Проєктна і дослідницька діяльність забезпечують свідоме залучення педагога до розв'язання актуальної освітньої та соціокультурної проблематики; оволодіння сучасними знаннями; професійний розвиток; створення якісного продукту професійної діяльності (нова якість освіти учнів і випускників школи); розвиток внутрішнього потенціалу. Використання проєктної технології в закладах післядипломної освіти як особливого виду інтелектуальної діяльності, надає можливість проєктування об'єкту (рівня розвитку), перспективного планування, практичної спрямованості, дослідницької роботи. Найбільш ефективними є такі форми проєктних технологій: опис власного педагогічного досвіду; авторська програма факультативу, спецкурсу або гуртка; методичні рекомендації викладання предмета (теми); методичні розробки уроків. Водночас основними ідеями дослідницького методу навчання є використання наукового підходу до розв'язання педагогічних завдань, тобто побудова роботи слухачів відповідно до проведення класичного наукового пошуку з використанням усіх методів і прийомів наукового дослідження.

Професійно-особистісному розвитку педагогів сприяє також використання технологій розвитку системного і рефлексивного, зокрема критичного мислення, евристичного та продуктивного навчання, ігрового моделювання. Так, технологія розвитку критичного мислення передбачає взаємодію та рефлексію суб'єктів освітнього процесу на усіх етапах навчання: спільна постановка цілей, спільна навчальна діяльність, визначення ступеню досягнення запланованих результатів (рефлексія).

Слід зазначити, що реалізація технології критичного мислення в роботі з педагогами дозволяє використовувати безліч різних методів навчання (дискусії, проєкти, портфоліо, кейс-метод, круглі столи), забезпечуючи при цьому відкритість, індивідуальний характер мислення. Застосування цієї технології в навчальному процесі закладів післядипломної

⁴ Мезенцева О.И. Специфика организации самостоятельной работы педагогов в системе последипломного образования // Начальная школа. – 2012. – №10. – С. 1-5.

⁵ Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. – Часть 2 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/index.html>.

педагогічної освіти дозволяє організувати цілеспрямовану, змістовну діяльність, в ході якої інтелектуальна робота слухачів спрямована на розв'язання нагальних професійних проблем. Під час пошуку та аналізу теоретичного матеріалу, зіставлення досвіду власної педагогічної роботи й альтернативної точки зору колег, використовуючи можливості колективного обговорення, учителі знаходять відповіді на актуальні питання навчання і виховання учнів.

Технології евристичного навчання учителів спрямовані на розвиток продуктивних процесів мислення та створюють умови для оволодіння новими, раціональнішими варіантами дій у нестандартних педагогічних ситуаціях. Достатньо поширеним методом евристичного навчання є метод «мозкового штурму», що сприяє активізації колективної творчої діяльності. Відмінною особливістю його використання є проблемність пошукового завдання і можливість вибору різних варіацій його рішення, навіть тих, які гіпотетично не можуть бути результативними. Далі організовується всебічне обговорення кожної ідеї і висновок про доцільність застосування обраного варіанту. Це дає можливість педагогам побачити безліч різних поглядів на рішення однієї професійної задачі.

Технологія продуктивного навчання передбачає організацію певної діяльності слухачів, що формує вміння екстеріоризувати професійні знання. Одним із методів, що повною мірою реалізовує ідеї продуктивного навчання, є кейс-метод. Його використання в навчальному процесі закладів післядипломної освіти дає можливість розвивати у слухачів аналітичні, дослідницькі, комунікативні навички, формувати вміння аналізувати ситуацію, планувати стратегію, приймати рішення. З методичної точки зору, кейс – це спеціально підготовлений навчальний матеріал, який містить структурований опис ситуації з реальної практики педагогів. Кейс представляє собою єдиний інформаційний комплекс, в якому висвітлюється певна ситуація в різних аспектах. У педагогічній практиці склалися такі види кейсів: за способом набуття початкової інформації («польові» – ґрунтуються на фактах з реального життя, «описові» – базуються на вигадці автора); за визначеними цілями: ілюстративні, навчальні кейси⁶.

Використання технологій ігрового моделювання дозволяє максимально наблизити навчальний процес закладу післядипломної освіти не лише до реальних умов взаємодії суб'єкта і об'єкта діяльності, але і до умов практичної взаємодії між педагогами. Цілісне уявлення про проблему, що формується в ході ділової гри, стає базовим для загальної дискусії та розуміння її багатогранності. Відбувається розширення і поглиблення не тільки фактичного знання, а й вміння погоджувати дії при розв'язанні педагогічних ситуацій. Проведення ділової гри передбачає не лише відтворення реальних педагогічних ситуацій, але і наповнення їх змісту певними ролями усіх учасників. Надалі кожен з них, виходячи з вибраної рольової позиції, аналізує зовнішні і внутрішні чинники, визначає шляхи вирішення проблеми, прогнозує подальший розвиток подій.

Отже, літературних наукових джерел засвідчив, що реалізація гуманістичної парадигми розвитку післядипломної педагогічної освіти повинна враховувати концептуальні положення аксіологічного, акмеологічного та андрагогічного підходів до підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Гуманізація післядипломної педагогічної освіти на

⁶ Присяжнюк Ю.С. Використання інноваційних технологій у післядипломній педагогічній освіті [Електронний ресурс]. – URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gumal/pages/vyp6/prisjagruk.pdf.

інструментальному рівні може бути здійснена через системне та збалансоване використання технологій організації групової взаємодії, кооперативного навчання, організації самостійної роботи слухачів, контекстного навчання, організації науково-дослідної діяльності, розвитку критичного мислення, евристичного та продуктивного навчання, ігрового моделювання та проектних технологій.

Анотація. У статті визначено особливості гуманізації навчального процесу в закладах підвищення кваліфікації на основі аксіологічного, акмеологічного та андрагогічного підходів. Виокремленні ефективні освітні технології практико-орієнтованої навчальної діяльності слухачів курсів з організації групової взаємодії, кооперативного навчання та організації самостійної роботи.

Ключові слова: гуманізація післядипломної педагогічної освіти, аксіологічний підхід, акмеологічний підхід, андрагогічний підхід, технологія організації групової взаємодії, технологія кооперативного навчання, технологія організації самостійної роботи.

Summary. The article determines the peculiarities of humanization of teaching process at the further training establishments on the base of axiological, acmeological and andragogical approaches. It has been distinguished the effective educational technologies of practice-oriented teaching activity of courses students concerning group interaction organization, cooperative teaching and organization of independent work.

Key words: humanization of postgraduate pedagogical education, axiological approach, acmeological approach, andragogical approach, technology of organization of group interaction, technology of cooperative teaching, technology of organization of independent work.

*Людмила Зазуліна,
м. Хмельницький, Україна*

РОЛЬ ХМЕЛЬНИЦЬКОГО ІНСТИТУТУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ В ІННОВАЦІЙНОМУ ПОСТУПІ ШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОБЛАСТІ

Система неперервної педагогічної освіти постійно модернізується, випереджаючи шкільну практику, оскільки від її якості залежить «осучаснення» професійних знань і вмінь вчителів, які є суб'єктами успішного функціонування галузі. На нашу думку, особлива роль у підготовці педагогічного персоналу регіону до участі в інноваційних процесах належить обласному інституту післядипломної педагогічної освіти (ОІППО), який покликаний виконувати інформаційну, навчальну, діагностичну, мотиваційну, координаційну та інші функції.

За останні десятиріччя кафедрою педагогіки та психології ХОІППО проводилося наукове дослідження щодо доцільності змісту, форм і методів підвищення кваліфікації вчителів з питань інноваційної педагогіки. Незважаючи на широкий доступ до інформації, педагоги недостатньо володіють як теоретичними, так і практичними засадами інноваційного пошуку. Об'єктивними причинами можна назвати переважаючу орієнтацію вчителів на підготовку школярів до ЗНО порівняно з забезпеченням формування соціальних компетентностей; відсутність загальноприйнятого тезаурусу понять інноваційної педагогіки; недостатню технологічність розробок «інновацій» (компетентнісного підходу, рейтингових

систем оцінювання, розробок портфоліо тощо). Наслідком є застосування малоефективних систем, форм, засобів навчального-виховного процесу.

Отже, підвищення кваліфікацій вчителів щодо розробки ними результативних технологій, методик потребує єдності змісту, форм, методів, засобів навчання, відповідного моніторингового інструментарію. За В. Олійником, системоутворюючим фактором після-дипломної педагогічної освіти є її зміст, визначення якого ґрунтується на методологічному принципі «двовічності» тобто врахування і соціального запиту (зокрема, кваліфікаційних вимог) та індивідуальних потреб педагога¹. Відповідно, головними компонентами системи вдосконалення професіоналізму педагогічних працівників з питань інноваційної діяльності нами визначено: теоретико-концептуальні засади; мету та цілі діяльності, які детермінуються соціальним замовленням суспільства та запитом школи, педагога (на основі діагностики, моніторингу); мотивація; умови функціонування системи (управління, науково-методичне забезпечення, навчально-методична база тощо); зміст підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів; організаційні форми, методи та засоби роботи; результати функціонування (готовність до інноваційної діяльності).

За останні двадцять років на базі ХОІГПО були апробовані різні за змістом і формою курси підвищення кваліфікації. У зв'язку з цим розроблено дидактико-діалогічну модель (ДДМ) курсової підготовки вчителів. Навчання за ДДМ було спрямоване на підготовку освітян до діалогізації педагогічного процесу, реалізацію засад розвивальної педагогіки². Відповідно до структури діяльності зі створення діалогічного простору зміст курсу склали чотири тематичних блоки: «Діалогізація педагогічного процесу як втілення ідей гуманістичної педагогіки», «Організації діалогічної взаємодії учасників педагогічного процесу», «Проблемність і діалогічність – методологічна основа дидактичного процесу в системі розвивального навчання», «Форми та методи проблемно-діалогічного навчання у педагогічному процесі». Кожний блок є відносно завершеною частиною програмного матеріалу, що вивчається на всіх рівнях: теоретико-методологічному, методичному та конкретно-практичному³.

Структура і зміст навчальних одиниць кожного рівня (блоку, теми, підтеми, окремого заняття) відповідають закономірностям організації проблемного навчання. Критерієм реалізації змісту курсової підготовки було визначено зміни мотиваційно-діяльнісної установки щодо гуманізації власної діяльності та досягнення певного рівня теоретико-методологічних, методичних, практичних знань і вмінь зі створення діалогічного простору педагогічного процесу. Проте з'ясувалося, що повернувшись до школи, вчитель самотужки не може поширити ідеї та набуті вміння (з різних причин) навіть у своєму колективі. Тому наступним кроком в апробації ефективних форм підвищення кваліфікації було проведення проблемних курсів на базі шкіл, готових упроваджувати нові технології. Виявилось, що виїзд викладачів інституту до школи, безпосереднє навчання та консультування, спільна робота з усім колективом над проблемою є найбільш ефективною формою створення власної моделі навчального закладу або системи навчання, виховання.

¹ Олійник В.В. Тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах трансформації суспільства / В.В. Олійник // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2013. – №1. – С. 56-66.

² Зазуліна Л.В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Зазуліна ЛюдмилаВасилівна. – К., 2000. – С. 144-164.

³ Зазуліна Л.В. Формування діалогічної компетентності вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти / Л.В. Зазуліна // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – №2. – С. 78-80.

Саме так на Хмельниччині внаслідок поєднання науки (розроблені автором теоретико-методологічні засади) та практики (методичне наповнення викладання предметів педагогами шкіл області) впродовж 1995 – 2000 рр. «народилася» авторська технологія осмислено-концетрованого навчання (ОКН)⁴. Перевага даної технології полягає у забезпеченні активного усвідомленого навчання саме на уроці, формуванні навичок самоосвітньої діяльності, керування процесу за рахунок діагностичного етапу на кожному блоці, зняття перевантаження з учителів та учнів, наявності другої половини дня з «навчальними лабораторіями» та «творчими осередками» тощо.

Після проведення курсової підготовки продовжувалося наукове керівництво дослідницькою роботою. Доцільними виявилися організація постійно діючих семінарів і творчих груп, проведення методичних рингів, розробка проєктів, проведення тренінгів тощо. Результат інноваційної діяльності полягає у створенні авторських моделей шкіл або систем навчання й виховання; у високому рейтингу даних закладів та їх привабливості для батьків і учнів, у внесенні окремих закладів до списків найкращих шкіл України у підготовленості учнів до вступу у ВНЗ та їхніх успіхів на олімпіадах, конкурсах тощо; численні авторські доробки та публікації педагогів і т.ін.

З метою вдосконалення чинної системи післядипломної освіти нами обрано стратегію й тактику, спрямовану на саморозвиток і самовдосконалення вчителя. Методологічний концепт підвищення кваліфікації педагогів відображає взаємозв'язок і взаємодію людиноцентричного, системного, аксіологічного, андрагогічного та акмесинергетичного підходів до вивчення проблеми сприяння особистісно-професійному розвитку особистості⁵. Нині ми працюємо над розробкою та втіленням «акмепортфоліо» вчителя, головною функцією якого є забезпечення траєкторії особистісно-професійного розвитку педагога на найближче майбутнє та на перспективу. Ми розглядаємо його як системний засіб поєднання діяльності вчителя на курсах та у міжкурсовий період⁷.

Таким чином, інститути післядипломної педагогічної освіти є найважливішою складовою у регіональній системі формування сучасного фахівця внаслідок нерозривного зв'язку зі школою, педагогічною практикою та можливістю мобільно реагувати на потреби та запити освітянського загалу. Роль інституту у формуванні інноваційної компетентності вчителя, на нашу думку, полягає не лише у розробці змісту, форм і засобів курсової підготовки, але разом із методичними службами та закладами регіону у здійсненні науководослідної й консалтингової діяльності щодо формування мережі інноваційних закладів області. Перспективною, на нашу думку, є «двокомпонентна» модель підвищення

⁴ Зазуліна Л. Технологія концентрованого навчання: теорія та практика / Л. Зазуліна, Г. Можейко, Л. Дацко // Директор школи. – 2008. – №5. – С. 3-7; №6. – С. 3-8; №7. – С. 3-12.

⁵ Зазуліна Л.В. Концептуальні засади вдосконалення професіоналізму педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти // Л.В. Зазуліна // Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України: тези УІ Всеукраїнської наук.-практ. конф. (15 листопада 2013 р.). – Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2013. – С. 377 – 380.

⁶ Мариновська О.Я. Формування готовності вчителя до проєктно-впроваджуваної діяльності: теорія і практика: монографія / Оксана Яківна Мариновська. – Івано-Франківськ : Симфонія – Форте; Полтава : Довкілля, 2009. – 500 с.

⁷ Зазуліна Л.В. Розробка акметектонічної моделі моніторингу в системі післядипломної педагогічної освіти: теоретичний концепт // Вісник національної академії Державної прикордонної служби України. – 2013. – №4 [Електронний ресурс] – URL: <http://irbus-nbuu.gov.ua>.

кваліфікації, яка має «фахову» (інваріантну) складову та «проблемну» (варіативну) складові. Другий компонент передбачає вільні строки та форми роботи над обраною проблемою у міжкурсовий період, спрямований на розробку та впровадження освітніх інновацій, має бути фіксованим чи сертифікованим. Особливо ефективною, за нашими дослідженнями, є підготовка усього колективу із загальної проблеми, формування певної моделі школи або системи навчання, розвитку, виховання, соціалізації тощо.

Анотація. У статті висвітлюється досвід роботи кафедри педагогіки та психології Хмельницького ОІППО з підготовки вчителів до інноваційної діяльності. Представлено загальні результати апробації різноманітних форм, змісту, методів, засобів курсової підготовки. Проаналізовані причини недостатньої ефективності та запропоновані шляхи вдосконалення системи підвищення кваліфікації з формування практичної готовності педагогів до запровадження інновацій.

Ключові слова: інноваційна діяльність; інститут післядипломної педагогічної освіти; кафедра педагогіки та психології; педагогічні технології; підвищення кваліфікації; форми та методи курсової підготовки.

Summary. This article describes experience of the Department of Pedagogy and Psychology of HOIPPO in the field of preparation of teachers for the innovative activity. It includes general results of probations of different forms, content, methods and techniques of the course training. It is provided the analysis of reasons of insufficient efficiency and proposed ways for improvement of the system of skill improvement in the field of practical preparation of teachers for implementation of innovations.

Key words: innovative activity; Institute of post-graduate pedagogical education; department of pedagogy and psychology; pedagogical techniques; skill improvement; forms and methods of course training.

*Ігор Закомірний,
м. Київ, Україна*

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНОМУ ЗРОСТАННІ ВЧИТЕЛЯ

На сучасному етапі підготовка педагога відповідного рівня та профіля, здатного ефективно виконувати фахову роботу на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, є метою педагогічної освіти. Тому ІКТ-грамотність педагога нині є одним із найважливіших факторів конкурентоспроможної школи.

Імператив інформаційно-комунікаційної грамотності вчителя закладено в цілому ряді документів: наказ МОН України від 24.06.2011 № 1/9-493 «Щодо організації навчання вчителів з використання інформаційно-комунікаційних технологій», «Структура ІКТ-компетентностей вчителів, Рекомендації ЮНЕСКО» (ICT Competency Frame work for Teachers), Державна цільова програма впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків», Типове положення про атестацію педагогічних працівників, а також значно поповнено науковий

дискурс змістовними відомостями про інформаційні та комунікаційні технології. Відповідно до цих документів кожен учитель загальноосвітнього навчального закладу повинен вміти орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію, тобто використовувати інформаційні та комунікаційні технології для здійснення інформаційної діяльності оперувати нею, з урахуванням навчальних та професійних потреб і вимог.

Так, у працях В. Бикова доведено, що застосування інформаційно-комунікаційних технологій кардинально змінює роль і місце педагога та учня в навчальному процесі, сприяє реалізації індивідуального підходу в навчанні. Вчитель перестає бути простим «ретранслятором» знань, а перетворюється на співтворця, технолога навчання¹. У зв'язку з цим сучасними науковцями та вчителями розроблені програми, електронні підручники, спеціалізовані курси, різноманітні публікації з ІКТ. Проте комп'ютер – це всього лише інструмент, який ніяким чином не може замінити живе спілкування, вчителя або підручник, але може і повинен розглядатися як потужний засіб у набутті знань, умінь і навичок.

Всесвітній саміт з інновацій у сфері освіти (WISE) надав результати дослідження щодо перспектив шкільної освіти до 2030 року. У ключових висновках зазначено, що освітня система зазнає серйозних змін. Школа перетвориться на інтерактивне середовище, де технологічні інновації та навчальні програми повністю трансформують роль учителя і весь процес набуття знань².

Результати опитування свідчать про одностайність експертів у тому, що інновації є невід'ємною частиною майбутньої освіти (рис. 1).



Рис. 1. Результати опитування експертів щодо інновацій у майбутній освіті

Отже, 93% респондентів надають перевагу школам, які застосовують нетрадиційні методи, засновані на нових підходах до навчання і творчих процесах. Крім того, експерти спільноти WISE прогнозують, що школа еволюціонує до навчальної мережі. Інтернет-ресурси та технології забезпечать діалог і рівноправний обмін даними, що сприятиме переходу до спільного навчання. За даними опитування, майже половина експертів (43%)

¹ Биков В.Ю. Технології хмарних обчислень, ІКТ-аутсорсінг та нові функції ІКТ-підрозділів навчальних закладів і наукових установ / В.Ю. Биков // Інформаційні технології в освіті: зб. наук. праць. – 2011. – Вип. 10. – С. 8-23.

² WISE Survey: «School in 2030» [Електронний ресурс] – URL: <http://www.wise-qatar.org/future-school-2030>.

вважають, що інформація надаватиметься переважно через онлайн-ресурси, в той час, як тільки 29% респондентів називають традиційні школи основним джерелом знань. Тільки 42% експертів вважають, що цінність академічних знань залишиться на колишньому рівні. 83% респондентів також зазначили, що зміст навчальних програм стане більш індивідуалізованим, відповідно до потреб кожного учня.

Водночас формування ІКТ-грамотності вчителя не слід ототожнювати з опануванням простих комп'ютерних навичок загального призначення: створення текстових документів, таблиць, малюнків, діаграм, презентацій; використання Інтернет-технологій, локальних мереж, баз даних; здійснення анкетування, діагностування, тестування, пошук необхідної інформації в мережі Інтернет; розробка власних електронних продуктів (уроків, демонстраційного матеріалу); поєднання готових електронних продуктів (електронних підручників, енциклопедій, навчальних програм, демонстраційних програм). Тобто перераховані навички на сьогодні вже вважаються простою цифровою грамотністю сучасного вчителя. Адже те, що раніше було трендом, сьогодні – буденність, а завтра – застаріле.

Враховуючи зазначене вище, Міжнародне товариство інформатизації освіти (ISTE National Educational Technology Standards for Teachers) виділяє шість інформаційно-комунікаційних компетенцій учителя (рис. 2).

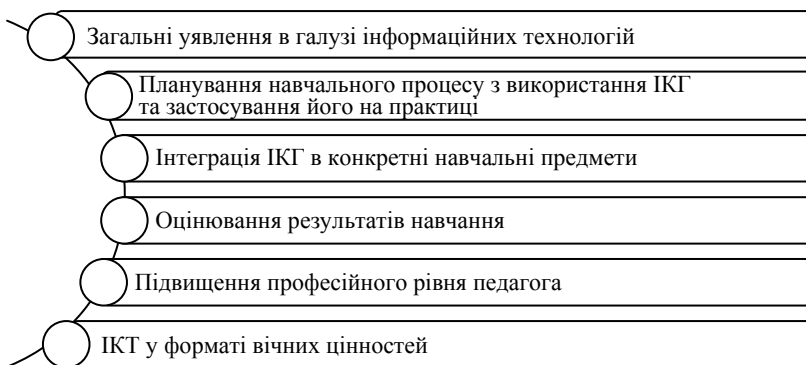


Рис. 2. Інформаційно-комунікаційні компетенції учителя

Слід відмітити, що майже всі науковці виділяють ІКТ-компетентність як обов'язкову складову грамотності сучасного педагога. При цьому формування ІКТ-грамотності вчителя відбувається поступово, індивідуально, як частина професійного розвитку. В першу чергу це стосується вчителів вечірньої школи, так як вечірня школа має потенційну можливість використати всю сукупність інформаційних технологій, що забезпечать учням рівний доступ до знань, умінь і навичок.

За останній період вечірня школа помолодшала. У вечірніх школах навчаються 45% підлітків віком від 13 до 15 років, 26% осіб віком до 25 років і більше, переважна більшість яких – із соціально незахищених, багатодітних, неповних сімей, із негативним минулим досвідом навчання, низьким рівнем знань, девіантною поведінкою, дорослі, які своєчасно не отримали освіти з тих чи інших причин. Частина з них пережила життєві, сімейні, фінансові, психологічні травми чи проблеми, і здебільшого бажання молоді вчитися є усвідомленим.

Вечірня школа гарантує неперервне навчання, дає можливість реалізувати конституційне право на здобуття середньої освіти всім, хто цього потребує, забезпечує можливість навчання без відриву від виробництва, через створення системи різновікових класів і груп, з очною, заочною, вечірньою, дистанційною формами навчання або екстерном. Зокрема, використання елементів дистанційного навчання в освітньому просторі вечірньої школи є невід'ємним чинником професійної діяльності вчителів. Дистанційне навчання – якісно новий, прогресивний вид навчання для учнів вечірньої школи, який здійснюється з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, забезпечує гнучкість і варіативність у навчанні, надає можливість всім без виключень задовольнити потребу у здобутті освіти. Проте впровадження дистанційного навчання в освітній простір школи потребує відповідної науково-методичної бази, організаційної та технічної підготовки. У зв'язку з цим найголовнішими труднощами є відсутність відповідного досвіду як в організаторів, так і у виконавців процесу дистанційного навчання, а також достатньої науково-методичної та нормативно-правової бази у галузі дистанційного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах.

Таким чином, упровадження елементів дистанційного навчання в школі вимагає від учителів сформованості ІКТ-грамотності, без якої неможливе здійснення освітньої діяльності за новими технологіями. При цьому інформаційно-комунікаційні технології є вирішальним інструментом дистанційної форми навчання.

Анотація. Проаналізовано ІКТ-грамотність вчителя як один із найважливіших факторів конкурентоспроможної школи. Розкрито роль елементів дистанційного навчання в освітньому просторі вечірньої школи.

Ключові слова: вчитель, вечірня школа, інформаційно-комунікаційні технології, ІКТ-грамотність, дистанційне навчання.

Summary. ICT-literacy of teacher is analyzed as one of the most important factors of competitive school. The role of the elements of distance learning in the educational environment of night school is explained.

Key words: teacher, night school, Information and Communication Technology, ICT-literacy, distance learning.

**Олена Зінченко,
м.Суми, Україна**

ОСВІТА ЯК ЧИННИК УСПІШНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЛЮДИНИ ЛІТНЬОГО ВІКУ

Необхідність вивчення особливостей освіти людей літнього віку зумовлена глобальними демографічними тенденціями. Цілком очевидно, що одним із шляхів подолання негативних тенденцій та наслідків демографічного старіння є використання когнітивного та культурного потенціалу представників саме старшого покоління, який базується на значному досвіді та в значній кількості випадків був перевірений на практиці. Зростаюче значення проблеми освіти людей літнього віку зумовлене значною мірою необхідністю підвищення освітнього рівня представників старшого покоління та впровадження у суспільство ідей освіти впродовж життя з метою збереження, примноження та, згодом,

використання накопиченого інтелектуального, духовного потенціалу, а також задля полегшення соціальної адаптації людей літнього віку.

Виходячи з демографічної ситуації, яка склалася в нашій країні, виникає нагальна необхідність не лише в усвідомленні надзвичайного значення проблеми старіння населення, а й негайного пошуку шляхів виходу із ситуації, що склалася на сьогодні та має тенденцію до ускладнення в довгостроковій перспективі. Реалії сьогодення досить чітко вказують на необхідність пошуку шляхів ефективного використання досвіду людей похилого віку, тим самим надаючи можливість останнім жити повноцінним життям та не бути поза межами соціуму.

Враховуючи вищезазначене, актуалізувалася необхідність вивчення проблеми організації освітнього процесу для людей похилого віку як засобу та способу долучення їх до суспільно корисної діяльності.

Роль освіти зі зміною цільової категорії кардинально змінюється, та починає бути спрямованою вже не на майбутнє працевлаштування, а виступає в якості головного важеля, за допомогою якого людина може зберегти чи відтворити власну здатність до соціальної адаптації чи інтеграції в суспільство. Основні функції, які починає виконувати освіта для дорослого контингенту та які сприяють соціалізації людей третього віку, спрямовані на отримання досягнень у професійному та особистісному напрямі. Професійний напрям забезпечує процес соціалізації через набуття чи ознайомлення з новими професійними ролями чи обов'язками та розвитком власної професійної компетентності в різних, нових для особистості кваліфікаціях. Водночас особистісний напрям забезпечує доповнення процесу соціалізації шляхом розширення світогляду людини через включення до освітньої програми розділів, які стосуються загальнолюдських цінностей.

Головним показником ефективності освіти для людини третього віку має бути досягнення мети, яка є найбільш значуща для контингенту – полегшення процесу соціалізації та зміна якості життя. Саме тому в роботі зарубіжних університетів третього віку можна простежити наявність таких складових освітнього процесу: подолання негативних ознак старіння за допомогою пропаганди фізичної та психічної активності; створення такої програми навчання, яка могла б зацікавити та таким чином вмотивувати до навчання протягом життя; підготовка до зміни кількісного та якісного складу оточення в зв'язку із втратою роботи, та, як наслідок, навчання основним аспектам іншої суспільно значимої діяльності, завдяки якій встановлюються контакти з іншими людьми і попереджується ситуація опинення такої людини поза соціумом.

Згідно досліджень, які були проведені науковцями країн близького зарубіжжя, визначаючи пріоритети освітньої системи для старшого покоління, ті, що навчаються, найчастіше обирали варіант, в якому пріоритетність надається необхідності набуття знань і навичок, які можуть допомогти літнім людям повноцінно функціонувати в суспільстві. Тобто найчастіше респонденти обирали той блок інформації, який стосується адаптації до змін в оточуючому світі та до змін у собі³.

Аналіз літературних джерел засвідчує, що існують досить різні (іноді кардинально протилежні) погляди на освіту людей літнього віку як до способу зміни якості життя та збереження здатності до соціальної адаптації та інтеграції в суспільство. Так, більшість

³ Геронтообразование: взгляд изнутри / Г.Г. Сорокин // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. – № 8. – С. 87-91.

дослідників наголошують на необхідності виокремити освіту дорослих в самостійну галузь. Водночас існують і протилежні думки вчених (представники критичної геррагогіки Ю. Айерданц та К. Пфафф), які теж не безпідставно вважають, що процес навчання літніх людей окремо від інших вікових груп може призвести до ще більшої їх ізоляції та до створення так званих «гетто».

Не можна не брати до уваги той факт, що соціальне середовище та різноманітні процеси, що відбуваються в ньому, впливають на психічний стан літніх людей. У соціальній психології цей вплив розглядається як негативний, оскільки він суттєво обмежує можливості реалізації власного потенціалу саме цією групою населення. Зниження рівня якості життя літніх людей відбувається за рахунок дії наступних чинників: пенсійний вік та, як наслідок, підстава для звільнення; суспільна думка, яка значно залежить від дії стереотипів стосовно літніх людей; значне зменшення кількості соціальних, комунікативних стосунків; можливе різке зниження економіко-матеріальної спроможності та, незважаючи на здатність повноцінно працювати за фахом, скорочення за віком.

Наявність навіть кількох визначених чинників, посилені демографічними тенденціями, обмежує можливість соціальної самореалізації, що призводить до різкого зниження якості життя внаслідок соціального виключення.

Власну концепцію щодо здійснення успішної соціалізації літніх людей з метою уникнення негативних наслідків якісних і кількісних змін певних психічних процесів з віком, розроблено І. Волль-Шумахером. Науковець пропонує враховувати у дослідженні проблем літніх людей концепцію десоціалізації, яка розглядає адаптацію в період втрати попереднього виду діяльності та суспільно-значимих функцій як перехід особистості в іншу форму соціалізації та набуття нового соціально-визнаного статусу. На її думку, соціалізація та десоціалізація не є взаємно неприйнятними процесами, а представляють собою паралельно протікаючі процеси, причому десоціалізація виконує спрямовуючу функцію. Вона визначає специфічні форми адаптації до особливостей літнього віку: евдемонізм, як процес активізації глибинного особистісного потенціалу (мудрість, доброта, контемплация, на відміну від виключного орієнтування на кар'єрні досягнення); активізм – підвищення інтенсивності діяльності в напрямку поглиблення та зміцнення вже існуючих контактів як компенсація за втрачені соціальні зв'язки через зміну статусу; долучення до локальних вікових субкультур. Для успішної соціалізації, за концепцією І. Волль-Шумахера, літня людина повинна мати сильну та стійку мотивацію до соціалізації; отримувати достатню кількість інформації стосовно особливостей нової життєвої фази, мати уявлення про відношення та нормальні стандарти нового вікового етапу; бути здатною до адекватної оцінки нових вимог та умов дещо зміненого оточуючого середовища⁴.

Зрозуміло, що освіта людей похилого віку має відповідати цим визначеним вимогам, щоб виконати свою головну функцію для літнього віку – підвищення якості життя через адаптацію до змін та повну соціалізацію в нових умовах.

Слід зазначити, що соціалізація у літньому віці передбачає наявність двох різнонаправлених процесів: перший – передбачає надання згенерованих, перевічених досвідом знань від людей літнього віку молодому поколінню; другий – рух інформації у зворотньому напрямі, тобто навчання у молодого покоління. Будь-які зміни в оточуючому середовищі

⁴ Кононьгіна Т.М. Геррагогіка: посібник для тех, хто займається образованием пожилых людей / Т.М. Кононьгіна. – Орел: Красная строка, 2006. – 168 с.

сприймаються надзвичайно гостро літніми людьми, оскільки втрата соціального статусу створює психологічний дискомфорт, збільшується кількість різноманітних страхів, іноді виникає навіть депресивний стан¹.

Завданням освіти в літньому віці має стати створення такого середовища, в якому людина могла б вільно проявити себе, самореалізуватися в умовах комфортної, наповненої позитивними емоціями дружньої атмосфери, що викликає довіру та впевненість у власних силах. Для досягнення такого середовища слід відійти дещо від традиційних форм навчання, та використовувати частіше інтерактивні і нетрадиційні форми навчання. Таким чином, літня людина в процесі навчання стає не пасивною стороною, а активним суб'єктом пізнавального процесу, що призводить до зміни характеру взаємодії між сторонами. Результатом такого навчання має стати вільний обмін досвідом думками, досягнення розуміння про можливість подолання проблем, пов'язаних з віковими змінами, а також успішна соціалізація через переосмислення власного життя в порівнянні його з іншими, а також майбутнє планування з урахуванням отриманих практичних знань.

Освіта в літньому віці має стати такою системою організації життя цього віку, яка б допомагала подолати нові проблеми, що виникають, та забезпечувала процеси реабілітації людей похилого віку, а також виступала в якості засобу активізації їх життєвого потенціалу. Освіта має допомагати людям набувати соціально-значимого статусу, дати змогу не втрачати сенс життя через особливості та обмеження певних вікових етапів.

Анотація. У статті обґрунтовується актуальність освіти людей похилого віку, як однієї зі складових частин освіти дорослих і розкривається її значення на сучасному етапі розвитку суспільства та процесу прогресуючого демографічного старіння населення.

Ключові слова: освіта людей літнього віку, демографічне старіння населення, соціалізація.

Summary. In the article the relevance of education of older age as one of the components of adult education and revealed its importance in modern society and the process of progressive demographic aging population.

Key words: education elderly, demographic aging population, socialization.

**Світлана Зінченко,
м. Київ, Україна**

РОЛЬ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» В ОСОБИСТІСНОМУ САМОВИЗНАЧЕННІ ДОРΟΣЛИХ

Проблема особистісного самовизначення дорослих є однією з актуальних проблем сучасної психології та педагогіки. Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури свідчить про неоднозначність підходів до її розгляду. Кожна особистість має великий потенціал, який вона реалізовує впродовж життя. Хоча зазвичай вона реалізовує його лише частково, а якщо життєві обставини складаються негативно, то реалізовує тільки невелику частину

¹ Краснова О.В. Социальная психология старения: учеб. пособ. / О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2002. – 288 с.

потенціалу. Тобто особистісне самовизначення пов'язане з позитивними поглядами на природу дорослої особистості.

Становлення особистості включає становлення відносно стійкого образу «Я», тобто цілісного уявлення про самого себе. Образ «Я» – складне психологічне явище, що не є простим усвідомленням своїх якостей чи сукупності самооцінок, не просто відображенням певних об'єктивних даних і незалежних від міри свого усвідомлення якостей, а соціальною установкою, ставленням особистості до самої себе, що складається з таких компонентів: пізнавальний – пізнання себе, уявлення про свої якості і риси; емоційний – оцінка якостей і формування самоповаги; поведінковий – практичне ставлення до себе на основі попередніх двох компонентів².

Проблемі розвитку «Я-концепції» приділили значну увагу психологи: Ф. Василюк, У. Джемс, Е. Еріксон, А. Комбс, І. Кон, А. Маслоу, І. Міхеєва, К. Роджерс, Є. Соколова, В. Столін та ін.

«Я-концепція» відображає прояв самосвідомості, динамічну систему уявлень дорослої людини про себе. Вона формується під впливом досвіду кожного індивіда. Ця система становить основу вищої саморегуляції людини, на базі якої вона буде свої стосунки з оточуючим її світом. Самосвідомість у психологічній літературі розглядається як складне родове утворення в структурі психіки особистості, а образ «Я» – як ядове. Образ «Я» – продукт самосвідомості, тобто вияву усвідомлення і оцінки індивідом себе як суб'єкта практичної та теоретичної діяльності, ідеалів, переконань, що мотивують його активність. Види образів «Я»: соціальне «Я», духовне «Я», фізичне «Я», інтимне «Я», сімейне «Я» тощо, а також «Я» – реальне, «Я» – ірреальне, теперішнє, майбутнє і т. ін.

На відміну від самосвідомості образ «Я», крім усвідомлених компонентів, містить невідоме «Я» на рівні самопочуття, уявлення. Головна функція образу «Я» – забезпечити інтегрованість, цілісність індивіда, його особистісну сутність досягти суб'єктивної гармонійності³. Зміст «Я-концепції» (а в більш вузькому значенні слова – самооцінки) є одним із найбільш важливих результатів виховання та навчання особистості. Наукові дані свідчать про те, що підвищена самооцінка стає важливим ціннісним аспектом у житті людини⁴.

На формування самооцінки впливають ряд факторів: співставлення образу «Я-реального» з образом «Я-ідеального», тобто з уявленням про те, якою б людина хотіла бути; інтеріоризація соціальних реакцій на певного індивіда, тобто людина схильна оцінювати себе так, як, на її думку, її оцінюють інші; індивід оцінює успішність своїх дій і проявів через призму своєї ідентичності, а саме, відчуває задоволення не від того, що він просто щось робить добре, а від того, що вибрав певну справу і саме її робить добре⁵.

² Кон І.С. Социология личности / И.С. Кон. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1967. – 383 с.

³ Психологія: навч. посіб. / О.В. Винославська, О.А. Бреусенко-Кузнецов та ін.; ред. О.В. Винославська. – К.: ІНКОС, 2005. – 350 с.

⁴ Социально-политическая психология: учеб. пособ. / Г.Г. Дилигенский. – М.: Новая шк., 1996. – С. 36.

⁵ Тимофієва М.П. Я-концепція як фактор особистісного самовизначення студента-медика / М.П. Тимофієва [Електронний ресурс]. – URL: http://www.rusnauka.com/PNR_2006/Psihologia/5_timofjeva%20m.p.doc.htm.

Самооцінка пов'язана з потребою в самоствердженні, із прагненням людини знайти своє місце в житті. Під впливом оцінки оточуючих у особистості поступово складається власне ставлення до себе і самооцінка своєї особистості, а також окремих форм активності: спілкування, поведінки, діяльності, переживань. Проте самооцінка може бути оптимальною і неоптимальною. За оптимальної, адекватної самооцінки суб'єкт правильно співвідносить свої можливості і здібності, досить критично ставиться до себе. До оцінки досягнутого він підходить не тільки зі своїми мірками, але й намагається передбачити, як до цього поставляться інші люди: рідні, близькі, колеги. Адекватна самооцінка є підсумком постійного пошуку реального бачення себе, тобто без занадто великої переоцінки, але і без зайвої критичності до свого спілкування, поведінки, діяльності, переживань. Така самооцінка є найкращою для конкретних умов і ситуацій. До оптимальної належать самооцінки «високий рівень» і «вище за середній рівень» (людина заслужено цінує, поважає себе, задоволена собою), а також «середній рівень» (людина поважає себе, але знає свої слабкі сторони і прагне до самовдосконалення, саморозвитку). Але самооцінка може бути неадекватною – надмірно завищеною або занадто заниженою⁶.

Відповідно образ власного «Я» – ключ до особистості та її поведінки. Він визначає діапазон можливостей людини – те, що вона в змозі чи не в змозі здійснити. Розширюючи діапазон образу, людина розширює для себе і сферу можливого. Створення адекватного реалістичного уявлення про себе наділяє людину новими здібностями, новими талантами⁷.

Потреба особистості в самоствердженні, професійному становленні, суспільному визнанні сприяє подальшому розвитку самосвідомості, у структурі якої все вагомим стає професійний компонент, який психологи трактують як професійну самосвідомість. Розвиток самосвідомості зумовлює зміну критеріїв самооцінки, уявлень людини про себе, розвиток її пізнавальних інтересів та соціальних мотивів навчальної, практично-професійної діяльності⁸.

Професійна самооцінка може розглядатися як важливий елемент у структурі професійної «Я-концепції». А. Реан виділяє у ній операційно-діяльнісний та особистісний аспекти: операційно-діяльнісний аспект самооцінки, що пов'язаний з оцінкою себе як суб'єкта професійної діяльності та виражається в оцінці свого професійного рівня (сформованість вмінь і навичок) та рівня компетентності (системи знань). Особистісний аспект професійної самооцінки виражається в оцінці власних особистісних якостей у зв'язку з ідеалом образу «Я-професіонал». Самооцінка за двома цими аспектами не обов'язково є узгодженою. Тим часом неузгодженість самооцінки у цих двох аспектах впливає на професійну адаптацію, професійну успішність та професійний розвиток особистості. У структурі професійної самооцінки А. Реан виділяє: самооцінку результату та самооцінку потенціалу.

⁶ Основи психології та педагогіки. Лабораторний практикум. Визначення рівня самоактуалізації особистості [Електронний ресурс]. – URL: <http://posibnyky.vntu.edu.ua/opp/5.html>.

⁷ Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції / О.Є. Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.

⁸ Тимофієва М.П. Я-концепція як фактор особистісного самовизначення студента-медика / М.П.Тимофієва [Електронний ресурс]. – URL: http://www.rusnauka.com/PNR_2006/Psihologia/5_timofjeva%20m.p..doc.htm.

Самооцінка результату пов'язана з оцінкою досягнутого та відображає задоволеність/незадоволеність досягненнями. Самооцінка потенціалу пов'язана з оцінкою власних професійних можливостей та відображає віру в себе й упевненість у власних силах⁹. Так американський психолог А. Маслоу, один із засновників гуманістичної теорії особистості, вважав джерелом самовизначення особистості її прагнення до самоактуалізації – якомога повного вияву своїх можливостей. Це прагнення ґрунтується на потребі в самоактуалізації – «вершині» в ієрархії потреб людини. Теорія самоактуалізації описує найбільш повну реалізацію талантів, здібностей і можливостей людини в суспільстві – на роботі, в колі сім'ї і друзів, досліджує особливості життя, діяльності і спілкування духовно здорових, творчих і щасливих людей, досліджує людей, які відчувають, що їх люблять і вони здатні любити, почувають себе захищеними і здатними захищати, відчувають повагу з боку оточуючих і поважають себе та інших. Таких людей і вивчав А. Маслоу, намагаючись намітити граничні можливості людського розвитку. До останніх особливо важливо прагнути в дисгармонійному, нестійкому суспільстві, де масштаб особистості визначається її здатністю подолати несприятливі умови навколишнього життя.

Знаючи рівень свого прагнення до самоактуалізації, особистість завжди може більш чітко визначити стратегію життєвого шляху і оцінити успіхи, міра яких, як вважає А. Маслоу, не стільки відстань до фінішу, скільки проміжок, пройдений від моменту старту. Якщо людина прагне зрозуміти сенс свого життя, максимально повно реалізувати себе, свої здібності, вона поступово переходить на вищий щабель свого саморозвитку¹⁰.

Згідно з К. Роджерсом, активність кожної людини регулюється та спрямовується об'єднуючим мотивом – «тенденцією актуалізації», що «...заключається у прагненні перебувати свою особистість і своє відношення до життя, зробивши його більш зрілим...»¹¹. Першу спробу виміряти рівень самоактуалізації здійснила Е. Шострем, учениця А. Маслоу, яка опублікувала в 1963 р. опитувальник POI (Personal Orientation Inventory), який складався з двох основних шкал особистісної орієнтації: I (тимчасова) відображає схильність людини жити в теперішньому часі, не відкладаючи чогось на майбутнє і не намагаючись повернутися в минуле, II (опори чи підтримки) вимірює здатність особистості розраховувати на себе, а не на очікування чи оцінку інших людей. Крім того, ще було 10 додаткових шкал, які вимірювали такі якості, як самоповага, спонтанність, здатність до творчості, цінності, позитивність поглядів на природу людини і т. ін. Адаптацією теста POI є «Самоактуалізаційний тест» і опитувач САМОАЛ (визначення рівня самоактуалізації особистості). Їх структура зазнала суттєвих змін.

Визначення рівня самоактуалізації особистості допомагає з'ясувати загальний рівень реалізації дорослою особистістю її потенційних можливостей, визначити рівень самоактуалізації за окремими її проявами, надати людині можливості сформулювати напрями самовдосконалення.

⁹ Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А.А. Реан. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – С. 64.

¹⁰ Гуманістична психологія особистості [Електронний ресурс]. – URL: <http://posibnyky.vntu.edu.ua/psihologiya/r214.htm>.

¹¹ Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Прогресс: Универс, 1994. – С. 77.

Таким чином, «Я-концепція» є важливим новоутворенням особистісного самовизначення дорослих, яке сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості. У дорослих, які прагнуть до самоактуалізації, «Я-концепція» зазнає суттєвих змін через подолання зовнішніх і внутрішніх протиріч. Тому подальші наукові пошуки будуть пов'язані з дослідженням інтегрального значення «Я-концепції», що полягає в забезпеченні гармонії психічного світу дорослої людини, становлення індивідуальності особистості.

Анотація. У статті автор розглядає образ «Я» як динамічну систему уявлень дорослої людини про себе, її соціальну установку, аналізує роль самооцінки в контексті особистісного самовизначення дорослих. Акцентує увагу на професійній самооцінці як важливому елементі в структурі професійної «Я-концепції», розкриває сутність самоактуалізації як джерело самовизначення особистості, її прагнення до повного вияву власних можливостей.

Ключові слова: особистісне самовизначення, «Я-концепція», самооцінка, самоактуалізація.

Summary. The author considers the image of the «I» as a dynamic system of representations of adults about themselves, their social settings. It analyzes the role of self-esteem in the context of adult personal self-determination. The article focuses on the professional self-assessment as an important element in the structure of the professional «I-concept». It has revealed the essence of self-actualization as a source of self-identity, its commitment to the full expression of their own capabilities.

Key words: personal self-determination, «I-concept», self-assessment, self-actualization.

*Світлана Ізбаш,
м. Мелітополь, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У КОНТЕКСТІ АНДРАГОГІКИ І ПЕДАГОГІКИ

В інформаційну епоху, коли знання набувають широкої доступності, змінюється характер відносин між педагогом і учнем. Тепер учень, студент прагне у співробітництві з педагогом успішно збагачувати освітній процес. У педагогіці довгі роки існував суб'єкт-об'єктний характер взаємодії між учителем і учнем, що не є прийнятним для освіти дорослих. Дорослість, самостійність, суб'єктність передбачають суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Перенесені в освіту дорослих педагогічні (традиційні) форми взаємодії, породжували безліч проблем, вирішення яких зумовлює актуальність дослідження процесу навчання дорослих, які відчують потребу не тільки у засвоєнні інформації, але й в оволодінні новими способами взаємодії, що розвивають прагнення дорослої людини до особистісного і професійного розвитку.

За Л. Лук'яною, О. Аніщенко, андрагогіку доцільно розглядати як субдисципліну, розділ педагогіки, що вивчає процеси стимулювання, виховання, перепідготовки, самовдосконалення, саморозвитку дорослої людини впродовж усього її життя¹; завданням

¹ Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Авт.-упор. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. – С. 8.

андрагогіки є опрацювання змісту, організаційних форм, методів і засобів навчання дорослих². Також андрагогіка тлумачиться як «вікова та педагогічна галузь психолого-педагогічних досліджень теоретичних і практичних проблем освіти і виховання дорослих людей»³.

Водночас дослівний переклад терміну «педагогіка» з грецької – (paidos – дитина і ago – вести) означає «поводир дітей» в значенні мистецтва «вести дитину по життю», тобто навчати, виховувати її, спрямовувати духовний і тілесний розвиток. Предметом педагогіки є процес цілеспрямованого особистісного розвитку людини в умовах її навчання, виховання, освіти⁴. А. Андреев зазначає, що традиційна педагогіка орієнтована на роботу з дітьми, на здобуття молоддю загальної початкової та середньої освіти, що забезпечує грамотність, залучення до культури і орієнтацію у виборі майбутньої сфери діяльності⁵. За М. Громковою, головне, що розрізняє освіту дітей й освіту дорослих – це наявність досвіду і використання його у навчанні. Саме досвід дає людині дорослість і зрілість, він також породжує проблеми, які дорослі хочуть вирішити в процесі освіти⁶.

У контексті нашого дослідження пропонуємо звернути увагу на визначення поняття «педагогічна взаємодія» і визначити її особливості у процесі навчання дітей і дорослих. Педагог ставить завдання навчання і прагне їх реалізувати. Учень, сприймаючи виховний вплив, проявляє власну активність, впливає на педагога і самого себе. Взаємна активність вихователів і вихованців у педагогіці позначається терміном «педагогічна взаємодія». Взаємодія – це своєрідне втілення зв'язків, взаємин між людьми, котрі, вирішуючи спільні завдання, взаємовпливають, доповнюють один одного і досягають успіху в розв'язанні поставлених завдань. Природно, що змін зазнають і суб'єкти, і ті об'єкти, на які спрямована взаємодія⁷.

Різні автори виділяють різні особливості педагогічної взаємодії між викладачем і учнями в процесі навчальної діяльності. Для більш повного розуміння наведемо декілька позицій авторів. Дослідниця процесу навчання учнів загальноосвітніх шкіл Т.Ф. Бельчева зазначає, що сучасна теорія пізнання і навчання доводить, творча діяльність учня – процес засвоєння теоретичного матеріалу та розв'язування задач по застосуванню його на практиці на основі елементів самостійного пошуку, передбачення і прогнозування як результатів розв'язування задач, так і способів діяльності, процесів діяльності⁸. Водночас,

² Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – С. 25-26.

³ Болтівець С. І. Андрагогіка / С. І. Болтівець // Енциклопедія освіти / АПН України ; гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 22.

⁴ Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посібник. 5-е видання, доп. і переробл.– К., 2007. – С. 11, 21.

⁵ Андреев А.А. Педагогіка высшей школы. Новый курс – М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – С. 11.

⁶ Громкова М.Т. Андрагогіка: теория и практика образования взрослых: учеб. Пособ. для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студентов вузов / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – С. 12.

⁷ Педагогіка. Практичний курс: посібник за кредитно-модульною технологією навчання для бакалаврів / Бельчева Т.Ф., Ізбаш С.С., Бельчев П.В. – Мелітополь: Видавництво Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, 2014. – С. 33.

⁸ Педагогічна майстерність сучасного вчителя: теорія і практика: Підручник за кредитно-модульною технологією навчання для бакалаврів / Бельчева Т.Ф., Ізбаш С.С., Елькін М.В. – Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2012. – С. 21.

як стверджує І.А. Зязюн, діяльність вчителя, передбачає не лише відтворення внутрішнього світу учня, але й активне цілеспрямоване його перетворення відповідно до мети виховання і навчання⁹. Якщо врахувати, що ці перетворення можливі при активності самого учня, то можна зробити висновок, що завдання вчителя полягає у створенні умов, які стимулювали б цю активність. Отже, педагогічна взаємодія у навчанні дітей має будуватися на підставі такого типу керівництва, при якому вчитель: вбачає в учневі активного суб'єкта навчання, яке здійснюється в загальній системі колективної роботи класу; розвиває здібності учня з самоуправління власною діяльністю; організовує процес навчання як розв'язання навчально-пізнавальних завдань на ґрунті творчої взаємодії (діалогу) з учнями.

М.Ш. Ноулз (Knowles M.S.) (1984) розрізняє традиційне викладання та навчання (педагогіку) і викладання та навчання для дорослих (андрагогіку) наступним чином. На його думку педагогіка передбачає: поведження з учнями як з дітьми, як з порожньою посудиною, яку вчитель повинен заповнити знаннями; підготовку навчального плану заздалегідь, без обговорення його цілей і змісту з учнями; викладання підготовленого курсу, при цьому учень перебуває у постійній залежності від вчителя на всіх етапах навчання. Андрагогіка між тим передбачає: поведження з учнем як з дорослим, як з колегою вчителя, як з людиною, яка привносить у процес навчання істотну частку свого попереднього досвіду навчання; обговорення з учнем навчального плану і доступність вчителя як консультанта у навчальному процесі; визначення результату навчання, погодженого з учнем, взаємини з учнем вчитель буде на основі співробітництва і взаємного обміну ідеями.

С. Змейов описує такі особливості педагогічної взаємодії між тими, хто навчається і тими, хто навчає, в процесі «відкритого» навчання¹⁰: дорослому належить провідна роль у процесі навчання; доросла людина прагне до самостійності, самореалізації, самоуправління у всіх сферах життя, в тому числі й у навчальній діяльності; дорослий має досвід, який може бути використаний як при його навчанні, так і при навчанні колег; доросла людина навчається для вирішення важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної мети; дорослий розраховує на негайне застосування результатів навчання; у дорослого учня багато обмежень у навчанні (соціальні, часові, фінансові, професійні та ін.); процес навчання дорослої людини організований у формі спільної діяльності того, хто навчається і того, хто навчає.

Процес педагогічної взаємодії у педагогіці й андрагогіці має деякі особливості, які можна визначити наступним чином: результат педагогічної взаємодії залежить від професійних знань, умінь та навичок вчителя, досвіду його роботи; в процесі педагогічної взаємодії відбувається організація спільної діяльності суб'єктів навчання; педагогічна взаємодія реалізується на всіх етапах процесу навчання; в процесі педагогічно взаємодії вчитель/викладач шукає компроміс, поєднує інтереси учнів, стимулює учнів організувати своє навчання, будуючи партнерські стосунки. Тому лише за умов взаємоповаги, бажання та уміння вірити один одному взаємодія педагога і учнів стає досяжною. Це є найбільш надійним «соціальним клеєм» (А. Макаренко), людською основою педагогічного процесу як у навчанні дорослих, так і у навчанні дітей.

⁹ Педагогічна майстерність: Підручник /І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – С. 20-21.

¹⁰ Змеєв С.И. Основы андрагогики: учеб. пособ. для вузов / С.И. Змеєв. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2013. – С. 135.

Таким чином, педагогічна взаємодія у процесі навчання дорослих спрямована на набуття дорослою людиною необхідних їй умінь, знань і навичок планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу свого власного навчання; визначення своїх освітніх потреб, цілей навчання й шляхів їх досягнення; вибір дорослими учнями цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів навчання; використання власного досвіду дорослого у процесі навчання; врахування дорослою людиною своїх вікових, психофізіологічних, соціальних, професійних здібностей. Педагогічна взаємодія у навчальному процесі дорослих і навчальному процесі дітей має специфічні особливості. Її зміст та способи визначаються завданнями виховання і навчання людей. Завдання заздалегідь передбачають зміну стану, перетворення властивостей і якостей тих, хто навчається. Тому можна констатувати, що в процесі педагогічної взаємодії соціальні ідеї перетворюються в якості особистості.

Анотація. У статті автор доводить, що особливостями педагогічної взаємодії з дорослими є можливість педагога використовувати у навчальному процесі досвід дорослого учня як джерела навчання, залучати дорослих учнів у спільний процес визначення освітніх потреб, цілей навчання й шляхів їх досягнення. Разом з цим, взаємоповага, бажання та уміння вірити один одному стають надійною основою педагогічного процесу як у навчанні дітей, так і у навчанні дорослих.

Ключові слова: андрагогіка, педагогіка, освіта дорослих, педагогічна взаємодія, співробітництво, суб'єкт-суб'єктні відносини, процес навчання.

Summary. The author argues that the peculiarities of pedagogical interaction with adults is an opportunity for the teacher to use in the educational experience of the adult learner as a source of learning, to attract adult students in a collaborative process of determining educational needs, learning objectives and ways of achieving them. Along with this, mutual respect, willingness and ability to trust each other become the solid foundation of the educational process in teaching both children and adults.

Key words: andragogy, pedagogy, adult education, pedagogical interaction, cooperation, subject-subject relations, the process of learning.

*Валентина Ковальчук,
м. Житомир, Україна*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ВАРІАТИВНОСТІ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ СИСТЕМ: ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ

Проблема вивчення історії професійної педагогічної підготовки майбутніх вчителів достатньо яскраво представлена у наукових дослідженнях різних вітчизняних вчених. Однак, поза увагою залишається недослідженим такий аспект як орієнтація у професійній підготовці майбутніх учителів на педагогічну діяльність в умовах різних освітньо-виховних систем навчальних закладів, а також і різних за типом навчальних закладів. Таку підготовку ми розглядаємо як комплексний педагогічний процес формування професійної компетентності, ядром якої є педагогічно спеціалізована компетентність роботи майбутнього вчителя в умовах різних типів освітньо-виховних систем, що відбувається у сприятливих

умовах технологічного, науково-методичного забезпечення фахової підготовки в освітньому середовищі ВНЗ.

Аналіз навчальних планів, програм, всього циклу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів в учительських інститутах України другої половини XIX – початку XX ст. дає можливість стверджувати, що провідною ідеєю була єдність теорії та практики, зв'язок навчання з життям. На думку провідних дослідників історії професійної педагогічної освіти в Україні (Н. Дем'яненко, В. Майборода, А. Соколова, О. Сухомлинська та ін.), це досягалося завдяки забезпеченню інтегративності всіх без винятку навчальних предметів. Так, інтеграція теоретичного курсу «Педагогіка» передбачав теоретичний і практичний курс» відбувалася на двох рівнях: рівні поєднання декількох предметів з однієї освітньої галузі (загальна педагогіка, історія педагогіки, дидактика, теорія виховання, школознавство); та інтеграції змісту різних предметів, але близьких освітніх галузей, де один із них зберігав специфіку, а інші виступали в якості допоміжних (педагогіка, психологія, філософія, логіка, гігієна)¹.

За Н. Дем'яненко, в окремих закладах педагогічної освіти курс «Педагогіки» доповнювався такими: «Душа дитини», «Гімназійна педагогіка», «Педологія», «Анатомо-фізіологічні особливості дитячого віку», «Вчення про дітей, важких у виховному відношенні», спеціалізованими курсами з персоналіями тощо². Практичний курс інтегрованого навчального предмету «Педагогіка» включав практичні заняття, які поділялися на письмові роботи та педагогічну практику.

Політичні і соціально-економічні процеси, які відбувалися і в Україні, і в Росії (революції, громадянська війна) не лише призвели до руйнування народного господарства, а й до такого негативного явища, як безпритульність дітей. Одним із напрямків розв'язання цієї проблеми було прийняття і опублікування 1 липня 1920 р. Наркомосом України «Декларації про соціальне виховання дітей». Цей документ проголошував основні пріоритети охорони дитинства, турботу держави про освіту, виховання і поліпшення умов життя дітей. Відкривалися дитячі будинки, садки, ясла, організовувалися притулки-інтернати, трудові колонії-комуни, безкоштовні дитячі їдальні, молочні кухні. Створення цих закладів потребувало великої кількості педагогічних працівників різної спеціалізації. Так, відкривалися додатково навчальні заклади: у Харкові – Всеукраїнський заочний інститут народної освіти для підготовки та підвищення кваліфікації вчителів, Київський інститут соціального виховання³.

Аналіз розвитку шкільної освіти в цей час показав, що виділялися два напрями розвитку: створення різних типів шкіл і використання різноманітних підходів до організації навчально-виховного процесу. Згодом передбачалася заміна різних типів шкіл єдиною середньою загальноосвітньою школою. Ці процеси знайшли відображення у розвитку професійної підготовки майбутніх вчителів. Почалася робота над удосконаленням курсу педагогіки, упродовження курсу «Новітня теорія педагогіки», «Сучасні педагогічні течії».

¹ Дем'яненко Н.М. Учительські інститути в системі педагогічної освіти України (друга половина XIX – початок XX ст.): моногр. / Н.М. Дем'яненко, І.М. Кравченко. – К.: Фенікс, 2010. – С. 190-191.

² Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX століття) : монографія / Н.М. Дем'яненко. – К.: ІЗМН, 1998. – С. 266-271.

³ Майборода В.К. З історії становлення і розвитку педагогічної освіти на Україні (1928-1941 рр.) / В.К. Майборода // Початкова школа. – 1990. – №12. – С. 35.

Педагогічна підготовка вчителя в цей період характеризувалася багатопредметністю. Значна увага приділялася практичному ознайомленню студентів із формами соціалізації, вивченню дитинства, його організації. Вченими розроблялася і науково обґрунтовувалася така модель підготовки педагога, в якій би оптимально співвідносилися знання, уміння і навички; теорія та практика; збалансовано поєднувалася педагогічний інструментарій; визначалася взаємодія всіх соціальних навчально-виховних інституцій. Обов'язковим елементом у цій моделі повинно бути глибоке вивчення майбутніми педагогами педагогічного середовища⁴.

Серед важливих методів професійної підготовки пропонувалося створення студентами, майбутніми педагогами, «середовищних карт», які відображали регіональні особливості, наявність культурно-просвітницьких об'єктів, специфіку промислового комплексу і т. п. Зауважимо, що такі карти сприяли створенню оригінальної освітньо-виховної системи навчального закладу і допомагали вчителю на основі характеристики навчально-виховного середовища організувати і здійснювати професійно-педагогічну діяльність зі школярами, батьками, громадськістю. Серед пропонованих методів педагогічної діяльності рекомендувалися такі: методи педагогічних консультацій, педагогічної пропаганди і їх практичне застосування в системі єдиного плану педагогічного впливу в соціальному середовищі.

Досліджуючи історію професійної підготовки майбутніх учителів, відзначаємо, що в перші десятиліття Радянської влади вчитель був носієм і провідником культури та гуманістичних цінностей, організатором різносторонньої соціально корисної роботи дітей. Пізніше, в кінці 30-х років XX ст. чітко визначилося звування функцій професійної діяльності вчителя до викладання навчального предмету.

Період 50-70-х років XX ст. характеризувався появою в педагогічній науці важливих монографічних праць з проблеми педагогічної діяльності вчителя. Наукові праці А. Алексюка, Ф. Гоноволіна, Н. Кузьміної, В. Сластеніна, А. Щербакова та ін. присвячені важливим проблемам професійної підготовки педагогів, психологічним аспектам педагогічної праці, особистості вчителів. Аналіз наукових праць показав, що, в основному, проблема професійної підготовки майбутніх учителів досліджувалася на основі системного аналізу структури педагогічної діяльності і закономірностей навчально-виховного процесу.

Загалом, у 70-х роках у професійній підготовці майбутніх учителів і класних керівників чітко виділилися два аспекти: фахова й підготовка до виховної діяльності педагога як класного керівника. В 1970-1971 рр. оновлювалися навчальні програми професійної підготовки майбутніх учителів. Провідні науковці, педагоги вбачали в покращенні та удосконаленні цього процесу, підвищенні його ефективності через включення в навчальні плани педвузів нових курсів «Вступ до педагогіки», «Методика виховної роботи»; насичення курсу «Педагогіка школи» навчально-виховним досвідом радянської школи, досвідчених учителів, класних керівників із його глибоким аналізом і оцінкою; введення у всіх вузах суспільно-педагогічної практики, яка б охопила студентів всіх курсів.

Передбачалось, що неперервна активна практика упродовж всього періоду навчання у вузі повинна носити характер актуалізації професійно-педагогічних знань і, одночасно, що

⁴ Педагогика среды и методы её изучения / Под. ред. М.В. Крупениной. – М.: Работник просвещения, 1930. – С. 10-11.

дуже важливо, покликана була озброїти студентів необхідними практичними уміннями і навичками виховної роботи з учнями та їх батьками. Відповідно до вищезазначеного, можемо зробити висновок, що цей період в історії розвитку професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів здійснювався відповідно до соціально-політичних умов у суспільстві під впливом ідеологічних ідей і спрямувань освіти і виховання підростаючого покоління у дусі комуністичної ідеології. І вся система вищої педагогічної освіти була підпорядкована підготовці вчителя до традиційної системи навчання і виховання загальноосвітнього навчального закладу, яка склалася десятиліттями і характеризувалася авторитарно-імперативною педагогікою.

Політичні події кінця 80-х рр. XX ст. суттєво позначилися і на системі освіти і виховання. Утверджується прогресивний напрямок – педагогіка співробітництва. Педагогічна практика (досвід педагогів-новаторів) став тим локомотивом, який спрямував глибокі перетворення в усіх напрямках освітньої політики і на всіх рівнях системи освіти і виховання. Водночас 90-і роки XX ст. характеризуються значними змінами в системі вітчизняної освіти і виховання. Створення незалежної самостійної України вимагало розробки і прийняття нової освітньої політики. Важливим кроком у вирішенні цієї проблеми стало прийняття Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Державної програми «Вчитель» та ін.

Прогресивні процеси реформування сприяли виникненню загальноосвітніх і професійних закладів нового типу – гімназій, ліцеїв, коледжів, освітніх центрів. Все це створювало нову ситуацію – ситуацію варіативності. Виникають локальні варіативні системи різного рівня: регіонального, муніципального, на рівні конкретного навчального закладу. Відбувалося оновлення навчальних програм, виникали нові спеціальності вихователів (соціальні педагоги, організатори клубної, дозвіллевої, спортивно-оздоровчої діяльності та ін.).

Початок XXI ст. характеризується особливою умовою розвитку суспільства – формуванням освітнього середовища на принципах відкритого навчання: опори на інформаційні технології, проектування сучасного змісту освіти, розробку інноваційних педагогічних технологій формування й розвитку професійної педагогічної компетентності, моніторинг якості освіти, зміни традиційної ролі викладача як транслятора знань на освоєння ним ролі тьютора, утвердження і розвиток інклюзивної освіти, сприяння розвитку шкільництва національних меншин. Ці процеси суттєво позначаються і на розвитку професійної педагогічної освіти. Сьогодні активно впроваджуються принципи наступності, неперервності педагогічної професійної підготовки і розвитку теорії та практики педагогічної освіти на основі нової особистісно орієнтованої парадигми. Щодо підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, то важливим є розробка концепції освітньо-виховних систем і обґрунтування моделі цієї підготовки.

Аналіз обґрунтованих періодів розвитку професійної освіти майбутніх вчителів дозволяє стверджувати, що в кожному з них проявляються два аспекти: особливості соціально-політичних і культурних процесів розвитку суспільства, а також розробка наукової парадигми формування особистості і підготовка вчителя до цього процесу. Ці аспекти між собою взаємопов'язані, і другий прямо пропорційно залежить від першого, але їх розвиток залежав від багатьох чинників: творчої і самовідданої діяльності видатних

педагогів, ступеня демократичності та гуманізму суспільства, визнання провідної ролі вчителя у формуванні особистості дитини і, відповідно, вимог до його професіоналізму для вирішення проблем освіти і виховання та ін.

Анотація. У статті висвітлюється досвід підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем у системі професійної педагогічної освіти ХХ ст., виділені й охарактеризовані періоди та особливості цієї підготовки.

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх учителів, освітньо-виховні системи навчальних закладів.

Summary. The article highlights the experience of preparing future teachers to work in various educational systems in the system of professional teacher training in the twentieth century; defines and characterizes periods and features of this preparation.

Key words: future teachers training, educational system.

*Людмила Кондратова,
м. Київ, Україна*

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ДО ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ)

В умовах модернізації усіх сфер суспільного життя, глобалізації освітніх та економічних процесів, відродження національної культури постійно зростають і змінюються відповідні вимоги до підготовки сучасного вчителя на засадах гуманізму, культурології, ціннісних орієнтирів. Серед важливих вимог щодо вирішення актуальних освітніх потреб є підготовка вчителя до організації виховної діяльності. У світовому просторі учительська професія належить до найбільш відповідальних, яка являє собою складний ланцюг взаємопов'язаних процесів, спрямованих на підвищення рівня якісної освіти, загальний науковий і технічний прогрес та розвиток суспільства в цілому. Підготовка вчителів до виховної діяльності охоплює складну систему навчальних і виховних чинників, яка базується на засадах національного виховання та гуманізму і передбачає впровадження у систему підготовки вчителів низки сучасних ефективних педагогічних технологій.

Аналізуючи питання висвітлення проблем підготовки вчителя до виховної діяльності, слід зазначити, що останнім часом багато уваги приділяється культурологічному аспекту підготовки вчителя. Культурологія набуває особливого значення в професії вчителя, а філософсько-культурологічні ідеї виконують у ній методологічну роль. Водночас загальна культура педагога може стати як метою, засобом, так і результатом освітнього процесу. Звернення до культури як до основи освіти відкриває перспективу, можливість філософського, культурно-історичного, науково-педагогічного обґрунтування як навчальної, так і виховної діяльності. Семантика поняття культура (від лат. cultura) означає обробку, виховання, освіту, розвиток і розглядається як процес і результат духовного виробництва у

цілісної системі створення, зберігання, розповсюдження духовних і матеріальних цінностей, норм, знань, значень і символів.

Саме у сфері культури народжуються ідеї, норми, значення і цілі, якими керуються люди у всіх сферах діяльності. У процесі підготовки вчителя значних зусиль потребує процес засвоєння і оновлення культурних цінностей, їх адаптація до нових суспільних умов саме тому, що освіта міцно пов'язана з динамікою розвитку культури. Культурологічний підхід у процесі навчання ураховує певні ознаки навчання, а саме: види діяльності у навчанні спрямовуються на формування культури особистості; зміст кожної навчальної дисципліни формує культуру пізнавальної діяльності людини; педагогічна діяльність спрямовується на постійне підвищення педагогічної культури та майстерності вчителя; послідовне націлення на формування культурного оточення навчального закладу; використання придбаних і створення нових традицій сучасного розвитку культури та педагогічної науки. Тільки високий рівень культури суб'єктів навчання може забезпечити культурну взаємодію з властивими їй цінностями, толерантністю, взаємоповагою, розумною вимогливістю і одночасно довірою до партнера тощо. Цілеспрямована робота з формування культури педагогів передбачає реалізацію культурологічного підходу у навчально-виховному процесі.

Культурологічна підготовка вчителів, які керують виховною роботою в закладах освіти, розглядається як цілісна система змістово-теоретичного та організаційно-методичного забезпечення формування готовності вчителя до культуровідповідної професійно-педагогічної та виховної діяльності, що включає структурні та змістові компоненти. Особистісний компонент може стати системотвірним, а єдність і взаємовплив структурних і змістових компонентів – важлива педагогічна умова культурологічного аспекту підготовки вчителя. Особливого значення в підготовці вчителів до виховної діяльності набуває й проблема сучасних ціннісних орієнтирів у виховному процесі, яка передбачає врахування орієнтації особистості на вибір життєво необхідних цінностей освіти і культури, які можуть стати значущими, стійкими життєвими орієнтирами, питанням ціннісних орієнтирів особистості, орієнтацією вчителя на гуманістичні освітні цінності як сходження особистості до культуровідповідних цінностей сучасної освіти (А. Кир'якова)¹.

Для розуміння сутності проблеми технології підготовки вчителя до виховної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти важливого значення набуває діяльнісний підхід. Саме професійно-особистісні властивості вчителя як суб'єкта педагогічної праці істотно впливають на організацію виховного процесу й результати педагогічної діяльності.

У сучасній системі післядипломної педагогічної освіти в курсовий і міжкурсний періоди вчитель може оновлювати знання щодо організації виховної діяльності, набувати нових знань щодо педагогічної культури та педагогічної майстерності педагога, який організує процес виховання в освітньому закладі. Особливістю вітчизняної системи післядипломної педагогічної освіти є поглиблення демократичних процесів, визнання власного вибору форм організації навчання, освітніх технологій, підтримка інноваційних ініціатив; раціональний розподіл функцій між різними закладами післядипломної педагогічної освіти та розробка теорії та практики змісту післядипломної педагогічної освіти. На сучасному етапі розвитку освіти не тільки визначаються тенденції до розвитку освітнього процесу, а й

¹ Настенко Л.Г. Педагогічні умови культурологічної підготовки сучасного вчителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2002. – 24 с.

надається перевага оновленню виховного процесу, який має бути соціальним і особистісним одночасно. Визначною рисою сучасності стає формування професійної педагогічної культури, часткою якої є проектна та педагогічна культура вчителя як організатора та ініціатора проектно-технологічної діяльності у виховній роботі.

Аналіз літературних джерел і досвіду практичної діяльності вчителів, рівня їх зацікавленості щодо використання педагогічних технологій доводить, що останнім часом багато уваги приділяється проектній технології, яка застосовується у процесі підготовки вчителя до організації виховної роботи та у процесі формування педагогічної культури вчителя. У процесі професійної підготовки вчителі, що навчаються, можуть створювати індивідуальні, парні, групові та колективні дослідницькі проекти за темами «Культурологія», «Педагогічна культура», «Культурологічний аспект педагогічної діяльності вчителя», дослідницькі педагогічні проекти з питань професійної діяльності, загальної професійної культури педагога, організації виховної діяльності тощо. За допомогою практичних та тренінгових занять педагоги самостійно досліджують культурологічні проблеми педагогіки, складають календар культурологічних педагогічних якостей вчителя, розробляють власні програми підвищення культури вчителя. Обговорювання в колі або в проектних групах дискусійних етичних, культурологічних питань сучасних вчителів допоможуть вирішувати педагогічні ситуації з подальшим прийняттям колективних або групових колективних педагогічних рішень.

Дослідницька проектна педагогічна діяльність допоможе значно розширити знання та практичні навички вчителів, розвивати педагогічну творчість та навчати здійсненню власного педагогічного дослідження, прийняттю педагогічних рішень, розробленню власної «Я-концепції», розробки програми удосконалення на засадах культурології тощо.

Таким чином, підвищення ефективності підготовки вчителя, який є керівником виховної діяльності, може відбуватися різноаспектно. Одним із перспективних і продуктивних напрямків є використання проектно-педагогічної технології у навчальному післядипломному процесі, практичне створення педагогічних проектів та власних педагогічних досліджень з питань професійної педагогічної роботи та культури й майстерності сучасного вчителя.

Анотація. Публікація містить аналіз проблеми підготовки вчителів до виховної діяльності в культурологічному аспекті. Надано приклади застосування проектно-педагогічної технології в післядипломному педагогічному процесі та обґрунтовано особливості культурологічної підготовки вчителів.

Ключові слова: культурологічна підготовка вчителів, виховна діяльність, проектна технологія, післядипломна педагогічна освіта.

Summary. This publication contains the analysis of the problem of preparation of teachers to an educate activity: cultural aspect. The examples of application of project technology are given in a post-graduate pedagogical process and the features of cultural preparation of teachers are grounded.

Key words: cultural preparation of teachers, educate activity, project technology, post-graduate pedagogical education

**Оксана Кулик,
м. Хмельницький, Україна**

ІНТЕРНЕТ-КОМУНІКАЦІЇ В ДІЯЛЬНОСТІ МЕТОДИСТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ ХМЕЛЬНИЧЧИНИ

Реалії сьогодення вимагають суттєвих змін у системі освіти, зокрема, в її значимій складовій – освіті для дорослих. Перед закладами післядипломної педагогічної освіти стоїть актуальна проблема – модернізація системи підвищення кваліфікації вчителів. Безперервна освіта покликана забезпечувати зростання особистості фахівця такими методами й формами навчання, щоб розвинути у нього сучасне творче ставлення до професійної діяльності. Але основна проблема полягає в недостатньому упорядкуванні й систематизації інформації щодо наявних потреб. Подолати таку проблему може створення освітнього Web-порталу, застосування якого в традиційній системі безперервної освіти надасть можливість засвоювати інформацію вдвічі швидше й краще.

У Національній доктрині розвитку освіти вказується на пріоритетність впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують підготовку й перепідготовку кадрів у інформаційному суспільстві. Післядипломна педагогічна освіта повинна розвиватись у реаліях і перспективах інформаційної динаміки та умовах самостійного наукового пізнання, самоосвіти й самореалізації¹.

Дослідження можливостей впливу Web-порталу на якість підвищення кваліфікації в закладах післядипломної освіти поставило перед нами наступні завдання: вивчення досвіду впровадження освітнього Web-порталу у післядипломну освіту; виділити основні можливості й функції освітнього Web-порталу; розробити методіку використання освітнього Web-порталу вчителям початкових класів, вихователям ГПД, методистам РМК (ММК) у секторі початкової освіти Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти й надати їм характеристику.

Зважаючи на вищесказане, в 2012 р. нами були розроблені інформаційно-комунікаційні веб-портали «Довідник методиста початкової освіти», «Вчителю початкової освіти Хмельниччини» як багатofункціональний інструмент для всіх учасників навчально-виховного процесу: управлінців, методистів з початкової освіти, учителів початкових класів, вихователів ГПД, а в подальшому – учнів та їх батьків. При їх розробці враховувалися реальні можливості Інтернет-покриття, тому паралельно напрацьовувалися й упроваджувалися офлайн-контенти.

Відповідно до функцій, основними завданнями веб-порталів сектору початкової освіти є: інтегрування в освітній простір держави, розбудова інформаційного суспільства, сприяння створенню електронного уряду в Україні; створення умов для реалізації системи безперервної освіти впродовж життя; створення мережових співтовариств учасників

¹ Яременко Н.В. Концептуальні засади атестації методистів вищих навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти // НАРОДНА ОСВІТА: електронне наукове фахове видання. 2009. – №3 (9) [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/NarOsv/2009-3/index.htm>.

освітнього процесу; створення електронних бібліотек, баз даних, медіатеки, відео- та фотоархівів; підтримка індивідуальної та організація групової діяльності учасників освітнього простору; створення умов оптимального ділового спілкування педагогів регіону; надання педагогам можливостей розміщення авторських педагогічних матеріалів, найсучаснішої та актуальної освітянської інформації; збереження та популяризація портфоліо педагогів.

Мета створення порталу – необхідність спростити обіг методичних, навчальних матеріалів, документообіг, забезпечити їх максимальну доступність; удосконалити процес підвищення кваліфікації; сприяти активній комунікації тематичних спільнот; можливість планувати свою діяльність та обговорювати важливі педагогічні питання. Унікальність і зручність порталу полягає в тому, що він «не прив'язує» користувача до конкретного комп'ютера чи локальних мереж, адже інформація доступна звідусіль, що забезпечує неабияку мобільність і доступність освітянських ресурсів. Зважаючи на стрімкий розвиток операційних систем (телефонів, смартфонів), це дозволяє у будь-якій ситуації використовувати необхідні інформаційні ресурси. На порталі загальна історія переглядів налічує більше п'ятнадцяти тисяч користувачів.

Основними контентами системних складових порталу є: інформаційний; документальний; контент підвищення кваліфікації «Відкритий урок учителя початкових класів»; контент шкіл вчителів 1, 2, 3 класів за новим Державним стандартом; контент кращих фотоматеріалів за темою «Організація навчального середовища в 1-х класах загальноосвітніх навчальних закладах, навчально-виховні комплексах ЗНЗ-ДНЗ, ДНЗ-ЗНЗ (класні кімнати, кімнати відпочинку, рекреації тощо) Хмельницької області. Коротко охарактеризуємо основні з них.

Так, інформаційний контент включає новини й оголошення проведення конкурсів, заходів, проєктів як для учнів початкових класів, так і для вчителів початкової школи; матеріали переможців обласних та Всеукраїнських Конкурсів, «Школи вищої педагогічної майстерності»; доступ до сайтів відділів (управлінь) освіти області; персональних сайтів, блогів вчителів початкових класів Хмельниччини; віртуальний огляд кращих фотоматеріалів за темою «Організація навчального середовища в 1-х класах загальноосвітніх навчальних закладах, навчально-виховних комплексах ЗНЗ-ДНЗ, ДНЗ-ЗНЗ (класні кімнати, кімнати відпочинку, рекреації тощо) Хмельницької області. Матеріали на порталі розміщено у форматах Word, Excel, Power Point, JPEG та ін. Зважаючи на необхідність отримання інформації, портал має відкриті рубрики інформаційного, планового, документального контентів для всіх бажаючих. Це дає можливість суттєво прискорити процес поінформованості освітян області. Щоденно на порталі фіксується 60-80 відвідувань.

Документальний контент передбачає необхідний перелік нормативно- правових документів Міністерства освіти і науки, управління освіти і науки Хмельницької облдержадміністрації, Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, районних (міських) відділів (управлінь) освіти з основної діяльності. Депозитарій *контенту підвищення кваліфікації* (розробки, посібники, бібліотека, відеотека) допомагає педагогам у самовдосконаленні та підвищенні кваліфікації. *Комунікаційний контент* забезпечує доступну та безперебійну комунікацію практично між усіма категоріями педагогів, управлінців. Цей ресурс має управлінську, тематичну можливість комунікацій по вертикалі й горизонталі.

По лінії управління – спільноти керівників відділів (управління) освіти всіх рівнів, спільноти головних спеціалістів за напрямками роботи, завідувачів методичними кабінетами, методистів, керівників, заступників керівників навчальних закладів; загальнообласні, районні тематичні спільноти тощо. Кожна спільнота має власний функціонал для календарного планування, постановки завдань і контролю їх виконання, обміну повідомленнями, ресурс для розміщення різноманітних матеріалів, необхідних для роботи, зокрема презентацій, зображень. Робота порталу побудована за принципами відкритості, демократичності, варіативності, комунікативності, незалежності, неперервності підвищення кваліфікації.

Хмельницьким обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти запроваджено проведення відеоконференцій, вебінарів, відеонарад тощо, що організовані за допомогою веб-технологій у режимі прямої трансляції з можливістю під'єднання до 200 абонентів одночасно. Наприклад, окрім вебінарів, відеонарад обласного, Всеукраїнського рівнів, які на сьогодні є досить популярними серед освітян, окремі райони міста налагодили роботу у відеорежимі між навчальними закладами і педагогічними спільнотами. Сектором початкової освіти систематично проводяться вебінари (на базі платформи Adobe Connect) з питань впровадження Державного стандарту загальної початкової освіти. На виконання Програми «Сто відсотків» науково-педагогічними працівниками Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти:

- розроблено критерії рівня володіння ІКТ педагогічними працівниками ЗНЗ області («Не володію», «Початківець», «Активний користувач», «Експерт»);
- розроблено модель моніторингу стану готовності початкової школи до впровадження ІКТ у навчальний процес;
- організовано та проведено моніторингові дослідження стану готовності початкової школи до впровадження ІКТ;
- організовано навчання районних тьюторів (курс «Сходинки до інформатики»);
- до всіх програм курсів підвищення кваліфікації включено спецкурси з проблем використання інформаційних технологій на навчальних заняттях із конкретних дисциплін, що дає вчителям змогу не лише постійно вдосконалювати вміння та навички роботи з комп'ютером, а й оволодіти технологією застосування прикладного програмного забезпечення в навчально-виховному процесі;
- розроблено каскадну модель тренінгових занять із освітянами області;
- презентовано досвід ефективного використання ІКТ у діяльності закладів освіти області.

Консалтинговий сервіс сектору початкової освіти здійснюється через створення масштабного інформаційного віртуального методичного простору, інформацію про це розміщено на сайті ХОІППО: електронні скриньки для методистів та вчителів області надають можливість постійно послуговуватися матеріалами обласних семінарів, майстер-класів, ППД щодо запровадження нового Державного стандарту загальної освіти, які розміщені в онлайн-сховищах на хмарних віртуальних Е-дисках, файлообмінниках та синхронізаторах файлів Dropbox електронних скриньок ukr.net.

Інформаційно-консультативна робота сектору початкової освіти здійснюється за допомогою дистанційного (електронного) консультпункту для методистів міських/районних методичних кабінетів і вчителів щодо надання сервісних послуг і вдосконалення змісту та структури методичної роботи.

Отже, за цих умов зростає виробнича мобільність, доступність інформації, оперативність дій. Інтернет-комунікації в діяльності методистів початкової освіти Хмельниччини є якісно новим інструментом діяльності освітян регіону, що суттєво розширює та вдосконалює ефективність їх управлінської роботи, тематичної комунікації, поінформованості. Це – єдиний широкодоступний інформаційний освітній простір, який суттєво поліпшує доступність до освітянських ресурсів. Активне впровадження навчального контенту у найкоротші терміни виведе навчальні заклади області на значно вищий рівень викладання, поставивши у рівні умови сільські та міські школи, суттєво підніме задекларовану законодавчими нормативними актами доступність до якісної освіти.

Анотація. У статті аналізується процес впровадження інформаційно-освітніх технологій, відкритих систем освіти регіону, створення навчальних онлайн-контентів, інтернет-комунікацій на сучасному етапі розвитку початкової освітньої галузі Хмельниччини. Розглядається інформаційно-комунікаційна модель освітнього середовища на прикладі регіональних веб-порталів «Довідник методиста початкової освіти», «Вчителю початкової освіти Хмельниччини» його функцій та контентів.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, інтернет-технології, Web-портал, вчитель початкової школи, методист початкової освіти.

Summary. The paper analyzes the process of implementation of information and educational technology, open education systems in the region, creating educational online-content, Internet communications in the current development of Khmelnytsky region's primary education sector. We consider information-communication model of educational environment on the example of regional web-portals «Handbook of primary education methodist», «To primary education teacher of Khmelnytsky region», as well as its functions and contents.

Key words: ICT, Internet technologies, Web-portal, a primary school teacher, primary education methodist.

*Лорена Михайленко,
м. Київ, Україна*

РОЗВИТОК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ СІМЕЙНИХ ЛІКАРІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

Демократичні зміни, зумовлені розбудовою незалежної Української держави, національним відродженням, актуалізують проблему високоякісної професійної підготовки фахівців на рівні світових стандартів для всіх галузей, і насамперед – для медичної. Стратегія Всесвітньої організації охорони здоров'я щодо розвитку системи охорони здоров'я, яка відображає світові тенденції, знайшла втілення у державній програмі «Здоров'я – XXI. Основи політики досягнення здоров'я для всіх у Європейському регіоні», Указі Президента України «Про невідкладні заходи щодо реформування системи охорони здоров'я населення», Проекті Закону «Про впровадження страхової медицини» і визначає зміни щодо професійної діяльності та підготовки спеціалістів, спрямовані на забезпечення якісного медичного обслуговування кожної людини відповідно до її індивідуальних потреб.

Враховуючи світові глобалізаційні процеси щодо оновлення системи медичної освіти, особливої актуальності набуває досвід країн, у яких проблеми підготовки медичних фахівців, зокрема сімейних лікарів, набули позитивного розв'язання. З огляду на це, США є однією з країн, досвід якої у розвитку освіти сімейних лікарів має давнє коріння та вагомі досягнення у вирішенні проблеми їх неперервної медичної освіти. Професіоналізм сімейних лікарів ми розглядаємо як набуту в ході навчальної і практичної діяльності здатність до компетентного виконання обов'язків сімейного лікаря, що вдосконалюється відповідно до вимог суспільства завдяки самонавчанню та постійному підвищенню кваліфікації в університетах і на різних наукових заходах¹.

Розвиток сімейної медицини в США, зокрема офіційне затвердження заходів щодо підготовки, сертифікації сімейних лікарів, підтримується та корегується такими організаціями, як Американська академія сімейних лікарів (*American Academy of Family Physicians – AAFP*), Американський комітет з сімейної медицини (*American Board for Family Medicine – AAFM*) і Комісія з перевірки підготовки ординаторів в галузі сімейної практики (*Residency Review Committee for Family Medicine*) при Раді з акредитації післядипломної медичної освіти (*The Accreditation Council for Graduate Medical Education – ACGME*) та ін. Так, Американська академія сімейних лікарів є найбільшою з цих організацій, число її членів у 90-ті рр. XX ст. складало 90 000 осіб. Бути членами Американської академії сімейних лікарів можуть усі сімейні лікарі, а також ординатори та студенти-медики. Керівництво Американської академії сімейних лікарів регулярно обирається загальним голосуванням на демократичній основі. Американська академія сімейних лікарів США безпосередньо відповідає за визначення політики сімейної практики, представляє інтереси сімейних лікарів в офіційних медичних відомствах США, має вирішальний голос при обговоренні питань американської системи охорони здоров'я на всіх рівнях виконавчої влади². Важливою функцією Американської академії сімейних лікарів є забезпечення та контроль якості неперервної освіти сімейних лікарів.

Розвиток професіоналізму сімейних лікарів в університетах США є важливою та актуальною проблемою сучасності, що регламентується спеціальними програмами системи охорони здоров'я США: «Медікейд» (*Medicaid*), «Медікеа» (*Medicare*), «Здорова нація» (*Healthy People*) та документами щодо акредитації лікарів (Керівні принципи щодо професіоналізму, ліцензування і особистої поведінки лікарів (*Guidelines for Professionalism, Licensure, and Personal Conduct*), «Статуті лікаря», в «Новій реформі охорони здоров'я 2010» (*2010 Health Care Reform Bill*), що проводиться Президентом США Бараком Обамою та ін.

«Медікеа» – державна програма медичного страхування, яка обслуговує населення старше 65 років (діє в США з 1967 р.). У відповідності до неї, здійснюється страхування всіх американців старше 65 років, а також тих, хто наближається до цього віку й має серйозні відхилення в стані здоров'я. На даний час більше 97 % осіб похилого віку, 90 % людей із

¹ Михайленко Л.А. Підготовка сімейних лікарів в університетах США: розвиток професіоналізму / Л.А. Михайленко // Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В.О.Сухомлинського: зб. наук. праць. – Вип. 1.40 (92): Педагогічна освіта: історія, технології, педагогічна майстерність, професіоналізм (Серія «Педагогічні науки»). – Миколаїв: МНУ ім. В.О.Сухомлинського, 2013. – С. 64-68.

² American Board of Family Medicine [Електронний ресурс] – URL: <https://www.theabfm.org/caq/index.aspx>.

захворюваннями нирок важкого ступеню та 3,6 млн. інвалідів застраховані за цією програмою, що підтверджує її перспективність у подальшому розвитку соціальних послуг населенню. Програми «Медкейд» і «Медкеа» суттєво впливають на мотивацію сімейних лікарів підвищувати свій професіоналізм, оскільки лікарі, які беруть участь у цих програмах, мають фінансову підтримку з боку держави.

На наш погляд, важливим для розвитку професіоналізму сімейних лікарів у США є впровадження нових законодавчих документів під назвою «Нова реформа охорони здоров'я 2010» (*2010 Health Care Reform Bill*). Цей законопроект був запропонований Президентом США Бараком Обамою у 2009 р. та прийнятий як закон Верховним судом США у 2012 р. Передусім реформа стосується проблеми медичного страхування, що має вирішити питання доступності медичного обслуговування для різних верств населення. Нова реформа складається з двох законів: закону «Про захист пацієнтів та доступність медичних послуг» (*Patient Protection and Affordable Care Act (House of Representative (H.R. 3590 (111th))*)³ та закону «Про узгодження витрат на медичне обслуговування та освіту» (*Health Care & Education Reconciliation Act (H.R. 4872 (111th))*)⁴.

Стаття II «Освіта та здоров'я» (*Title II. Education and Health*) закону «Про узгодження витрат на медичне обслуговування та освіту» пропонує надавати державні та федеральні гранти лікарям первинної медичної допомоги, зокрема сімейним. Стаття III «Вдосконалення якості та кваліфікованості медичного обслуговування» (*Title III. Improving the Quality and Efficiency of Health Care*) закону «Про захист пацієнтів та доступність медичних послуг» є головною щодо впливу даної реформи на медичну освіту і стосується проблеми заохочення сімейних лікарів працювати у сільській місцевості та брати участь у програмах «Медкейд» та «Медкеа», підвищувати свій професійний рівень та проходити курси підвищення кваліфікації. Крім вищезазначених документів, особливе значення для професійного розвитку сімейних лікарів у США має «Статут лікаря», що регламентує поведінку та обов'язки лікарів, зокрема сімейних.

Американська рада з питань терапії (*American Board of Internal Medicine – ABIM*), Американська колегія лікарів (*American Council of Physicians – ACP*), і Європейська федерація з питань терапії (*European Federation of Internal Medicine*) в «Статуті лікаря» розглядають професіоналізм як «основу медичного соціального контракту» та визначають основні три принципи медичної етики і «зобов'язання», які визначають основні орієнтири щодо характеристики професіоналізму лікаря⁵. За їх визначенням, до основних принципів, які покладені в основу професіоналізму сімейного лікаря, відносять: пріоритетність здоров'я пацієнта (*Principle of primacy of patient welfare*); повага до вибору пацієнта (*Principle of patient autonomy*); соціальна справедливість (*Principle of social justice*). До основних професійних

³ Patient Protection and Affordable Care Act. 111th Congress, 2009–2010/ Text as of Aug 25, 2010 (Passed Congress/Enrolled Bill) (H.R. 3590 (111th) [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.govtrack.us/congress/bills/111/hr3590/text>.

⁴ Health Care and Education Reconciliation Act of 2010. 111-th Congress, 2009–2010/ Text as of Aug 25, 2010 (Passed Congress/Enrolled Bill) (H.R. 4872 (111-th) [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.govtrack.us/congress/bills/111/hr4872/text>.

⁵ ABIM Foundation, ACP-ASIM Foundation, European Federation of Internal Medicine: Medical professionalism in the new millennium: a physician charter. *Ann Intern Med*, 2002. – P. 136, 243-246.

зобов'язань сімейного лікаря відносяться: розвиток професійної компетентності (*Commitment to professional competence*); чесність у стосунках з пацієнтами (*Commitment to honesty with patients*); збереження лікарської таємниці (*Commitment to patient confidentiality*); підтримка необхідних стосунків з пацієнтами (*Commitment to maintaining appropriate relations with patients*); постійне вдосконалення якості медичної допомоги (*Commitment to improving quality of care*); забезпечення доступності медичної допомоги (*Commitment to improving access to care*); поглиблення наукових знань (*Commitment to scientific knowledge*); підтримка довірливих стосунків з колегами (*Commitment to maintaining trust by managing conflicts of interests*); виконання професійних обов'язків відповідно до «Статуту лікаря» (*Commitment to professional responsibilities*)⁶.

Відповідно до Статуту, лікарі у США мають постійно вдосконалювати свою професійну компетентність у контексті неперервного навчання. Особливу увагу в системі неперервної медичної освіти США приділяють так званому «медичному дому для пацієнта» (*The Patient-Centered Medical Home*) як концепції діяльності та розвитку професіоналізму сімейного лікаря. «Медичний дім для пацієнта» слугує своєрідним орієнтиром програмної діяльності для сімейних лікарів і включає такі компоненти: організація практики (*practice organization*), використання інформаційних технологій у системі охорони здоров'я (*health information technology*), обмін досвідом роботи з пацієнтами (*patient experience*), моніторинг якості професіоналізму лікарів (*quality measures*)⁷. У свою чергу, компоненти «Медичного дому», які є базовими для розвитку професіоналізму сімейних лікарів у США, мають п'ять характеристик:

1. Спрямованість на пацієнта для забезпечення його потреб, відповідно до культури, цінностей та намірам покращувати своє здоров'я.

2. Комплексна, скоординована, доцільна медична допомога, яка включає також профілактику та оздоровлення, невідкладну допомогу, лікування хронічних хвороб.

3. Медичний і соціальний догляд за пацієнтами, що координується між усіма елементами комплексної системи охорони здоров'я і забезпечує доступ пацієнтів до її ресурсів у суспільстві.

4. Вільний доступ до медичної допомоги, яка відповідає потребам і перевагам пацієнтів, що забезпечується інформаційними технологіями.

5. Системний підхід до якості та безпеки медичного обслуговування, що включає в себе накопичення досвіду роботи з пацієнтами, вдосконалення якості медичного обслуговування і практику контролю за станом здоров'я населення⁸.

Для розвитку професіоналізму сімейних лікарів важливими є організація та налагодження системи післядипломної медичної освіти. У США післядипломна медична освіта відбувається в університетах та включає такі етапи. Перший – магістратура (*Magistracy*). Цей рівень є необов'язковим, але суттєво впливає на подальшу післядипломну медичну освіту, оскільки надає лікарям можливість брати участь у наукових дослідженнях. Другий – резидентура (*Residency*), яку сімейний лікар проходить за спеціальною програмою протя-

⁶ Там само.

⁷ Patient-Centered Medical Home [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.aafp.org/online/en/home/membership/initiatives/pcmh.htm>.

⁸ Там само.

гом трьох років. Цей рівень є обов'язковим для здійснення самостійної медичної практики і включає такі основні дисципліни, як невідкладна медична допомога, паліативна допомога, акушерство, педіатрія, геріатрія, дерматологія, лікувальне харчування, кардіологія та ортопедія, а також охоплює наступні форми навчання: наукові семінари, медична практика у лікарнях, педагогічна практика у медичних школах, участь у наукових конференціях. Протягом резидентури лікарі здають третій (Step 3) останній ліцензійний іспит (*United States Medical Licensing Examination – USMLE*). Третій – «фелоушип» (*Fellowship*), що в перекладі з англійської мови означає членство в науковій спільноті. Такі програми розраховані на лікарів, які бажають зробити наукову кар'єру. Протягом одного або двох років сімейні лікарі беруть участь у певних наукових дослідженнях із конкретної медичної спеціальності (наприклад, офтальмологія). У випадку, якщо дослідження визнається актуальним та корисним, лікар отримує грант на продовження цієї наукової роботи. При цьому до лікарів висуваються такі вимоги: обов'язкова участь у практичній клінічній, педагогічній, науковій діяльності та членство у медичних асоціаціях. Четвертий – докторантура (*Doctoral Candidacy*), після закінчення якої лікарі доводять свої наукові здобутки та отримують ступінь доктора філософії (*Doctor of Philosophy – Ph.D.*) чи рівноцінний ступінь доктора наук (*Doctor of Science – D.Sc.*), хоча ступінь доктора філософії є набагато поширенішим в університетах. Цей рівень надає можливість лікарям претендувати на звання професора, яке він отримує після таких рівнів: старший викладач (*Assistant Professor*), доцент (*Associate Professor*), професор (*Full Professor*).

Головним при проходженні етапів післядипломної освіти та неперервної освіти є процес ліцензування (*Licensure*), тобто складання певних іспитів для отримання медичної ліцензії. Іспит на отримання медичної ліцензії (*The United States Medical Licensing Examination – USMLE*) є багатопрофільним професійним іспитом під егідою Федерації державних медичних рад (*Federation of State Medical Boards – FSMB*) та Національної ради медичних експертів (*National Board of Medical Examiners – NBME*). За допомогою *USMLE* оцінюються здібності та вміння лікаря використовувати свої знання для ефективної допомоги пацієнтам⁹.

Згідно з вищезазначеним, нами було виокремлено компоненти, що безпосередньо впливають на розвиток професіоналізму сімейного лікаря у США, та є суттєвими для лікарів інших галузей медичної науки, а саме: соціальне замовлення медичної системи; вимоги до професійної діяльності лікарів певної спеціалізації; основні компетенції, що висуваються для лікарів певної спеціалізації; вимоги до розвитку професійної компетентності лікарів; дотримання правил професійної діяльності лікарів певної спеціалізації, що диктуються через критерії, закладені в «Статуті Лікаря».

Післядипломна медична освіта та відповідно розвиток професіоналізму сімейних лікарів – це неперервне удосконалення лікарів, що починається після закінчення студентом університету та здійснюється упродовж усього життя. Вона передбачає підвищення професійного рівня і гарантує удосконалення знань відповідно до сучасного рівня розвитку науки. Відповідно до вищезазначеного, удосконалення системи розвитку професіоналізму

⁹ Thomas Edward. Current Issues in University Continuing Education // Lifelong Learning in Europe. – 1999. – № 4 – P. 223-229.

сімейних лікарів має відповідати вимогам Всесвітньої Федерації Медичної Освіти. З метою набуття нових знань пропонуються: участь у конгресах, з'їздах, конференціях, відвідування лекцій з організації охорони здоров'я, робота у медичних бібліотеках і читальних залах, вдосконалення навичок використання електронних носіїв інформації та ін.

Таким чином, важливим для розвитку професіоналізму сімейних лікарів, від чого залежить, перш за все, попит на українські медичні заклади освіти у світі, стає удосконалення професійної підготовки викладацького персоналу та навчальних баз, корегування навчальних програм і програм перепідготовки кадрів відповідно до пріоритетів у галузі охорони здоров'я і соціального розвитку. Мотивація сімейних лікарів до належного виконання професійної діяльності сприятиме вдосконалення системи оплати їх праці – впровадження диференційованих, стимулюючих варіантів оплати, орієнтованих на застосування нових і новітніх медичних технологій, обсяг виконаної роботи, якість лікувально-діагностичного процесу, досягнення медичної результативності, соціального та економічного ефекту, прагнення до неперервного навчання, виділення пріоритетності оплати праці медичних кадрів, які працюють у сільській місцевості, використання «надтарифної» її частки (доплати, надбавки, премії), застосування гонорарного принципу, внесення змін до тарифно-кваліфікаційної характеристики відповідно до отриманих сімейними лікарями акредитацій. Важливим є й забезпечення відповідності якісного складу науково-педагогічних працівників акредитаційним вимогам, для чого мають здійснюватися реалізація програми кадрового забезпечення навчального процесу; залучення до навчально-виховного процесу провідних учених і педагогів вищої школи, фахівців галузей, практикуючих сімейних лікарів із досвідом не менше 5 років; залучення до науково-педагогічної діяльності талановитої і обдарованої студентської молоді, зокрема, випускників-магістрів; забезпечення ефективності стажування та підвищення кваліфікації науково-педагогічних та медичних працівників; удосконалення системи формування педагогічної компетентності викладачів, науковців у галузі медичної освіти; впровадження системи об'єктивних показників оцінки діяльності викладачів у системі медичної освіти.

Анотація. У статті висвітлені особливості розвитку професіоналізму сімейних лікарів у США; розглянуті базові компоненти та принципи, покладені в основу їхнього професійного розвитку; акцентовано увагу на організації системи післядипломної медичної освіти сімейних лікарів у США; обґрунтована актуальність американського досвіду з даної проблеми, який може бути використаний в системі медичної освіти України.

Ключові слова: розвиток професіоналізму, сімейні лікарі, післядипломна медична освіта в США.

Summary. The paper focused on highlights the peculiarities of professional development of family physicians in the United States. There have been described the basic components and principles of family physicians professional development as well as the system of postgraduate medical education of family physicians in the United States. There has also been substantiated the novelty of the American experience on this issue, which can be used in the system of medical education in Ukraine.

Key words: professional development, family physicians, postgraduate medical education in the United States.

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ МЕТОДИСТІВ РАЙОННИХ (МІСЬКИХ) МЕТОДИЧНИХ КАБІНЕТІВ

Масштабні соціально-економічні зміни сьогодення актуалізують проблему освіти дорослих. Освіта дорослих є особливим типом навчання, мета якого полягає не тільки у засвоєнні системи нових знань, умінь і навичок, а й удосконаленні професійних якостей особистості. Наголосимо, що власне процес навчання дорослих спирається на положення андрагогіки (грец. «aner» («andros») і «agein» («agon»): «andros» – доросла людина та «andros» – вести). За Л. Лук'яною, з урахуванням етимологічного походження термін означає «вести дорослу людину»¹.

В умовах реформування освіти України важливого значення набуває питання професійної компетентності та майстерності працівників методичних служб. Це пов'язано, насамперед, зі зміною структури та змісту загальної середньої освіти, необхідністю підняття її до рівня світових стандартів, потребами сучасної педагогічної практики. Саме методичні працівники організують роботу з педагогічними кадрами, є власне «вчителлями дорослих» (за термінологією К. Роджерса – фасилітаторами). Вони мають бути обізнаними щодо реального стану професійного зростання педагогічних працівників, бачити перспективи розвитку післядипломної освіти.

У системі післядипломної освіти процес навчання методистів Р (М) МК функціонує в умовах спеціально організованої діяльності за заданими метою й програмами. Основною метою підвищення кваліфікації методистів районних (міських) методичних кабінетів є оновлення та вдосконалення знань, умінь і навичок методичного працівника, щодо успішного розв'язання завдань з професійного розвитку педагогічних працівників, а також корекція його практичного досвіду. Зміст їх професійної підготовки зумовлений тенденціями розвитку сучасної освіти, системи післядипломної педагогічної освіти та визначеними вимогами професійно-кваліфікаційної характеристики.

Наведемо принципи побудови моделі системи підвищення кваліфікації методистів Р (М) МК (за Л. Набокою)²: усвідомленої перспективи, рефлексивної креативності, варіативності, опертя на досвід. Обґрунтуємо андрагогічні засади організації навчання в процесі підвищення кваліфікації методистів Р (М) МК. Як зазначає О. Баніт, «суть поняття «засади» полягає у визначенні загальних підходів, принципів, чинників, які є базовими для дослідження певної проблеми»³. Андрагогічними засадами організації навчання в процесі

¹ Лук'янова Л. Андрагогіка / Л. Лук'янова // Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В.Г. Кременя, Ю.В. Ковбасюка; [упоряд.: Н.Г. Протасова, Ю.О. Молчанова, Т.В. Куренна]. – К.: Основи, 2014. – С. 26.

² Набока Л.Я. Професійний розвиток особистості методиста: концептуальний підхід / Л.Я. Набока // Професійний розвиток педагогічних працівників: практична андрагогіка: Науково-методичний посібник / За заг. ред. Пуцова В.І., Набоки Л.Я. – К.: Видавничий дім «Букрек», 2007. – С. 31-54.

³ Баніт О. Андрагогічні засади професійної підготовки персоналу в організаціях, які самостійно навчаються / О. Баніт [Електронний ресурс]: – URL: http://lib.iitta.gov.ua/4866/1/Banit_Aandrag_zasadi_prof_pidgot_personalu_2013.pdf.

підвищення кваліфікації методистів Р (М) МК вважаємо дотримання андрагогічного підходу до навчання, готовність методичних працівників до самоосвіти, наявність професійної мотивації, бажання професійної самореалізації.

Андрагогічний підхід (за В. Буренко) являє собою «спрямовуючий процес стимулювання, виховання, навчання й удосконалення дорослої людини під час професійної підготовки та перепідготовки, який інтегрує надбання індивідуального, творчого, особистісно зорієнтованого підходів»⁴. Особливості андрагогічного підходу в процесі підвищення кваліфікації методичних працівників полягають у тому, що методисту належить провідна роль у процесі навчання; він неминуче спирається на власний життєвий та професійний досвід, що є одним із важливих джерел навчання як його самого, так і його колег; розраховує на невідкладне застосування здобутих знань, умінь і навичок.

Самоосвіта – найважливіший вид діяльності методиста Р (М) МК. Відомо, що самоосвіта дорослих залежить від багатьох факторів, а саме: від досягнутого рівня освіти, ступеня оволодіння професією і професійною майстерністю, основ професіоналізму, прояву пізнавальних і професійних інтересів. Методичним працівникам треба постійно оновлювати свій «багаж» знань і умінь, щоб не опинитися осторонь інноваційних процесів, які відбуваються в сучасній освіті. Самоосвіта має бути спрямована на підвищення рівня професійної компетентності та майстерності, розвиток професійно значущих якостей відповідно до вимог часу та власної програми розвитку.

Професійна мотивація реалізується через можливість безперервного консультування, постійного та своєчасного оновлення інформаційного забезпечення професійної діяльності, а також можливості професійної самореалізації.

Отже, професіоналізм методистів Р (М) МК є однією з передумов успішної професійної діяльності вчителів: працівники методичної служби організують курсове підвищення кваліфікації педагогів, здійснюють науково-методичне забезпечення навчально-виховного процесу, впроваджують сучасний зміст освіти у шкільну практику, допомагають педагогу у його особистісному розвитку та професійному зростанні.

Анотація. У публікації обґрунтовано андрагогічні засади організації навчання в процесі підвищення кваліфікації методистів районних (міських) методичних кабінетів. Розглянуто принципи побудови моделі системи підвищення кваліфікації методистів Р (М) МК.

Ключові слова: освіта упродовж життя, освіта дорослих, андрагогічний підхід, андрагогічні засади, підвищення кваліфікації.

Summary. The andragogical principles of organization of learning by training of employees of methodological service are found in this article. The principles of model systems of training of employees of methodological service are considering too.

Key words: lifelong learning, adult education, andragogical approach, andragogical principles, training.

⁴ Буренко В.М. Андрагогічний підхід до професійної перепідготовки вчителя гуманітарного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В.М. Буренко. – К., 2005. – С. 8.

ОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У контексті нової парадигми «освіта упродовж життя» значно зростає актуальність освіти дорослих у системі післядипломної педагогічної освіти, котра гармонійно поєднується з ідеєю людиноцентризму з її світоглядними орієнтирами та філософією, обумовленою єдністю творення та світосприймання людини.

При навчанні дорослих ця традиційна система післядипломної освіти виявилася малоефективною. Таке навчання за нових умов людського життя має здійснюватися на засадах *андрагогіки* – однієї з педагогічних наук, що досліджує проблеми освіти, самоосвіти і виховання дорослих. До особливостей навчання дорослих, які роблять його ефективним, належать єдність усіх суб'єктів навчання, зміст поставлених навчанням завдань, методи й засоби здійснення цього процесу, форми організації лекцій, тематичних дискусій, спецкурсів, відповідно до нових досягнень педагогічної думки.

Активізація пошуково-дослідницької роботи з проблеми навчання дорослих спостерігалася ще в 70-х роках минулого століття у зв'язку з друком праць американського вченого-педагога М. Ноулза¹, який чітко визначив нові аспекти навчання дорослих як такі, що мають продовжуватися протягом усього життя людини, звідки виникає її закономірний особистісний процес пізнання, тісно пов'язаний з досвідом і діяльністю не лише на свідомому, а й на підсвідомому рівнях, тобто інтуїтивно. Американський учений наголошував, що до функцій педагога дорослих належать:

- допомога дорослим у визначенні навчальних завдань (визначальна функція);
- планування разом із дорослим процесу навчання (функція планування);
- створення сприятливих умов для навчання (мотиваційна функція);
- вибір найпродуктивніших методів і технік навчання (методична функція);
- надання ресурсів й ефективних засобів для навчання (функція залучення);
- оцінка та самооцінка результатів навчання (оціночна функція).

Російський учений С.Вершловський² виокремлює такі функції андрагога, як: експерта, організатора, співавтора, наставника, консультанта, фасилітатора. Для реалізації усіх цих функцій андрагог повинен мати такі якості, що стверджують в ньому терпимість, контактність, емпатійність, доброзичливість, організаторські здібності, коректність, високий професіоналізм і, звичайно, порядність. Учений вважає, що андрагогічно підготовлений викладач – це організатор навчання дорослих, котрий уміє поєднувати в своїй навчальній роботі різні сторони педагога. Зокрема, він наголошує на трьох навчальних аспектах, у рамках яких має діяти організатор післядипломної освіти дорослих, що передбачають його психотерапевтичну підготовку, достатню для посилення мотивації у навчанні дорослих, високу педагогічну кваліфікацію, і який має спеціальну фахову підготовку, володіє методологією андрагогічного процесу освіти дорослих. Ці тези актуальні й сьогодні. Вони більшою чи меншою мірою співпадають із поглядами сучасних науковців на психолого-педагогічні

¹ 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 p.

² Образование взрослых: опыт и проблемы / под ред. С.Вершловского. — С. Пб.: Знание, 2002. – 165 с.

проблеми навчання дорослих і можуть бути лише доповнені та уточнені окремими позиціями, наприклад, дорослому учневі має належати провідна роль у процесі навчання, він навчається задля вирішення певної своєї проблеми і досягнення конкретної мети, розраховує на негайне застосування набутих знань, навчання дорослого – це спільна діяльність тих, що навчають, і тих, що навчаються; такий учень завжди прагне до самостійності та самореалізації, він має багатий життєвий і професійний досвід.

Узагальнення наукових підходів показує, що навчання дорослих передбачає індивідуальну освітню лінію як основу самоактуалізації. Андрагогічний підхід стає необхідною умовою успішного навчання дорослих у системі післядипломної освіти. Важливим елементом такого підходу є навчальне середовище, співпраця викладача й учня, обов'язковим складником яких є навчання дорослих на принципах індивідуалізації та диференціації, мотивації їх професійного зростання. Зміст цього процесу полягає не в застосуванні всього педагогічного різноманіття, а в підборі оптимальних і продуктивних для конкретного учня засобів впливу й особистісної взаємодії.

В організації навчання дорослих враховується своєрідність педагогічної ситуації, тобто сформованість особистості, наявність у неї життєвого досвіду, культурних, освітніх, професійних запитів, переваг самоосвіти й самовиховання. Андрагогічна модель навчання дорослих передбачає готовність викладача дослухатися до кожного члена навчальної групи, повагу до думок і суджень інших, відвертість та довіру, критичність та здатність поділяти думки інших.

Навчання дорослих людей має ґрунтуватися на індивідуальній освітній основі, що є підставою для самоактуалізації. Таке навчання забезпечує їм життєву перспективу й усвідомлення свого внутрішнього потенціалу, сприяє якісним змінам у житті, що дасть змогу людині по-новому подивитися на себе і навколишній світ.

Навчання дорослих суттєво відрізняється від навчання учнів тим, що в них немає вільного часу для цього; для них навчання – це життєва потреба з конкретною визначеною метою; вони прагнуть якнайшвидше отримати від навчання відчутного результату, практичну віддачу; дорослі свідомо навчаються й можуть оцінити якість свого навчання. Освіта дорослих потребує андрагогічної компетентності викладачів. Їхня педагогічна діяльність суттєво змінюється від передачі знань до фасилітації. Функцією фасилітації є створення умов для розвитку старших людей, що підвищують свої знання та професійність³.

Модель навчання дорослих будується за міждисциплінарними модулями. Провідна роль в організації навчання належить активним, самостійним, умотивованим, рівноправним суб'єктам навчального процесу. Атмосфера під час навчання дружня, неформальна, заснована на взаємній повазі, спільній роботі, підтримці та відповідальності всіх учасників навчання, створює мотивацію та необхідні умови для розвитку і самореалізації самого педагога.

Роль викладачів (андрагогів) у навчанні дорослих полягає ще й у тому, щоб створити атмосферу взаємоповаги, співробітництва, толерантності, самоіндетифікації, заохочування до відвертості, зацікавлення до життя та подальшого розвитку самих себе. Це дає педагогам можливість інакше подивитися на зміст і організаційну структуру надання знань у системі післядипломної освіти. Інформація стає структурована і краще засвоюється в процесі навчання. Така інформація легко інтегрується в уже сформовану систему знань у

³ Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика: монографія / Т.М. Сорочан. – Луганськ: Знання, 2005. – 384 с.

свідомості дорослої людини. Структура занять складається з таких етапів: виявлення соціально-педагогічного досвіду дорослих учнів; розроблення освітніх програм; організація диференційованого навчання різних груп дорослих; контрольно-аналітичний етап.

Зміст освіти дорослих спрямований на задоволення екзистенційних потреб людини (потреби буття, особистого вибору світогляду, активної дії, вчинків, позицій) з орієнтацією на найактуальніші проблеми тих, хто підвищує свій освітній рівень. На навчальних заняттях обговорюються з учасниками їхні життєві проблеми, погляди на життя з наступним корегуванням самого змісту занять, надається перевага реальним і простим ситуаціям в освітній роботі, запроваджуються сучасні педагогічні технології. Основною характеристикою навчання дорослого учня стає процес самостійного пошуку знань. У навчанні дорослих посилюється значення самостійної роботи, консультування, власних висновків, що є дієвою формою індивідуальної роботи.

Нами було проведено дослідження щодо новітніх методів навчання дорослих. Відповідаючи на запитання, які методи та прийоми навчання дорослих найкраще допомагають у навчанні, слухачі на заняттях назвали такі: спостереження за реальною практикою управління освітою; засвоєння робочих операцій в роботі; обговорення їх у невеликих навчальних групах; демонстрація моделювання занять з учителями; можливість практикуватися у проведенні ділових ігор, тематичних дискусій, мозкових штурмів, наслідувати навчальний досвід кращих педагогів.

Методи, яким вони віддали перевагу, майже повністю збігаються з результатами наших досліджень, які свідчать: щоб дорослі учні захотіли використовувати на практиці нові навички знань, потрібно застосовувати у навчанні такі методи та прийоми, як: презентація – представлення інформації в простій і зручній формі; демонстрація – показати їм, як це робиться або за допомогою відео, або рольової гри; проведення практики, яка дає їм змогу скористатися новими навичками та знаннями за схемою відповідного засвоєного процесу, або за допомогою рольових ігор, відповідних відеоматеріалів; зворотний зв'язок дає можливість після практики обговорити, що зроблено добре, а що можна було зробити краще; обговорення в невеликих групах нових технологій та обмін думками про їхнє застосування; планування подальших дій, окреслення змін у їхній практиці. Таке навчання забезпечує дорослим учням життєву перспективу й усвідомлення свого власного потенціалу, сприяє якісним змінам у творчому мисленні, що дасть їм змогу по-новому подивитися на себе і навколишній світ.

Таким чином, андрагогічний підхід до навчання дорослих у системі післядипломної освіти відображає гуманістичну сутність діяльності педагога, забезпечує його високу внутрішню мотивацію, спрямованість на створення належних умов для постійної самоосвіти, самовдосконалення, що сприяє розвитку знань, досягненню високого рівня наукової творчості та самореалізації в його професійній діяльності.

Анотація. Публікація містить аналіз проблем ефективності навчання дорослих; визначає функції андрагога, структуру, зміст, методи і прийоми в навчальному процесі.

Ключові слова: андрагогіка; андрагог; андрагогічний підхід.

Summary. The conditions of effective adult learning, functions of andragog, methods and techniques of teaching adults are defined in this article.

Key words: andragogy; andragog; andragogical competence.

**Світлана Панченко,
м. Суми, Україна**

НЕФОРМАЛЬНА ПСИХОЛОГІЧНА ОСВІТА ЯК ВАЖЛИВИЙ РЕСУРС ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ДОРΟΣЛИХ

Модернізація української освіти орієнтує на розвиток передусім системи професійної неперервної освіти. Держава, декларуючи гуманістичний, особистісний підхід до людини, як і раніше, бачить у ньому лише якусь функцію, соціальну роль і ніяк не бажає побачити особистість у її цілісності. Звісно, ідея навчання упродовж життя персоніфікується в тому випадку, якщо людина займає активну життєву позицію у ставленні до власного життя, якщо вона готова змінюватися. Отже, особливого значення для сучасної людини набуває освіта, мотивом якої є саморозвиток, самореалізація, особистісне зростання. Для визначення поняття неперервної освіти використовується низка термінів. У сучасній літературі можна зустріти такі стійкі сполучення: «освіта протягом життя» (lifelong education); «освіта дорослих» (adult education); «продовжена освіта» (continuing education); «подальша освіта» (further education); «відновлювана освіта» (recurrent education); «перманентна освіта» (permanent education). У кожному з цих термінів зроблено акцент на певній стороні явища, але загальною є ідея довічної незавершеності освіти для дорослої людини.

У сучасних умовах місією освіти стає забезпечення рівного і відкритого доступу до якісного навчання, створення умов для формування та подальшого розвитку життєвої активності людини незалежно від її віку, професії, соціального статусу, матеріального становища. Навчання протягом життя передбачає збільшення інвестицій у людей з метою розширення знань, набуття актуальних навичок, розвитку компетентності і розширення можливостей дорослих людей. Кожна доросла людина окрім отриманих знань у вузькій професії повинна мати цілий ряд психологічних компетентностей. Поповнення дефіциту психологічної компетентності дорослих людей, отримання ними «самоспрямованих знань», розвиток здатностей до успішного самоздійснення можна забезпечити засобами неформальної психологічної освіти.

Очевидно, що в цій ситуації формальна освіта, являючи собою чітко структуровану систему отримання знань, а останнім часом і формування ключових компетентностей, використовуючи свої ресурси, має спрямувати зусилля на створення умов для формування у людини суб'єктної освітньої позиції, її готовності навчатися, створювати власний освітній простір, відкритий для активної взаємодії зі світом. Натомість, у сучасних освітніх практиках формальної освіти відверто проглядаються елементи ейджизму – дискримінації за критеріями віку, що підтримують існуючі в українському суспільстві помилкові геронтологічні стереотипи про соціальну безперспективність людей похилого віку.

Простором самореалізації, особистісного та професійного розвитку людини може стати неформальна освіта дорослих. Неформальна освіта, на відміну від формальної, орієнтованої на освітній стандарт і отримання документа, що підтверджує рівень оволодіння цим стандартом, не має чітко виражених структурних і змістовних кордонів. Зміст, форма занять визначаються залежно від можливостей та інтересів учнів і педагогів. Аналізуючи феномен безперервної освіти С. Вершловский зазначає, що справді неперер-

вною вона стає тільки тоді, коли набуває для людини особистісного смислу, тобто стає цінністю¹. Такою є позиція учня в просторі неформальної освіти. Звідси зрозумілою стає її варіативність і очевидність попиту на неї.

Стикою тенденцією останнього десятиліття є створення громадських організацій, соціальних інститутів, приватних практик, що займаються неформальною освітою дорослих. Такі освітні послуги зазвичай платні, і вони не доступні переважній частині дорослого населення, особливо людям пенсійного віку. Тим часом, це саме та категорія дорослого населення, яка потребує нових знань і стійких соціальних контактів і має для цього великий запас часу.

Актуальним є також впровадження у систему освіти дорослих нових інформаційних технологій. Особливо це важливо для мешканців сіл і міст, віддалених від великих освітніх центрів, а також для соціально-активних дорослих, що мають мало регламентованого вільного часу для саморозвитку. Долучаючись до процесу реформування освіти дорослих в Україні, ми сконцентрували зусилля на розробці концепції оптимізації самореалізації дорослих і створенні авторського проекту неформальної психологічної освіти дорослих людей. Надзвичайно важливим у цьому контексті стало вивчення досвіду організації та діяльності Вищих народних шкіл за кордоном (Фінляндія, Швеція, Естонія), у Росії (за програмою «Менеджмент в освіті дорослих»), в Україні (м. Харків, м. Київ, м. Кіровоград), аналіз найбільш поширених напрямів (технологічного, ділового, стратегічного, філософського) неформальної освіти дорослих.

Як один із інструментів втілення наших зусиль представимо авторський освітній Internet-проект «Академія особистісного зростання «Акме» (далі – Академія). Академія була створена з метою надання освітньої та психологічної підтримки дорослим у ході їх особистісного зростання та самоздійснення. Створюючи проект, ми виходили з усвідомлення того, що кожна доросла людина є унікальною й самодостатньою, здатною досягти своїх цілей і втілити в життя свої найпотаємніші мрії. Відкриттю Академії для дорослих передувала серйозна підготовча робота, створення партнерської мережі, що об'єднала науково-педагогічних працівників ВНЗ, некомерційних громадських організацій та освітніх установ. Серед партнерів проекту: Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна); Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова (Київ, Україна), Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (Суми, Україна).

Internet-проект передбачає спільну навчально-пізнавальну, творчу та комунікативну діяльність учасників, що має загальну мету, узгоджені методи, спрямовані на досягнення загального результату діяльності, організованої на основі комп'ютерної телекомунікації. Серед основних завдань, які реалізуються в рамках проекту: формування теоретико-інформаційного простору (з огляду на інформаційну роль та можливості мережі Internet), який охоплює всі аспекти особистісного зростання та успішної самореалізації; систематизація провідних технік особистісного зростання, пошук нових шляхів і способів саморозвитку, розвитку універсальних здібностей; популяризація ідей особистісного зростання та успішної самореалізації, організація освітньої діяльності з застосуванням комп'ютерних мереж та сучасних зовнішніх засобів інтелектуальної діяльності, пізнання та спілкування дорослих; створення неформального об'єднання дорослих людей (незалежно від віку,

¹ Вершловский С.Г. Непрерывное образование: Историко-теоретический анализ феномена: монография. – СПб. : СПб АИПО, 2008 – 155 с.

освіти, професії, соціального статусу), які цікавляться саморозвитком і прагнуть до успішного самоздійснення та надання їм освітньої та психологічної підтримки; пошук та реалізація інноваційних форм та засобів сприяння самопізнанню, підвищенню самосвідомості та виявленню потенціальних можливостей людей дорослого віку.

Учасниками (суб'єктами) Internet-проекту стали з одного боку – викладачі, тьютори, тренери, адміністратори, програмісти, участі яких потребує навчально-розвивальне web-середовище. З іншого боку – це дорослі люди будь-якого віку та професії, які не зупиняються на досягнутому, ставлять перед собою цілі самовдосконалення та самореалізації. Особливим контингентом є люди з обмеженою мобільністю через психологічні особливості, фізичні вади чи соматичні хвороби, пенсіонери, безробітні, маргінали, люди, які доглядають за маленькими дітьми чи хворими родичами, люди, які проживають на відстані від «інтелектуальних» центрів (великих міст). Учасники проекту мають можливість створювати Internet-спільноти – неформальні об'єднання дорослих, які цікавляться саморозвитком, прагнуть розширювати аудиторію дорослих для навчання із використанням сучасних інформаційних та Internet-технологій.

Академія як модель педагогічної взаємодії орієнтована на саморозвиток особистості дорослої людини, поряд з рішенням вузько прагматичних завдань орієнтується, перш за все, на сам процес пізнання. Академія є простором синтезу наукових знань і соціального досвіду. Академія особистісного зростання, по суті, – соціально-орієнтований проект, у якому навчання безкоштовне і доступне кожному. Тут реалізуються колективні, групові, індивідуальні форми роботи. Контентна архітектура Internet-проекту передбачає оболонку (зовнішній контент), що стосується процесу організації навчання, управління навчальною діяльністю. Внутрішній контент Internet-проекту стосується змісту навчально-розвивальної діяльності (освітніх курсів, тренінгів особистісного зростання, діагностичних програм, психологічних консультацій, коучингу, пізнавального дозвілля). Відмінною особливістю внутрішнього контенту (змісту) є його спрямування на підвищення рівня психологічної компетентності, психологічної культури дорослих. Усі напрями навчально-розвивальної діяльності в рамках проекту, усі інформаційні продукти спрямовані на формування відповідної системи здатностей самореалізації дорослої людини, ключових соціально-психологічних компетенцій, які виступають детермінуючою силою особистісного зростання та успішного самоздійснення людини в дорослому віці. Загалом контент Internet-проекту чітко структурований та прозоро викладений. Інформаційні матеріали нашого Web-сайту побудовані таким чином, що до роботи з ними можливо застосувати три способи використання Internet-технологій: використання матеріалів як допоміжних, використання матеріалів Web-сайту offline, безпосередній доступ до інформаційних ресурсів у режимі online за заздалегідь підготовленою адресою. Останні два випадки, окрім здобуття та засвоєння психологічних знань, дозволяють одночасно формувати комп'ютерну грамотність дорослих.

Структуру Internet-проекту утворюють віртуальні навчальні центри (моніторинговий, навчальний, тренінговий, консультативний, центр дозвілля) та відповідні напрями діяльності: діагностичний, інформаційно-просвітницький, навчально-пізнавальний, розвивальний, консультативний, дозвіллевий. Розроблений освітній web-ресурс (сайт) передбачає освітню та психологічну підтримку діяльності суб'єктів взаємодії, відкриває нові можливості взаємодії з громадськістю та дозволяють: інтерактивно донести інформацію до аудиторії

незалежно від її територіального місцезнаходження; оперативно висвітлювати діяльність викладача на основі публікації новин, оглядів, каталогів, а також наукових, методичних і практичних матеріалів; використовувати сучасні засоби спілкування, як-от: електронна пошта, інтерактивні конференції, форум – та ефективно організувати службу підтримки сайту; активізувати участь педагогічних працівників та слухачів в Internet-олімпіадах, конкурсах, конференціях. Послуги, які пропонуються центрами, надаються дорослим як в очному, так і в online-форматі.

Освітня підтримка, запропонована Академією, дозволяє дорослим людям здобути психологічні знання й розвинути необхідні для кожного з них навички, що сприяють виходу на новий рівень самосвідомості та максимального успішного самоздійснення. Кожний зареєстрований у проєкті учасник має змогу здійснювати самоосвітню діяльність завдяки організованій автоматичній розсилці листів з психологічними рекомендаціями, застосування яких на практиці допомагають організувати себе на самозміни та саморозвиток. Більш детально ознайомитися з авторською системою послідовного особистісного зростання та успішної самореалізації дозволить експрес-курс «Психологія успішного самоздійснення». Вивчення курсу може відбуватися як в груповому (участь у семінарах та майстер-класах), так і в індивідуальному (самоосвіта) режимі. Психологічна підтримка процесу самореалізації дорослих стає можливою завдяки online-консультаціям, online-коучингу, online-тренінгам та взаємодії у групах підтримки, а також організації діагностичних процедур, спрямованих на самопізнання, розвиток творчого потенціалу особистості.

Розроблений та апробований Internet-проєкт «Академія особистісного зростання «Акме» забезпечує весь комплекс функцій неформальної освіти дорослих (інформаційну, розвивальну, адаптаційну) та істотно поліпшує її якість завдяки застосуванню комп'ютерних мереж і сучасних інформаційних засобів інтелектуальної діяльності, пізнання та спілкування дорослих. Передбачається, що розроблений Internet-проєкт стане інноваційною, конкурентоздатною моделлю неформальної психологічної освіти дорослих, спрямованої на оптимізацію самоздійснення дорослих в умовах стрімких суспільних змін. Перспективними напрямками розвитку Internet-проєкту стануть: унормування структури навчальних курсів і тренінгів, їх тематичне урізноманітнення; визнання гарантії на право індивідуалізації навчального плану (з урахуванням природних здібностей, психологічних особливостей індивіда); розширення контингенту слухачів курсів з наданням можливості отримати додаткову психологічну освіту безробітним, пенсіонерам, інвалідам, особам, що потребують оволодіння конкретними психологічними компетенціями та практичними навичками з урахуванням змін на ринку праці.

Анотація. Досліджено нові можливості самореалізації в неформальній освіті дорослих, як інструменту оптимізації навчання. Розкривається суть цього соціального явища, сучасні тенденції розвитку і основного функціонального принципу неформальної освіти дорослого, а також виявлено форми, методи і причини освіти дорослих в рамках інтернет-проєкту «Академія особистісного саморозвитку «Акме».

Ключові слова: неперервна освіта, неформальна освіта, неформальна психологічна освіта, самореалізація дорослих.

Summary. In the article the new possibilities of the non-formal adult education as an adult self-fulfillment optimization tool were investigated; the essence of that social phenomenon was observed, the modern tendency of the development and basic functional principle of the adult non-formal education were determinate; the essence, forms, methods and reasons of the adult education within the frame of the Internet-project «The Academy of the personal self-development «Akme» were found out.

Key words: continuing education, non-formal education, non-formal psychological education, adult self-realization.

*Любов Покроєва,
Тетяна Дрожжина,
м. Харків, Україна*

КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ПОСТДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У сучасному світі немає необхідності нікого переконувати в значущості освіти і науки. Постіндустріальне суспільство прийняло і розвиває концепцію навчання впродовж усього життя. Природно, що це стосується, передусім, педагогічної спільноти у зв'язку з інтенсивною динамікою соціально-економічних, інформаційно-технологічних процесів, що посилює тенденції глобалізації, прискореним оновленням знань. Це у свою чергу змінює вимоги до компетентностей працюючих педагогів. Поряд з певними досягненнями в постдипломній освіті педагогів в Україні з'явилися й проблеми в організації постдипломної освіти педагогічних кадрів: відсутність затверджених та імплементованих кваліфікаційних характеристик підвищення кваліфікації педагогів. У цьому контексті стає очевидною актуальність питання певної стандартизації постдипломної педагогічної освіти та вироблення єдиних підходів до змісту постдипломної освіти педагогів.

Передусім вважаємо за доцільне акцентувати увагу на досвіді створення кваліфікаційних характеристик підвищення кваліфікації у Харківській академії безперервної освіти. При створенні таких кваліфікаційних характеристик науково-педагогічний колектив академії керувався такими підходами:

- використання як засобу опису програм підвищення кваліфікації педагогів, відображених у кваліфікаційних характеристиках, мови компетенцій в рамках загальноприйнятої компетентнісної парадигми освіти;

- трансформація післядипломної педагогічної освіти «від освіти, спрямованої на викладання, до освіти, спрямованої на навчання»¹, концентрація на людині, яка навчається (навісмісно не використовується термін «слухач», загальноприйнятий для постдипломної освіти), її здатності вчитися, усвідомленні своєї потреби професійного зростання, залученню до інноваційних процесів, що відбуваються в сфері освіти;

- зміна ролі викладача, як систематизатора нових знань, трансформація його в роль супроводжуючого розвиток придбаних раніше компетентностей, мотивуючого навчатися, демонструючого нові зразки вирішення поставлених професійних задач;

¹ Байденко В.И. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект Tuning) [Електронний ресурс]. – URL: http://yspu.org/tm_level_edu/7/tuning1.pdf.

- створення «потужного навчального середовища»², що передбачає перенесення акцентів на навчання та створення ситуацій навчання;

- прозорість у визначенні цілей програм і одночасно їх динамічність, чуйність до змін у потребах суспільства в цілому, системи освіти, конкретного контингенту педагогів, окремого педагога;

- гнучкість організаційних форм навчання з використанням сучасних ІК-технологій;

- постійний перегляд інформації про адекватність створених кваліфікаційних характеристик і програм на їх основі із залученням професійно-педагогічної спільноти.

Основний «каркас» компетенцій і навичок був узятий з розробок проекту Tuning і знайшов відображення у певних компетенціях. Інструментальні компетенції – ті, що мають інструментальну функцію. Вони включають: когнітивні здібності, методологічні здібності, технологічні навички (використання технічних пристроїв), лінгвістичні навички (усна і письмова комунікація або знання другої мови). Міжособистісні компетенції – індивідуальні здібності та соціальні навички. До них відносяться системні компетенції: навички та здібності, щодо систем в цілому, включаючи уміння планувати зміни з метою поліпшення існуючих систем та розроблення нових³. Предметно-спеціалізовані компетенції: включають спектр психолого-педагогічних компетенцій, притаманні фахівцям у певній сфері педагогічної діяльності. На цій основі фахівцями Академії створено п'ятдесят чотири кваліфікаційні характеристики підвищення кваліфікації за різними педагогічними спеціальностями. Відправною точкою роботи над характеристиками була взята інтегральна компетентність сьомого (магістр) рівня Національної рамки кваліфікацій, яка виражена таким чином: «здатність вирішувати складні завдання і проблеми у певній сфері професійної діяльності або в процесі навчання передбачає проведення досліджень та / або введення інновацій і характеризується невизначеністю умов і вимог». Інтегральна компетентність складається із певних знань, умінь, навичок⁴.

Ми виходили з того, що всі педагоги, які навчаються на курсах підвищення кваліфікації, мають вищу освіту на рівні «спеціаліст» або «магістр». Подальше навчання педагогів пов'язано з розвитком наявних компетенцій або придбанням нових. Всі кваліфікаційні характеристики можна умовно розподілити на такі групи: кваліфікаційні характеристики вчителів, працівників дошкільних навчальних закладів та іншого педагогічного персоналу. Необхідно уточнити, що в кваліфікаційних характеристиках позначені компетентності як кінцевий результат навчання на курсах. Окремо необхідно вести мову про кваліфікаційні характеристики управлінської ланки: директорів шкіл та позашкільних навчальних закладів, дошкільних навчальних закладів різного типу, заступників директорів, вихователів-методистів. Для цієї групи виділені, крім усіх інших, такі компетентності, як управлінська, психологічна, лідерська.

Сформульовані нами описи складових інтегральної компетентності для кожної кваліфікаційної характеристики були предметом розгляду та обговорення як у колі фахівців

² Там само

³ Байденко В.И. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект Tuning) [Електронний ресурс]. – URL: http://yspu.org/trn_level_edu/7/tuning1.pdf.

⁴ Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» №1341 от 23.11.2011 [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

постдипломної та педагогічної освіти так і педагогів-практиків. На основі зазначених характеристик нами були складені навчальні програми курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які проходили апробацію в Центрі професійного розвитку працівників освіти нашої Академії.

Анотація. Висвітлено питання конструювання змісту постдипломної педагогічної освіти з опорою на Кваліфікаційні характеристики підвищення кваліфікації педагогів, спроектовані відповідно до Національної рамкою кваліфікацій, прийнятої в Україні.

Ключові слова: зміст післядипломної педагогічної освіти, кваліфікаційні характеристики підвищення кваліфікації педагогів, компетенції, Національна рамка кваліфікацій.

Summary. The article discusses some of the issues of designing the content of postgraduate education, building on Qualification requirements further training of teachers, designed in accordance with the National Qualifications Framework, adopted in Ukraine.

Key words: content of postgraduate education and qualification characteristics improving teachers' qualifications, competence, the National Qualifications Framework.

Надія Постригач
м. Київ, Україна

СТРАТЕГІЯ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ УЧИТЕЛІВ В ЄВРОПІ

Питання підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів є актуальною для більшості європейських країн. Власне, у такій підготовці сходяться професійні запити і потреби вчителя, з одного боку, й вимоги розвитку суспільства, з іншого¹. Зарубіжні учені зазначають, що неперервний професійний розвиток (НПР) і підвищення кваліфікації – ПР (in-service education and training, INSET) є термінами, які, як правило, використовуються як взаємозамінні. Зазвичай, вони застосовуються для охоплення широкого спектру заходів, спрямованих на сприяння у навчанні практикуючих вчителів².

В іншому дослідженні³ НПР описується як триваючий процес, який будується на початковому етапі педагогічної освіти та підготовки, починається з індукцією в учинні, включає в себе підвищення кваліфікації, розвиток і управління персоналом і завершується з підготовкою до виходу на пенсію. Відтак ПК є продовженою та практичною діяльністю вчителів з розвитку професійних знань й навичок протягом усього процесу навчання. Воно може приймати різні форми, в спробі досягнення різних цілей з тим, щоб домогтися змін у сфері освіти. Діяльність в галузі ПР через стратегію INSET згрупована під такими

¹ Гаргай В. Б. Развитие системы повышения квалификации учителей в Великобритании (конец XIX – конец XX вв.) дисс. ... д-ра пед. наук / В. Б. Гаргай. – Новосибирск, 2006. – 220 с. [Електронний ресурс] : URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2011_1pp/46.pdf.

² Craft A. Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools / A. Craft. – London: Routledge, 1996.

³ Stoll L. Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement / L. Stoll & D. Fink. – Buckingham: Open University Press, 1996. – P. 155.

заголовками: 1) професійна освіта, яка означає розширення й поглиблення теоретичних точок зору вчителя за допомогою поглибленого вивчення; 2) професійна підготовка, розвиток знань й навичок, які мають пряме застосування у повсякденній праці; 3) професійна підтримка, заходи, спрямовані на розвиток досвіду на робочому місці і продуктивність⁴.

Наведена класифікація вказує на те, що кінцева мета діяльності INSET в школах пов'язана з тим, щоб допомогти вчителям вчитися й вдосконалювати особистісні та професійні навички для поліпшення можливостей навчання всіх учнів. Якщо ПР стосується змін у рівні знань, навичок, відносин і поведінки, то вчителі повинні створити свої власні знання і змінити поведінку, щоб впроваджувати нові досягнення та покращувати практику^{5,6}.

Дослідники С. Джонстон та ін. (1998) повідомляють, що усвідомлення процесів навчання вчителями може призвести до підвищення використання альтернативних методів навчання; посилення толерантності різних поведінок навчання учнів; збільшення бажання як викладача, так і студента працювати на стратегіях викладання та навчання, які сприяють успіху учнів. ПК вчителів пропонує широкий спектр можливостей ПР педагогів, однак це викликає основні питання з приводу викладання та навчання.

З точки зору перспективи розвитку школи, Д. Хопкінс⁷ зазначив, що INSET є необхідною, але недостатньою умовою для поліпшення школи. Зокрема, курсово-орієнтовані одноразові семінари підвищення кваліфікації були доведені неефективними як для підвищення кваліфікації учителів, так і розвитку школи в цілому. Інший науковець С. Дей⁸ стверджував, що в той час як сьогоднішні вчителі мають більше можливостей для INSET, у них є менше можливостей для розширеного навчання; менше вибору у тому, що вони вивчають і менше підтримки для навчання, якщо вони не належать до цільової групи. Багато заходів у сфері INSET обумовлені національними, локальними, і навіть в деяких випадках, ініційованими школою управлінськими політичними програмами. Вчителі розглядалися як «агенти доставки», що діють відповідно до нормативних вимог роботодавця.

Складність зміни є вирішальним фактором у цій суперечці. Як стверджував М. Фуллан⁹, зміна є надзвичайно складним процесом і дуже важко змінити освіту, навіть в одному класі, без зміни організації навчального процесу з ефективним керівництвом та співпрацею вчителів. Отже, досягнення змін набагато більше є питанням впровадження нових методів на рівні школи, а не просто їх застосування¹⁰.

⁴ Altun T. et al. A study on evaluation of effectiveness of an in-service training (INSET) course about the use of instructional technologies and material development / T. Altun, N. Yiğit, H. Özmen & N. Alev // Proceedings of 7th International Educational Technology Conference (IETC2007). May 3-6, Nicosia, Turkish Republic of North Cyprus, 2007. – Pp. 491-497.

⁵ Kwakman K. H. E. Professional learning on the job of Dutch secondary teachers: In search of relevant factors / K. H. E. Kwakman // British Journal of In-service Education, 1998. – 24 (1). – Pp. 57-73.

⁶ Johnston C. A. Achieving staff development through understanding the learner / C. A. Johnston & J.Q. Johnston // British Journal of In-service Education, 1998. – 24(1). – Pp. 31-47.

⁷ Hopkins D. Identifying INSET needs: A school improvement perspective. In R. McBride, (Ed.), The in-service training of teachers: Some issues and perspective. – London: The Falmer Press, 1989. – Pp. 84-99.

⁸ Day C. Developing teachers: The challenges of lifelong learning / C. Day. – London: Falmer Press, 1999. – P. 133.

⁹ Fullan M. G. Change forces: The sequel / M. G. Fullan. – London: The Falmer Press, 1999.

¹⁰ Hopkins D. Identifying INSET needs: A school improvement perspective. In R. McBride, (Ed.), The in-service training of teachers: Some issues and perspective. – London: The Falmer Press, 1989. – P. 84.

Другий критичний момент пов'язаний з оцінкою INSET. Як зазначили учені Р. Берджесс і С. Галлоуей¹¹, певні зміни в класі легше ідентифікувати. Навіть якщо INSET має важливі наслідки для навчального процесу, важко документувати зміни, які вимагають багаторічних досліджень.

Уряди європейських держав уже тривалий час активно займаються питанням подовження навчання й перенавчання, хоча цілеспрямований ПР педагогів існував як метод удосконалення шкільної освіти ще в епоху Просвітництва. Відтоді в освітніх системах усіх країн так чи інакше представлено ПК (в тому числі й педагогічних працівників). Однак відомості про ПР педагогів за рубежом представлені у педагогічній науці фрагментарно, на матеріалі однієї або кількох країн. Проте вивчення означеної проблеми ускладнюється, наприклад, складністю вибору країн для аналізу чи розходженням відповідної термінології. Так, замість загальноприйнятого поняття «підвищення кваліфікації» в англійській літературі застосовуються більш широкі терміни «професійний розвиток» і «розвиток учителів», а в німецькомовних країнах розділяють поняття «продовжена освіта вчителів» та «подальша освіта вчителів»¹².

Аналізуючи ПК учителів у різних країнах світу, слід відмітити, що така підготовка здійснюється диференційовано. У світі існує декілька його видів: початкова освіта для учителів-початківців, зазвичай одразу на початку педагогічної діяльності в заочній або дистанційній формі; *початкова освіта для досвідчених, але не кваліфікованих учителів* (зазвичай з великим стажем роботи в школі); *додаткова педагогічна освіта для дипломованих спеціалістів*, котрі не мають педагогічного досвіду (у формі стажування у школі й додаткових курсів); *подальша освіта для кваліфікованих педагогів*, котрі мають відповідну педагогічну освіту й досвід роботи. Крім того, ПК учителів здійснюється на базі найрізноманітніших закладів. Найбільшого розповсюдження на сьогодні у розвинених країнах набуло ПК педагогів безпосередньо *на базі шкіл*. Переваги *шкільної моделі* очевидні. До них відносяться: практична орієнтація змісту підготовки, який відбирається на основі об'єктивних потреб конкретних учителів і школи, а також певні організаційні зручності (нижча вартість порівняно з курсовою підготовкою, суміщення роботи і навчання)¹³.

В. Гаргай пише про те, що післядипломна освіта шкільних вчителів розглядається сьогодні лідерами освітньої політики як провідна форма ПК. Погоджуючись з даним твердженням, все ж необхідно уточнити, що це не єдина провідна форма. Підтвердження цьому є результати Європейської інформаційної мережі Eurguide, згідно з якими ПК учителів у більшості країн також здійснюється на базі центрів, педагогічних закладів та інших ВНЗ, закладів для освіти дорослих та професійних об'єднань учителів^{14,15}.

¹¹ Burgess R. G. & Galloway S. Does in-service education have an effect on classroom practice? In Burgess, Connor, Galloway, Morrison, & Newton (Eds.), *Implementing in-service education and training*. – London: The Falmer Press, 1993. – Pp. 168-175.

¹² Постригач Н.О. Підвищення кваліфікації учителів у Європейському регіоні : проблеми, перспективи / Н.О. Постригач // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 3. – С. 3.

¹³ Джемілева Н.Н. Сравнительный анализ повышения квалификации учителей за рубежом [Електронний ресурс] / Н.Н. Джемілева // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 1. – Т. II (Психолого-педагогические науки) – С. 209.

¹⁴ Гаргай В.Б. Развитие системы повышения квалификации учителей в Великобритании (конец XIX – конец XX вв.): дисс. ... д-ра пед. наук / В.Б. Гаргай. – Новосибирск, 2006. – 220 с. [Електронний ресурс]. – URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2011_1pp/46.pdf.

У розвинених державах зміст програм ПР учителів має різнобічний, розширений характер. Встановлено, що найбільший інтерес у педагогів викликають ІКТ (що багато в чому пояснюється інформатизацією їх освіти)¹⁶. Так, педагогам-новаторам більше необхідна підтримка (технічна, адміністративна і колегіальна), ніж формальний професійний розвиток. Їх власна рефлексивна практика пошуку ефективних шляхів інтеграції ІКТ у процес викладання уже є формою професійного розвитку¹⁷.

Одним із способів стимулювання навчання дорослих у педагогічній професії є *коучинг*, при якому тренер отримує багато спеціальних навичок і знань, підтримку професійного зростання вчителя-початківця, інформацію про навчання, в тому числі його власного навчання, практику, в якій тренер застосовує все, чого він дізнався при коучингу вчителя-початківця в його процесі навчання, зворотній зв'язок щодо поведінки коучингу та аналізу власного досвіду¹⁸.

Отже, проведений аналіз засвідчив, що ПК як стратегії для професійного розвитку учителів у ЄС розглядається як багатоаспектне явище, що має «вузьке» та «широке» трактування. Наявність двох тенденцій розвитку ПК вчителів – загальноєвропейської та національної – призводить до наявності різних типологій даної галузі ПР та різних визначень дефініції. Подібні відмінності в організації та функціонуванні ПК вчителів країн Європи, на нашу думку, пояснюються різними баченнями сутності цього феномену, оскільки воно розглядається переважно у двох контекстах: ефективне навчання учнів; забезпечення потреби вчителя до кар'єрного та професійного зростання.

Анотація. Це дослідження спрямовано на удосконалення практичної діяльності у сфері підвищення кваліфікації в якості стратегії професійного розвитку вчителів в Європі. Дослідження спрямовано на аналіз потреб вчителів у професійному розвитку та обґрунтування шляхів можливих внесків підвищення кваліфікації для розвитку вчителів.

Ключові слова: початкова педагогічна освіта, підвищення кваліфікації вчителів, професійний розвиток учителя, стратегія, фаза індукції

Summary: This study aimed to elaborate on the practices of INSET (in-service education and training) activities as a strategy of teacher professional development in Europe. The study is dedicated on teachers' needs in professional development and elaboration of pathways on possible contributions of INSET for developing teachers.

Key words: initial teacher education, INSET, teacher professional development, strategy, induction phase

¹⁵ Джемилева Н.Н. Сравнительный анализ повышения квалификации учителей за рубежом [Электронный ресурс] / Н.Н. Джемилева // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 1. – Т. 10. (Психолого-педагогические науки). – С. 210.

¹⁶ Там само.

¹⁷ Постригач Н.О. Профессиональное развитие учителей как субъектов международного образовательного пространства / Н.О. Постригач // Интернет-журнал "Проблемы современного образования". – 2013. – № 4. – С. 146.

¹⁸ Černochová M. Methods and practices utilized to support teachers' professional development in the Czech Republic / Miroslava Černochová. – 48 p. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.2agepro.psy.lmu.de/download/teachers_prof_devel.pdf>.

**Сергій Прийма,
м. Мелітополь, Україна**

КОНЦЕПЦІЯ РЕГІОНУ, ЩО НАВЧАЄТЬСЯ, ЯК ПІДҐРУНТЯ РЕГІОНАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ

На тлі сучасних процесів переходу від індустріальної економіки до економіки знань терміносполуки «суспільства знання», «регіон, що навчається», «місто, що навчається», у багатьох європейських країнах стали маркерами успішного економічного розвитку. Вони являють собою переважно «географічні моделі, що існують усередині соціального поняття «суспільство, що навчається»¹. Регіони, що навчаються, особливо активно розвиваються в європейських країнах у контексті стратегії освіти впродовж життя і є важливим складником системи розбудови активного громадянського суспільства й соціальної інтеграції, яку здійснює Європейський Союз. Концептуальні засади регіонів, що навчаються, стають підґрунтям для поширеної європейської регіональної політики в галузі освіти, яка об'єднала різноманітні чинники – політичні, соціально-економічні та культурно-освітні.

Наголосимо, що Концепція регіону, що навчається, передбачає створення й розвиток ментальної спільноти, яка навчається, на основі використання об'єднаного потенціалу матеріальних, трудових, фінансових і організаційно-управлінських ресурсів регіону шляхом формування освітнього середовища для всіх категорій і різновікових груп населення. Мета реалізації Концепції регіону, що навчається, полягає в забезпеченні освіти впродовж усього життя й активному просуванні культури навчання, яка заохочує до створення творчого середовища спільноти, міста, регіону та країни в цілому.

Вважаємо за доцільне виокремити основну ідею Концепції регіону, що навчається, – конкурентоспроможність будь-якого регіону в сучасному світі визначається його здатністю до навчання. На практиці ця ідея реалізується в неперервному процесі інтеграції всіх зацікавлених сторін і суб'єктів регіональних підсистем та суспільних інститутів на основі взаємовигідного співробітництва для створення доступної, ефективної та результативної освітньої інфраструктури регіону. За Л. Овсієнко, регіон, що навчається, є суспільством, яке формує стратегію процвітання й соціальної єдності через розвиток людського потенціалу всіх громадян².

При цьому співпраця представників різних сфер діяльності (у галузі економіки, освіти, культури, політики тощо) і громадського сектора будується з урахуванням регіонального контенту формування культурно-освітніх пропозицій, розуміння освітніх потреб регіону та взаємозв'язку формальної, неформальної та інформальної освіти; необхідності забезпечення рівного доступу до якісних освітніх послуг на фоні діалогу та співпраці між усіма стейкхолдерами в реалізації регіональної освітньої політики.

Регіони, що навчаються, мають чітке, підтримане всіма партнерами (органами влади, приватними підприємствами, освітніми установами, громадськими організаціями та ключо-

¹ Найман Е.А. Становление концепции «обучающегося региона» в западной науке / Е.А. Найман // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. – 2013. – № 1 (9). – С. 81.

² Овсиенко Л.В. Непрерывное образование и модель «обучающегося региона» / Л.В. Овсиенко // Высшее образование в России. – 2009. – № 2. – С. 96-99.

вими індивідуумами) зобов'язання щодо концентрації на навчанні та поширенні знань як головного чинника розвитку. Загальна мета, регіональна ідентичність і довіра між громадянами – рушійна сила у виробленні спільних цінностей і досягненні розвитку мереж у межах спільноти. Аналіз світового досвіду реалізації Концепції регіонів, що навчаються, дав змогу визначити основні напрями розвитку спільноти, що навчається, у регіоні: розроблення відповідної нормативно-правової бази; підготовка організаційно-методичного та інформаційного забезпечення; діяльність, спрямована на формування й розвиток мотивації населення до навчання; розробка регіональної програми підтримки інновацій; підвищення якості підготовки та навчання кадрів у системі неперервної освіти дорослих та ін.

Важливим є те, що індикаторами досягнення характеристик нового соціального статусу регіону можуть слугувати: організація єдиної інформаційної мережі освіти впродовж усього життя; упровадження моніторингу розвитку освітнього простору регіону; узгодження навчальних планів на модульній основі між представниками формального й неформального навчання; широка кооперація між провайдерами освітніх послуг, бізнесом і владою; мотивування до навчання як тих, хто навчається, так і тих, хто навчає; вирівнювання умов соціально-економічного та культурного розвитку всередині регіону.

Незважаючи на деякі спільні особливості, практика імплементації Концепції регіону, що навчається, демонструє розмаїття форм і способів її реалізації: кожен регіон вибудовує власну модель розвитку, щоб через унікальні, значущі для нього інновації, стати конкурентоспроможним в економіці, заснований на знаннях. В одних випадках першорядного значення набуває піднесення культурного рівня й формування громадянської позиції людей, в інших – вивчення інформаційно-комунікаційних технологій, сприяння економічному зростанню регіону тощо. Є й інші варіанти, які спрямовуються на соціально-економічний розвиток територій і позитивно впливають на людей. У цьому контексті саме освіта на регіональному рівні є об'єднувальним фундаментом, який пов'язує процеси навчання в закладах освіти, на робочому місці, у сім'ї. Участь у будь-яких освітніх програмах, що реалізуються в регіоні, набуває рис соціальної взаємодії і стає важливим складником щоденної діяльності спільноти.

Відповідно до Концепції, важливого значення набуває кооперація, співпраця між усіма суб'єктами культурно-освітньої, економічної взаємодії. Кооперація між місцевою владою, культурними й освітніми установами, громадськими організаціями, підприємствами, які приймають рішення про спільну діяльність з метою покращення ситуації в своєму регіоні, може виявлятися в таких аспектах: участь громадян у всіх освітніх проєктах у регіоні через надання їм, незалежно від рівня їхньої освіти, соціального або економічного стану, можливості брати активну участь у соціальних змінах; чіткий прогностичний план дій, розроблений спільними зусиллями всіх зацікавлених сторін, спрямований на ознайомлення населення регіону з майбутніми змінами для усвідомлення спільних цілей і подальшого їх досягнення за допомогою тих культурних складників, які становлять історичну ідентичність регіону, а також використання місцевих ресурсів та ідей. На наше переконання, при прийнятті рішень у регіонах, що навчаються, доцільно керуватися результатами аналітичної діяльності (опитування, моніторинг, експертиза та ін.); проєктної діяльності (проєктування, планування, розробка пілотних проєктів, прогнозування); науково-дослідної діяльності; організаційно-управлінської діяльності (координація зусиль усіх соціальних партнерів).

Наголосимо, що в процесі впровадження Концепції регіону, що навчається, передбачено таке: створення мережі соціального партнерства й розроблення організаційно-адміністра-

тивної структури стратегічного управління розбудовою культурно-освітнього простору в регіоні; формулювання мети та завдань освітньої політики в регіоні, виходячи зі стратегії соціально-економічного розвитку, загальної ситуації в регіоні, зокрема й поточного стану потенціалу регіону; формування нових освітніх потреб у мешканців регіону та попиту на освітні послуги, нових ринків їх збуту; розвиток мережі провайдерів освітніх послуг у галузі формальної, неформальної та інформальної освіти; створення ресурсної, зокрема інформаційної, бази для започаткування нових і розвитку наявних освітніх практик у регіоні. Також йдеться і про розробку освітніх програм для різних категорій громадян регіону, інтерактивних технологій навчання дорослих для забезпечення ефективності освітнього процесу; забезпечення доступності освітніх послуг відповідно до критерію «ціна/якість»; формування культури мережевої взаємодії всіх провайдерів освітніх послуг; розробку й впровадження моніторингу освітніх потреб регіону, оцінку освітніх послуг різних провайдерів, аналіз відповідності їх меті й завданням регіону, що навчається; передбачення ресурсів, зокрема коштів місцевого бюджету та коштів донорів, на організацію навчання впродовж життя.

Отже, аналіз теорії і практики реалізації регіональної освітньої політики дає підстави твердити, що Концепція регіону, який навчається, передбачає створення й розвиток спільноти, яка навчається, на основі використання об'єднаного потенціалу трудових, матеріальних, фінансових, організаційних, управлінських ресурсів регіону з метою підвищення конкурентоздатності спільноти, міста, регіону й держави в цілому. Концепція спрямовується на усвідомлення винятково важливої ролі освіти як стратегічного ресурсу стійкого розвитку інтеркультурного суспільства й важливого чинника гарантування національної безпеки держави, сприяє розробленню механізмів узгодження культурно-освітніх, економічних та інших інтересів особистості, етносу, суспільства, регіону, держави. Важливим результатом регіонального співробітництва в процесі реалізації Концепції регіону, що навчається, стане встановлення взаємної довіри як між провайдерами, так і споживачами освітніх послуг у регіонах. Це також є і найважливішою передумовою для інституційних змін і започаткування «нової освітньої культури».

Анотація. У публікації проаналізовано Концепцію регіону, що навчається, як основу регіональної освітньої політики та складник системи розбудови громадянського суспільства. Наголошено, що Концепція передбачає створення й розвиток спільноти, яка навчається, на основі використання об'єднаного потенціалу трудових, матеріальних, фінансових, організаційно-управлінських ресурсів регіону з метою підвищення конкурентоздатності міста, регіону й держави в цілому.

Ключові слова: суспільства знання, освіта впродовж життя, політика регіонального розвитку, концепція регіону, що навчається.

Summary. The publication deals with the analysis of the Concept of learning region as the basis of the regional educational policy and the part of the system of civil society development. It is accentuated that the Concept foresees creation and development of the community which studies by using the joint potential of labour, financial, executive and administrative resources of the region for the purpose of increasing the compatitiveness of the city, region and state in general.

Key words: knowledge societies, lifelong education, region development policy, concept of learning region.

ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ У КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Як зазначалося в доповіді ЮНЕСКО «Освіта для XXI століття», підготовленій Міжнародною комісією під керівництвом Жака Делора, освіта протягом всього життя має будуватися на чотирьох стовпах: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити¹. Реалізація цих постулатів можлива шляхом упровадження в освітній процес досить нового, але вже популярного напрямку навчально-виховної діяльності – музейної педагогіки.

Музейна педагогіка як нова галузь педагогічної науки має міждисциплінарний характер, перебуваючи на перетині музеєзнавства, соціальної педагогіки, педагогіки дозвілля, андрагогіки. У терміні музейна педагогіка закладено розуміння того, що музей здатний у числі інших сучасних чинників цілеспрямовано забезпечувати процеси виховання і навчання. Освітня роль музейної педагогіки не обмежується лише передачею готових знань і доступом до експонатів. Її ідеї реалізують гуманістичну модель навчання, коли значну увагу приділяють формуванню самостійної пізнавальної активності особистості, розвитку її інтелекту, здібностей, творчої уяви, психічних процесів та розумових операцій, умінню розмірковувати, висловлювати й обґрунтовувати власні судження, мислити креативно, експериментувати тощо. Такий підхід дає змогу налагоджувати взаємодію суб'єктів навчання й виховання у музейному середовищі та ін. Музейна педагогіка розглядає музей як місце, де виховуються почуття. Сьогодні чи не найважливішими і найактуальнішими напрямками роботи у сфері музейної педагогіки є духовно-моральне та громадсько-патріотичне виховання. Дітей, молодь, дорослих вчать дбайливо ставитися до музейних експонатів, а відтак, і до предметного світу в цілому. Культура бережливості щодо творінь людських рук – реальна протидія споживацькому ставленню до життя. Основним завданням музейної педагогіки є формування образу музею як зберігача предметів культурно-історичного значення, розвитку в них інтересу та ціннісного ставлення до експонатів музею як до культурно-історичної спадщини свого народу. До основних принципів музейної педагогіки належать: органічний зв'язок культури і освіти; врахування вікових та індивідуальних особливостей, інтересів, побажань; особистісно-орієнтований підхід; гуманістична спрямованість.

Г. Маслай, Н. Ясінська виокремлюють модель музейно-педагогічного процесу та його складові: музейне середовище, приміщення, простір, експозиція, експонат, глядач, музейний педагог; форми музейно-педагогічного процесу (екскурсія, заняття в музейній аудиторії, лекція, виставка); методологічну основу музейно-педагогічного процесу (діалог з пам'яттю, музейним педагогом, міжособистісний діалог². На їх думку, музейні працівники та

¹ Декларація принципів толерантності. Прийнята на Двадцять восьмій сесії Генеральної асамблеї (Париж, 25 жовтня – 16 листопада 1995 р.). – Париж: ООН, 1996. – С. 16.

² Маслай Г., Ясінська Н. Роль музейної педагогіки в освітньому процесі / Ганна Маслай, Наталія Ясінська // Волинський музейний вісник: наук. зб.: Вип. 5: Музейна педагогіка. Теорія і практика / упоряд. А. Силук. – Луцьк, 2013. – С. 68-70.

педагоги мають володіти й застосовувати у своїй діяльності прийоми музейної педагогіки, а саме:

- прийом показу (для представників усіх вікових груп);
- прийом коментування (враховуючи вікові особливості);
- прийом руху;
- прийом реконструкції;
- прийом локалізації;
- прийом цитування (аргументація);
- прийом порівняння (адже все пізнається у порівнянні)³.

У наш час музейна педагогіка набула широкої популярності в ряді Європейських країн, зокрема Угорщині, де її активно використовують у роботі з представниками різних вікових категорій.

Т. Юдіт, дослідниця музейної педагогіки, виділяє декілька основних методів та засобів, які використовують у своїй роботі музейні педагоги в Угорщині⁴. Незалежно від віку відвідувачів, основними методами залишаються *словесні методи (екскурсія, бесіда, дебати)*. Відносно новий прийом, який використовують у більшості великих музеїв Угорщини, це «музейна валіза», або іншими словами, «рюкзак слідопита», який складають відповідно до тематики виставки⁵. Цей прийом дозволяє самостійно ознайомитися з темою експозиції. У валізі підібрані завдання, альбоми, інструменти для художньої діяльності, які можна забрати додому. У музеях Угорщини також використовують аудіовізуальні методи (показ фільмів, звукозаписів, виготовлення звукозаписів), а також фотографування. У багатьох музеях практикують проводити паралельно показ фільмів, пов'язаних з відповідною тематикою. Відвідувачі на короткий час «йдуть до кіно» і переглядають фільм. Поряд з експонатами звучить звукозапис, який відповідає темі експонатів і ніби переносить відвідувачів у той чи інший історичний період. Популярним методом є використання музичної діяльності (спільне розучування пісень, ритму, танців, прослуховування концертів тощо).

Музеї у своїй роботі використовують комп'ютер та інші засоби (сайти, форуми, Інтернет трансляція виступів спеціалістів, он-лайн екскурсії). Комплекс методик об'єднують *музейні проекти*, коли учасники ознайомлюються з однією темою за допомогою декількох дидактичних методів. Музейні проекти активно реалізуються на тематичних днях (визначні дні, державні свята, події), коли протягом дня використовують різноманітні методи: виступи, дебати, бесіди, малювання, досліді, демонстрації тощо. Деякі музеї в Угорщині займаються «доставкою додому». Вони приносять копії своїх експонатів до навчальних закладів і там проводять заняття. Звичайно, широкий спектр пропозицій, які дає музей для навчально-виховної діяльності з особами різного віку, сприяє активній співпраці музею з різними навчальними закладами, організаціями.

В Україні набуло поширення створення «музейних осередків», «міні-музеїв» та ін., які охоплюють невеликий, але цікавий напрям розвитку культури та історії людської цивілізації.

³ Там само.

⁴ Torgyik Judit A múzeumi tanulás módszerei és eszközei / Judit Torgyik // Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції [«Слов'янська культура та писемність: минуле і сучасність»], (Ужгород, 23-24 травня 2013 року). – Ужгород, 2013. – С. 176-183.

⁵ Torgyik Judit A tanulás színterei felnőtt- és időskorban. Eötvös József Könyvkiadó. – Budapest, 2013. – 180 c.

Широкий спектр можливостей міні-музею полягає у різноаспектній презентації об'єктів, відображенні їх взаємозв'язків з іншими об'єктами; використанні при ознайомленні з певною темою різноманітних форм роботи. Створення міні-музеїв у навчальних закладах, різних організаціях є важливою складовою реалізації принципів музейної педагогіки, що забезпечує умови для особистісного розвитку, безпосереднього залучення до світу мистецтва, навчання впродовж життя.

Анотація. Показано досвід роботи з музейної педагогіки в Угорщині, розкрито можливості використання музейної педагогіки в роботі вихователів навчально-виховних закладів.

Ключові слова: музейна педагогіка, виховання та навчання, навчання впродовж життя.

Summary. Present publication shows the experience of museum pedagogy in Hungary, reveals the possibility of using the museum pedagogy by teachers in the preschool educational institutions.

Key words: museum pedagogy, education and training, lifelong learning.

**Алла Самко,
м. Київ, Україна**

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ У ДОРΟΣЛИХ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ В НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ С. ГОНЧАРЕНКА

Для будь-якого історичного періоду актуальною є проблема формування наукової картини світу людини. У працях філософів, педагогів, психологів знаходимо чимало підходів до визначення цього феномену на різних вікових етапах становлення особистості

Вперше термін «наукова картина світу» з'явився в науковому обігу в кінці XIX – на початку XX ст. Водночас його широко застосовували природодослідники А. Ейнштейн, Д. Максвелл, М. Планк та ін. Зазвичай у цей термін дослідники вкладали усвідомлення основних уявлень певної галузі науки про досліджувану реальність, відображену в системі фундаментальних понять та принципів. Тому сьогодні ми часто використовуємо поняття «фізична картина світу», «хімічна картина світу», «біологічна картина світу», «астрономічна картина світу» тощо. Як зазначав С. Гончаренко, термін «наукова картина світу» є універсальним та одним з основоположних понять усіх галузей науки, а поняття «картина світу», «наукова картина світу», «загальнонаукова картина світу», «природничо-наукова картина світу», «фізична картина світу» та інші подібні до них широко застосовують дослідники різних наукових галузей¹.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі формування наукової картини світу, дозволяє виділити різні погляди на визначення цього поняття. Так, на думку Т. Біленко, картина світу – «це продукт тривалого процесу нагромадження соціального досвіду щодо

¹ Гончаренко С.У. Формування наукової картини світу в дорослих: метод. посіб. [Рукопис] / С.У.Гончаренко.– К.: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2013. – С. 44.

пізнання реального довкілля та констатації уявних феноменів»². Як пише Ф. Ціцин «наукова картина світу (НКС) – творіння тисяч авторів, які жили в епоху передісторії науки до наших сучасників. Вже це, здавалося б, повинно робити НКС неохватною для розуму і неозорою для ока, – якби не властивість НКС впорядковувати, систематизувати і концентрувати безмежні купи фактів і спостережень, ідей і гіпотез...»³.

Поява нової картини світу завжди супроводжується зміною філософського світогляду певного періоду. Проблема тісного взаємозв'язку наукової картини світу (НКС) і «духу» конкретного періоду неодноразово поставала перед науковцями. Зокрема, Л. Лясникова пише: «НКС є проекцією духу епохи на сферу наукового знання. Дух епохи ніби «вечерпуге» зі сфери науки матеріал для створення НКС»⁴. Побудова цілісної та достатньою мірою об'єктивної наукової картини світу передбачає систематизацію наукових даних, які несуперечливо відображають дійсність. «Картина світу, – зауважує М. Скурту, – як категорія позначає певний рівень систематизації знання, що постає як сукупність змістовних онтологічних тверджень і припущень. Вона містить у собі ідеальне відображення світу у вигляді того чи іншого поняття або ж системи понять, які формують глибинну онтологічну сутність, фундамент світобудови такою, якою вона постає на конкретному рівні розвитку знання»⁵.

Нам більше імпонує визначення наукової картини світу академіком С. Гончаренком. Учений наголошував, що наукова картина світу – це «картина, яка виникає у людини внаслідок усвідомлення нею набутих знань, упорядкування, узагальнення інформації щодо світосприйняття, світорозуміння та світовідчуття. Тобто вона являє собою інтегративну сукупність знань, понять людини про оточуючий світ та саму себе...»⁶. Наукова картина світу не може бути сталою, вона, як наголошував учений, постійно змінюється, рухається в залежності від різноманітного сприйняття оточуючої дійсності⁷. На його думку, людина, яка бере участь у трудовій діяльності, в навчанні, наукових дослідженнях, неусвідомлено керується тією узагальненою картиною світу, яка виникає в неї в той чи інший момент діяльності на підставі отриманих знань та індивідуального або колективного досвіду.

Важливо підкреслити, що С. Гончаренко розглядав формування наукової картини світу та наукового світогляду, як складний, динамічний і суперечливий процес, на який впливає багато факторів (соціальне середовище, зміст і якість освіти в школі, сім'ї, засоби масової інформації тощо). Тому термін «картина світу» в педагогічній науці вживають у широкому і вузькому розумінні. Так, у вузькому розумінні – це власна уява людини про оточуючий її світ, у широкому – система всіх (природних, суспільствознавчих, естетичних, етичних, релігійних та ін.) знань про навколишнє середовище. На думку вченого, формування наукової картини світу вимагає систематизованих узагальнених знань, які

² Біленко Т.І. Слово і мовна картина світу: діалектика раціонального та ірраціонального / Т.І. Біленко // Сучасна картина світу: інтеграція наукового та позанукового знання. зб. наук. праць. Випуск 3. – Суми: ВВП Мрія ЛТД УАБС, 2004. – С. 228.

³ Еремеева А.И. История астрономии (основные этапы развития астрономической картины мира) / А.И.Еремеева, Ф.А.Цицин – М., 1989.

⁴ Лясникова Л.А. Дух эпохи и научная картина мира / Л.А. Лясникова // Научная картина мира: общекультурное и внутринаучное функционирование. – Свердловск: УрГУ, 1983. – С. 61.

⁵ Скурту Н.П. Искусство и картина мира / Н.П. Скурту. – Кишинев: Штиинца, 1990. – С. 41.

⁶ Гончаренко С.У. Формування наукової картини світу в дорослих: метод. посіб. [Рукопис] / С.У. Гончаренко. – К.: Інститут пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, 2013. – С. 117.

⁷ Там само, С. 5.

виникають як результат інтеграційних процесів при вивченні навчальних предметів. Він зазначав, що основою картин світу є інтеграція, яка забезпечує узагальнення окремих картин, понять, уявлень людини про оточуючий світ та саму себе.

Картина світу особистості і людства змінюється все життя. С. Гончаренко, розмірковуючи над поняттям наукової картини світу, підкреслював, що вона формується на основі і в процесі виховання та освіти, під впливом соціальних умов життя, наукових досліджень, відкриттів. «У кожної людини, починаючи від народження, – зазначав науковець, – формуються уявлення про оточуючий світ на основі власного розподілу на: ми/я/люди і він – світ...»⁸. У зв'язку з цим, він виокремлював картину світу як кожної окремої людини, так і картини світу окремих груп, партій, націй тощо, до яких входять релігійні, політичні, моральні, філософські, наукові та інші знання. Розглядаючи наукову картину світу, носієм і творцем якої є людина, вчений визначив такі її складові: природнича, правова, політична, релігійна, філософська, художня та інші. Як зазначалося вище, наукова картина світу ґрунтується на фундаментальних знаннях із різних дисциплін і локальних картин, узгоджених між собою. Одержані знання синтезуються, об'єктивуються, зіставляються, стають цілісним, логічно несуперечливим утворенням, органічною системою, яка, проте, надзвичайно рухома й лабільна. Іноді в буденному розумінні таку систему називають світоглядом⁹. При цьому розуміють також сукупність ціннісно-нормативних, соціально-політичних, релігійних, етичних, естетичних, емоційних настанов людини, її неповторних переживань і т. ін.

На думку І. Григорків, світогляд є внутрішнім переконанням особистості, який визначає її ціннісні орієнтири. Вона зазначає: «Уявлення про світ у цілому, про принципи взаємовідношення з природою, визначення своїх можливостей, потреб і призначення, базових орієнтирів і смислу життя – все це охоплює світогляд, яким би він не був»¹⁰. Будучи зорієнтованим передусім на людину, світоглядне знання ціннісно забарвлене, сповнене суб'єктивного змісту й значення. Світогляд дає уявлення про те, яким світ може чи має бути, якщо в ньому існує людина...». Наукова картина світу виступає як компонент наукового світогляду, який багато в чому визначає діяльність людини.

Цінними є думки великого педагога С. Гончаренка щодо світогляду: «Світогляд – система поглядів на об'єктивний світ і місце в ньому людини, на ставлення людини до дійсності, яка її оточує, і до самого себе, а також обумовлені цими поглядами основні життєві позиції людей, їх переконання, ідеали, принципи пізнання і діяльності, ціннісні орієнтації. Світогляд – це далеко не всі погляди і уявлення про навколишній світ, а лише їх граничне узагальнення»¹¹.

⁸ Гончаренко С.У. Формування наукової картини світу в дорослих: метод. посіб. [Рукопис] / С.У.Гончаренко. – К.: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН. – 2013. – С. 123.

⁹ Григорків І. Гуманістично-ціннісний потенціал сучасної наукової картини світу / І.Григорків // Проблеми гуманітарних наук: Наукові записки Дрогобицького держ. пед. ун. ім. Івана Франка / Ред. кол. Т.Біленко (головний редактор), В.Скотний, В.Здоровенко та ін. – Дрогобич: Ред.-видав. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2008. – Випуск XXI. Філософія. – С. 4-15.

¹⁰ Григорків І. Гуманістично-ціннісний потенціал сучасної наукової картини світу / І.Григорків // Проблеми гуманітарних наук: Наукові записки Дрогобицького держ. пед. ун. ім. Івана Франка / Ред. кол. Т.Біленко (головний редактор), В.Скотний, В.Здоровенко та ін. – Дрогобич: Ред.-видав. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2008. – Випуск XXI. Філософія. – С. 4-15.

¹¹ Гончаренко С.У. Формування наукової картини світу в дорослих: метод. посіб. [Рукопис] / С.У.Гончаренко. – К.: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН. – 2013. – С. 115.

Академік С. Гончаренко акцентував увагу на тому, що в сучасних умовах в індустріально-розвинутих країнах світу серцевиною освіти дорослих виступає формування наукового світогляду, вироблення сучасної світоглядної парадигми.

На переконання вченого, в світоглядному контексті здійснюється синтез знань, їхня інтеграція й диференціація, формується дуже важливий для освіти інтегративний пізнавальний образ – наукова картина світу. Ці процеси, оновлюючи світорозуміння і смисли традиційних понять, сприяють народженню нових смислів і нових понять, важливих і для сприймання освіти. «...Світоглядна парадигма не просто формує нову наукову картину світу і оновлює стиль наукового мислення, – підкреслював С. Гончаренко, – вона змінює наукову онтологію, задає орієнтири ментальності, або світорозуміння, оснований на Розумі. Розум засвоює сучасний тип наукової раціональності і синтезує світорозуміння в його цілісності з світовідчуттям, світовідношенням і світостворенням людини...».

Підсумовуючи, можна дійти висновку, що без певної розумової роботи людини, власного пошуку розуміння процесів і явищ довкілля, узагальнення та взаємозв'язку, наукові знання не можуть перетворитися в наукову картину світу. Цілком погоджуємося із думкою Семена Гончаренка, що необхідною умовою формування наукової картини світу є творча та активна навчально-пізнавальна діяльність людини. Водночас наголосимо, що стаття не претендує на вичерпність проблеми, оскільки її обсяг унеможливило детальне висвітлення усіх аспектів формування наукової картини світу в дорослих. Отже, наші подальші наукові розвідки будуть спрямовані на поглиблення аналізу цього питання в педагогічній спадщині академіка С. Гончаренка.

Анотація. Проаналізовано наукові підходи до розуміння терміну «наукова картина світу», її зв'язок і співвідношення з науковим світоглядом.

Ключові слова: академік С. Гончаренко, наукова картина світу, світогляд, доросла людина.

Summary. The article analyzes the scientific approaches to understanding the term «scientific world», its connection and relationship with the scientific worldview.

Key words: Academician S. Goncharenko, scientific world, outlook, adult.

*Ольга Ситник,
м. Київ, Україна*

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ (ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

Стрімкі глобалізаційні та інтеграційні зміни, спричиняючи вагомий вплив на реформування системи освіти дорослих, спонукають до аналізу стану освіти дорослих, виокремлення світових тенденцій її розвитку, пошуку відповідей на сучасні запити щодо оптимізації умов задоволення освітніх потреб сучасної дорослої особистості на глобальному, регіональному та національному рівнях. Розвиток системи освіти дорослих з урахуванням світових тенденцій постає одним з першочергових завдань у процесі модернізації освіти дорослих кожної країни.

Питання виокремлення тенденцій освітньої системи набуває пріоритетності сьогодні, що спричинено потребами та реальними можливостями, тісним зв'язком з провідними напрямками суспільного розвитку. Таким чином, ключова роль надається взаємозв'язку освіти з такими системами, як наука, техніка, економіка, культура. Особливого значення у функціонуванні цих систем набувають закономірності становлення людини, розвитку її особистості та індивідуальності¹.

У Білій книзі національної освіти України зазначено, що загальна кількість дорослих, які навчаються, за даними світової статистики, починає перевищувати загальну кількість учнів в інституціях дитячої і юнацької освіти. Відповідно до соціальних прогнозів міжнародних організацій у XXI ст. освіта дорослих відіграватиме важливу роль у контексті забезпечення сталого і збалансованого прогресу особистості, суспільства. Отже, освіта дорослих – це пролонгований процес розвитку людини (особистості, громадянина, фахівця), що відбувається протягом усього дорослого життя. Швидкоплинність змін сучасного суспільства об'єктивно зумовлюють необхідність формувати особистість, здатну до сприйняття і творення змін, налаштовану на сприйняття цих змін як природної норми. Водночас сприйняття сукупності змін, адаптація до них, неможливі без задоволення освітніх потреб людини впродовж її життя².

Вважаємо за необхідне зосередити увагу на загальних тенденціях розвитку освіти дорослих, окреслених у наукових працях сучасних дослідників. Так, Н. Дем'яненко виокремлює світові тенденції в галузі освіти дорослих, зокрема: всебічну модернізацію суспільства в інтенсивно змінюваних соціокультурних умовах, особливості пост-індустріального етапу його розвитку і як наслідок – необхідність підготовки людини до нової якості життя; виникнення і наростання глобальних проблем, можливість вирішення яких зумовлюється розширенням міжкультурної взаємодії, діалогу культур, що вимагає формування ноосферного і планетарного стилю мислення особистості; зростання значення людського капіталу, який у розвинених країнах складає 70 – 80 % національного багатства, що зумовлює інтенсивний, неперервний, випереджувальний розвиток освіти всього дорослого населення; демографічне старіння суспільства, збільшення кількості людей похилого віку, які й після виходу на пенсію здатні до активного саморозвитку, професійної, соціальної, едукативної діяльності³.

М. Громкова серед пріоритетних напрямів освіти дорослих виокремлює такі: оновлення існуючої концепції освіти дорослих, її орієнтацію на результат, обумовлений реальностями сучасного світу, розвиток різноманітних форм навчання, гнучко реагуючих на потреби дорослих щодо отримання необхідних знань і навичок у професійному та повсякденному житті; «охоплення неохоплених», масовий характер безперервної освіти, доступність освіти для широких верств населення; підвищення

¹ Глузман А.В. Тенденции развития университетского педагогического образования в Украине: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Глузман Александр Владимирович. – К., 1997. – 479 с.

² Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009. – 194 с.

³ Дем'яненко Н.М. Освіта дорослих: світові тенденції другої половини XX – початку XXI ст. Педагогічні науки : зб. наук. праць. Вип. 2 / Н.М.Дем'яненко // Полтав. нац пед ун-т імені В.Г. Короленка. – Полтава, 2011. с. 39-44.

ролі гуманітарної складової освіти задля створення сприятливих умов щодо збереження ідентичності у полікультурному суспільстві⁴. Л. Лук'янова виокремлює та аналізує провідні тенденції освіти дорослих, а саме: концептуальна тенденція неперервності освіти дорослих (постійне набуття нових знань, методик і технологій є безумовним чинником підтримки відповідної кваліфікації спеціалістів, що й обґрунтовує провідний принцип сучасної освіти – її неперервність, який визначає стратегічний орієнтир суспільного прогресу); трансформація та розширення змістового поля освіти дорослих (зміщення від первинної освіти до неперервної, яка триває протягом усіх періодів дорослого життя); тенденція зміни концепції освіти дорослих від функціонально-професійної до розвитку особистості (розширення сучасної місії освіти дорослих, що ґрунтується на залученні громадян до повноцінного багатоаспектного суспільного життя не лише на ринку праці, спрямування на саморозвиток особистості); тенденція еволюціонування знання у важливе вартісне джерело інформаційного суспільства (інформація і теоретичні знання є стратегічними ресурсами країни, а рівень розвитку освіти значною мірою визначає її суверенітет і національну безпеку)⁵. Також дослідниця акцентує увагу на ключових принципах європейської та світової теорії і практики неперервної освіти дорослих, на засадах яких відбувається розвиток цього освітнього напрямку. Вони є базовими, універсальними, а отже, можуть слугувати для розвитку системи освіти дорослих у будь-якій країні: нові базові знання і навички для усіх; збільшення інвестицій у людські ресурси; інноваційні методики викладання і навчання; нова система оцінювання набутої освіти; розвиток системи консультування; наближення освіти до особистості⁶.

Аналіз літературних джерел показав, що глобальними тенденціями або мегатенденціями розвитку освіти дорослих є демократизація освіти (доступність освіти через розширення мережі освіти дорослих та зростання ринку освітніх послуг); модернізація системи освіти дорослих з повним оновленням структури і змісту форм освітньої діяльності; зростання значення людського капіталу та перехід від первинної освіти до неперервної, що зумовлює випереджувальний розвиток освіти дорослих. Глобалізація невпинно оновлює освітні вимоги, що постають перед громадянами нашої країни, загострюючи питання необхідності неперервного удосконалення сфери освіти дорослих на національному рівні, таким чином, актуалізуючи доречність дослідження та аналізу європейського досвіду цієї галузі. У документах МОП, ЮНЕСКО зазначено, що розвиток освіти дорослих має здійснюватися комплексно у рамках освіти упродовж

⁴ Громкова, М.Т. Андрагогика. Теория и практика образования взрослых : учеб. пособ. / М.Т. Громкова. - М. : Юнити-Дана, 2005. – 496 с.

⁵ Лук'янова Л.Б. Освіта дорослих у контексті сучасної освітньої парадигми / Андрагогика в професійному навчанні безробітних : матеріали науково-методологічного семінару (20 вересня 2012 р., м. Київ) / Укл.: Л.М. Капченко, Л.Й. Літвінчук, Н.В. Савченко та ін.. – К.: ІПК ДСЗУ, 2012. – С. 14 – 25.

⁶ Лук'янова Л.Б. Освіта дорослих у контексті сучасної освітньої парадигми / Андрагогика в професійному навчанні безробітних: матеріали науково-методологічного семінару (20 вересня 2012 р., м. Київ). – Уклад.: Л. М. Капченко, Л.Й. Літвінчук, Н.В. Савченко та ін.. – К.: ІПК ДСЗУ, 2012. – с. 14 – 25.

життя, яка визначає її цілі та масштаби, й охоплює весь спектр – від початкової грамотності до професійної підготовки і неперервного професійного навчання⁷. Становлення та розвиток національної системи освіти дорослих в Ірландській республіці відбувався у контексті загальноосвітніх і загальноєвропейських тенденцій, хоча національна своєрідність формування цієї сфери притаманна більшості європейських країн, Ірландії зокрема.

Проведене дослідження дозволило нам виокремити такі тенденції розвитку освіти дорослих в Ірландії: громадське партнерство в освіті дорослих; регіональність освіти; модернізація змісту навчальних програм для дорослих; інтеграція національних програм до участі у європейському освітньому програмному середовищі щодо залучення населення до освіти дорослих. Здійснюючи аналіз світових тенденцій розвитку освіти дорослих на сучасному етапі і тенденцій, що набувають актуальності в Україні та Ірландії, ми обґрунтували тенденції, що вирізняються ідентичністю у світовому, європейському та вітчизняному значенні, зокрема: модернізація системи освіти дорослих, так як рівень розвитку суспільства не має випереджати рівень освіченості громадян; доступність освіти дорослих, забезпечення якої вимагає значного розширення мережі через постійне збільшення контингенту, що потребує оновлення набутих вмінь та навичок професійного чи побутового характеру або отримання суттєво нових знань задля швидкої адаптації у сучасному інформаційному суспільстві. Досліджуючи сучасні тенденції розвитку освіти дорослих національного рівня України та Ірландії, виокремимо спільні тенденції, а саме: розвиток освіти дорослих у контексті глобалізаційних та інтеграційних змін; регіональність освіти; сприяння міжнародному співробітництву з освіти дорослих і створення громадського партнерства шляхом посилення діяльності громадських організацій. Таким чином, сучасні тенденції розвитку освіти дорослих в Ірландії суголосні світовим і українським, але існують істотні відмінності в реалізації зазначених тенденцій у різних країнах, зокрема в Ірландії та Україні.

Анотація. Стаття присвячена вивченню сучасних тенденцій розвитку освіти дорослих на світовому рівні (початок XXI століття). Автор аналізує сучасні тенденції розвитку освіти дорослих з метою порівняння тенденцій розвитку освіти дорослих та виявлення суголосних тенденцій в Україні та Ірландії на сучасному етапі.

Ключові слова: освіта дорослих, тенденції розвитку освіти дорослих, модернізація освіти, доступність освіти, глобалізація освіти.

Summary. This article shows the modern adult education trends at the global level (the beginning of the XXI century). The author examines the modern adult education trends in order to conduct a comparative analysis of adult education trends and identifies cognate trends in Ukraine and Ireland.

Key words: adult education, adult education trends, the modernization of education, access to education, globalization of education

⁷ Концепція освіти дорослих в Україні / Лук'янова Л.Б. – Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.

**Марина Смирнова,
Світлана Вольянська,
м. Харків, Україна**

АНДРАГОГІЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Модернізація процесу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів є важливою проблемою, розв'язання якої покликане вирішити завдання забезпечення не лише професійного зростання, а й особистісних якостей педагога. Йдеться про мотивацію *неперервного* саморозвитку; формування сучасного стилю мислення, з його характерними ознаками: системності, гнучкості, стратегічності, концептуальності, об'єктивності; формування певного стилю будівництва взаємостосунків: неупередженого ставлення до інших людей, прагнення до конструктивного підходу у розв'язанні проблем, до співробітництва, відмова від конфронтації¹.

Е. Старобинський висловлює думку, що для підтримки професійних знань на рівні вимог, які висуваються до сучасного спеціаліста, необхідно не менш 4-6 годин на тиждень приділяти вивченню останніх досягнень в галузі, якою він займається². Це актуалізує вимогу постійного оволодіння знаннями, котрі є необхідною умовою підтримання кваліфікації, саморозвитку і самовдосконалення особистості впродовж життя. Єдиною можливістю для спеціаліста зберегти кваліфікацію є постійне підвищення рівня своєї професійної компетентності у процесі неперервної освіти.

Головним завданням підвищення кваліфікації педагогічних працівників стає не передача нового змісту сучасної освіти, а долучення фахівця до процесу осмислення своїх особистих і професійних цілей через співвідношення з цілями й цінностями сучасного життя, своїми потребами, запитамі, очікуваннями. Такий підхід дозволяє розглядати систему підвищення кваліфікації не вузько функціонально, а в широкому соціокультурному контексті.

Педагог як самостійна, самокерована людина, що має достатній соціальний і професійний досвід, потребує неперервного саморозвитку, прагне до ефективної професійної діяльності. Це зумовлює розуміння навчання в системі підвищення кваліфікації як андрагогічного процесу, який передбачає формування в слухачів – суб'єктів навчання, ставлення до себе як до соціально-, професійно зрілої особистості, здатної до самопізнання, самоосвіти, саморозвитку, рефлексії.

Сучасне трактування «андрагогіки» розглядає її як «вікову та педагогічну галузь психолого-педагогічних досліджень теоретичних і практичних проблем освіти і виховання дорослих людей»³. С. Вершловський визначає андрагогіку як науку про навчання дорослих, яка обґрунтовує діяльність суб'єктів навчання в організації процесу навчання.

¹ Олійник В.В. Безперервна освіта / В.В. Олійник // Світло. – 2000. – № 3 (17). – С. 11–15.

² Старобинский Э.Е. Повышение квалификации менеджеров – процесс непрерывный / Э.Е. Старобинский // Управление персоналом. – 1997. – № 1. – С. 5-10.

³ Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г.Кремень. – К. : Юрінком. Інтер., 2008. – С. 22.

Науковець називає андрагогічний підхід у навчанні дорослих «соціальним феноменом» і вважає, що покликання андрагогіки полягає в розкритті принципів, засобів і методів, що сприяють підвищенню соціалізації як функції освіти. М. Громкова висловлює думку, що андрагогіка є методологічною основою управлінської діяльності керівника. І. Колесніківа, Е. Тонконога виділяють специфічність теорії та методики навчання дорослих людей у контексті неперервної освіти та особливості її застосування в післядипломній педагогічній освіті, у тому числі в системі підвищення кваліфікації. Н. Протасова розглядає андрагогіку як теорію навчання дорослих і стверджує, що метою сучасного підходу до освіти є сприяння розвитку та збагачення цілісної особистості, прояву її самобутності, актуалізації прихованих здібностей.

Отже, андрагогіка є наукою, що розглядає освіту дорослих на рівні теоретичної проблеми, як соціальний інститут, як сукупність технологій, котрі відповідають особливостям навчання дорослої людини. Предмет і методи андрагогіки формулювалися як результат виявлення специфічних особливостей організації освітнього процесу у дорослих порівняно з дітьми, а саме: дорослому належить провідна роль у процесі навчання; дорослий, що навчається, прагне до самореалізації, самостійності, до самоврядування і усвідомлює себе таким; доросла людина має життєвий (соціальний, професійний) досвід, який можна використовувати як джерело навчання для нього самого, так і для його колег; доросла людина навчається для рішення важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної мети; дорослий розраховує на негайне застосування здобутих в ході навчання умінь, навичок, знань, якостей; навчальна діяльність того, хто навчається, значною мірою детермінована часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які можуть як обмежувати, так і сприяти навчанню; процес навчання дорослої людини організується як сумісна діяльність того, хто навчається, і того, хто навчає, на всіх етапах: діагностування, планування, реалізації, оцінювання, корекції результатів навчальної діяльності.

Особливістю андрагогіки як науки про навчання дорослих є й те, що вона тісно пов'язує поняття *дорослість* й *освіченість*. Дорослість розглядається дослідниками як певний період життя людини, що характеризується такими основними ознаками, як хронологічний вік, психофізіологічна зрілість, соціальна зрілість, повна громадсько-правова дієздатність, економічна самостійність, залучення до сфери професійної діяльності⁴. Освіченість трактується як оволодіння: цінністю самовдосконалення; управлінням процесом власної освіти; діяльністю, яка спрямована на перетворення внутрішнього образу, як фізіологічна, психологічна, соціальна, моральна зрілість, економічна незалежність, життєвий досвід і рівень самосвідомості, що є достатніми для відповідальної самокерованої поведінки. Дані поняття наближають андрагогіку до акмеології, з позицій якої можна пояснити різні рівні розвитку дорослої людини через «акме», тобто рівень зрілості людини в різних сферах її діяльності.

Як відомо, розкриття творчих можливостей особистості найбільш активно відбувається у професійній діяльності, тому процес реалізації акмеологічних резервів проходить як особистісно-професійний розвиток, а його результатом є

⁴ Громкова М.Т. Андрагогіка: теорія і практика образования взрослых : [учеб. пособие для системы доп. проф. образования] / М. Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – С. 233.

досягнення професіоналізму. За висловленням І. Кона, «зріла особистість – це особистість, яка активно володіє своїм оточенням, має стійку єдність особистісних рис і ціннісних орієнтацій і здатна правильно сприймати людей і себе»⁵. Г. Сухобська використовує поняття «соціальної зрілості», пов'язуючи з ним внутрішню спрямованість особистості тільки на ті цінності, які мають позитивне значення для людини, що знаходить свій прояв у таких характеристиках, як інтелект, самопочуття, настрої, ставлення до інших⁶.

Разом з поняттям «соціальна зрілість» науковці виділяють і поняття «професійна соціалізація». Її інтегральним показником, на думку Е. Еріксона, є відчуття занепокоєності, прагнення до постійного професійного самовдосконалення, максимальної компетентності⁷ людей, які мають закінчену фахову освіту, досвід практичної роботи, усвідомлюють власні професійні потреби й тому прагнуть до професійного розвитку як важливої умови подальшої професійної самореалізації. Таким чином, андрагогізація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації стає фактором не тільки успішної модернізації даного напрямку післядипломної освіти, але й засобом професійного вдосконалення, яке відповідає потребам часу й запитам слухачів.

Наголосимо на взаємозв'язку поняття «андрагогіка» з поняттям «андрагогічний підхід». В освіті це поняття трактується як система організації й самоорганізації освітнього процесу дорослих, побудованого на принципах андрагогіки. Ю. Фокін характеризує його як нову парадигму в системі безперервного навчання та освіти дорослої людини, яка усвідомлює свої потреби і здатна задовольняти їх у своїй діяльності, яку сама планує й реалізує. У працях Н. Протасової «андрагогічний підхід» розглядається як концептуальна основа розвитку системи післядипломної педагогічної освіти, і це пояснюється тим, що «для дорослого, фахівця важливим є відчуття власної участі у будь-яких рішеннях стосовно нього, а не покладання на рішення інших; андрагогічний підхід базується на використанні внутрішніх сил та прагнень людини до саморозвитку, самовдосконалення»⁸. Водночас Н. Протасова зауважує, що андрагогічні принципи не заперечують дидактичним принципам педагогіки: частково їх розвивають, але й частково корелюють з ними. Проте їх дія в реальних умовах навчання фахівців має свою специфіку.

Процес підвищення кваліфікації, побудований на засадах андрагогіки, має такі ознаки: пріоритет самостійного навчання; спільна діяльність; опертя на досвід того, хто навчається; індивідуалізації навчання; актуалізації результатів навчання; розвитку освітніх потреб; усвідомленості навчання, дозволяє забезпечити ефективне виконання вимог до програм навчання: мотивацію до навчання, коли кожний слухач розуміє мету програми і яким чином підвищити свою продуктивність; створення викладачем сприятливої

⁵ Кон И. С. Социологическая психология / И.С. Кон. – М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1999. – С. 177.

⁶ Сухобская Г.С. Современные социально-психологические и андрагогические подходы к образованию взрослых / Г.С. Сухобская // Новые знания. – 1997. – № 4. – С. 23–25.

⁷ Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – С. 32.

⁸ Протасова Н.Г. Теоретичні основи навчання державних службовців у системі підготовки та підвищення кваліфікації: [навч.-метод. посіб.] / Н.Г. Протасова. – К.: Вид-во УАДУ, 2000. – С. 38.

атмосфери для мотивації навчання; необхідність поділу процесу навчання на етапи. Якщо навички, які набуваються під час навчання, достатньо складні, тоді вони будуть відпрацьовуватися поступово з відповідним закріпленням; наявність зворотного зв'язку щодо визначення результатів навчання.

У цьому контексті андрагогіку необхідно розглядати як засіб розвитку здатності особистості до професійного самовизначення. Саме андрагогіка як наука про навчання дорослих покликана розв'язувати проблему самовизначення людини, створювати умови для творчості за допомогою освітньої ситуації. С. Вершловський акцентує увагу на тому, що «навчання дорослих ефективно в тому ступені, у якому створюються умови, що допомагають критично оцінити свій досвід і осмислити сутність рольових знань у широкому соціальному аспекті»⁹.

Таким чином, андрагогізація процесу навчання у системі підвищення кваліфікації педагогів дозволяє відійти від стандартної, уніфікованої організаційної моделі підвищення кваліфікації та забезпечити безперервний професійний розвиток педагогів; зробити більш гнучкими навчальні програми щодо обсягу та змісту наукової та практико корисної інформації, яка має тенденцію постійно зростати; – реалізовувати принципи індивідуалізації та диференціації, використовуючи дистанційну форму навчання; забезпечити право дорослої людини на самостійний, свідомий вибір мети, змісту, способів і цінностей навчання через варіативність змісту та форм навчання; змінити характер суб'єкт-об'єктної взаємодії, що склалася в педагогічній моделі навчання, на суб'єкт-суб'єктні взаємини, які є основою реалізації андрагогічної моделі навчання. Результатом навчання педагогічних працівників у процесі підвищення кваліфікації на засадах андрагогіки стає реальний розвиток професійної компетентності фахівців, основними показниками якої є сформоване ціннісне ставлення до своєї професії, розуміння й прийняття для себе провідних ролей педагога: організатора, наставника, консультанта, лідера тощо; засвоєнні теоретичні та методологічні знання; сформовані певні вміння, як основа подальшої практичної діяльності на посаді педагога, фахівця своєї справи.

Анотація. Розглянуто проблему підвищення кваліфікації педагогічних працівників у контексті андрагогічного підходу, обґрунтовано позитивні зміни у процесі підвищення кваліфікації педагогів на засадах андрагогіки.

Ключові слова: підвищення кваліфікації, неперервний саморозвиток, андрагогіка, андрагогічний процес, андрагогізація навчання.

Summary. The article considers the problem of teachers post-graduate education in the context of andragogical approach, the positive changes in the process of teachers' post-graduate education on the andragogics basis were substantiated.

Key words: training, permanent self-development, andragogics, andragogical process, andragogisation of training.

⁹ Вершловський С.Г. Социально-педагогические проблемы развития системы последипломного образования взрослых / С.Г. Вершловський // Образование в жизни взрослого человека : матер. науч.-практ. конф. – СПб., 1997. – С. 10-16.

**Андрій Терещенко,
м. Чернігів, Україна**

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Педагогічна практика – важливий етап й невід’ємна складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів та одна з педагогічних умов ефективності формування його організаційної культури. Як свідчить аналіз літературних джерел¹, у ході наскрізної педагогічної практики відбувається виховання професійно значимих якостей особистості вчителя, й зокрема вчителя початкових класів, потреби в педагогічній самоосвіті, виховання стійкого інтересу і любові до педагогічної професії; закріплення, поглиблення і збагачення громадсько-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань у процесі їх використання при розв’язанні конкретних педагогічних завдань; формування і розвиток професійних умінь і навичок; вироблення творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності; ознайомлення із сучасним станом навчально-виховної роботи у початковій школі, передовим педагогічним досвідом; формування адекватної професійної самооцінки майбутніх вчителів початкових класів.

У контексті проблеми формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів під час педагогічної практики здійснюється виховання особистісно-мотиваційної готовності студентів ВНЗ до роботи вчителя початкових класів; формування вмій і навичок спостерігати навчально-виховний процес та аналізувати його результати; вивчення практикантами змісту і системи планування навчальної роботи учителя початкової школи; вироблення практичних професійних вмій і навичок організації та здійснення навчально-виховної роботи з учнями; навчання студентів творчому застосуванню на практиці знань, отриманих при вивченні психолого-педагогічних дисциплін і фахових методик; оволодіння студентами методами, прийомами і засобами проведення уроків, занять, а також навичками керівництва пізнавальною діяльністю школярів відповідно до їх вікових та індивідуальних особливостей³.

Як відомо, мета педагогічної практики реалізується шляхом ознайомлення зі змістом і формами роботи на базі практики та виконання конкретних завдань, передбачених програмою практики⁴. Організаційна система проходження педагогічної практики

¹ Наскрізна програма педагогічної практики студентів / Укл.: Коваленко Є.І., Стрельнікова Н.М., Кучерявець В.Г., Падун Н.О., Солова В.М., Дубровська Л.О., Демченко Н.М., Філоненко О.С. / за ред. Коваленко Є.І. – Ніжин: Видавництво НДУ імені М.Гоголя, 2010. – С. 3.

² Організація педагогічної практики в педагогічному університеті студентів заочної форми навчання: методичні рекомендації / Яковець Н.І., Аніщенко О.В., Киричок І.І., Стрельнікова Н.М. – Ніжин: РВБУ, 2003. – 61 с.

³ Мета, завдання та зміст педагогічної практики «Пробні уроки в школі» [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/175>

⁴ Положення про організацію практик в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини (денна та заочна форми навчання) [Електронний ресурс]. – URL: <http://econom.udpu.org.ua/wp-content/uploads/2013/09/POLozhENNYa-pro-orhanizatsiyu-praktyk-v-Umanskomu-derzhavnomu-pedahohichnomu-universyteti-imeni-Pavla-Tychyny-denna-ta-zaochna-formy-navchannya.doc>

студентами університету передбачає такі види: в дитячих оздоровчих таборах, спостереження за навчально-виховною роботою вчителя-класовода, навчально-виховна та виробнича в школі. Як зазначає С. Кара⁵, реалізація кожного з них є логічним етапом у професійному становленні майбутніх учителів, який поступово і комплексно формує всі складові професійної компетентності. Зазначене вище безпосередньо стосується й формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів.

Під час педагогічної практики кожний студент виконує дослідницьку роботу, яка проводиться у двох напрямках: психолого-педагогічному та методичному. Як свідчить аналіз літературних джерел⁶, власний педагогічний досвід, здійснення невеликих, конкретних психолого-педагогічних досліджень сприяє розвитку у майбутніх учителів необхідних умінь аналізувати результати дослідницької діяльності та застосовувати їх у практичній роботі. У нашій дослідно-експериментальній роботі важливою складовою підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності є саме навчально-дослідницькі завдання.

Важливу роль у формуванні організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів відіграють індивідуальні педагогічні завдання для студентів, що проходять практику у загальноосвітньому навчальному закладі. Індивідуальна науково-дослідна робота майбутніх учителів початкових класів під час проходження стажувальної педагогічної практики на V курсі спрямована на апробацію їхніх можливостей як науковців-дослідників, тому передбачає застосування цілісного спектру дослідницьких вмінь і узагальнюється у вигляді індивідуального науково-дослідного завдання. У цілому індивідуальне науково-дослідне завдання є одним із видів самостійної навчальної діяльності студента і забезпечує реалізацію загальної дидактичної мети – розвитку студентом досвіду і вмінь самостійної науково-дослідної діяльності у руслі обраного фаху та оволодіння методиками наукових досліджень

У контексті розвитку організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів мета індивідуального завдання полягає у тому, щоб студент проявив свої можливості щодо проектування та прогнозування ефективності педагогічно доцільних дій, підходів, необхідних змін складників навчально-виховного процесу. У ході виконання індивідуального науково-дослідного завдання студент візуалізує проблеми теорії і практики навчально-виховного процесу і співвідношення їх із конкретним емпіричним досвідом; висуває педагогічно доцільні ідеї з проблеми; визначає конкретні кроки щодо реалізації ідей і послідовності їх впровадження; здійснює оптимальний вибір методик дослідної діяльності⁷.

Нами було запропоновано науково-дослідні проекти щодо вивчення окремих аспектів організаційної культури вчителів початкових класів, з якими студенти співпрацюють під час педагогічної практики. Для виконання індивідуальних науково-дослідних завдань було запропоновано такі теми:

⁵ Кара С.І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики / автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кара Світлана Іванівна. – Житомир, 2012. – С. 10.

⁶ Педагогічна практика: навч.-метод. посібник / Укл.: О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченко; А.А.Сбруєва, О.Є.Антонова. – Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2005. – С. 53.

⁷ Педагогічна практика / Кафедра загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/praktyka/5indist5s.pdf>

1. Роль учителя у формуванні позитивного мікроклімату у колективі класу, школи.
2. Психолого-педагогічні фактори професійного самовдосконалення вчителя.
3. Тайм-менеджмент у професійній діяльності вчителя.
4. Педагогічний такт і культура вчителя початкових класів.
5. Організаційна культура особистості у педагогічному колективі.
6. Дослідження характеру інтересів вчителів початкових класів (у т. ч. і за ознакою статі) (за вибором студента).
7. Фактори ефективності професійної діяльності вчителя початкових класів.
8. Дослідження факторів педагогічної діяльності, які впливають на характер взаємин між учителем та учнями.
9. Вивчення причин конфліктів між суб'єктами педагогічної взаємодії.
10. Дослідження ціннісних орієнтацій сучасного вчителя початкових класів.
11. Аналіз особливостей педагогічного спілкування сучасного учителя початкових класів (з учнями, колегами, батьками).
12. Засоби, прийоми емоційного впливу вчителя на учнів.
13. Вивчення самооцінки особистості вчителя початкових класів.

Студенти-практиканти у ході педагогічної практики мали можливість розв'язувати творчі завдання. Наприклад, майбутнім учителям початкових класів пропонувалося вибрати якість особистості сучасного вчителя початкових класів, яка, на їх думку, потребує вдосконалення. Майбутні вчителі визначали ступінь дослідженості цієї проблеми в психолого-педагогічній літературі, сутнісні ознаки обраної якості. Потім добирали діагностичні методики для виявлення рівня сформованості цієї якості. При такій підготовці педагогічна практика для кожного студента мала цілеспрямований характер, оскільки майбутні вчителі мали чітке уявлення про майбутню діяльність у школі, й кожному потрібно було вивчити якість особистості, провести підготовчу роботу з використанням діагностичних методик, зробити висновки щодо отриманих результатів, співвіднести їх з теоретичними уявленнями. Запропонований варіант виконання навчально-дослідницьких завдань сприяє формуванню виокремлених нами складників організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів, що забезпечують реалізацію функцій професійного й особистісного саморозвитку у педагогічній підготовці, які найбільш яскраво проявляються на психолого-педагогічній практиці.

Результати експериментальної роботи дають підстави стверджувати, що формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів під час педагогічної практики супроводжується розвитком креативних здібностей, генерацією нових ідей, творчим пошуком, що уможливить проектування та реалізацію творчого педагогічного процесу у початковій школі. Відбувається також перетворення на внутрішню потребу позитивної мотивації щодо пошуку нових методів і прийомів професійної діяльності, вдосконалення свого професійного рівня упродовж життя, зацікавленості в якості професійних результатів. Рефлексивні вміння, сформовані під час педагогічної практики, уможливають самоаналіз професійної діяльності, а також працю колег, вихованців; об'єктивність і критичність у самооцінці. Комунікативні та організаційні вміння сприяють встановленню педагогічно доцільних стосунків з учнями на основі справжнього авторитету й довіри, організації навчально-виховної діяльності учнів на діалогічних засадах.

Таким чином, у процесі педагогічної практики майбутні вчителі початкових класів оволодівають вміннями спостерігати, аналізувати й планувати навчально-виховну роботу в класі; вивчати особистість школяра і колектив учнів, особистість вчителя; організувати проведення окремих видів виховної роботи з учнями. Процес формування організаційної культури майбутніх учителів початкових класів під час педагогічної практики успішно здійснюється за умови удосконалення процесу організації практики, зорієнтованої на формування професійної культури майбутніх учителів; реалізації особистісно орієнтованого підходу; формування аналітичних, організаторських умінь майбутніх учителів у ході науково-дослідної роботи.

Анотація. Статтю присвячено аналізу ролі педагогічної практики у формуванні організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів як складової професійно-педагогічної культури.

Ключові слова: вчитель початкових класів, організаційна культура, професійно-педагогічна культура, професійна підготовка, педагогічна практика.

Summary. The paper analyses the teaching practice as a component of professional and pedagogical culture in constructing the organizational culture of the primary school teacher.

Key words: primary school teacher, organizational culture, pedagogical culture, professional training, teaching practice.

*Вікторія Федорчук,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Провідна роль в освіті дорослих, і зокрема вчителів, належить інститутам післядипломної педагогічної освіти. Вони мають створити такі умови підвищення кваліфікації, які б задовольнили потреби педагогічних працівників різних спеціальностей та категорій. Адже не даремно кажуть, що справжній учитель вчиться все життя. Дієвою формою підвищення кваліфікації вчителя, його педагогічної майстерності є курси підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Вони вирішують складні і важливі завдання. Особливості, що притаманні освіті дорослих, підкреслюють необхідність організації процесу навчання з урахуванням потреб, мотивів і професійних проблем, що постають перед педагогами в практичній діяльності.

Проаналізуємо особливості навчання дорослих, які варто враховувати викладачам у своїй практичній і навчальній діяльності. Автори виділяють різні параметри. Так, Ноулз (Knowles M.S.) та ін. розрізняють традиційне викладання та навчання (педагогіку) і викладання й навчання для дорослих (андрагогіку) у такий спосіб. Педагогіка передбачає: поведження з учнями як з дітьми, як з порожньою посудиною, яку учитель повинен заповнити знаннями; підготовку навчального плану заздалегідь, без обговорення його цілей і змісту з учнями; викладання розробленого курсу, при цьому учень перебуває у постійній залежності від викладача на всіх етапах навчання. Водночас андрагогіка

передбачає спілкування з учнем як з дорослим, як з колегою вчителя, як з людиною, що привносить у процес навчання істотну частку свого попереднього досвіду; обговорення з учнем навчального плану і присутність учителя як консультанта в навчальному процесі; визначення результату навчання, погодженого з учнем, взаємини з яким учитель будує на основі співробітництва і взаємного обміну ідеями.

Р. Сміт, наприклад, виділяє шість аспектів навчання дорослих. На його думку, навчання відбувається упродовж життя; це природний і особистісний процес, що передбачає зміни в людині, яка навчається; навчання пов'язане з розвитком особистості; і досвідом людини та її діяльністю; у навчання є також своя інтуїтивна сторона, тобто воно може проходити частково і на підсвідомому рівні.

За С. Змейовим, дорослому належить провідна роль у процесі навчання; доросла людина прагне до самостійності, самореалізації, самоуправління у всіх сферах життя, зокрема й у навчальній діяльності; дорослий має досвід, що може бути використаний як у його навчанні, так і у навчанні колег; доросла людина навчається для рішення важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної мети; дорослий розраховує на негайне застосування результатів навчання; у дорослого багато обмежень у навчанні (соціальні, тимчасові, фінансові, професійні і ін.); процес навчання дорослої людини організований у виді спільної діяльності того, кого навчають, і того, хто навчає¹.

Отже, освіту дорослих можна тлумачити як сферу освітніх послуг (формальної і неформальної освіти) для осіб, що є дорослими. Тому під час підготовки до занять на курсах підвищення кваліфікації викладачі мають враховувати тенденції, перспективи розвитку й новітні досягнення у відповідній галузі педагогіки, оскільки освіта дорослих не є однобічним процесом. Результатом навчання має бути підвищення ефективності професійної діяльності педагогів на місцях.

На специфіку навчання слухачів курсів певним чином впливає набутий ними професійний і життєвий досвід. Дорослі учні самодостатні, вільні у виборі мети навчальної діяльності. Ця особливість обумовлює необхідність проводити вхідне діагностування, щоб використовувати досвід слухачів у процесі їх навчання. Викладачам важливо не тільки пропонувати теоретичний матеріал, а й пов'язувати теорію та практику з досвідом дорослих, які навчаються, визнавати цінність цього досвіду. Ефективності навчання сприяє також використання досвіду і знань слухачів, з відповідної теми заняття. Особливої уваги викладачів потребує неоднорідний склад учасників навчального процесу, що зазвичай мають різний досвід роботи і рівень професійної підготовки. Враховуючи зазначену особливість, у процесі навчання дорослих має переважати диференційований підхід². Адже у кінцевому результаті кваліфікація слухачів має відповідати єдиним вимогам для даних категорій фахівців.

Підвищення кваліфікації вчителів є основним завданням особистісного розвитку педагогів. На заняттях відбувається не лише актуалізація попередньо набутих знань, але й їх постійне розширення та поглиблення.

¹ Курінний О.В. Особливості навчання дорослих / О.В. Курінний, С.Ф. Наумко [Електронний ресурс]. – URL: http://www.rusnauka.com/11_NPRT_2007/Pedagogica/22369.doc.htm.

² Андрущенко Т.К. Особливості навчання дорослих [Електронний ресурс]. – URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N123/N123p003-006.pdf.

Використання інноваційних технологій у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників постає актуальною проблемою, на наш погляд, принаймні з двох причин. По-перше, для того, щоб бути ефективною, сучасна освіта має бути спрямована в майбутнє, використовуючи передові технології та знання. Крім цього, використання інновацій у роботі з педагогами допоможе сформувати у них уявлення про необхідність оновлення педагогічного процесу, про важливість та ефективність інноваційної діяльності в роботі педагога.

Зважаючи на вік і попередній педагогічний досвід курсантів, навчальний процес на курсах бажано організувати як взаємодію, творчу співпрацю викладача і слухачів. Особливо актуальним у цьому випадку виступає інтерактивне навчання, тобто діалогове, взаємодіюче. У процесі такого навчання педагоги мають можливість обмінюватися думками, ідеями, пропозиціями, а викладач стає організатором спільної діяльності, ділової співпраці, творчого пошуку, створює атмосферу щирості, поваги. При цьому навчальна діяльність стає цікавою й корисною, зростає мотивація навчання, знижується рівень тривожності.

Під час інтерактивного навчання освітній процес організовується таким чином, що практично всі слухачі виявляються залученими до процесу пізнання, мають можливість рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають. У ході спільного пізнання відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. В учасників інтерактивного навчання розвивається діалогове спілкування, що виключає домінування одного з доповідачів чи однієї точки зору.

Технології колективно-групового інтерактивного навчання передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу слухачів. Різновидом загального обговорення є технологія «Незакінчене речення». Вона дає можливість кожному по черзі висловитись або відповісти на запитання викладача чи іншого курсанта. Цей спосіб роботи ми використовуємо під час налаштування групи на роботу або в кінці заняття для аналізу здійсненої діяльності. При цьому формулювати думки слід швидко і лаконічно (0,5-1 хв.), а відповіді не коментуються й не оцінюються. Робота за цією методикою дає можливість ефективно працювати над формою висловлення власних міркувань, порівнювати їх з іншими, відпрацювати вміння говорити коротко, але по суті та переконливо. Робота в динамічних парах використовується нами таким чином, що кожен студент виступає «знавцем» одного з теоретичних питань, яке розглядається. Після цього курсанти об'єднуються у пари і задають один одному підготовлені запитання про «свій» принцип (метод), оцінюючи відповіді товариша. Далі відбувається обмін партнерами по спілкуванню. У результаті кожен студент повинен опитати всіх інших членів групи та відповісти на їхні запитання. Завдяки такій роботі можна за короткий час перевірити та оцінити знання великої кількості учасників навчально-виховного процесу.

Одним із засобів стимулювання пізнавальної активності є технологія опрацювання дискусійних питань. Дискусію розглядають як публічне обговорення певного спірного питання. Участь у дискусійних обговореннях розвиває критичне мислення, дає можливість визначити власну позицію, поглиблює знання з обговорюваної проблеми. До участі в дискусійному обговоренні ми залучаємо слухачів курсів під час обговорення актуальних проблем сучасної освіти. Тому для кращого усвідомлення можливостей, функцій та місця оцінки в педагогічному процесі студентам курсів підвищення

кваліфікації пропонується робота за технологіями «займи позицію» та «зміни позицію». Так, пропонується для обговорення теза: «Оцінка заважає вчитися», що записується на дошці. У протилежних кінцях аудиторії розміщуються написи «так», «ні» та «мені важко відповісти на це запитання». а усім учасникам роздаються ролі: учнів, вчителів, батьків учнів, роботодавців. Після цього просимо наших дорослих студентів стати біля напису, що відповідає думці їхнього «персонажа» щодо проблеми обговорення, тобто «проголосувати ногами»³. Визначившись, учасники обґрунтовують свою позицію. Після виголошення різних точок зору можна запитати, чи змінив хтось свою думку, запропонувати перейти до іншого напису, пояснивши своє рішення. «Вживаючись» у ролі учнів, їхніх батьків, педагогів і роботодавців студенти мають можливість висловити своє ставлення до оцінки, її значення у педагогічному процесі. Таким чином, можуть бути організовані обговорення і на інші теми, наприклад: «Розвивальне навчання потрібно запровадити в усіх навчальних закладах» тощо.

Ще однією ефективною технологією з даної групи є «Ажурна пилка». Її доцільно використовувати для опрацювання значного обсягу матеріалу за короткий проміжок часу, наприклад, вивчаючи поняття інновацій та технологій.

Ефективним доповненням до інтерактивних та інших сучасних технологій є проектна технологія (метод проектів), яка дозволяє досягти дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технології), що має завершитися реальним, практично відчутним, результатом. Проектна технологія дозволяє не стільки передавати слухачам курсів обсяг тих чи інших знань, скільки вміти користуватися набутою інформацією для вирішення нових пізнавальних і практичних завдань. Проектна діяльність використовується їй на курсах підвищення кваліфікації вчителів. Прикладом може бути виконання індивідуальних проектів під час вивчення педагогічних технологій, а саме розробка й демонстрація фрагментів уроків з використанням передбачених інноваційних технологій навчання.

Важливого значення набувають і мультимедійні технології навчання. Однією з поширених форм використання мультимедійних технологій є мультимедійна презентація, створена за допомогою програми Power Point. Найбільш ефективним для людського сприйняття вважається використання в мультимедіа-презентації аудіовізуальної інформації, коли людина чує і бачить одночасно. Сьогодні, в час загальної комп'ютеризації і появи в освіті нових технологій, у викладачів з'являється нагальна потреба у використанні мультимедійних засобів, зокрема для створення електронних презентацій для використання під час аудиторної та самостійної діяльності у вищому навчальному закладі. Використання засобів мультимедіа і створення презентації допомагають привнести ефект наочності в заняття і дозволяють студенту засвоїти матеріал швидко та якісно. Ефективним є використання мультимедійних презентацій у роботі вищої школи, зокрема, в організації курсів підвищення кваліфікації вчителів. Особливо потрібне в унаочненні під час викладання лекцій з педагогічних технологій. Адже ознайомлення слухачів з різноманітними технологіями навчання і виховання вимагає показу як конкретних фрагментів методики роботи, так і візуалізації використаних засобів та умов застосування тої чи іншої технології.

³ Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – С. 69.

Мікровикладання – один із ефективних напрямів підготовки студентів вищого педагогічного закладу освіти, який допомагає їм визначити рівень знань, умінь і здібностей, набутти певного рівня педагогічної майстерності. У навчанні дорослих використання такого методу дозволяє не лише виявити рівень теоретичної підготовки, комунікабельності, емпатії, самовладнання, але й самореалізуватися, поділившись власним педагогічним досвідом зі своїми колегами. Під час опанування слухачами курсів підвищення кваліфікації педагогічними технологіями важливу роль виконує метод мікровикладання. Адже розробляючи фрагменти уроків з використанням тих чи інших технологій навчання, педагоги краще усвідомлюють суть і особливості технології, її переваги й можливості застосування. Після цього відбувається загальне обговорення й аналіз сильних та слабких сторін продемонстрованого, тобто контроль викладача за навчальною діяльністю поєднується зі взаємоконтролем та взаємооцінкою всіх учасників навчально-педагогічного процесу.

Значної популярності останнім часом набули ділові ігри. Їх використовують для тренування, розвитку творчого мислення, формування практичних умінь і навичок. Ділова гра дає можливість програти практично будь-яку конкретну ситуацію в особах, що дозволяє краще зрозуміти психологію людей, стати на їхнє місце, зрозуміти мотиви їхньої поведінки в реальних умовах. Так, студент, виконуючи роль учителя, класного керівника чи директора школи, вчиться враховувати інтереси інших: учителів, батьків, учнів; будувати з ними діалоги; приймати вірні рішення в конкретних ситуаціях тощо. У процесі імітаційної гри можуть імітуватися певні події, конкретна діяльність людей (ділова нарада, проведення бесіди, обговорення плану і т. п.), умови, в яких відбувається подія або здійснюється діяльність. Гравці мають можливість проаналізувати і творчо використати власний досвід для імітації подій і вчинків.

Велику зацікавленість виявляють слухачі курсів, беручи участь в іграх-інсценізаціях. Тут слухачі курсів мають мобілізувати весь свій досвід, знання, навички, зуміти «вжитися» в образ певної особистості, зрозуміти особливості її діяльності і т.п. Крім цього, ми пропонуємо учасникам навчально-виховного процесу «вживатися» в образи відомих педагогів минулого. Це допомагає їм краще усвідомлювати педагогічні концепції, основні ідеї видатних діячів. Роботу на таких заняттях ми організуємо у формі зустрічі, наприклад, Я. Коменського, із сучасними вчителями. На такі «зустрічі» можна запрошувати одночасно двох «педагогів» для обговорення певних актуальних педагогічних питань, («Проблема особистості та колективу в творчій спадщині А. Макаренка та В. Сухомлинського» або «Актуальність педагогічних поглядів А. Макаренка та В. Сухомлинського в сучасній школі» і т.п.).

Таким чином, нами наведено лише окремі можливості використання деяких інноваційних технологій у педагогічному процесі курсів підвищення кваліфікації. Та очевидно, що завдяки їх застосуванню досягається вища активність учасників навчального процесу, підвищується ефективність навчальної діяльності слухачів, рівень їхньої професійної компетентності та завдяки цьому забезпечується освіта впродовж життя. Тому зростаючі вимоги до якості підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах вимагають подальшої теоретичної та практичної розробки даної проблеми, зокрема, дослідження можливостей урізноманітнення форм організації курсів підвищення кваліфікації вчителів,

поширення з цією метою дистанційного навчання та вдосконалення організації самостійної роботи слухачів курсів, що стане важливим кроком на шляху до професіоналізму сучасних педагогів.

Анотація. У статті проаналізовано особливості навчання на курсах підвищення кваліфікації вчителів. Описано можливі способи організації занять на курсах, зокрема, з використанням інноваційних технологій.

Ключові слова: освіта дорослих, курси підвищення кваліфікації, інноваційні технології.

Summary. The article analyzes the peculiarities of teaching at extension courses for teachers. Some possible ways of organizing lessons at the courses, especially with the usage of innovative technologies are described.

Key words: adult education, extension courses, innovative technologies.

*Олена Філоненко,
м. Ніжин, Україна*

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ: АНДРАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Одним із пріоритетних напрямів реформування й модернізації вищої педагогічної освіти є формування інтелектуальної педагогічної еліти з культом навчально-пізнавальної діяльності, неперервного особистісно-професійного саморозвитку та самовдосконалення, самоствердження особистості. Важливого значення набуває проблема організації педагогічної практики як невід'ємної складової системи особистісного самовдосконалення майбутнього педагога за принципами андрагогіки. Науковий контекст андрагогічного знання визначається категоріями: людина – у її цілісності на етапі життєдіяльності; дорослість – якість, що задає віковий і соціальний діапазон розгляду специфіки дорослої людини як суб'єкта навчання; освіта – соціокультурний механізм цілеспрямованого розвитку й формування людської якості (образу); освіта дорослих – процес професійно-особистісного становлення людини у контексті неперервної освіти; неперервна освіта – освіта, розглянута в співвідношенні із цілісним простором життєдіяльності людини¹.

С. Змейов виділяє такі особливості освіти дорослих: тому, хто навчається, належить провідна роль у процесі навчання (студент – не той, кого навчають, а той, хто вчиться); той, хто навчається з позиції дорослої людини, прагне до самореалізації, самостійності, самоврядування і усвідомлює себе таким; доросла людина володіє життєвим (побутовим, соціальним, професійним) досвідом, який може бути використаний як важливе джерело навчання як її самої, так і колег; доросла людина навчається для вирішення важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної мети; розраховує на невідкладне застосування

¹ Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.

отриманих у ході навчання знань, умінь і навичок; процес навчання дорослого «учня» організований у вигляді спільної діяльності того, хто навчається і того, хто навчає².

Педагогічна практика студентів університету, згідно навчального плану, проходить на 4 курсі впродовж 6-ти тижнів. Ми розглядаємо педагогічну практику студентів як форму навчання, яка поєднує теоретичні знання, здобуті в університеті, з самостійною роботою в школі в якості вчителя. Студент-практикант – доросла людина, тому формування його як фахівця можливе на засадах андрагогічних концепцій. Для сучасних викладачів вищої школи і післядипломної освіти важливо розглядати всіх, хто навчається як дорослих людей, хоча міра цієї дорослості, звичайно, буде різною залежно від рівня системи освіти. Виходячи із сказаного, не може бути будь-яких жорстких заборон на використання андрагогічного підходу. Головною метою практики є залучення студентів до самостійної творчої діяльності, формування системи педагогічних умінь і навичок в умовах, оптимально наближених до роботи за фахом, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо застосовувати їх у практичній педагогічній діяльності.

На сучасному етапі у вищих педагогічних навчальних закладах організація педагогічної практики базується на таких принципах: педагогічна спрямованість цілей, завдань і змісту практики, її зв'язок з життям, відповідність змісту вимогам, що висуваються сьогодні до навчально-виховного процесу; неперервність педагогічної практики, яка забезпечується поступовим ускладненням завдань; діяльнісний підхід, що орієнтує не лише на засвоєння прикладів і способів діяльності вчителів, але й самовираження студентів у активному творчому навчальному процесі; особистісно орієнтована спрямованість організації педагогічної практики, диференціація та індивідуалізація її змісту³.

Формуванню у майбутніх учителів власного досвіду активної взаємодії з учнями, індивідуального стилю педагогічної діяльності, максимально сприяє їх включення в процес неперервної практики в закладах освіти з першого курсу. Важливість неперервності та послідовності в організації практики підкреслює В. Кремінь у своїй книзі «Освіта і наука в Україні»: «Практична підготовка має бути неперервною, починатися на молодших курсах і тривати впродовж усього навчання, послідовно ускладнюючись і наповнюючись новим змістом»⁴.

Зміст і послідовність практики визначається програмою, яка розробляється кафедрою або предметною комісією у відповідності з навчальним планом. До початку педагогічної (виробничої) практики в 5-9 класах загальноосвітньої школи студенти проходять такі види практик: ознайомчу практику в 1-4 класах загальноосвітньої школи (I курс, 2 місяці без відриву від навчання); пропедевтичну практику в загальноосвітніх школах (II курс, 1 тиждень); виховну практику в літніх дитячих закладах оздоровлення та відпочинку (III курс, 4 тижні)⁵.

² Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А.А. Андреев. – М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.

³ Педагогічна практика : навч.-метод. посіб.; за ред. А.А. Сбруєвої, М.П. Кононенко. – Суми: Ред.-вид. відділ СДШ, 1999. – 164 с.

⁴ Кремінь В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.

⁵ Наскрізна програма педагогічної практики студентів / укл.: Є.І. Коваленко, Н.М. Стрельнікова, Л.О. Дубровська та ін.; за ред. Є.І. Коваленко. – Ніжин : Вид-во НДУ імені М. Гоголя, 2010. – 11 с.

Згідно андрагогічних підходів, до організації навчання студенти-практиканти прагнуть негайного застосування отриманих знань і вмінь, щоб стати більш компетентними в рішенні навчально-виховних проблем. У процесі педагогічної практики студенти здійснюють підготовку та самостійно проводять уроки різних типів з фахового предмету, формують уміння поєднувати та узгоджувати методи, засоби і форми навчання фахового предмету в основній школі. Разом із вчителем-предметником ведуть гурткову роботу та беруть участь в організації заходів позакласної роботи. Таким чином, здійснюється постійне вдосконалення професійної майстерності майбутнього фахівця, ведеться робота з вивчення сучасних педагогічних технологій в діяльності вчителів та застосування різних методів педагогічного дослідження в процесі роботи над проблемою, визначеною завданнями курсової роботи.

Робота студента в період практики характеризується тією ж різноманітністю функцій, що й робота педагога, виступає в якості самостійного, важливого джерела актуалізації педагогічної освіти, створення її життєвої цінності для поліпшення відносин. Ми підтримуємо думку Г. Черкаса про те, що система взаємовідносин повинна носити характер взаємодії та співпраці, маючи на увазі певну суб'єктивність позиції студента. Керівнику педагогічної практики варто орієнтуватися не лише на виконання програми практики, але перш за все, ставитися до кожного студента як до унікальної особистості. Студент-практикант повинен мати можливість висловити свою думку, отримати необхідну консультацію, допомогу або роз'яснення тієї чи іншої ситуації.

М. Козій визначає керівництво педагогічною практикою як діяльність представників педагогічно-освітньої інституції суспільства, які в певний період професійної підготовки фахівця спрямовують прагнення студентської молоді, котра конкретизує власні дії на здобуття знань, умінь і навичок управління освітнім розвитком дітей⁶. Педагогічна практика організована у формі спільної діяльності студента-практиканта та вчителя, за якої вчитель виступає не в ролі інформатора, а перетворюється на консультанта дорослої людини, позитивно впливає на формування рефлексивних умінь студента. Дослідження С. Білоконного показало, що для цього необхідно організувати й підтримувати взаємодію суб'єктів, задіяних у педагогічній практиці. У системі «практикант-учитель» її суб'єкти виконують однакову соціально-рольову функцію: вчитель. Вчитель класу допомагає студенту почуватися впевнено, знизити ситуативну тривожність та емоційне напруження. Завдяки цьому практикантові легше ідентифікувати себе зі шкільним вчителем, прослідкувати стиль та систему його роботи⁷.

Під час педагогічної практики методисти вищої школи повинні враховувати знання, навчальні та типологічно-індивідуальні можливості кожного студента, його педагогічні здібності; пробуджувати і підтримувати у студентів прагнення до успіху, створювати внутрішню установку на успішний результат під час проведення уроків і виховних заходів; спрямовувати зусилля на зниження рівня тривожності практиканта.

⁶ Педагогічна практика: навчальний посібник / М.Т. Мартинюк, О.В. Гнатюк, Т.Л. Годованюк, Н.М. Стеценко. – Умань: ПП Жовтий О. О., 2011. – 175 с.

⁷ Білоконний С.П. Організація керівництва педагогічною практикою – важлива умова формування рефлексивних умінь майбутнього вчителя / С.П. Білоконний // Вісник Черкаського університету: науковий журнал. – Черкаси, 2008. – №142. – С. 5-8.

Студент починає самостверджуватися у новій статусно-рольовій позиції вчителя, активізується пошук відповідей на питання «Чи можу вже назвати себе вчителем?», «Чи досить у мене для цього знань?» тощо. У процесі педагогічної практики інтенсивно здійснюється процес утвердження та розвитку професійного «Я» майбутнього вчителя. Під час неперервної діяльної та довготривалої практики виявляються суперечності між набутим і необхідним запасом знань, що виступає рушійним чинником неперервної самоосвіти¹.

Особливо велика увага має приділятися організації обговорення проведених занять. Важливим є формування такої необхідної якості майбутнього вчителя, як уміння критично оцінювати результати практичної діяльності, проведені уроки та виховні заходи. З урахуванням побажань методиста, вчителя та студентів-практикантів, які беруть участь в обговоренні, поступово формуються, закріплюються професійно-педагогічні уміння та навички, удосконалюється рівень самооцінки студента.

Організована на умовах взаємодоповнення педагогічних і андрагогічних принципів педагогічна практика створює можливість адаптувати діяльність студентів до своїх індивідуальних потреб і особливостей, створює умови для розвитку у студента самостійного й відповідального підходу, спонукає студентів критично оцінити рівень знань, умінь і навичок, виявити недоліки у власній підготовці та спрямувати власні дії на подолання цих недоліків, сприяє залученню майбутнього вчителя до процесу постійного самовдосконалення.

Анотація: Обґрунтовано доцільність застосування андрагогічних принципів навчання в організації педагогічної практики студентів університету.

Ключові слова: андрагогіка, андрагогічні принципи, педагогічна практика, студент-практикант.

Summary: The feasibility of andragogical learning principles in organization of teaching practice of university students is proved.

Key words: andragogics, andragogical principles, teaching practice, intern student.

*Тетяна Шанкова,
м. Житомир, Україна*

ІННОВАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах стрімкого розвитку суспільства ідея неперервності навчання впродовж життя набуває все більшої актуальності. Відбувся активний розвиток післядипломної освіти, відбувається модернізація системи професійної перепідготовки та підготовки фахівців в умовах другої вищої освіти. Окрім цього, виникла потреба у таких гуманітарних професіях як психолог і соціальний педагог, здобути які бажали люди, які вже мають вищу освіту за іншими спеціальностями. Тобто на сьогоднішній день в Україні вже сформована мережа ВНЗ, що здійснюють професійну підготовку фахівців гуманітарного

¹ Юринець О.О. Педагогічна практика як компонент професійного становлення майбутнього вчителя / О.О. Юринець // Вісник Черкаського університету: науковий журнал. – Черкаси, 2009. – №145. – С. 154-156.

профілю при здобутті другої вищої освіти, проте впровадження освітніх інновацій вимагає саме процес цієї підготовки.

На сучасному етапі професійна гуманітарна освіта спрямована на виконання інноваційної, виховної, адаптаційної, відтворювально-ретрансляційної функцій і функції кумулятивності знань. Водночас гуманітарна освіта забезпечує готовність випускника до взаємодії з іншими людьми у процесі трансляції культури, обміну культурними цінностями, способами діяльності та шляхами самореалізації, що вимагає суттєвих змін у парадигмі освіти. Вища гуманітарна освіта є системою, що задовольняє суспільні вимоги підготовки фахівців такої категорії та їх особистісні потреби щодо професійного розвитку й самореалізації. Конкуренція на ринку праці вимагає від спеціалістів гуманітарного профілю наявності високого професійного рівня, вияву навичок організаційної роботи в гуманітарній сфері, комунікативних навичок, володіння комп'ютером та знання іноземної мови. Водночас професійна діяльність фахівців гуманітарного профілю є діяльністю, що має на меті як безпосередній, так і опосередкований вплив на людину через систему суспільних відносин, завдяки засобам донесення (мові, особистому прикладу) ідеї до об'єкта. Результатами впливу є зміни в духовному світі людини². Стиль діяльності спеціаліста гуманітарного профілю – вид філософсько-методологічного засобу цієї діяльності, що заснований на ціннісних орієнтаціях суб'єкта, та виконує функцію регуляції його ставлення до інших засобів професійної діяльності.

За професійним призначенням фахівець гуманітарного профілю готується до здійснення навчально-виховної, науково-методичної та організаційно-управлінської діяльності у різних типах вищих і середніх навчальних закладів. Враховуючи професійне спрямування, майбутній фахівець гуманітарного профілю повинен володіти знаннями основних педагогічних і психологічних дисциплін; мати фундаментальні філологічні знання; володіти концепціями гуманітарних і суспільних наук. Відповідно до Положення «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності»³, інноваційною освітньою діяльністю у системі освіти є діяльність, спрямована на розроблення й використання у сфері освіти результатів наукових досліджень та розробок. Інноваційна освітня діяльність на всеукраїнському рівні здійснюється у системі освіти України і передбачає розроблення та використання в установленому законодавством порядку освітніх, навчальних, виховних, управлінських систем; нормативної частини змісту вищої (зокрема післядипломної) освіти; освітніх технологій, форм, методів і засобів навчання, виховання та управління освітою, науково-методичного, кадрового, матеріально-технічного, фінансового забезпечення навчально-виховного процесу у навчальних закладах; систем, технологій, форм і методів підвищення кваліфікації керівних, педагогічних та науково-педагогічних працівників.

У науковій літературі виявлено загальні закони протікання інноваційного освітнього процесу⁴. *Закон незворотної дестабілізації* інноваційно-освітнього середовища

² Чечёткин М.В. Стиль деятельности специалиста гуманитарного профиля: дис... докт. филос. наук: 09.00.01 / Чечёткин Михаил Васильевич. – М., 2004. – 348 с.

³ Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» № 522 від 07.11.2000 (із змінами, внесеними МОН України № 1352 від 30.11.2012) [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.zakon.nau.ua/doc/?code=z09465003>.

⁴ Юсуфбекова Н.Р. Тенденции и законы инновационных процессов в образовании / Н.Р. Юсуфбекова // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1991. – Вып. 2 (58).

передбачас, що будь-який інноваційний процес у системі освіти неминуче проблематизує ситуацію впровадження, вносить незворотні де структурні зміни в усталене педагогічне середовище, що призводить до руйнації цілісних уявлень про природу освітніх процесів, їх керованість і водночас поляризує погляди суб'єктів освіти. При цьому, чим ґрунтовніша освітня інновація, тим імовірніша буде дестабілізація, – теоретичного, дослідницького, комунікативного чи практичного аспектів. За *законом фінальної реалізації* інноваційного процесу тільки ефективні інноваційні процеси в освітній структурі реалізуються в педагогічній практиці. За *законом стереотипізації*, освітня інновація поступово перетворюється у стереотип мислення і практичної педагогічної дії. У цьому розумінні вона приречена на рутинізацію, тобто перехід до педагогічного стереотипу – бар'єра на шляху реалізації прогресивних освітніх інновацій. *Закон циклічного повторення* (закон зворотності освітніх інновацій) наголошує, що певні інновації викликають протидію педагогічної громадськості тому що сприймається як вже відомі наукові знання.

Інноваційні освітні процеси досліджуються також у соціально-економічному, психолого-педагогічному й організаційно-управлінському аспектах, які визначають умови і середовище успішності створення, поширення й реалізації інновацій. Організаційно-управлінські умови реалізації інноваційних процесів передбачають: актуалізацію потреб освітан в інноваціях; наявність необхідних для вирішення сучасних проблем освіти ефективних, науково обґрунтованих новацій та достатню інформованість про них педагогічної спільноти; організацію інноваційної діяльності навчальних закладів на основі сучасних моделей інноваційних процесів; готовність (структурний і функціональний стан) педагогічної системи вищого навчального закладу до сприйняття й реалізації інновацій; інноваційний тип управління на всіх рівнях системи освіти, науково-методичний та організаційний супровід інноваційних процесів, матеріальне та моральне стимулювання учасників інноваційного процесу⁵.

Розуміння підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти як комплексної самоорганізованої системи дає змогу розглядати цей процес водночас з точки зору аксіології, акмеології та синергетики, що відображає комплексний аксіо-акме-синергетичний підхід у підготовці фахівців.

Розроблена нами андрагогічно-синергетична модель підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти забезпечує методологічне та теоретичне обґрунтування, практичну реалізацію освітньої діяльності факультетів післядипломної освіти та центрів перепідготовки фахівців у ВНЗ України, відповідно до концепції неперервної освіти та освіти дорослих. Ця модель враховує знання про специфіку навчання дорослої людини відповідно до її віку, освітніх і життєвих потреб, реальних можливостей, індивідуальних особливостей, досвіду, психіки, фізіології, вміння пристосуватися до перетворень, готовність до змін, здатність навчатися все життя. Вона складається з цільового, мотиваційного, змістово-актуалізаційного, діяльнісно-процесуального, особистісного та результативного компонентів. У моделі важливого значення надається самоорганізації суб'єкта навчання. Проектування моделі базувалося на науково обґрунтованих уявленнях про значний потенціал синергетичної методології щодо професійно-особистісного розвитку суб'єкта навчання в умовах другої вищої освіти.

⁵ Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / за ред. П.Ю. Сауха. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.

Слід акцентувати увагу на необхідності розробки та впровадження інтерактивних технологій навчання дорослих, гуманітарних технологій, спрямованих на забезпечення самопізнання, саморозвитку та самореалізації суб'єкта; знаходження оптимальних форм адаптації та гармонізації особистісного ресурсу та засобів діяльності. Впровадження гуманітарних технологій є динамічним процесом переведення теоретичних концепцій з відтворення гуманітарних знань та особистісно-професійного потенціалу суб'єкта на мову засобів і способів діяльності.

Важливого значення набувають теоретичні аспекти диференціації навчання у ВНЗ. Передусім йдеться про диференціацію за здібностями та успішністю в навчанні, нахилами та інтересами. Диференційоване навчання передбачає спрямованість на особистість студента. Паралельно із суміжним поняттям «індивідуалізація навчання» воно проходить ряд етапів, за якими інтерпретується як підхід, принцип, концепція і технологія. В основу термінологічної та змістової розрізненості цих понять нами покладено, з одного боку, частоту вживання кожного з них на певному етапі розвитку педагогічної науки, а з іншого, і це є основним, – зміст, що вкладається у кожне з цих понять.

Таким чином, розуміння підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти як комплексної самоорганізованої системи дає змогу розглядати цей процес водночас з точки зору аксіології, акмеології та синергетики, що відображає комплексний аксіо-акме-синергетичний підхід у підготовці фахівців. Модель професійної підготовки є освітньою інновацією у підготовці фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти використовувати різноманітні технології професійної підготовки дорослих, залежно від суспільних вимог та індивідуальних потреб дорослих.

Анотація. У статті проаналізовано сучасні вимоги до професійної діяльності фахівців гуманітарного профілю, її основні функції. Професійну підготовку фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти розглянуто як комплексну самоорганізовану систему та запропоновано андрагогічно-синергетичну модель такої підготовки, яку можна розглядати як освітню інновацію у підготовці фахівців при здобутті другої вищої освіти.

Ключові слова: фахівець гуманітарного профілю, професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю, андрагогічно-синергетична модель професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, технології навчання у професійній підготовці дорослих.

Summary. In the article there has been analyzed the modern requirements of the state for professional activity of specialists of humanitarian profile, its basic functions. The professional preparation of specialists of humanitarian profile in conditions of the second higher education is considered as a complex self-organizing system; it was offered the andragogical-synergetic model of such preparation that can be an educational innovation of specialists' preparation during obtaining the second higher education; various technologies of adult studies used in the professional preparation are reflected.

Key words: specialist of humanitarian profile, professional training of humanitarian profile specialists, andragogical-synergetic model of professional preparation of humanitarian profile specialists in conditions of the second higher education.

Науково-популярне видання

**ЄВРОПЕЙСЬКИЙ СОЮЗ – УКРАЇНА:
ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ**

**ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ ФОРУМУ ДО МІЖНАРОДНИХ ДНІВ
ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ**

(Київ, 4-6 листопада 2014 р.)

Відповідальна за випуск *Л.Б. Лук'янова*

Редактор *Л.Б. Лук'янова*

Коректор *О.В. Аніщенко*

Комп'ютерна верстка *О.В. Баніт, А.М. Самко*

Переклад *О.В. Василенко*

Підписано до друку 13.05.2015 р. Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Друк офсетний. Гарнітура Arial Narrow.
Ум. друк. арк. 11,63 Обл.-вид.арк. 14,9
Тираж 500 прим. Зам. № 1040

Видавець ПП Лисенко М.М.
16600, м. Ніжин Чернігівської області,
вул. Шевченка, 20.
Тел.: (04631) 9-09-95; (067) 4412124
E-mail: milanik@land.ru
<http://vidavec-lisenko.wix.com/milanik>

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 2776 від 26.02.2007 р.