

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

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

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 7

Київ – 2013

ББК 74.4
УДК 374.7
О 72

Фахове видання України з педагогічних наук (Постанова президії ВАК України від 10.11.2010 р. № 1-05/7; Бюлетень ВАК України. – 2010. – № 12. – С. 8.)

Свідчення про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи» КВ № 20056-9856 ПР від 01.07. 2013 р.

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол № 9 від 28 жовтня 2013 року).

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

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

Наукова рада:

Кремень В. Г. доктор філософських наук, професор, дійсний член НАН України і НАПН України, *голова наукової ради*
Луговий В. І. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України
Зязюн І. А. доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України
Ничкало Н. Г. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України
Філіпчук Г. Г. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України

Редакційна колегія:

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

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Луганск: Вид-во «Наулідж», 2013. – Вип. 7. – 360 с.

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

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

ISSN 2308-6386
ISBN 978-617-679-279-9

© ІПООД НАПН України

ЗМІСТ

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

	6
Зязюн Іван Андрійович Аксіологічні критерії вікової психології	6
Баніт Ольга Василівна Методи стимулювання та заохочення персоналу в організаціях, які саморозвиваються: соціально-економічний аспект	24
Василенко Олена Вікторівна Неформальна освіта дорослих: нове соціально-освітнє явище	35
Даутова Ольга Борисовна Технологія супроводження навчаючихся вірослих на основі образовательної комунікації	44
Дернова Майя Григорівна Моделі самокерованого навчання в освіті дорослих	52
Дорошенко Юрій Олександрович Акмеологічна спрямованість архітектурної освіти	65
Дубасенюк Олександра Антонівна Андрагогічні принципи навчання дорослих крізь призму соціально- особистісного досвіду та компетентності	89
Зінченко Світлана Володимирівна Соціально-психологічні аспекти технологій освіти дорослих	100
Краснов Володимир Володимирович Кооперативне навчання як технологія формування соціально- особистісних компетенцій у підготовці лікарів	109
Лічман Лада Юрійвна Розвиток мовної особистості у післядипломній освіті: компетентнісний підхід	116
Luber Dorota Edukacja i wychowanie dorosłych w kontekście refleksji o osobie andragoga	123
Мартинова Наталя Степанівна Концептуальні засади розробки і впровадження ігрових технологій у професійній підготовці майбутніх менеджерів туризму	134
Проскуркіна Яна Іванівна Модель допрофесійної підготовки іноземних абітурієнтів медичного профілю	143
Протасова Наталя Георгіївна Актуальні проблеми теорії і практики управління освітою дорослих в Україні	149
Семенов Олена Миколаївна Роль і місце словника у розвитку комунікативної культури особистості дослідника	159
Султанова Лейла Юрійвна Технологія полікультурної освіти: теоретичний аспект	167

Такушевнич Ирина Алексеевна	Педагогический дизайн как оптимизация процесса обучения взрослых	176
Ткаченко Ольга Василівна	Сучасні проблеми підготовки агрономів-дослідників: педагогічний аспект	184

Розділ II АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ

Гомеля Ніна Семенівна	Експериментальна перевірка системи формування особистісної готовності майбутніх педагогів професійного навчання в процесі психолого-педагогічної підготовки	191
Жмурко Микита Дмитрович	Інтелектуальний компонент духовної культури педагогічного персоналу	196
Каньковський Ігор Євгенійович	Філософські аспекти професійної підготовки інженера-педагога	204
Косигіна Олена Володимирівна	Педагогічна взаємодія суб'єктів системи післядипломної освіти: зміст і специфіка	215
Мозговий Віктор Леонідович	Закони логіки у вирішенні проблеми підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії	224
Сидорчук Нінель Герандівна, Орлова Ольга Анатоліївна	Післядипломна педагогічна освіта як структурний компонент освіти дорослих	231
Терещенко Андрій Олегович	Організаційна культура майбутнього вчителя початкових класів і проблема автономності особистості	242
Цись Олег Олександрович	Професійна мобільність майбутнього фахівця як науково-педагогічна категорія	249

Розділ III ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Лук'янова Лариса Борисівна	Зміст інтегрально-рольової позиції педагога-андрагога у зарубіжній науковій думці	257
Анищенко Елена Валерієвна	Академик С.Я. Батышев о наставничестве в профессионально-техническом образовании	266
Бабушко Світлана Ростиславівна	Аналіз відповідності вітчизняної та англійської термінології (на прикладі концепту «професійний розвиток фахівців сфери туризму»)	274
Балахадзе Лариса Анатоліївна	Педагогічні технології професійної підготовки фахівців для сфери туризму в Мексиці	282

Жижко Олена Анатоліївна		
Інституціалізація освіти дорослих у Латинській Америці		287
Пазюра Наталія Валентинівна		
Організаційно-педагогічні умови реалізації професійного навчання виробничого персоналу Японії і Південної Кореї зовнішніми провайдерами підготовки		296
Ситник Ольга Іванівна		
Сучасні тенденції розвитку освіти дорослих в Ірландії		308
Цебрій Ірина Василівна, Ващенко Наталія Миколаївна		
Взаємодія італійської та національної традицій у педагогічних системах Валерія Висоцького та Олександра Мишуги		314
Розділ IV		
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ		
В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ		
		323
Майборода Тетяна Олександрівна		
Проблема формування у вчителів інформаційно-комунікаційної компетентності		323
Станіславська Катерина Ігорівна		
Про стан та перспективи розвитку освіти у сучасному медіапросторі в умовах екранної культури		330
Тихонова Тетяна Валентинівна		
Удосконалення інформатичної компетентності вчителів у галузі створення та використання інформатичних освітніх продуктів on-line		339
ІНФОРМАЦІЯ		
		350
Ничкало Нелля Григорівна		
Ринок праці і виробничий персонал: проблеми сьогодення і погляд у майбутнє (рецензія на монографію: Герлях Ришард. Позашкільна професійна освіта в умовах цивілізаційних змін. Нові тенденції і виклики = Gerlach Ryszard. Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania. – Bydgoszcz, 2012. – 389 s.)		350
Памятка автору		355

Розділ I

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

УДК 159.922.6:124.5

*Зязюн Іван Андрійович - доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
E-mail: ipood2008@ukr.net*

АКСІОЛОГІЧНІ КРИТЕРІЇ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Вік у психології – конкретна, відносно обмежена в часі ступінь психічного розвитку індивіда і його розвитку як особистості у сукупності закономірних фізіологічних й психологічних змін, не пов'язаних з індивідуальними особливостями.

Першість системного аналітика психологічного віку належить Л. Виготському. Психологічний вік розглядався ним новим типом будови особистості і її діяльності й осмислювався з позицій тих психічних й соціальних змін, які вперше виникають на певній віковій ступені, які, в основному й головному, визначають свідомість дитини, її відношення з середовищем, її внутрішнє й зовнішнє життя, увесь хід і результати її розвитку в даний часовий період. «Вік – відносно замкнутий цикл розвитку зі своєю структурою й динамікою» [2, с. 248]. Вчення Л.Виготського, що розвивалося й доповнювалося його учнями й послідовниками – це вчення про структуру й динаміку віку.

У кожному віці соціальна ситуація розвитку утримує в собі протиріччя – завжди нову генетичну задачу, яка вирішується завдяки побудові нової системи відношень, нової соціальної ситуації розвитку, що засвідчує перехід дитини у наступний (новий) психологічний вік. Вікові періоди, на переконання Л. Виготського, є таким цілісним динамічним утворенням, такою структурою, яка визначає роль й питому вагу кожної з основних і часткових ліній розвитку. У кожному з вікових утворень розвитку особистість змінюється як ціле у своїй внутрішній будові, і закони зміни цього цілого визначають рух кожної його частини [2, с. 244].

Об'єктивно одні й ті ж елементи соціального середовища впливають на людей різного віку по-різному, залежно від того, через які раніше розвинені психологічні властивості вони входили у внутрішній світ суб'єкта учіння-виховання, як цьому сприяли різні види діяльності й дії.

Взаємодія зовнішніх і внутрішніх факторів народжує типові психологічні особливості, загальні для людей одного віку, визначаючи його специфіку, а зміни відношень між цими факторами зумовлюють перехід до наступного вікового етапу. Вікові ступені характеризуються певною відносністю, умовною урівноваженістю, що не виключає, однак, індивідуальної своєрідності психологічної поведінки людини. Вікова характеристика розвитку відображає певну систему вимог, існування і опанування яких врівноважує людину з середовищем, іншими людьми, зі своїми внутрішніми протиріччями. Ця своєрідна автаркія (Г.С. Сковорода) уможлиблює входження людини в групи різного рівня розвитку і в навчально-виховні інституції, як рівній серед рівних.

Специфічні характеристики віку визначаються також змінним характером виховання дитини в сім'ї створенням відповідного середовища, включенням її в нові види й типи діяльності, що забезпечує опанування нею різновидів суспільного досвіду, зокрема й домінуючого з досвідів – психологічного, системи усталених у даному часі знань, норм і правил людської діяльності, а також особливостями фізіологічного розвитку. Нині прийнята наступна вікова періодизація: дитинство (від народження до 1 року); переддошкільне дитинство (1-3 роки); дошкільне дитинство (3-6 років); молодший шкільний вік (6-10 років); підлітковий вік (10-15 років); юність: перший період (старший шкільний вік 15-17 років), другий період (17-21 рік); зрілий вік: перший період (21-35 років), другий період (35-60 років); літній вік (60-75 років); старечий вік (75-90 років); довгожителі (90 й вище)¹ [5, с. 39].

Вікова психологія – галузь психології, що вивчає феномени й закономірності психічного розвитку людини, особливості її переходу від одного періоду до іншого. Психологія розвитку включає в себе такі розділи: дитинство, отрочество, юнацький вік, зрілість і старість. Вік характеризується тими специфічними задачами опанування форм культури, які вирішуються людиною, а також якісно новими типами діяльності-дії й відповідними їм психологічними новоутвореннями, які виникають на кожному етапі розвитку і визначають інтелект, мислення, свідомість та світогляд людини, її відношення до оточуючого світу в цілому. У такий спосіб вікова психологія визначає психологічний зміст вікових періодів впродовж всього онтогенезу людини від народження до старості. «Розчленування дитинства за педагогічним принципом надзвичайно близько підводить нас до істинного розчленування дитинства на окремі періоди» [8, с. 23]. Розвиток є послідовністю переходів від одного якісного рівня до іншого. Зміст подібних переходів виявляється в окремих функціях (Л. Виготський) кожного вікового рівня.

¹ Цю вікову періодизацію визначено й затверджено на Міжнародному симпозиумі з вікової періодизації (м. Москва, 1965 р.).

Услід за Виготським, психологи реалізують підхід до аналізу психіки дитини, названий цілісно-генетичним. Цей підхід розглядає розвиток через зміну найбільш значущих, суттєвих для розвитку одиниць, що інтегрують в собі всі останні зміни. У такому випадку психіка розглядається як деяке цілісне, системне (за Л. Виготським) утворення, розвиток якого перебудовує всі її структурні компоненти.

При такому підході з необхідністю виокремлюється та ключова зміна в психіці дитини, яка знаменує собою перехід на новий рівень розвитку. Ця зміна виражає найбільш суттєве новоутворення віку. Єдність у розумінні подібних змін виявляється в тому, що, незважаючи на аналіз розвитку різних психічних функцій і видів діяльності, дій дитини, у багатьох дослідженнях відбувається звертання до одних і тих самих характеристик дитини як до найбільш суттєвих для її розвитку [8, с. 22-24].

За Л. Виготським, провідною діяльністю, що зумовлює й розвиває психологічний досвід людини є учіння. Розвиток і учіння – різні процеси. Процес розвитку має внутрішні закони самовираження. «Розвиток є процесом формування людини чи особистості шляхом виникнення на кожній ступені нових якостей, специфічних для людини, підготовлених усією попередньою ходою розвитку, але неіснуючих в готовому вигляді на більш ранніх ступенях» [2, с. 188].

Учіння – внутрішньо необхідний і всезагальний момент в процесі розвитку в дитини не природних, але історичних її особливостей. Учіння не тотожне розвитку. Воно створює зону найближчого розвитку, тобто закликає дитину до життя, збуджує й приводить в рух внутрішні процеси розвитку, які спочатку для дитини можливі лише в сфері взаємовідношень з оточенням, особливо людським, але потім, пронизуючи увесь внутрішній хід розвитку, стають надбанням самої дитини.

Л. Виготським були здійснені експериментальні дослідження відношень між учінням і розвитком. Це вивчення буденних життєвих й наукових понять, дослідження опанування рідної й іноземної мов, усного й писемного мовлення, критичних періодів розвитку, зони найближчого розвитку. Останнє – світового рівня відкриття вченого.

Зона найближчого розвитку – це відстань між рівнем актуального розвитку дитини, визначуваного самостійними її досягненнями, і рівнем можливого розвитку, визначуваного задачами, що вирішуються дорослими, передусім, батьками, вихователями, вчителями. «Зона найближчого розвитку визначає функції, ще не визрілі, але на шляху до процесу визрівання, функції, які можна назвати не плодами, а бруньками розвитку, квітами розвитку». «...Рівень актуального розвитку характеризує успіхи розвитку, підсумки розвитку на вчорашній день, а зона найближчого розвитку характеризує розумовий розвиток

завтрашнього дня» [2, с. 189].

Зона найближчого розвитку має важливе теоретичне значення й пов'язана з такими фундаментальними проблемами дитячої психології й психологічної педагогіки, як виникнення й розвиток вищих психічних функцій, співвідношення учіння й розумового розвитку, рушійних сил і механізмів психічного розвитку дитини. Зона найближчого розвитку – логічний наслідок закону становлення вищих психічних функцій, які формуються спочатку у спільній діяльності, у співробітництві з іншими людьми й особливо зі вчителями, й поступово стають внутрішніми психічними процесами суб'єкта. Коли психічний процес формується в спільній діяльності, він знаходиться в зоні найближчого розвитку; після формування він стає формою актуального розвитку суб'єкта [2, с. 289].

Феномен зони найближчого розвитку свідчить про провідну роль учіння в розумовому розвитку дітей. «Учіння лише тоді вагоме, коли йде попереду розвитку». Тоді воно пробуджує й викликає до життя багато інших функцій, що знаходяться в зоні найближчого розвитку. Стосовно до школи це означає, що учіння має орієнтуватися не стільки на вже визрілі функції, пройдені цикли розвитку, скільки на функції, що визрівають.

Можливості учіння визначаються, переважно, також зоною найближчого розвитку. Учіння, як правило, може орієнтуватися на вже пройдені цикли розвитку – це нижчий поріг учіння, але воно може орієнтуватися також на не визрілі функції, на зону найближчого розвитку, що характеризує вищий поріг учіння. Між цими порогами знаходиться оптимальний період учіння. «Педагогіка повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку, – писав Л.Виготський. Учіння з орієнтацією на зону найближчого розвитку може вести розвиток вперед, бо те, що лежить в зоні найближчого розвитку в одному віці перетворюється, вдосконалюється й переходить на рівень актуального розвитку в наступному віці, на новій віковій стадії. Дитина в школі здійснює діяльність, яка постійно надає їй можливість поступу. Ця діяльність допомагає їй піднятися... вище самої себе [2, с. 189].

Поняття зони найближчого розвитку має велике практичне значення для вирішення питання про оптимальні терміни учіння, що особливо важливо як для дітей в цілому, так і для кожної окремої дитини. Відображуючи ще не визрілі процеси, але такі, що визрівають, зона найближчого розвитку характеризується внутрішніми станами дитини, її потенціальними можливостями розвитку і на цій основі дозволяє зробити науково виважений прогноз й практичні рекомендації. Визначення обох рівнів розвитку – актуального й потенціального, а водночас і зони найближчого розвитку – складають разом те, що Л. Виготський назвав нормативною віковою діагностикою на відміну від симптоматичної, що апелює лише до зовнішніх ознак розвитку. Важливим наслідком цієї ідеї можна вважати й те, що зона найближчого розвитку може

використовуватися як показник індивідуальних відмінностей дітей.

Російські психологи (В. Бехтерев, М. Басов, О. Лазурський, Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, П. Блонський, П. Гальперін, Д. Ельконін та ін.), спираючись на ряд теоретичних й експериментальних досліджень, заклали основи теорії психічного розвитку дитини й виявили специфічну відмінність цього процесу від онтогенезу психіки тварини. В індивідуальному розвитку психіки тварини основне значення має вияв і нагромадження двох форм досвіду: видового досвіду (передається наступним поколінням у вигляді спадкоємних фіксованих морфологічних властивостей нервової системи) й досвіду індивідуального, набутого окремим особнем шляхом пристосування до наявних умов існування. На відміну від цього в розвитку дитини, поряд з двома попередніми, виникає й набуває домінуючої ролі ще одна, абсолютно особлива форма досвіду. Це – досвід соціальний, втілений у продуктах матеріального й духовного виробництва, який засвоюється дитиною впродовж її дитинства і життя в цілому. Його можна класифікувати ще і як *психологічний досвід*.

У процесі засвоєння цього досвіду відбувається не лише набування дітьми окремих знань і відповідних їм умінь, але й здійснюється розвиток їх здібностей, формування їх особисті. Дитина прилучається до духовної й матеріальної культури, створеної суспільством, не пасивно, а активно, в процесі діяльності-дії, від характеру якої й від особливостей взаємовідношень, що складаються у неї при цьому з оточуючими людьми, в основному залежить формування її особистості.

Відповідно до такого розуміння онтогенезу людської психіки виникає необхідність розмежування іноді змішуваних понять рушійних сил і умов розвитку. Так, вивчення ролі вроджених властивостей організму і його визрівання є необхідною умовою, але не рушійною причиною цього процесу. Воно створює анатомо-фізіологічні передумови для формування нових видів психічної діяльності, але не визначає ні їх змісту, ні їх структури. Визнавши важливість значення для психічного розвитку дитини її загальнолюдських й індивідуальних органічних особливостей, а також хід їх визрівання в онтогенезі, необхідно разом із тим підкреслити, що ці особливості є лише умовами, лише необхідними передумовами, а не рушійними причинами формування людської психіки. Л.Виготський зауважував, що жодна зі специфічних людських психічних якостей, таких, як логічне мислення, творча уява, вольова регуляція дій й т. п., не може виникати шляхом лише визрівання органічних задатків. Для формування таких якостей необхідні певні соціальні умови життя й виховання.

Соціальна ситуація розвитку, провідний тип діяльності, центральні новоутворення і вікові кризи у віковій психології складають її структуру і є оцінними (аксіологічними) критеріями психологічного віку.

Соціальна ситуація розвитку, за Л. Виготським, є головним компонентом структури віку, що характеризує своєрідність, специфічне для даного віку, виключно єдине і неповторне, ексклюзивне відношення між дитиною й оточуючою її дійсністю, передусім соціальною. Соціальна ситуація є висхідним моментом для всіх динамічних змін, що відбуваються в розвитку впродовж даного періоду. Вона визначає цілком і повністю ті форми й той шлях, слідуючи яким дитина набуває нові й нові властивості особистості, черпаючи їх з соціальної дійсності як основного джерела розвитку, той шлях, рухаючись яким, соціальне стає індивідуальним. Соціальна ситуація розвитку визначає те, як дитина орієнтується в системі суспільних відносин, в які сфери суспільного життя вона входить. Тому, на переконання Л.Виготського, характеристику будь-якого віку слід розпочинати з в'ясування соціальної ситуації розвитку.

Провідний тип діяльності структурно й змістовно, разом із Л. Виготським, розробляли його учні й послідовники. Уявлення про те, що система діяльностей не рівнозначна за виявами кожної з них для вікового періоду, що в їх загальній кількості слід виокремлювати діяльність провідну – не стільки по відношенню до інших діяльностей, скільки по відношенню до психічного, особистісного розвитку, до формування тих чи інших психологічних новоутворень, тобто діяльність, в ході якої власне й відбувається її інтеріоризація, набули наукового осмислення в наукових працях Л.Виготського. У дослідженнях Л. Божович, Д. Ельконіна, Гальперіна й ін. звертається увага на те, що в основі пізнавального розвитку дитини, в основі розвитку її особистості, є безпосередня практична діяльність. Саме поняття «діяльність» підкреслює зв'язок самого суб'єкта з оточуючою його дійсністю. У цьому контексті процес розвитку розглядається як саморух суб'єкта, дякуючи його діяльності з предметами, а фактори спадковості й середовища виступають умовами, які визначають не суть процесу розвитку, а лише різні його варіації в межах норми [9].

На переконання Д. Ельконіна, уведення поняття «діяльність» перевертає всю проблему розвитку, спрямовуючи її на суб'єкт. Ніякі впливи дорослого на процеси психічного розвитку дитини не можуть реалізуватися без реальної діяльності самого суб'єкта. І від того, як ця діяльність буде здійснюватися, залежить процес самого розвитку [12].

Основні характеристики провідного типу діяльності розробив О. Леонтьєв [6, с. 285-286]. Важливішою ознакою провідної діяльності не можуть бути чисто кількісні характеристики. Це не просто діяльність, якій дитина віддає найбільше часу, чи найчастіше зустрічається на даному етапі розвитку. Вона повинна відповідати трьом критеріям:

- це така діяльність, у формі якої виникають і в якій диференціюються інші, нові види діяльностей. Учіння, наприклад, вперше з'являється вже в дошкільному дитинстві, передусім виникає в

грі, тобто саме в провідній на даній стадії розвитку діяльності. Дитина розпочинає навчатися граючись;

- це така діяльність, в якій формуються чи перебудовуються часткові психічні процеси. У грі, наприклад, вперше формуються процеси активної уяви дитини, в учінні – процеси абстрактного мислення. Із цього не слідує, що формування чи перебудова всіх психічних процесів відбувається лише у межах провідної діяльності, але й і в інших видах діяльності, генетично з нею пов'язаних. Наприклад, процеси абстрагування й узагальнення кольору формуються в дошкільному віці не в самій грі, але в малюванні, в аплікації й т. ін., тобто в тих видах діяльності, які лише в своїх витоках пов'язані з ігровою діяльністю;

- це така діяльність, від якої найбільше залежать спостережувані в даний період розвитку основні психологічні зміни особистості дитини. До прикладу, дитина-дошкільня саме в грі опановує суспільні функції й відповідні норми поведінки людей («що робить на заводі директор, інженер, робітник»). Це є досить важливим моментом формування її особистості. Це така діяльність, розвиток якої зумовлює найголовніші зміни в психічних процесах й психологічних особливостях особистості дитини на даній стадії її розвитку.

О. Леонтьєв поглибив ідеї Л. Виготського про провідну діяльність, дав визначення цього поняття, показав, що зміст і форма провідної діяльності залежать від конкретно-історичних умов, в яких відбувається розвиток дитини, а також схарактеризував механізм зміни видів діяльності. Цей механізм, на переконання О. Леонтьєва, виявляється в тому, що в ході розвитку попередній етап для дитини, з її світом людських відношень, починає усвідомлюватися нею як невідповідність її можливостям, і вона прагне його змінити й обов'язково змінює. Виникає відкрите протиріччя між життям дитини і її можливостями, що вже визначили життя інше, більш відповідне цим можливостям. Згідно з цим її діяльність перебудовується. Відбувається, відповідно, перехід до нової стадії розвитку її психічного життя.

У сучасній психології роль провідної діяльності в онтогенетичному розвитку детально розглядає Д. Фельдштейн [11]. Вчений звертає увагу на те, що закономірна зміна провідних типів діяльності визначає загальні межі періодів психічного розвитку дитини, її становлення як особистості. Типи провідної діяльності так же мало залежать від волі дитини, як, наприклад, мова, якою вона володіє. Це чисто соціальні (вірніше, соціально-психологічні утворення). Вони мають конкретний історичний характер, бо дитинство й його періодизація є конкретно-соціальним феноменом, змінним в різних соціально-економічних епохах, в різних суспільствах.

У зв'язку з цим, на переконання Д. Фельдштейна, вікова

психологія вивчає умови й конкретні механізми перетворення об'єктивної структури провідної діяльності у форми суб'єктивної активності дитини, визначаючи закономірності формування в неї певних потреб, мотивів, емоцій-почуттів, відповідного відношення до людей й до предметів діяльності.

В цілому діяльність, її розвиток характеризуються подвійним ефектом: з одного боку, увесь процес розвитку, зміни провідних діяльностей може й повинен бути проаналізований і описаний як саморух, як процес, підпорядкований своїй іманентній логіці, тобто як власне психологічний процес, а з іншого боку, практично ми маємо справу з організованою діяльністю, яка створює умови для розвитку дитини як особистості. Ця організована діяльність завжди педагогічно цілеспрямована і є об'єктом наукової уваги *психологічної педагогіки* [10, с. 7]. Організована суспільством діяльність через відповідні соціальні інститути освітнього й виховного профілю, зокрема й сім'ї, дає ту схему, в якій формуються відношення, потреби дитини, її свідомість і самосвідомість. Тут саморозвиток – розвиток через задані ззовні форми діяльності, запрограмовані психологічною педагогікою і власне педагогікою. Розвиток і саморозвиток через основні типи провідної діяльності специфічно організовуються й виявляються у різні вікові періоди. Так, у дитинстві, у період від народження до одного року, виникає безпосередньо емоційне спілкування, як основа пізнішого й довічного емоційно-почуттєвого чинника, яке і є в цьому віці провідною діяльністю дитини. Ця основна діяльність дитини зумовлюється самою природою людини як суспільної істоти. Дитина в цей період зорієнтована на встановлення соціальних контактів через емоції-почуття.

У перед дошкільному дитинстві, з року до трьох років, коли виникає потреба в суспільній поведінці, й при цьому відсутні вміння суспільно діяти, на перший план виходить й стає провідною предметною діяльністю маніпуляція, в процесі якої дитина оволодіває не лише формою людського спілкування, але, передусім, суспільно виробленими способами вживання всіх оточуючих її речей.

Засвоївши у постійних контактах із дорослими оперативнотехнічну сутність діяльності, дитина у наступному, дошкільному віці (від трьох до шести років), виходить за межі безпосередніх життєвських відношень. Провідною в цей період розвитку стає ігрова діяльність. Саме в розвиненій сюжетно-рольовій грі дитина починає розуміти, що оточуючі її люди володіють різнорідними професіями, включені в різноманітні складні відношення, й вона сама, орієнтуючись на норми цих відношень, повинна враховувати не лише свою, але й чужу точку зору. Гра виступає, по-перше, діяльністю, в якій відбувається орієнтація дитини в найзагальніших, функціональних виявах життя людей, їх

соціальних функціях і відношеннях. По-друге, на основі ігрової діяльності у дитини відбувається виникнення й розвиток уяви й функціональної символіки.

У молодшому шкільному віці (від шести до десяти років) провідною стає навчальна діяльність, тобто соціальна діяльність з опанування теоретичних форм мислення. У процесі цієї діяльності діти оволодівають уміннями навчатися й здібністю оперувати теоретичними знаннями. Ця діяльність характеризується засвоєнням навчальних наукових понять у тих чи інших сферах знання, у дітей формуються основи орієнтації в теоретичних формах відображення дійсності. При повноцінному функціонуванні цієї діяльності в дітей виникає необхідна довільність психічних процесів, внутрішній план дій і рефлексія на власні дії, на власну поведінку, як важливішу особливість рівня теоретичного мислення.

Діти підліткового віку (від десяти до п'ятнадцяти років) включаються в якісно нову систему відношень, спілкування з однолітками й дорослими в школі. Змінюється їх фактичне місце в сім'ї, а також серед ровесників у повсякденному житті. У дитини в підлітковому віці значно розширюється сфера діяльності, а головне, якісно змінюється характер цієї діяльності, значно ускладнюються її види й форми. Водночас підлітки охоплені різними видами діяльності: навчально-освітня праця; суспільно-політична, культурно-масова робота; фізкультурно-масова діяльність; побутова праця в школі, праця у позашкільній індивідуально-підприємницькій сфері; різні види організаторської роботи; різні види творчої праці (технічна й художня творчість, дослідництво й т. ін.).

Зміна соціальної позиції дитини в підлітковому віці, її прагнення зайняти певне місце в житті, суспільстві, у відношеннях з дорослими знаходять відображення в різко збільшуваній потребі підлітка оцінювати самого себе в системі «я й моя корисність для суспільства», «я й моя участь у житті суспільства». Це місце підлітка в суспільстві визначається рівнем його участі, чи можливостями його участі, в діяльності, що має соціально визнаний характер. Саме ця діяльність стає провідною в цей віковий період. У розгорнутій соціальній діяльності найбільш оптимально задовольняється потреба підлітків у побудові нових взаємовідношень із дорослими, реалізація самостійності.

Найважливіша особливість старшого шкільного віку (15-17 років) полягає в тому, що тут провідною діяльністю знову стає навчальна діяльність, активно поєднувана з різними видами праці, що має основоположне значення як для вибору професії, так і для вироблення ціннісних орієнтацій. Маючи навчально-професійну спрямованість, ця діяльність, з одного боку, набуває елементів дослідництва, з іншого – одержує певну спрямованість на здобування

професії, на пошук місця в житті. Основне психологічне новоутворення даного віку – це вміння школяра складати власні життєві плани, шукати засоби їх реалізації, виробляти політичні, естетичні, моральні ідеали, що свідчить про зростання самосвідомості. Активно поєднувана з соціально визаною працею, суспільно орієнтована навчально-професійна діяльність не лише розвиває пізнавально-професійну спрямованість старших школярів, але й забезпечує новий рівень їх самовизначення, пов'язаний із перетворенням «внутрішньої позиції» старшокласника (усвідомлення свого «Я» в системі реально існуючих відношень) в стійку життєву позицію, згідно з якою життєві плани орієнтуються на потреби суспільства.

Центральне новоутворення вікового розвитку на кожній ступені є провідним для всього процесу розвитку й характеризує перебудову всієї особистості дитини на новій основі. Навколо основного чи центрального новоутворення даного віку розміщуються й групуються всі останні часткові новоутворення, що відносяться до окремих сторін особистості дитини й процеси розвитку, пов'язані з новоутвореннями попередніх періодів віку. Ті процеси розвитку, які більш-менш безпосередньо пов'язані з основними новоутвореннями, Л. Виготський називав *центральними лініями розвитку* в даному віці, всі інші часткові процеси, зміни, здійснювані в даному віці, – *побічними лініями розвитку*.

При переході від однієї ступені розвитку до іншої перебудовується вся структура віку, а отже, перебудовуються центральні лінії розвитку: змінюється значення й питома вага окремих ліній розвитку у загальній структурі розвитку, змінюється їх відношення до центрального новоутворення. Л. Виготський показав, як відбувається зміна центральних і побічних ліній розвитку на прикладі розвитку мови. Так, розвиток мови в ранньому дитинстві настільки тісно й безпосередньо пов'язаний з центральними новоутвореннями віку, коли тільки-но виникають перші початкові окреслення «соціальної й предметної свідомості», що мовний розвиток неможливо не віднести до центральних ліній розвитку розглядуваного періоду. Але в шкільному віці продовжуваний мовний розвиток дитини знаходиться вже у зовсім іншому відношенні до центрального новоутворення і, отже, повинен розглядатися в якості однієї з побічних ліній розвитку.

У працях Л. Виготського переконливо показано, як із життя в соціальній ситуації, характерної для кожного даного віку, з необхідністю виникають і розвиваються новоутворення, притаманні цьому віку. Ці новоутворення, що характеризують в першу чергу перебудову свідомої особистості дитини, є не

передумовою, а результатом чи продуктом вікового розвитку. Зміна в свідомості дитини виникає на основі визначеної, притаманної даному віку, форми її соціального буття. Ось чому визрівання новоутворень відноситься не до початку, а до кінця даного віку.

Раз виникнувши, новоутворення в свідомій особистості дитини приводять до того, що змінюється сама ця особистість, що не може не мати найсуттєвіших наслідків для подальшого розвитку. Ці наслідки настільки різнобічні, значні й значущі, що охоплюють все життя дитини. Нова структура свідомості, набута в даному віці, неминуче означає й новий характер сприймань зовнішньої дійсності й діяльності в ній, новий характер сприймання внутрішнього життя самої дитини і внутрішньої активності її психічних функцій. Л. Виготський відкрив закономірність: *нові досягнення в розвитку, нагромаджуючись до кінця вікового періоду, переростають соціальну ситуацію й ведуть її до вибуху – кризи.*

Проблема формування основних новоутворень віку є однією з центральних не лише для вікової психології, але й для педагогіки, дидактики, власне психології, педагогічної психології, психологічної педагогіки, фізіології вищої нервової діяльності, для філософії освіти в цілому. Численні дослідження сучасних психологів показують, що в результаті розвитку певної складової діяльності, її змістового насичення, збільшення об'єму й формування відповідної системи відношень у її внутрішності формуються компоненти, які все більше й більше з нею не узгоджуються, народжуючи нові ситуації, нерідко негативні, що заважають дитині тримати рівновагу нових позицій в царині провідних новоутворень. Зокрема, у предметно-практичній діяльності розвивається переважно інтелектуальна сфера, але насичення її засвоєнням нових знань, наповнених смислом, зумовлює відставання динаміки розвитку мотиваційної й афективної сфер особистості. Виникає жорстке протиріччя між афектом і інтелектом, яке дуже шкодить творчому розвитку особистості й гармонії різновидів її досвідів, передусім раціонального, морально-естетичного, практичного. Або також, в ігровій діяльності дошкільника. що представляє одну з провідних форм діяльності з засвоєння норм взаємовідношень, виникають такі новоутворення, як уява й символіка, що відносяться до іншої провідної діяльності – пізнавальної.

Вікові кризи – переломні точки на кривій розвитку дитини, що відокремлюють один її вік від іншого. В історії дитячої психології багатьма авторами емпірично визначалася нерівномірність дитячого розвитку, наявність особливих, складних моментів становлення й

розвитку особистості. При цьому деякі зарубіжні дослідники розглядали ці моменти як хвороби розвитку й негативний результат зіткнення особистості, яка розвивається, з соціальною дійсністю, а також як результат порушення дитячо-родинних відношень (З.Фрейд, А.Геззел і ін.). Розглядаючи погляди на вікові кризи, як на форми відхилення психічного розвитку від нормального шляху, психологи висловлювали думку, що їх могло б і не бути.

Л. Виготський обґрунтував свою концепцію, розглядаючи віковий розвиток процесом діалектичним. Еволюційні етапи поступових змін у нього чергуються з епохами революційних вибухів – вікових криз. Психічний розвиток здійснюється з допомогою зміни стабільних і критичних періодів. У межах стабільного віку визрівають психічні новоутворення, які актуалізуються в критичному віці.

Л. Виготським описані наступні вікові кризи: 1) криза народження – відокремлює ембріональний період розвитку від дитинства; 2) криза одного року – відокремлює дитинство від раннього дитинства; 3) криза трьох років – перехід до дошкільного віку; 4) криза семи років – з'єднуюча ланка між дошкільним і шкільним віком; 5) криза тринадцяти років – співпадає з переходом від шкільного до пубертатного (змужності, статевої зрілості) віку.

На цих етапах розвитку відбувається докорінна зміна усієї «соціальної ситуації» дитини, виникнення нового типу відношень із дорослими, зміна одного виду діяльності іншим. Л. Виготський показав, що в період кризи розвиток дитини стає бурхливим, стрімким, іноді катастрофічним, але негативний зміст розвитку не повинен заслоняти тих позитивних змін особистості, які є головними і складають основний смисл всякої кризи. Так, позитивне значення кризи одного року пов'язано з тими позитивними набутками, які виконує дитина, стаючи на ноги й оволодіваючи мовленням. Важливе досягнення трьох років виявляється в тому, що тут виникають нові характерні риси особистості дитини. Встановлено, що у випадку, коли криза з-за якихось обставин протікає в'яло й невиразно, то це призводить до глибокої затримки в розвитку афективної й вольової сторін особистості дитини в послідуєчому віці.

У відношенні кризи семи років дослідниками відзначалося, що поряд із негативними симптомами в цьому періоді є чимало великих досягнень: різко зростає самостійність дитини, змінюється її відношення до інших дітей. За кризи в 13 років зниження продуктивності розумових здібностей учня викликається тим, що тут відбувається зміна установки від наочності до розуміння й дедукції. Перехід до вищої форми інтелектуальної діяльності супроводжується тимчасовим зниженням працездатності. Це

підтверджується й на інших негативних симптомах кризи: *за всяким негативним симптомом приховується позитивний зміст, що виявляється, зазвичай, у переході до нової й вищої форми.*

Хронологічні межі вікових криз достатньо умовні, що можна пояснити значним розмежуванням індивідуальних, соціокультурних та інших параметрів. Форма, тривалість у часі й гострота протікання криз може помітно відрізнятися, залежно від індивідуально-типологічних особливостей дитини, соціальних умов, особливостей виховання в сім'ї, педагогічної системи в цілому. Л. Виготський особливо підкреслював, що вікові кризи – нормативні, закономірні явища, необхідні для поступального розвитку особистості. Заслугою вченого є оцінка вікової кризи як центрального механізму динаміки вікових характеристик, традиційного механізму цієї динаміки. Він вивів закон динаміки вікових засад дитини, згідно з яким *рушійні сили розвитку дитини в певному віці з неминучістю приводять до заперечення й розрухи самої попередньої основи розвитку всього вікового періоду, зі внутрішньою необхідністю визначаючи анулювання попередньої соціальної ситуації розвитку, закінчення даної епохи розвитку й перехід до наступної вікової системи, а отже й до нової вікової кризи.*

Л. Виготський підкреслював: новоутворення, що виникли до кінця даного віку в результаті вікового розвитку, приводять до перебудови всієї структури свідомості дитини й, тим самим, змінюють всю систему її відношень до зовнішньої дійсності й до самої себе. Дитина до кінця даного віку стає присутньою зовсім іншою істотою, ніж та, що була на початку віку. Але це не може означати й того, що з необхідністю повинна змінюватися й соціальна ситуація розвитку, що склалася в основних рисах до початку якогось віку, бо соціальна ситуація розвитку не є нічим іншим, ніж системою відношень між дитиною даного віку й соціальною дійсністю. І якщо дитина змінилася докорінно, неминуче повинні перебудовуватися й ці відношення. Попередня ситуація розвитку розпадається в міру розвитку дитини, і також спів-мірно з її розвитком складається, в основних рисах, нова ситуація розвитку, яка повинна стати висхідним моментом для наступного віку. Така перебудова соціальної ситуації розвитку й складає, на переконання Л. Виготського, зміст вікових криз [3].

Процеси переходу дітей на нову вікову ступінь пов'язані з вирішенням нерідко досить гострих протиріч між утвореними у них раніше формами взаємовідношень з оточуючими людьми, з одного боку, й своїми змужнілими фізичними і психічними можливостями й домаганнями – з іншого. Негативізм, упертість, капризність, підвищена конфліктність й інші, притаманні віковим кризам негативні

вияви, загострюються у випадку ігнорування дорослими нових потреб дитини у сфері спілкування й діяльності. і, навпаки, зм'якшуються при правильному учінні-вихованні, гнучкій зміні педагогічних впливів із дотриманням важливого педагогічного принципу «сприймання дитини такою, якою вона є» (К. Роджерс).

Вікові кризи не обмежуються періодами розвитку особистості дитини, однак кризові періоди в зрілому віці й старості вивчені порівняно мало. Відомі дослідження зарубіжних психологів (передусім, Е. Еріксона) переконливо показують, що процеси перебудови смислових структур свідомості й переорієнтації на нові життєві задачі, що ведуть до зміни характеру діяльності й взаємовідношень, мають глибокий вплив на подальший хід розвитку особистості.

Вікова психологія набула самостійності в якості виділення в психології сфери знань в кінці ХІХ століття. З'явившись у науковому світі під назвою «дитяча психологія», вона довго обмежувалася вивченням закономірностей психічного розвитку дитини. Соціально-культурні й суміжно-наукові запити, досягнення власне психологічної й педагогічної науки, зумовили кожен віковий період розглядати з позиції розвитку, зробили очевидною необхідність цілісного аналізу онтогенетичного процесу й міждисциплінарних досліджень. Наразі, розділами вікової психології є: дитяча психологія (вивчає закономірності психічного розвитку від народження до підліткового віку включно), психологія юності, психологія третього віку й геронтопсихологія (психологія старості).

Вікова психологія, маючи достатньо довгу в часі назву саме дитячої психології, створювала й розвивала наукові принципи й основні теоретичні положення вікової психології для психології дитинства. Вони, зазвичай, мають високий рівень цінності для психологічного аналізу зрілості й старості, важливих об'єктів дослідження для цілої низки наук, зокрема й власне психології, з її очевидно необхідними для розвитку людини підрозділами – педагогічна психологія й психологічна педагогіка.

З 20-х років минулого століття розпочався інтенсивний розвиток прикладних аспектів психології зрілості, особливо пов'язаних з проблемою учіння для становлення індустріального суспільства, для розвитку освітньої й спортивної галузі (Е. Торндайк, Е. Бріджмен, І. Тілон, Е. Вудьярд). У 50-60-х роках узагальнені деякі підсумки порівняльних експериментальних даних про різні вікові періоди зрілості (В. Шевчук, Д. Бромлей, Н. Бейл). Сучасний період дослідження зрілості й дорослості датується 1965 роком, з початком колективного комплексного дослідження зрілості під керівництвом Б. Ананьєва [1]. Вчений звернув увагу на природу й закономірності розвитку дорослої людини (передусім, з огляду змін її психофізіологічних функцій). На основі проведених досліджень автор констатував, що перша з можливих характеристик

психофізіологічної природи зрілості, що визначається генетичною психологією – стабілізація функціональних рівнів основних діяльностей й утворення невизначено продовженого в часі стаціонарного стану. Геронтологія, на відміну від генетичної психології, не розглядає зрілість в якості «статистики життя». Навпаки, вона є серією складних процесів, що порушують стаціонарний стан, де особливе місце посідають інволюційні процеси.

Уведення старості в предмет психології відбулося відносно недавно. Геронтопсихологія – наймолодший підрозділ сучасної психології розвитку. Зростаючий інтерес психології до проблем старості зумовлений двома причинами. По-перше, наука оволоділа знаннями про те, що старість не є процесом тотального затухання. За Б.Ананьєвим, геронтологи прийшли до висновку, що в старості, поряд з інволюційними процесами, існують й інші процеси та фактори, що протистоять інволюційним силам. Так геронтологія відкинула попереднє уявлення про тотальне й одночасне старіння всіх життєвих функцій й приділяє увагу довголіттю [1].

На сьогодні геронтологи розглядають старість як якісно своєрідну перебудову організму зі збереженням особливих пристосовницьких функцій на фоні їх загального спадання. Вченими розроблена адаптаційно-регуляторна теорія старіння, згідно з якою в пізньому віці поряд із процесами розрухи, скороченням адаптивних можливостей організму, існують процеси, спрямовані на підтримання його високої життєздатності, на збільшення продовжностей, які були названі *вітауктом* (*vita* – життя, *auctum* – збільшення). Вітаукт стабілізує життєдіяльність організму, відновлює й компенсує різні зміни, викликані старінням, сприяє виникненню нових пристосовницьких механізмів [4]. У цьому контексті великий інтерес викликає теорія І. Давидовського, у якій старість розглядається з позицій адаптації. Згідно з цією теорією старість є обмеженням й самообмеженням життєвих відправлень, тобто гіпобіоз. Але це – пристосовницьке самообмеження, по суті продиктоване життєвим інстинктом самозбереження, подібно анабіозу. Однак, на відміну від останнього, старість не зберігає структуру в афункціональному стані. Навпаки, старість – це проміжний стан, який характеризується зниженою стійкістю структур до зовнішніх впливів; це незворотний стан, неможливість збереження чи відновлення тієї ж напруги функцій. У такий спосіб І. Давидовський розглядає старість як специфічну, віком зумовлену, форму пристосування до зовнішнього середовища, як «стиснене в своїй природі життя» [4, с. 10]. Таким чином, перша група причин, що визначає інтерес вікової психології до вивчення старості, зумовлювалася відкритими геронтологією фактами протистояння тотальній інволюції в цьому віці, і захищає старість як розвитку.

Друга група причин, зв'язаних з інтересом до дослідження старості й інтенсивним розвитком геронтології, зумовлена соціально-економічними факторами. Однією з демографічних ознак планети Земля – старіння її населення (особливо у високо розвинених країнах світу). Воно визначається багатьма чинниками, основним із яких є чітка тенденція до скорочення народжуваності дітей в розвинених країнах. Канули в леті переконання, що в 50-60 років – вік старості. Смертність у цьому віці сьогодні зменшилася порівняно з кінцем XVIII ст. в чотири рази; смертність серед 70-літніх останнім часом зменшилася удвоє. Для сучасної людини після виходу на пенсію реальність прожити ще 15-20 років очевидна.

У сучасних країнах СНД, зокрема в Україні й Росії, порівняно з промислово розвиненими країнами Заходу, старіння населення зумовлене, передусім, неблагополуччям соціально-економічної ситуації в умовах системної кризи. У цій ситуації особливо важливим стає розроблення наукових підходів до вирішення проблем старших людей, бо вони набувають не лише особистісного чи сімейного, але й, значною мірою, соціального характеру, прямо чи опосередковано торкаючись інтересів усіх членів суспільства, зокрема й впливу на реалізацію їх економічних і соціальних інтересів.

Очевидна необхідність одержання комплексного, об'єктивного знання про людей з віком, їхні проблеми й способи вирішення цих проблем внаслідок недостатності предметного поля й наукового інструментарію важливих сфер наукового знання – соціальної геронтології та геронтологічної медицини. Системне комплексне дослідження проблем старіння й старості в широкій перспективі дозволить визначити об'ґрунтовані шляхи оптимізації процесу старіння як окремого індивіда, так і суспільства в цілому, розширити межі активного працездатного віку, підвищити статус громадян із віком у суспільстві, допомогти їх життя довести до благополуччя, активності й повноцінності, надати їм можливість не лише для достатньо довгого життя, але й для подальшого розкриття власного потенціалу й самореалізації в цьому віці [4].

Визначення вікової психології як вчення про періоди психологічного розвитку особистості в онтогенезі, їх зміні й переходах від одного віку до іншого, а також історичний аналіз послідовних етапів онтогенезу свідчить про те, що предмет вікової психології історично змінюється. Наразі, предмет вікової психології – розкриття загальних закономірностей психічного розвитку в онтогенезі, встановлення вікових періодів становлення й розвитку діяльності, свідомості особистості та причин переходу від одного періоду до іншого зі врахуванням впливів на індивідуальний розвиток людини культурно-історичних, етнічних й соціально-економічних умов.

Література

1. Ананьев Б.Г. Педагогические приложения современной психологии / Б.Г. Ананьев // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. / под ред. И.И.Ильясова, В.Я. Ляудис. – М., 1981.
2. Выготский Л.С. Детская психология / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский // Психология: классические труды. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
4. Давыдовский И.В. Геронтология / И.В. Давыдовский. – М. : Медицина, 1966. – 300 с.
5. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические сочинения / А.Н. Леонтьев. – М., 1993. –Т.1.
7. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. Пер. с англ. / Э. Стоунс / под. ред. Н.Ф. Талызиной. – М.: Педагогика, 1984.
8. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М.: Асадем А, 1998.
9. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980гг. / под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М., 1981.
10. Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования: пособ. для студентов и учителей / Л.М. Фридман. – М.: ИПП, 1997. – 288 с.
11. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности: избранные психологические труды / Д.И. Фельдштейн / Институт практической психологии. – М.: НПО «Модек», 1996. – 512 с.
12. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М.: Знание, 1974. – 315 с.

Зязюн Иван Андреевич – доктор философских наук, профессор, действительный член НАПН Украины, директор Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины

E-mail: ipood2008@ukr.net

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. Психологические характеристики возраста определяются конкретными условиями, в которых совершается развитие индивида: характером учения-воспитания, особенностями его деятельности и действия, общением, педагогическим мастерством родителей и воспитателей-учителей. Для каждого возраста существует своя специфическая "социальная ситуация развития", определенное соотношение условий социальной среды и внутренних

условий развития индивида как личности.

Ключевые слова: *Психологический возраст, социальность возраста, педагогическая психология, психологическая педагогика, развитие личности, деятельность, действие, центральные новообразования, критический возраст, зона ближайшего развития, актуальное развитие, центральная линия развития, побочная линия развития, психологический опыт .*

Zyazyun Ivan – Doctor of Philosophic Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine, Director of the Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine
E-mail: ipood2008@ukr.net

AXIOLOGICAL CRITERIA OF AGE PSYCHOLOGY

Summary. *L. Vygotsky was the first systemic analyst of age psychology which was viewed by him as a new-type formation of personality and his/her activity. It was interpreted in terms of those psychological and social changes which originally appear on a certain age step, and which, basically and generally, define the child's consciousness, his/her relations with the surroundings, his/her inner and outer life, the whole process and the results of his/her development at a particular period of time. «Age is a relatively closed developmental cycle with its own structure and dynamics». The theory of L. Vygotsky which has been evolving and has been complemented by his disciples and followers is the theory of the age structure and dynamics.*

At every definite age the social developmental situation contains a contradiction – a new genetic task which is carried out due to the creation of a new system of relations, a new social developmental situation, which confirms the child's transition to the next (new) psychological age. In L. Vygotsky's opinion, age periods are the holistic dynamic entity, the structure which establishes the role and importance of every general and particular lines of development.

In every age period of development the personality changes as integrity in its inner structure and the laws of these changes determine the movement of every its constituent. Currently, the following age periodization is in use: childhood (from birth to 1 year old); before preschool childhood (1-3 years old); preschool childhood (3-6 years old); junior school age (6-10 years old); adolescence (10-15 years old); youth: the first step (senior school age 15-17 years old), the second period (17-21 years old); mature age: the first period (21-35 years old), the second period (35-60 years old); elderly age (65-75 years old); old age (75-90 years old); centenarians (90 years old and more).

Age psychology acquired its independence in the field of psychology as a separate sphere of knowledge at the end of the XIX century. On appearing in the scientific world as «children's psychology», it has been long restricted to the investigation of a child's psychological development peculiarities. Social, cultural and related research enquiries, achievements of the proper psychological and pedagogical sciences resulted in the consideration of every age period in terms of development. They made obvious the necessity of the

holistic analysis of ontogenetic process and cross-science researches. Thus, the units of age psychology are: children's psychology (which studies the peculiarities of the psychological development of a child from his/her birth inclusively to his/her adolescence); youth psychology, third-age psychology and gerontologic psychology (psychology of the old age).

Age psychology, being named for a long time as children's psychology, has created and developed the scientific principles and the basic theoretical provisions of age psychology for the psychology of childhood. As a rule, they are very valuable for the psychological research of mature and old ages. They have proved to be also important for a range of sciences, particularly for proper psychology with its subfields which are vitally necessary for the development of a man – pedagogical psychology and psychological pedagogy. Scientists have stated that the first possible characteristic feature of the psychophysiological nature of matureness which is defined by genetic psychology is the stabilization of functional levels of major activities and the creation of indefinitely prolonged fixed status. Unlike genetic psychology, gerontology does not treat matureness as «life statistics». On the contrary, it is a number of complicated processes which break the fixed status and where involution processes occupy a special place.

Key words: *psychological age, age sociality, pedagogical psychology, psychological pedagogy, personality development, activity, action, central new entity, critical age, proximal development zone, actual development, central development line, side development line, psychological experience.*

УДК 37.091.53:331.108:334.758

Баніт Ольга Василівна – кандидат педагогічних наук, молодший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
E-mail: olgabanit@mail.ru

МЕТОДИ СТИМУЛЮВАННЯ ТА ЗАОХОЧЕННЯ ПЕРСОНАЛУ В ОРГАНІЗАЦІЯХ, ЯКІ САМОРОЗВИВАЮТЬСЯ: СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ АСПЕКТ

Актуальність проблеми стимулювання й заохочення персоналу за досягнення і заслуги в роботі не викликає сумнівів. Ця проблема за своєю сутністю є міждисциплінарною, тому її доцільно розглядати з різних точок зору: психології, економіки, соціології, педагогіки, суспільствознавства, політики, менеджменту та ін.

Дослідники психолого-педагогічного напрямку виділяли такі її аспекти, як задоволення потреб різного рівня (К. Альдерфер, Д. Мак-Клелланд, А. Маслоу), мотивація до роботи (Ф. Герцберг, А. Колот), готовність особистості до самоосвіти та самовдосконалення (С. Рубінштейн, Д. Узнадзе), особистісний

розвиток (О. Леонт'єв), творча активність (Г. Костюк, В. Мерлін, Н. Талізїна), наукова організація праці (Г. Спенсер), професійна етика (Р. Харрісон), професійне спілкування (І. Салбергер, Б. Скіннер). Всесвітньо відомі зарубіжні (Г. Емерсон, Е. Мейо, А. Сміт, Ф. Тейлор та ін.) та вітчизняні вчені-економісти (В. Гриньова, М. Доронїна, О. Новїкова, В. Онїкієнко та ін.) розглядали у своїх роботах питання управління персоналом, плинність кадрів, продуктивність праці, ефективність виробництва тощо. Наше дослідження передбачає аналіз соціально-економічного аспекту цієї проблеми.

Мета статті – виділити та обґрунтувати ефективність методів заохочення та стимулювання персоналу, що по-різному реалізуються у традиційних організаціях і тих, які розвиваються шляхом самонавчання.

Аналіз наукової літератури підводить до висновку про те, що розв'язання цієї проблеми передбачає використання економічних (матеріальних) і соціально-психологічних (нематеріальних, моральних) методів впливу на трудову поведінку окремого працівника або колективу в цілому з метою досягнення високої результативності роботи підприємства (організації, фірми, компанії, корпорації). Таким чином, з одного боку, створюються сприятливі умови для задоволення потреб працівника, з іншого боку, забезпечується трудова поведінка, необхідна для успішного функціонування організації.

Зазначимо, що економічні методи стимулювання персоналу передбачають матеріальне заохочення: безпосереднє через виплату грошових сум (заробітна плата, премії, доходи від прибутку, вручення подарунків, продукції та ін.) і опосередковане (ціни, податки, кредити, наданням будь-яких послуг, пільг та ін.). У свою чергу соціально-психологічні методи (або моральні заохочення) не пов'язані із наданням працівникові матеріальних цінностей. Сутність морального заохочення полягає в офіційному та прилюдному визнанні досягнень працівників та їх особливої ролі у загальних успіхах підприємства.

Погоджуємося з думкою вчених про те, що співвідношення «внутрішньої» і «зовнішньої» мотивації є основою для використання керівництвом різних методів стимулювання і заохочення працівників до роботи. Проте, у фірмах, які саморозвиваються, ці методи мають певні особливості.

Слід наголосити, що традиційні організації в нашому розумінні – це переважно державні установи закритого типу, з ієрархічною структурою, статичною діяльністю, не орієнтованою на розвиток, з відчуженими стосунками працівників, а також приватні

підприємства, що у своєму розвитку проходять стадії народження, розквіту, занепаду й загибелі [2, с. 276].

Натомість, організація, яка самонавчається, являє собою відкриту соціально-економічну систему, що змінюється, розвивається та переструктуровується в динамічному середовищі. Це відносно нове явище в сучасному житті, яке активно набирає обертів і потребує ґрунтовного дослідження.

У таких організаціях система стимулювання та заохочення вибудовується з певними особливостями, серед яких можемо виділити найбільш суттєві:

- 1) встановлення рівня заробітної плати;
- 2) співвідношення між заробітною платою і преміями;
- 3) залежність матеріального заохочення від рівня прибутку компанії;
- 4) довгострокові стимули;
- 5) додаткові матеріальні заохочення;
- 6) створення сприятливих умов праці;
- 7) нематеріальні заохочення та стимулювання;
- 8) навчання та розвиток персоналу;

Розглянемо детальніше кожен із них.

1. *Заробітна плата.* У звичайних організаціях матеріальне стимулювання працівників проводиться за встановленою ще в радянський час системою адміністративно-командного господарювання, яка керується Кодексом законів про працю України (статті 143-146) та Типовими правилами внутрішнього трудового розпорядку для робітників і службовців підприємств, установ, організацій (затверджених Постановою Держкомпраці СРСР за погодженням з ВЦРПС від 20 липня 1984 р. № 213) [1].

Слід зауважити, що на сьогоднішній день у більшості таких організацій заробітна плата не стимулює працівників до творчої, свідомої праці на благо підприємства, оскільки вона не відповідає основним ринковим критеріям оплати праці і, в силу своєї мізерності, не дозволяє забезпечити рівень життя, відповідний гідності людини. Тому у фірмах, які саморозвиваються, політика винагороди за працю організовується так, щоб свідомі ініціатива персоналу була спрямована на підвищення продуктивності праці, удосконалення своєї кваліфікації, надавала працівнику можливість збільшувати працюю як власний дохід, так і загальний прибуток фірми.

Керівники таких фірм прагнуть, щоб рівень зарплати та інших матеріальних виплат був вищим, ніж у середньому на ринку, адже це в значній мірі сприятиме вирішенню кадрового питання – на вакантні посади такої організації стоятиме черга, з неї вже

можна буде обирати найкращих. Такі фірми часто використовують аналітичні системи заробітної платні, особливість яких – диференційна оцінка в балах ступеня складності праці з урахуванням кваліфікації працівників, фізичних зусиль, умов праці, тощо. Прикладом можуть бути система змінної заробітної плати, групової заробітної плати, доплата за знання і компетенції, а також різного роду компенсації [5, с. 194]. Для того, щоб розробити подібну систему матеріального стимулювання, компанія створює комітет по винагороді. На розробку системи винагороди компанії витрачають кілька місяців.

2. Співвідношення між заробітною платою і преміями.

Загальновідомо, що додатковою заробітною платою є винагорода за працю понад встановлені норми, трудові успіхи і винахідливість та особливі умови праці. Вона включає доплати, надбавки, гарантійні та компенсаційні виплати, премії. Преміювання коливається від 10 до 50% окладу в залежності від посади. Проте, як свідчить практика, внаслідок відсутності прямої залежності розміру премії від конкретних результатів роботи працівників у звичайних організаціях вона перетворилась на просту добавку до посадового окладу.

Доцільно акцентувати увагу на тому, що нині активно втілюються в життя ті тарифні системи оплати праці, при яких заробітна плата має формуватись під впливом таких постійно діючих чинників, як складність, інтенсивність, відповідальність, умови праці, а розміри премій та інших винагород на основі таких змінних факторів, як ініціативність, старанність, підприємливість, винахідливість тощо.

Фірми, що саморозвиваються, виплачують співробітникам щомісячні, щоквартальні та річні премії (компенсації, дотації) як відсоткові, так і в розмірі повного окладу. Вони, застосовуються з урахуванням фінансового стану підприємства, професійного, освітнього, вікового стану працюючих та інших факторів. Їх розмір та частота зростають пропорційно рангу працівника корпоративної ієрархії.

Відзначимо, що останнім часом окреслилася тенденція не до зростання частки заробітної плати в доході, а до збільшення бонусно-преміальних компенсацій, які покликані виконувати свою головну функцію – стимулюючу. Працівники, котрі безпосередньо приносять гроші в компанію та керівники відділів продаж заробляють бонуси, які становлять від 50 до 200 % зарплати. Зазвичай, подібна інформація є конфіденційною і не розголошується.

3. Залежність матеріального заохочення від рівня

прибутку компанії. Традиційні організації, зазвичай, фінансуються із державного бюджету і додатковий прибуток, якщо він є, не розподіляється між співробітниками, а іде до того ж таки бюджету. Тобто працівникам байдуже, має їхня організація прибуток чи ні. Інколи керівництво може виділити премію, але це швидше сприймається як виключення, а не як правило.

У фірмах, що саморозвиваються, з метою забезпечення особистої зацікавленості персоналу у досягненні високих результатів, акціонери компанії укладають додатковий контракт, який є доповненням до основного. У ньому розписані права власності та обсяг правомочностей працівника, а також компенсаційний пакет, що включає основну заробітну плату, річний бонус за результатами діяльності та довгострокові стимули. З метою утримання кваліфікованих робітників на тривалий час, їм пропонують керівництво спеціальними програмами, участь в управлінні в будь-якій формі (наприклад, у роботі комітету планування, комітету вонагород), володіння частиною акцій компанії – так звані опціони. Опціон – це право на купівлю частини акцій компанії (інколи на пільгових умовах) за визначеною ціною з відповідним розподілом прибутку, тобто розмір винагороди безпосередньо залежить від зростання капіталу компанії. Це спонукає працівників до високої продуктивності і ставить їхній прибуток у пряму залежність від успіху компанії [5, с. 205].

4. Довгострокові стимули. У більшості звичайних організацій спостерігається плінність кадрів. Не зважаючи на це, молодим спеціалістам сьогодні проблематично влаштуватися на роботу, оскільки скрізь потрібен стаж, а як його заробити, коли нікуди не беруть. Тому молодь часто використовують як тимчасову дешеву робочу силу.

Слід зауважити, що працівники з великим стажем також потерпають. Про них часто забувають, не підвищують зарплату, не просувається їхня кар'єра. Якщо люди багато років поспіль добросовісно виконують свою роботу і не жаліються, керівництво вважає, що їх все влаштовує і вони нічого не потребують. Навіть більше того, поширюється тенденція, коли співробітник довго працює на цьому місці, отже йому нема куди йти і нікуди він не дінеться. Таким співробітникам доводиться самим за себе нагадувати. Інколи спрацьовує прийом – пустити слух про те, що знайшли іншу роботу. Тоді керівництво намагається певними заходами затримати співробітника.

Загалом же, як стверджують експерти, у пострадянській практиці заохочення співробітників до цього часу залежить не від вислуги років чи інших об'єктивних показників, а від ставлення до

нього керівництва.

В організаціях, що саморозвиваються, з метою утримання на робочому місці висококваліфікованих кадрів, які сприяють престижу фірми, складають «проекти службового зростання» або «плани розвитку кар'єри», як для керівного, так і для лінійного персоналу. У них передбачається план фахового і посадового зростання на ряд років.

У деяких країнах (наприклад, у Японії) заробітна плата працівника прямо залежить від тривалості стажу в одній фірмі. Система так званого «довічного найму» передбачає щорічне автоматичне підвищення заробітку працівника протягом всієї його трудової діяльності, а також службове просування. Правда, якщо працівник переходить на нову роботу, він втрачає все, напрацьоване на попередньому місці. Стартові заробітні плати у японських компаніях низькі [3, с. 45].

До довгострокових стимулів можна віднести також відрахування в пенсійний фонд, страхові і лікарняні доплати, кредити тощо.

5. *Додаткові матеріальні стимули та заохочення.* Їх можна розподілити на «стандарт» і «креатив». У звичайних організаціях прослідковуються поодинокі спроби введення додаткових матеріальних стимулів та заохочень. В окремих випадках це може проявлятися на рівні керівник-співробітники у невеликому підрозділі за власний рахунок керівника або використання спонсорських коштів. Натомість про креативні методи заохочення та стимулювання, як системне явище, там навіть мова не ведеться.

В організаціях, які саморозвиваються, звичними («стандартними») стали такі види додаткового стимулювання персоналу, як:

- дотації на транспортні витрати, оплата мобільного зв'язку;
- харчування протягом робочого дня: зранку фрукти в офіс, безкоштовні обіди, вода, кава, чай;
- матеріальна допомога в особливих та екстремальних випадках (при стихійних лихах, нещасних випадках, виробничому травматизмі);
- оплата медичних послуг, поліси додаткового медичного страхування; страхування життя і майна;
- одноразові виплати до свят і значимих для співробітників подій: ювілей, весілля, народження дитини, подарункові першокласнику, допомога при виході на пенсію;
- додаткові оплачувані відпустки, можливість використання

відпустки частинами;

- санаторно-курортне оздоровлення; відпочинок у пансіонатах на вихідні чи святкові дні;
- фізкультурно-спортивні та культурно-розважальні заходи, спортивні заняття протягом робочого дня, активний відпочинок на природі у вихідні дні, туризм;
- безпроцентні позички, отримання пільгового кредиту для придбання житла, транспортного засобу, меблів, техніки, тощо;
- продаж товарів за пільговими цінами, натуральні виплати, безкоштовне забезпечення товарами, які виробляє фірма, тощо.

Є серед заохочень і менш традиційні («креативні»): повне медичне забезпечення, дитячий садок в офісі, офісний фітнес-центр, класи йоги, клубні карти або часткова оплата членства в спортивному клубі, можливість працювати на відстані і по гнучкому графіку та багато інших.

Наприклад, компанія SAS (розробник програмних інтелектуальних бізнес-засобів) турбується про своїх співробітників, оплачуючи їм 90 % медичного страхування і не обмежуючи кількість днів на лікарняному. У їхньому розпорядженні також безкоштовний медичний центр з лікарями, безкоштовний фітнес-центр з критим басейном і дитячий літній табір.

Компанія Boston Consulting Group щорічно перераховує внесок у пенсійний фонд співробітників у розмірі 15 % заробітної плати. Регіональний банк Umpqua Bank не перекладає придбання дрес-коду на співробітників, а виділяє їм на це безпроцентні кредити. Компанія Paychex заохочує своїх співробітників вести здоровий спосіб життя, щорічно виплачуючи їм премії від 100 до 300 \$, але цю нагороду можуть отримати ті, хто зробив щеплення від грипу, регулярно відвідує стоматолога, займається аеробікою чи йогою, їздить на роботу на велосипеді.

Серед креативних заохочень можна зустріти наступні: провайдер послуг бездротового зв'язку Qualcomm раз на тиждень організовує біля своїх каліфорнійських офісів фермерський ринок; виділяє 20 % робочого часу на проекти, які співробітники вибрали самостійно; надає можливість скористатися кур'єрською службою компанії, щоб відправити квіти коханій, надає допомогу в переїзді, причому, не лише самому працівнику, а й членам його родини, зокрема бабусям і дідусям [4].

Ряд компаній повністю оплачують саббатикал (пауза в роботі, яка може продовжуватися від 3 місяців до року). Але найкреативнішою все ж таки залишається компанія SAS, де відкрито дві ставки для художників. Вони створюють художню колекцію компанії. Купити твори мистецтва зі знижками можуть і

співробітники.

Корпоративна культура, що базується на довірі між співробітниками і компанією, призводить до значних позитивних результатів. Проведені дослідження свідчать, що вдале впровадження системи матеріального і морального стимулювання позитивно відбивається на загальному виробничому кліматі: поліпшення взаємовідносин між робітником і керівництвом – 80,6 %, зниження мотивів унаслідок незадоволення – 47,2 %, скорочення витрат робочого часу – 36,1 %, зниження плинності кадрів – 36,1 %, підвищення почуття колективізму, гордості за фірму – 47,0 %. [3, с. 44].

6. *Створення сприятливих умов праці.* Невід'ємною частиною системи стимулювання й заохочення у будь-якій організації є фактори, обумовлені організацією та умовами праці на робочих місцях співробітників. Поліпшення умов праці – найгостріша проблема сьогодення. Ми погоджуємося із думкою А. Міщенко, що умови праці, виступаючи не тільки потребою, але й мотивом, що спонукає трудитися з певною віддачею, можуть бути одночасно і фактором і наслідком продуктивності праці та її ефективності.

Як засвідчує практика, керівництво звичайних організацій намагається обнови приміщення хоча б косметичним ремонтом в межах бюджетних коштів. З часом частково оновлюються меблі та обладнання. Рівень цивілізованості традиційної організації сьогодні неофіційно вимірюється наявністю туалетного паперу у вбиральнях та серветок для витирання рук.

В організаціях, які саморозвиваються, підхід до цього питання кардинально відрізняється. Все починається із якісного сучасного ремонту приміщення, повного забезпечення меблями та сучасним обладнанням, повне забезпечення канцтоварами, робочою формою та комфортними умовами на робочому місці (температурний режим, провітрювання, забезпечення водою, апаратами з безкоштовним чаєм і кавою, кімнатами відпочинку чи то психологічного розвантаження, безкоштовним Wi-Fi). Останнім часом успішно впроваджується обладнання зон відпочинку безпосередньо в офісах, більше того – обладнання робочого місця, приближеного до домашнього.

7. *Нематеріальні заохочення та стимулювання.* В усіх традиційних організаціях збереглася давня традиція морального стимулювання. За зразкове виконання службових обов'язків, ініціативність і значні досягнення в роботі встановлюються різні види нематеріальних заохочень: від подяки й грамоти до нагородження орденами й медалями і вручення відзнак

Президента працівникам, які відзначились особливими трудовими заслугами, що мають загальнодержавне значення.

Ще кілька десятиків років тому ця система заохочення та стимулювання була дієвою і авторитетною. Сьогодні ж вона поступово втрачає якщо не актуальність, то вплив на продуктивність праці однозначно. Причин такого стану речей можна назвати чимало: це і зміна пріоритетів, і низький рівень заробітної плати, що нівелює нагороду будь-якого рівня (краще б премії дали – більше було б користі), і високий ризик бути скороченим чи звільненим, не зважаючи на кількість грамот і нагород, і ставлення керівництва до працівників загалом, і до шанованих ветеранів, зокрема.

У фірмах, які саморозвиваються, до таких нематеріальних методів стимулювання вдаються вкрай рідко. Застосування моральних заохочень у них набуває певної чіткої системи. На перший погляд ця система видається ігровою, але її перевага в тому, що вона в кінцевому результаті підтверджуються матеріальною винагородою.

Як речове підтвердження похвали, керівник може вручити співробітнику невелику картку (наприклад, поштову листівку), на якій написано: ім'я, «Вітаю!» або «Чудово! Дякую за відмінно виконану роботу!» (текст вибирається на власний розсуд або готується кілька типів карток для різних категорій подій), а також, число й підпис. Такі картки можна поширювати у зворотному напрямі та по горизонталі. Так зміцнюються відносини в організації й підвищується загальний рівень умотивованості в роботі.

У деяких фірмах співробітники самі вирішують, хто кращий. На початку місяця кожному зі співробітників видається по 15-20 листівок. Кожна з них розділена на п'ять рядів: дата, ПІБ співробітника, місце для підпису і ще два поля. В одне співробітник буде записувати ПІБ тієї людини, кому він висловлює подяку цим «сертифікатом», а в друге причину, завдяки якій той удостоївся такої винагороди. Як тільки співробітник вирішить подякувати своєму колезі за певну дію, він бере листок і записує коли, кому і за що він його вручає.

Раз на місяць відбувається урочисте вручення призів. Наприклад, за один сертифікат можна отримати два квитки до театру. А за 50 – туристичну подорож до Єгипту.

Для підвищення цінності дехто шукає екзотичні товари, які неможливо купити у звичайному магазині (замовляють в інтернеті, знаходять у зарубіжних і спеціалізованих магазинах).

За нашим переконанням, серед потреб кожної людини важливою постає потреба у визнанні, тому подібні заохочення

можуть бути достатньо ефективними і дієвими: організація дошки пошани, проголошення працівникові публічної подяки у присутності його колег, на організаційних зборах чи іншому заході з великою кількістю працівників організації, розміщення інформації про досягнення співробітника в рекламних буклетах компанії, тощо. Часто у фірмах заохочення співробітників здійснюється через організацію різних колективних заходів. Наприклад, якщо відділ компанії вийшов на високі показники, то співробітників запрошують за рахунок компанії відмітити цю подію в ресторані.

У деяких фірмах успішного працівника вшановують такими креативними способами, як встановлення нового дня календаря, надання речам його імені (назвають щось на честь кращого співробітника). Існує й такий метод стимулювання персоналу, як організація і проведення корпоративного свята на честь співробітника і його досягнень (але це не пов'язано із днем народження). У кожній фірмі по-своєму вирішують, у якому розрізі зробити таке корпоративне свято: від невеликого привітання із врученням пам'ятного подарунка або сертифіката під час «вечері на двох» в ресторані до широкої розважальної програми з банкетом, виступами артистів та іншими витратними заходами, як наприклад, позачерговий вихідний день із оплаченими компанією купоном у фірмовий магазин для придбання вечірнього вбрання, талоном у перукарню і косметичний салон з повним набором послуг (зачіска, макіяж, манікюр), тощо.

Досягненнями, за які фірма організує подібні святкування на честь певної людини, можуть бути, наприклад, найуспішніший продавець, консультант, який отримав найбільше подяк від клієнтів, керівник успішно завершеного проекту. Причин для відзначення зазвичай більше, ніж можливостей їх реалізувати.

Таким чином, проаналізовані вище 7 особливостей можна назвати зовнішніми факторами стимулювання та заохочення співробітників.

Восьма особливість пов'язана із внутрішніми факторами – це особистісний розвиток персоналу. Дослідники стверджують, що нині більший економічний ефект отримується від вкладання у навчання персоналу, ніж від вкладання у засоби виробництва. Це систематичний процес, спрямований на формування у працівників підприємства не лише теоретичних знань, умінь та практичних навичок, необхідних для професійної діяльності, а й на особистісний розвиток кожного співробітника, який має бути неперервним і проводитися протягом усієї трудової діяльності. Аналіз цього процесу буде перспективою подальших досліджень.

Література

1. Кодекс законів про працю України [Електронний ресурс]. – Режим доступу 02.11.2013 : <<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/322-08>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Міщенко А.П. Стратегічне управління: навч. посіб. / А.П. Міщенко. – Дн-ськ: ДУЕП, 2007, – 332 с.
3. Мотивування та стимулювання персоналу [Електронний ресурс]. – Режим доступу 12.10.2013 : <<http://www.refine.org.ua/pageid-5560-1.html>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Необычные способы поощрения сотрудников. Опыт лучших работодателей [Електронний ресурс]. – Режим доступу 09.09.2013 : <<http://www.rb.ru/article/neobychnye-sposoby-pooshhreniya-sotrudnikov/6273117.html>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
5. Шекшня С.В. Управление персоналом современной организации: уч.-практ. пособ. / С.В. Шекшня – М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 2002. – 368с.

Банит Ольга Васильевна – кандидат педагогических наук, младший научный сотрудник отдела андрагогики Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины
E-mail: olgabanit@mail.ru

МЕТОДЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ И ПООЩРЕНИЯ ПЕРСОНАЛА В САМОРАЗВИВАЮЩИХСЯ ОРГАНИЗАЦИЯХ: СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. Автор выделяет и обосновывает 8 особенностей, которые по разному реализуются в традиционных организациях и тех, которые развиваются путем самообучения. Это установление уровня заработной платы, соотношение между заработной платой и премиями, зависимость материального поощрения от уровня прибыли компании, долгосрочные стимулы, дополнительные материальные поощрения, создание благоприятных условий труда; нематериальные поощрения и стимулирования, обучение и развитие персонала.

Ключевые слова: экономические (материальные) методы и социально-психологические (нематериальные, моральные) методы стимулирования и поощрения персонала.

Banit Olga – Candidate of Pedagogical Sciences, Researcher of the Andragogy Department, Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

E-mail: olgabanit@mail.ru

METHODS OF STAFF STIMULATION AND ENCOURAGING IN SELF-DEVELOPING ORGANIZATIONS: SOCIO-ECONOMIC ASPECTS

Summary. The author analyzes the features of staff stimulation and

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Випуск 7, 2013

encouraging in the self-developing and self-learning organizations. This process involves the use of economic (material), and socio-psychological (intangible, moral) methods to influence the labor behavior of an individual employee or team as a whole in order to achieve high performance of the firm. Economic instruments to encourage staff provide financial incentives: direct payment of amounts due (salary, bonuses, income from profits, handing gifts, products, etc.) and indirect (prices, taxes, loans, provision any services, benefits, etc.). Socio-psychological methods (or moral encouragement) are not related to the provision of employee any tangibles. The essence of moral incentives is the official and public recognition of the achievements of workers and their specific role in the overall success of the company.

The author identifies and justifies 8 features which are differently implemented in the traditional organizations and those that develop through learning. This is determination of the level of wages, the ratio between wages and bonuses, dependence on material incentives of the company's profits, long-term incentives, additional material incentives, creation of favorable conditions, intangible encouragement and promotion, training and development.

Key words: *economic (material) techniques and socio-psychosocial (non-material, moral) incentives and promotion of staff.*

УДК 374.72 : 159.952.12

Василенко Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
E-mail: andragogika@ukr.net

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: НОВЕ СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНЄ ЯВИЩЕ

В умовах, коли неперервна освіта стала одним із провідних факторів соціального й економічного розвитку всіх розвинених країн світу, коли виникла велика різноманітність її організаційних форм, навчально-методичного забезпечення та технологічного здійснення навчального процесу, стало зрозуміло, що лише формальна освіта не в змозі задовольнити стрімке зростання різноманітних освітніх потреб дорослих людей. У 70-х роках минулого століття з'явилося усвідомлення того, що розвиток у першу чергу залежить від самих людей, і що набагато більше уваги слід приділяти підвищенню якості їхнього життя. Усе це вимагало нових підходів до формальної освіти і дало значний поштовх виникненню й інституціоналізації неформальної освіти дорослих [3]. З 1972 по 1988 роки Інститут освіти ЮНЕСКО проводив дослідження, пов'язане з впровадженням концепції неформальної

освіти (НФО). Отримані дані свідчили про те, що неформальна освіта може давати такі самі, якщо не кращі результати, що й формальна освіта при наявності чіткої мети, внутрішньої мотивації і здатності до саморегульованого навчання [2].

З проблем неформальної освіти існує досить значна кількість публікацій, серед яких – роботи А. Кроплі, Р. Дейва, К. Кнаппера, Ч. Дьюка, Е. Фора, М. Ноулза, П. Вільямса, Е. Хьюмела та ін. Ідеї неформальної освіти отримали теоретичне обґрунтування в роботах таких відомих зарубіжних вчених як Ф. Кумбс, Р. Барт, Г. Коль, Д. Свіфт, Дж. Дьюї, А. Маслоу, К. Роджерс. Наукові дослідження різних аспектів освіти дорослих, зокрема неформальної, ведуться вітчизняними дослідниками В. Давидовою, С. Коваленком, Л. Луцяною, Н. Ничкало, О. Огієнко, О. Парашук, Л. Сігасвою, Г. Усатенко та ін.

Отже, необхідність більш поглибленого дослідження неформальної освіти дорослих з метою подальшого використання її системою освіти України обумовлюється низкою виявлених у результаті теоретичного аналізу та вивчення практичного досвіду неформальної освіти дорослих суперечностей: між посиленою соціальною напругою, великою кількістю зовнішніх і внутрішніх (особистісних) кризових ситуацій дорослої людини, і неготовністю особистості до їх конструктивного вирішення; між викликом нових соціально-економічних реалій, що склалися в нашій країні, розширенням практики навчання дорослих в умовах неформальної освіти та відсутністю наукового осмислення та науково-методичного забезпечення даного процесу [1]. Виходячи з вищезазначеного, вважаємо актуальним розкрити історико-педагогічні основи, специфічні властивості, передумови та стан реалізації ідей неформальної освіти дорослих в Україні як нового соціально-освітнього явища, що і є метою даної статті.

Аналіз теоретичних досліджень неформальної освіти дорослих дозволив встановити, що концепція неформальної освіти спирається на філософські та педагогічні ідеї Дж. Дьюї, американського філософа і реформатора освіти, який обстоював необхідність при відборі змісту освіти виходити зі схильностей та інтересів учнів. Він вважав, що освіта і навчання є соціально-інтерактивним процесом, а ті, хто навчаються, повинні мати можливість брати участь у їхньому навчанні. Метою ж навчання є повна реалізація потенціалу і здібностей учня. Отже, вихідним пунктом концепції неформальної освіти з'явився принцип максимальної індивідуалізації навчання, урахування потреб і досвіду учня [5].

Окрім того, як зазначають дослідники проблеми, одним з

джерел, а нині однією з основ концепції неформальної освіти дорослих, стала гуманістична теорія освіти, що виводиться з теорії особистості та гуманістичної психології А. Маслоу і К. Роджерса. Згідно цієї теорії найважливішим принципом навчання має стати виявлення внутрішнього «я» кожного індивіда, а наголос робиться на самопізнанні та самореалізації особистості. Карл Роджерс, один з творців і лідерів гуманістичної психології, на зміну того, що він назвав традиційним зразком вчення, запропонував у своїй парадигмі експериментального навчання гуманістичний підхід, заснований на такому:

- добровільне навчання, що спирається на потреби і досвід тих, хто навчається;
- шанобливе ставлення до них як до окремих унікальних індивідуальностей;
- поділ відповідальності за навчання серед усіх членів групи, що беруть участь у навчанні;
- критична рефлексія знань, віри, цінностей і поведінки суспільства;
- самокероване навчання і циклічна взаємодія навчання та діяльності [5].

На сучасному етапі неформальна освіта дорослих розглядається як будь-яка організована систематична освітня діяльність, здійснювана за межами традиційної шкільної системи, з метою забезпечити певні форми навчання для певних груп населення, яка відрізняється нетрадиційним підходом до організації навчально-пізнавальної діяльності, високим ступенем гнучкості і різноманітності форм, тісним зв'язком із професійним і соціально-культурним середовищем, всебічним стимулюванням самоосвіти, самовиховання та саморозвитку людини; спрямованістю на будь-які професійні, соціальні, етнічні, вікові групи [2]. Неформальна освіта сприяє посиленню соціалізації особистості, формуванню її індивідуальної неповторності і, таким чином, відповідає об'єктивній суспільній потребі в новій стратегії освіти.

Дослідження результатів упровадження неформальної освіти дорослих як у розвинених, так і в країнах, що розвиваються, за останні роки свідчать, що саме неформальна освіта є дійсно демократичною та гуманістичною освітою, тому що забезпечує можливість отримання освіти всіма бажаними, незалежно від віку, статі, соціального стану та місця проживання. Поширення неформальної освіти в певному сенсі сприяє більш справедливому розподілу благ. Наприклад, ті дорослі, які ніколи не ходили і через певні обставини ніколи не будуть ходити до школи, мають

можливість отримати певну базову освіту через канали неформального навчання. Отже, неформальна освіта гуманна за своєю природою, оскільки звернена до людини, її інтересів і потреб. З одного боку, в центрі всіх освітніх починань знаходиться людина з її інтересами і потребами, що сприяє формуванню індивідуальної неповторності особистості. З іншого боку, тісний зв'язок із навколишнім середовищем і спрямованість на будь-які соціальні, професійні, етнічні, вікові групи населення сприяють посиленню соціалізації особистості дорослої людини.

Окрім того, велике розмаїття та гнучкість форм і методів навчання, які дозволяють охопити практично всі вікові межі від дітей до пенсіонерів і використовуватися як в стінах традиційних навчальних закладів, так і за їх межами, роблять неформальну освіту універсальною системою освіти.

Як зазначають дослідники, неформальна освіта дорослих, здійснювана різними суб'єктами освітнього простору (у тому числі і громадськими, некомерційними організаціями), спрямована на адаптацію дорослої людини до швидко змінюваного соціального, економічного, технологічного, політичного середовища, її інтеграцію в соціум, активізацію участі у суспільних процесах, постійне оновлення знань, навичок і умінь незалежно від віку особи [1].

Поряд із тим, що неформальна освіта дорослих покликана підтримувати на необхідному рівні соціальну та освітню компетентність дорослих людей, з її допомогою також можна надавати ефективну психолого-педагогічну підтримку людям, які опинилися в складній, кризовій життєвій ситуації. Ефективність такої підтримки обумовлена низкою властивостей неформальної освіти, що вигідно відрізняють її від формальної освіти. Серед цих властивостей слід виділити, перш за все її гнучкість, яка виявляється в можливості досить швидко з'ясувати соціально-освітні потреби дорослих, які опинилися в кризовій ситуації, розробити навчальні програми, спрямовані на заповнення дефіциту соціально-освітньої компетентності, що виникла у людини в кризовій ситуації, підібрати команду тренерів, які володіють необхідними знаннями та технологіями, створити умови, комфортні для навчання дорослих з урахуванням їх соціально-психологічних, демографічних та інших особливостей, що з'явилися наслідком впливу на них кризової ситуації.

На думку дослідниці НФО Л. Жукової, на відміну від системи формальної освіти, яка досить консервативна і вимагає дуже багато часу і зусиль для перебудови і змін, неформальна освіта, як механізм і як інструмент системи освіти, набагато динамічніша. Адже саме вона передбачає інваріантність, реагує на

запити суспільства в цілому і кожної людини зокрема. НФО дає можливість вирішити як короткострокові задачі (одержання певних навичок та компетенцій, наприклад мовних), так і сформувати світоглядні й особистісні знання на більш тривалу перспективу (наприклад, розвиток лідерських якостей або правова освіта) [2].

Неформальна освіта дорослих – це якісно нове явище у соціальній та освітній практиці, що має свій зміст, базується на власних адекватних принципах, виконує певні функції і по-новому вирішує багато старих завдань.

Для навчання дорослих в умовах неформальної освіти, незалежно від того, ким воно здійснюється, характерні всі необхідні педагогічні атрибути: цілі, завдання, зміст, навчальні технології. Методологічна основа навчання дорослих в умовах неформальної освіти представлена міждисциплінарним, культурологічним, середовищним і ситуаційним підходами, а також єдністю особистісного та діяльнісного підходів. Цілі і зміст неформальної освіти дорослих визначаються на основі поєднання принципу задоволення освітніх потреб окремої особистості з принципом урахування інтересів і потреб різних соціальних верств і груп; принципи гуманізації та гуманітаризації доповнюються в концепції принципом соціалізації, який передбачає досягнення навчанням повної відповідності стрімко мінливим освітнім потребам суспільства та окремих соціальних груп [1].

Незважаючи на різноманітність форм і назв (відкрите, вільне, общинне, саморегульоване навчання, школи вільного дня, мережі неформального навчання, кооперативне навчання тощо), виявляється можливим виокремити загальні риси, що дозволяють віднести різні види програм до неформальної освіти дорослих:

1. Неформальна освіта дорослих демократична за своєю природою, тому що покликана забезпечити доступ до освіти всім бажаним.

2. Неформальна освіта дорослих спрямована на формування всебічно розвинуеного творчого потенціалу особистості. Структури неформальної освіти орієнтовані передусім на задоволення актуальних потреб населення в освіті. Крім того, вони здатні обумовлювати і розвивати ці потреби. Цілі неформальної освіти не обмежуються викладанням певного обсягу нових знань тим, хто навчається, тобто не обмежуються межами пізнання як такого.

3. Основними функціями неформальної освіти дорослих є: задоволення зростаючих пізнавальних потреб при проведенні вільного часу; всебічний загальнокультурний розвиток особистості, задоволення інтелектуальних та естетичних потреб; амортизація

знаннєвого розриву поколінь, що поглиблюється; допомога в адаптації людини до навколишнього соціального та природного світу; компенсація недоотриманої формальної освіти і виправлення недоліків її функціонування; розвиток потреби в освіті, вміння самостійно навчатися, пізнавати себе та свої можливості.

4. Структури неформальної освіти дорослих характеризуються високим ступенем гнучкості і розмаїтості форм, здатністю охопити всі соціально-професійні та вікові групи. Гнучкість виявляється в значно більшому виборі програм, термінів і місця проведення занять, їх індивідуалізації, орієнтованості на конкретні потреби й інтереси кожного учня.

5. Незважаючи на те, що спрямованість видів і структур неформальної освіти дорослих індивідуалізована відповідно до потреб конкретних людей, сам навчальний процес має переважно груповий характер, характер спільного навчання.

6. Специфічною є роль викладача, який здійснює не пряму функцію передачі і закріплення інформації, а виконує роль організатора самостійної діяльності учасників освітнього процесу.

7. До неформальних освітніх структур відносяться тільки ті, які не ведуть до отримання дипломів або будь-яких інших документів [2].

Дослідження суб'єктів неформальної освіти дорослих дозволило виділити в цій сфері трьох ключових провайдерів освітніх послуг:

- державні структури, які спрямовані на підвищення кваліфікації співробітників (галузеві, секторальні);
- бізнес-організації, які працюють у сфері підвищення професійної кваліфікації своїх працівників, і які надають освітні професійні чи особистісні послуги на комерційній основі (мовні, автомобільні курси, школи йоги тощо);
- громадські організації, які працюють за грантової підтримки (міжнародних організацій або органів місцевої влади), або можуть надавати освітні послуги своїм членам на іншій основі. Специфікою діяльності громадських організацій у сфері неформальної освіти є те, що саме вони частіше виступають провайдерами демократичних цінностей і соціальних проектів у суспільстві. Саме вони сприяють реалізації, наприклад, принципів освіти демократичного суспільства: «освіта, навчання, просвітницька, інформаційна, практична діяльність і активні дії, спрямовані на розвиток тих, хто навчається; формування знань, умінь, міркувань, моделей поведінки і ціннісних відносин у плані здійснення і захисту демократичних прав і обов'язків людини, як члена суспільства; цінувати різноманітність і відігравати активну

роль у суспільному житті для підтримки та захисту демократії й утвердження верховенства права» [4, с. 93].

Кожен із компонентів неформальної освіти дорослих досить розвинений в Україні. У цілому, неформальна освіта все глибше проникає в систему освіти України, що не тільки відображає одну з провідних тенденцій розвитку української освітньої системи, але і є проявом об'єктивної закономірності розвитку систем освіти в сучасному світі. Зазначимо, що неформальна освіта дорослих, як сегмент освіти в Україні, не є кардинально новим явищем, якщо взяти до уваги культурні та соціальні традиції розвитку суспільства (від приватних вчителів для вивчення наук до вчителів-ремісників). Але нинішня соціально-економічна ситуація вимагає кваліфікаційного та інституційного визнання знань і навичок, отриманих людиною, на ринку праці. Особливо це актуально для молодшої людини, яка може не мати необхідного досвіду роботи.

У сучасній Україні складаються реальні передумови для реалізації ідей неформальної освіти дорослих: культурно-історичні, зумовлені значним історичним досвідом соціального навчання дорослих, починаючи з періоду приходу християнства; соціальні, що виявляються у демократизації освіти, подоланні соціальної зумовленості отримання освіти, становленні та розвитку освітніх установ і організацій різних організаційно-правових форм (державних і недержавних); економічні, які полягають у тому, що у зв'язку з кризою економіка все більше вимагає від працівника вищого рівня соціальної та професійної компетентності; технологічні, пов'язані з удосконаленням технологій передачі інформації та навчання; психологічні, що відображаються в традиційно високій навченості громадян; педагогічні, що характеризуються інтенсивною модернізацією форм і методів навчання в різному віці, зростаючим ступенем академічної свободи освітніх установ і організацій.

Таким чином, можна констатувати існування в Україні умов для визначення та визнання ролі неформальної освіти. Так, у 2009 році в Академії педагогічних наук України було представлено «Концептуальні положення освіти дорослих» (д.пед.н. Лук'янова Л.Б.), що передбачає «визнання освіти дорослих, в т. ч. і неформальної, невід'ємною складовою системи освіти України, що забезпечує право кожного громадянина України на неперервну освіту протягом життя». У цілому, питання неформальної й інформальної освіти досить широко представлені в концепції. Але запропоновані концептуальні положення освіти дорослих поки не знайшли свого застосування ні в створенні повноцінної концепції, ні в затвердженні конкретних законопроектів. Повноцінна і

впорядкована нормативно-правова база неформальної освіти в Україні відсутня, але існують суттєві передумови для її формування.

Проведене дослідження і аналіз тенденцій розвитку неформальної освіти дорослих в Україні дає можливість зробити кілька ключових висновків:

1) в Україні сформовані передумови для визнання неформальної освіти на законодавчому, інституціональному, професійному рівнях провайдерів освітніх послуг;

2) головною складністю для здійснення процесу визнання є неузгодженість, відсутність діалогу і системних дій між усіма зацікавленими сторонами, і насамперед, головними провайдерами послуг неформальної освіти;

3) відсутність цілісної освітньої стратегії в Україні, залежність реформ освіти від позиції політичної еліти, не дає можливості послідовно й ефективно працювати в певному напрямі (як, наприклад, в ситуації з задекларованою Державною соціальною програмою «Молодь України 2009-2015 рр.»).

4) традиції пострадянської системи освіти, підготовки кадрів, ціннісних засад освітнього процесу часто не узгоджуються з новими походами до освіти в цілому, і до неформальної освіти дорослих зокрема.

5) громадські організації, як одні з найбільш активних представників сфери неформальної освіти, є тими, хто може сприяти формуванню демократичних цінностей у суспільстві, і насамперед – молоді, відповідати на виклики динамічних змін у суспільстві та сприяти співпраці влади і бізнесу для підвищення загального рівня життя [4, с. 94].

Таким чином, можна зробити висновок, що неформальна освіта дорослих є важливим компонентом освіти впродовж життя, оскільки дає можливість залучити до освітнього процесу різні соціальні та вікові групи (від молоді до людей третього віку), визначає взаємодію громадянського суспільства, громадських організацій і формальної освіти, а також є пріоритетною складовою сучасних соціальних трансформацій, задекларованою, але законодавчо ще не оформленою в Україні.

Література

1. Бычкова Н.И. Социальное обучение взрослых в условиях неформального образования: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Наталья Ильинична Бычкова. – Пятигорск, 2004. – 322 с.

2. Жукова Л.В. Неформальное образование: социально-философский анализ (на примере США): автореф. дисс. ... канд. социол. наук: 09.00.11 / Лариса Викторовна Жукова. – Ростов-на-Дону, 1994. – 22 с.

3. Мухлаева Т.В. Международный опыт неформального образования / Т.В. Мухлаева // Человек и образование. – 2010. – № 4. – С. 158-162.

4. Паращук О. Неформальное образование в Украине / Оксана Паращук [Электронный ресурс]. – Режим доступа 1.09.2013 : <adukatar.net/wp-content/uploads/2012/12/book-final.pdf>. Загол. з екрану. – Мова рос.

5. Humanistic education [Электронный ресурс]. – Режим доступа 1.09.2013 : <<http://www.learningandteaching.info/learning/humanist.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Василенко Елена Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник отдела андрагогики Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины
E-mail: andragogika@ukr.net

НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ: НОВОЕ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ЯВЛЕНИЕ

Аннотация. Автор раскрывает понятие неформального образования, в основе которого лежит гуманистический подход и личностно-ориентированная педагогика. Неформальное образование направлено на адаптацию человека к быстроменяющейся социально-экономической среде, его интеграцию в социум, постоянное обновление знаний, навыков и умений независимо от возраста. Приводятся основные характеристики, а также ключевые провайдеры образовательных услуг в сфере неформального образования. В статье характеризуются предпосылки для реализации идей неформального образования и существующие сложности для признания неформального образования на законодательном, институциональном и профессиональном уровне в Украине.

Ключевые слова: неформальное образование, гуманистическая психология, предпосылки, характеристики, провайдеры неформального образования.

Vasylenko Olena – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Researcher of the Andragogy Department, Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine
E-mail: andragogika@ukr.net

NON-FORMAL ADULT EDUCATION : A NEW SOCIAL AND EDUCATION PHENOMENON

Summary. The author reveals the concept of non-formal education, which is based on a humanistic approach and a personal-oriented pedagogy. Non-formal education is considered as a form of lifelong education and the educational process organized outside the traditional education system and aimed at meeting the cognitive needs of different age groups. Non-formal

education, carried out by the different actors of the educational space, aimed at a human adaptation to a rapidly changing social, economic, technological, political environment, his/her integration into the society, the increased participation in social processes, constant updating of knowledge, skills and abilities regardless of the individual age. It is proved that the system of non-formal education has all the necessary pedagogical attributes : the goals, objectives, content, learning technologies. The basic characteristics and also the functions of non-formal education, such as cognitive, practical and psychological are presented. There have been identified three key providers of the educational services in the field of non-formal education: state structure and business engaged in advanced training of employees, and community organizations. The author describes the prerequisites for the realization of the non-formal education ideas in Ukraine (cultural, historical, social, economic, technological, psychological, pedagogical). At the same time it is stated the existing difficulties for the recognition of non-formal education at the legislative, institutional and professional level, the lack of a coherent educational strategy in Ukraine.

Keywords: *non-formal education, humanistic psychology, system, features, peculiarities, non-formal education providers.*

УДК 374.8; 37.04-053

Даутова Ольга Борисовна – доктор педагогических наук, главный научный сотрудник лаборатории методологии и прогнозтики развития педагогического образования ФГНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых» РАО

E-mail: anninskaja@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЗРОСЛЫХ НА ОСНОВЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Обучение взрослых людей всегда связано с изменением и преобразованием, поэтому эффективным оно может быть лишь в том случае, если ведётся не только с учётом возрастных и профессиональных особенностей, но и личных интересов человека, строится на партнёрских основаниях, направлено на оказание помощи в осознании и обобщении собственного уникального профессионального опыта, выявление затруднений и проблем, т.е. осознание своей некомпетентности, что актуализирует проблему разработки технологии сопровождения обучающихся взрослых. Однако сегодня в условиях все возрастающих коммуникационных связей образование недостаточно использует их потенциал. Представляется что

сегодня необходимо осмысление проблемы построения образовательной коммуникации взрослых не только как сопровождения преподаватель-обучающийся, но и как обучающийся-обучающийся, сообщество-обучающийся.

Феномен «сопровождения» в системе непрерывного образования раскрыт в работах следующих авторов (И.Б. Ворожцова, А.А. Деркач, Г. Бардиер, И. Ромазан, Т.В. Чередникова, М.Р. Битянова, Л.Н. Бережнова, О.С. Газман, Е.И. Казакова, А.К. Колеченко, Н.Н. Михайлова, В.И. Слободчиков, Л.М. Шипицына, С.М. Юсфин и др.). Сопровождением называют разные виды педагогических действий: поддержку, помощь, взаимодействие с обучающимся, тьюторство, совокупность всех педагогических действий, направленных на личностное и профессиональное развитие обучающегося, в том числе взрослого.

Однако на сегодня не разработана технология сопровождения обучающихся взрослых на основе образовательной коммуникации всех субъектов учебного процесса. Целью данной статьи является описание данной технологии в авторском варианте: выявление этапов, содержания деятельности на каждом из этапов, определение участников этапа.

Лингвистический анализ понятия «сопровождение» показал, что в самой семантике слова заложено присутствие двух субъектов и что сопровождаемый является субъектом своей собственной деятельности, занимает активную позицию. Это позволило определить «сопровождение» как особый вид движения/действия, который совершается одновременно двумя субъектами. Семантически понятие сопровождение близко таким понятиям, как содействие, совместное передвижение, помощь одного человека другому в преодолении трудностей. В самом общем значении сопровождение – это встреча двух людей и совместное прохождение общего отрезка пути.

В работе Е.И. Казаковой, посвященной проблеме организации сопровождения деятельности в системе непрерывного образования взрослых, показал, что ведущей функцией сопровождения выступает оказание помощи профессионалу в формировании ориентации поля развития, ответственность за действие в котором несет сам субъект (сопровождаемый) [1]. Выступая в единстве четырех компонентов: диагностики, информации, консультации, помощи в первичной реализации, сопровождение, по утверждению Е.И. Казаковой, А.П. Тряпицыной, основывается на воздействии на мотивационно-смысловые, регулятивно-операционные и рефлексивные

механизмы профессиональной деятельности специалистов посредством создания условий для поддержки их саморазвития и самореализации. По мнению Е.В. Стародубцевой, педагогическое сопровождение развития личности носит комплексный характер, одновременно выступает во временной, пространственной и институциональной формах, может быть отражено посредством системно-структурных, процессуальных и деятельностных характеристик [2].

Таким образом, педагогическое сопровождение-взаимодействие, в ходе которого обучающийся выполняет действия, а педагог создает условия для осуществления и осмысления этих действий. Основные итоги сопровождения-не только знания, способы работы, самостоятельная образовательная деятельность, но и осознание самим обучающимся смысла и значения результатов образования. Педагогическое сопровождение подразумевает передачу ответственности от обучающегося к обучаемому. Выражение ответственности-нормы взаимодействия, на которые ориентируются обучаемый и обучающийся. Исходя из этого выделяют два типа педагогического сопровождения:

1) нормативное сопровождение, основанное на внешне заданных нормах;

2) гуманитарное сопровождение, основанное на нормах, которые вырабатываются самими участниками сопровождения.

При сопровождении меняется роль преподавателя: от роли информатора необходимо перейти к роли тьютора, фасилитатора, модератора, проектировщика образовательной среды.

Если в традиционной системе обучение выстраивается по линии: преподаватель – учебный материал – обучающийся, то в новой системе обучения нет этой линейной направленности, преподаватель, прежде всего, готовит информационно-образовательную среду, что может быть выражено связью: преподаватель – образовательная среда – обучающийся. Взрослый обучающийся обладает самостоятельностью, уже сложившимися интересами, высоким уровнем самоконтроля, высоким уровнем развития субъектности, что необходимо учитывать при проектировании образовательной среды и конструировании занятий.

В нашем случае технология сопровождения предполагает сопровождение обучающегося на всех этапах обучения, и в отличие от традиционного сопровождения включает в себя следующие этапы: диагностический, ориентационно-проектировочный, обучающий, консультационный, образовательной

коммуникации или позиционирования собственного опыта, аналитико-рефлексивный и процедуры: коммуникации, проектирования, рефлексии и понимания (табл. 1).

Таблица 1

Этап технологии	Содержание	Субъекты
1. <i>Диагностический</i> – этап мониторинга оценивания образовательных запросов и потребностей обучающихся.	Определение уровней профессионального и личностного развития обучающихся, профессиональных затруднений, выявление актуальных вопросов и проблем, образовательных запросов и потребностей.	Разработчики программ, обучающиеся.
2. <i>Ориентационно-проектировочный</i> – этап информирования и позиционирования новых образовательных программ или инновационных проектов.	Реклама информационного банка программ, проектов, знакомство с ресурсами, инновационными продуктами. Включение обучающихся в процедуры проектирования (<i>индивидуальной</i>) программы обучения и выбор модулей для изучения.	Разработчики программ, технология сопровождения обучающихся взрослых на основе образовательной коммуникации.
3. <i>Обучающий</i> – этап освоения обучающимся модулей программы на основе аудиторной и внеаудиторной работы.	Активное освоение ресурсов, инновационных продуктов, обучение по программе модуля. Включение слушателей в процедуры понимания.	Преподаватели, обучающиеся.
4. <i>Консультационный</i> – этап консультирования на основе вторичного запроса обучающегося.	Консультирование обучающихся, осваивающих новые способы деятельности, компетенции. Включение слушателей в процедуры рефлексии.	Преподаватели, эксперты, специалисты, обучающиеся.
5. <i>Образовательной коммуникации</i> – этап представления собственного (инновационного или нового) опыта каждым обучающимся.	Обмен опытом, знаниями, способами деятельности. Включение слушателей в процедуры коммуникации.	Обучающиеся, преподаватель.
6. <i>Аналитико-рефлексивный</i> –	Определение и описание собственного опыта в виде отторгаемого продукта (текста,	Обучающиеся.

этап осуществления аналитической и рефлексивной деятельности каждым обучающимся.	модели, и т.д.). Включение обучающихся в процедуры рефлексии. Создание фонда разработок профессионального сообщества в сфере туризма и сервиса.	
--	---	--

Рассмотрим более подробно каждый из этапов технологии сопровождения обучающегося.

1. Диагностический – этап мониторинга оценивания образовательных запросов и потребностей слушателей предполагает работу с диагностическим инструментарием, что требует необходимости проведения диагностики обучающихся, уровней их профессионального и личностного развития, профессиональных затруднений, выявление актуальных вопросов и проблем, требующих поиска стратегий их решения на уровне профессиональной деятельности, разработки параметров оценивания и инструментария (психологического, дидактического и др.).

2. Ориентационно-проектировочный – этап информирования и позиционирования новых программ повышения квалификации включает в себя этап ознакомления с программами, ресурсами, информационно-коммуникативной средой ОУ в целом. Включает задачу-осознания своей некомпетентности и развития учебной и образовательной мотивации. Этап завершается выбором модулей обучения слушателем и проектированием своего образовательного маршрута, в идеальном варианте индивидуального учебного плана или индивидуальной учебной программы.

3. Обучающий – этап собственно обучения включает в себя отработку умений, развитие и доразвитие новых компетенций, развитие опыта обучающегося. Обучение может быть выстроено как очное, очно-заочное, в дистанционном режиме в зависимости от временных и финансовых ресурсов слушателей, их образовательного запроса. Данный этап предусматривает модульное обучение как эффективную технологию организации содержания образования в виде учебных элементов. Освоение модулей гарантирует готовность к реализации той или функции, при таком обучении растет мотивация обучающихся, а построение образовательных программ как гибкой совокупности модулей дает возможность обучающемуся реально осуществлять выбор и построение индивидуальной траектории в учебном процессе.

4. Консультационный – этап консультирования, или

собственно сопровождения и поддержки обучающегося строится на основе консультирования с разработчиками программ, авторами курсов и учебников, экспертами. *Новшеством* является то, что на данном этапе мы привлекаются лучшие специалисты на основе создания консультационного центра, объединяющего преподавателей, управленцев, экспертов. Что также требует решения научно-методической задачи – поиска моделей консультирования, его видов и содержания.

5. Этап образовательной коммуникации или позиционирования собственного опыта – этап представления собственного (инновационного или нового) опыта обучающегося включает в себя обмен опытом обучающихся в очном или заочном режиме. Это очень важный этап для слушателей, так как взрослый обучающийся обладает уникальным опытом удач и ошибок профессиональной деятельности, но очень редко осмысливается и обобщается специалистом.

Новшеством является то, что на данном этапе мы внедряем технологии, ориентированные на активизацию социального и профессионального взаимодействия в различном образом организованных профессиональных сообществах, в которых происходит рефлексия и внешняя оценка развивающегося субъектного опыта профессиональной деятельности и общения.

6. Аналитико-рефлексивный этап. Этап направлен на описание собственного опыта в виде текста или продукта деятельности. В идеале предполагает создание фонда наработок профессионального сообщества. Завершается аналитический этап, включением обучающихся в рефлексивную деятельность на основе следующих примерных вопросов:

а. *Что получилось, что нет при осуществлении познавательной и профессиональной деятельности. Почему, что мешало?*

б. *Какие компетенции/компетентности удалось развить? В чем проявляется моя некомпетентность? Можно ли это исправить?*

с. *Какие достижения учебные и личностные сопутствовали этому курсу/модулю/программе?*

д. *Что еще необходимо сделать в рамках самообразования? Как повысить свой личностный и профессиональный рост? Какие виды самообразовательной деятельности в данной предметной или надпредметной областях будут способствовать моему личностному и профессиональному росту?*

Таким образом, преподаватель выходит на сопровождение

учебно-познавательной деятельности обучающегося, которое включает в себя следующие направления:

- конструирование информационно-образовательной среды, включающее в себя необходимые ресурсы;
- проведения педагогической диагностики обучающихся;
- согласование индивидуальных образовательных маршрутов или планов самостоятельной работы обучающихся (*виды и темы заданий, сроки представления результатов, критерии выполнения заданий, разработка технологической карты*);
- консультирование по образовательному запросу обучающегося;
- организация образовательной коммуникации обучающихся, группового тьюториала;
- создание педагогических условий для оценивания и рефлексии деятельности обучающегося;
- осуществление индивидуальной педагогической поддержки обучающегося в его самостоятельной работе.

Сделаем выводы. Технология сопровождения – это технология обучения взрослого человека с учетом его образовательного запроса, личностных и профессиональных целей, предполагающая продуктивную деятельность и построение образовательной коммуникации обучающихся и обучающихся, и направленная на развитие нового уровня компетентности и актуализации потребности самореализации и самообразования.

Стратегию и практики педагогического сопровождения и педагогической поддержки можно рассматривать как стратегию образования XXI века или стратегию инновационного обучения, направленную на развитие личностного ресурса обучающегося специалиста, ориентацию на его личностное и профессиональное развитие.

Дальнейшего исследования требуют вопросы: поиска моделей консультирования, его видов и содержания; разработки приемов и средств построения образовательной коммуникации.

Литература

1. Казакова Е.И. Методическое пособие для преподавателей / Е.И.Казакова. – М.: НФПК, ООО «Миралл», 2005. – 248 с.
2. Стародубцева Е.В. Педагогическое сопровождение обучающихся в системе постдипломного образования [Текст] / Е. В. Стародубцева // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). – Т. II. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 121-123.

Даутова Ольга Борисівна – доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник лабораторії методології і прогностики розвитку педагогічної освіти ФГНУ "Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих" РАО

E-mail: anninskaja@mail.ru

ТЕХНОЛОГІЯ СУПРОВОДУ ДОРΟΣЛИХ, ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ, НА ОСНОВІ ОСВІТНЬОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Анотація. У статті описана технологія супроводу дорослих, які навчаються, на основі освітньої комунікації всіх суб'єктів навчального процесу, показані етапи, зміст діяльності на кожному з етапів, визначені учасники. Представлені характерні риси освітньої взаємодії засобами процедур комунікації, розуміння, рефлексії, проектування.

Ключові слова: супровід, дорослий, який навчається, освітня комунікація, технологія супроводу дорослих, які навчаються, комунікативна дидактика, процедури, розуміння, рефлексія, проектування, ресурс, середа, вибір.

Dautova Olga – Doctor of Pedagogical Science, Chief Researcher at the Laboratory of Methodology and Development Prognostics of Pedagogical Education FSSE "Institute of Pedagogical and Adult Education" RAE

E-mail: anninskaja@mail.ru

THE TECHNOLOGY OF ACCOMPANYING ADULT STUDENTS THROUGH INSTRUCTIONAL COMMUNICATION

Summary. This article describes the technology of accompanying adult students through instructional communication of all the parties of educational process; it also shows the steps and the essence of activities at each step; and finally it defines the participants. The author characterizes the following steps: diagnostic, orientation-projecting, training, consulting, of educational communication or own experience positioning, analytical-reflective and of procedures. Besides, the article covers the main features of each educational interaction by the means of communication procedures, understanding, reflection, and design. Pedagogical accompanying for personal development is presented in the unity of four components: diagnosis, information, advice, assistance in the initial realization; it has complex character, acts simultaneously in time, spatial and institutional forms, can be reflected by systemic-structural, procedural and activity characteristics. There has been concluded that the strategy and practice of pedagogical accompanying and pedagogical support can be considered as a strategy for education of XXI century or innovative teaching strategy aimed at developing personal learning resources of specialist, and focusing on his personal and professional development.

Key words: *accompanying, student, adult, instructional communication, technology of accompanying adult students, communicative didactics, procedures, understanding, reflection, design, resource, environment, choice.*

УДК 374.013.83

Дернова Майя Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторантка відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: maya.dernova@ukr.net

МОДЕЛІ САМОКЕРОВАНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

Розвиток проблемно-пошукового, проблемно-рефлексивного мислення – одне з найважливіших завдань, що завжди стояло перед освітою. На сучасному етапі розвитку суспільства, впровадження інноваційних технологій вимагається широта загальної культури і розвинуте проблемно-рефлексивне мислення фахівця. Головну роль у всіх цих процесах грає усвідомлена людиною рефлексивна регуляція, тобто самостійне планування й відстеження ефективності процесів нестандартного, продуктивного й творчого мислення.

Поняття рефлексії широко увійшло в педагогічну літературу. Рефлексія є одним із ключових механізмів діяльності й спілкування. Вона перебуває у центрі дослідження особистісної сфери людини зарубіжних та вітчизняних педагогів і психологів, наукове надбання яких значно розширило й збагатило уявлення про рефлексію як систему ставлень людини до самої себе й оточуючих, а також як одну з найважливіших характеристик самосвідомості (Л. Виготський, В. Давидов, І. Зязюн, С. Рубінштейн, В. Лефевр, Г. Щедровицький та інші). Проблемно-рефлексивне мислення характеризується самостійністю в пошуці й постановці проблем, оригінальністю гіпотез рішення проблем, здатністю до неупередженої оцінки результатів.

Становлення особистості, її життєвих позицій вимагає розвинутої рефлексії на різних щаблях й етапах пізнавальної й практичної діяльності дорослої людини. Ступінь розвитку всіх цих позицій і якостей особистості повною мірою залежить від сформованості її рефлексивних здатностей в умовах освіти.

Тому протягом останнього часу в теорії освіти дорослих активно розробляються підходи до освітньої діяльності дорослих з позиції педагогічного супроводу. Вони спираються значною мірою

на психологічні концепції розвитку самостійності, саморефлексії, саморегуляції, самоактуалізації та інших «самостей» людини у спільній діяльності з викладачем, що направляє й стимулює цей розвиток.

Аналіз зарубіжної й вітчизняної наукової літератури з освіти дорослих (С. Брукфілд, Р. Брокетт, М. Ноулз, Ш. Мерріам, С. Архипова, Н. Бідюк, С. Вершловський, А. Вербицький, В. Горшкова, М. Громкова, Є. Добринська, С. Змейов, Р. Каффарелла, І. Колесникова, О. Кукуєв, Л. Лесохіна, Н. Литвинова, Т. Ломтева, Л. Лук'янова, А. Марон, Н. Ничкало, Є. Огарьов, О. Огієнко, В. Онушкін, В. Подобед, Н. Протасова, Є. Тонконога, Р. Хіємстра та інші) свідчить, що сучасна картина теорії навчання дорослих ґрунтується на андрагогії (С. Брукфілд, Р. Каффарелла, Е. Ліндемман, Ш. Мерріам, М. Ноулз, Д. Савицевич та інші), теорії самокерованого навчання (Р. Брокетт, Д. Гаррісон, Л. Гульєльміно, К. Кесворм, Ф. Кенді, Х. Лонг, М. Ноулз, А. Таф та інші), теорії трансформативного навчання (Д. Мезіров, Е. Тейлор та інші), теорії контекстного навчання (А. Вербицький, Д. Роуз, К. Хансман та інші), а також теорії емпіричного навчання (Д. Д'юї, Д. Колб, К. Роджерс, П. Фрейре та інші).

Актуальність нашого дослідження зумовлена тим, що в теорії й практиці освіти дорослих поняття «самокероване навчання» набуває все більшого вжитку. Водночас на сьогоднішній день це поняття ще не одержало достатнього теоретичного обґрунтування. Вироблення однозначного визначення утруднюється різноманіттям дисциплін, включених у поле дослідження – теорії загальної психології (теорії діяльності, переробки інформації, рефлексії, емоцій), педагогіки, суспільних моделей для опису компетенцій і взаємозв'язків самокерованого навчання, методико-дидактичних дисципліни та інших. На сьогодні ще не існує єдиного погляду й загальної теоретичної інтерпретації цього поняття.

Аналіз наукових зарубіжних і вітчизняних досліджень з освіти дорослих свідчить, що витoki теорії самокерованого навчання дорослих знаходяться у зарубіжних дослідженнях. Тому *мету статті* ми вбачаємо в аналізі зарубіжної наукової літератури з розвитку теорії самокерованого навчання.

Слід зазначити, що наукові дослідження самокерованого навчання зосереджуються на різних його аспектах. Так, М. Ноулз досліджував методи самостійного керування й контролю навчання. Увагу інших дослідників привернули його зовнішні характеристики, такі як оточуюче середовище (обставини) (Дж. Спер, Д. Мокер), та внутрішні, у тому числі особистісні характеристики (Р. Брокетт, Л. Гульєльміно, Р. Хіємстра), внутрішні зміни у свідомості за

допомогою критичної рефлексії (С. Брукфілд, Д. Мезиров, Р. Бояцис), внутрішній моніторинг пізнавальних процесів (Д. Гаррісон) і психологічна незалежність того, хто навчається (Х. Лонг).

Через багатоаспектність самокерованого навчання виділяють три основні його мети: розвиток потенціалу самостійності учня; сприяння трансформативному навчанню; сприяння емансипаторному навчанню й соціальним змінам. З цього випливає, що теорія самокерованого навчання розкриває внутрішні й зовнішні аспекти самостійної пізнавальної діяльності дорослої людини й слугує підставою для інших теорій і концепцій освіти дорослих.

За визначенням Р. Хіємстри, самокероване навчання має наступні характеристики: а) учень бере на себе відповідальність за різні рішення, пов'язані з навчальною діяльністю; б) самокерування розглядається як континуум, або характеристика, що існує до певної міри в кожній людині й ситуації навчання; в) самокероване навчання може відбуватися в різному навчальному середовищі; г) самокерований учень здатний переносити знання й уміння від однієї ситуації до іншої; д) самокероване навчання може містити в собі різні види діяльності й ресурси, такі як самостійне читання, участь у дослідницьких групах, стажування, електронний діалог, рефлексивна діяльність у писемній формі; е) роль викладача в самокерованому навчанні полягає в забезпеченні комунікації з учнями, навчальних ресурсів, оцінки досягнутих результатів, а також сприяння критичному мисленню учнів; ж) способами підтримки самокерованого навчання можуть бути відкриті програми навчання, індивідуальне навчання, нетрадиційні курси й інші інноваційні програми [11].

М. Ноулз визначив самокероване навчання як процес, у якому люди беруть на себе ініціативу, за допомогою або без допомоги інших, у діагностиці потреб навчання, розробці цілей навчання, виявленні людських і матеріальних ресурсів для навчання, виборі й застосуванні відповідних стратегій навчання й оцінці результатів навчання [13, с.18]. В альтернативному визначенні Р. Брокетта й Р. Хіємстри самокероване навчання – це сполучення процесуальних й особистісних елементів, де індивід несе основну відповідальність за процес навчання [12, с. 24].

Через різне розуміння самокерованого навчання, у науковій літературі представлена досить велика кількість моделей, які представляють цілий ряд способів його концептуалізації. Розглянемо найбільш відомі з них.

Перші моделі самокерованого навчання дорослих, запропоновані А. Тафом і М. Ноулзом, є найбільш лінійними.

Наприклад, А. Таф описав етапи самостійного навчального проекту у вигляді чіткої десятикрокової інструкції для дорослих, які починають своє навчання. А п'ятиступенева модель М. Ноулза [13] виглядає в такий спосіб (рис. 1).

Наступні моделі самокерованого навчання більш інтерактивні й багатокомпонентні, тому що беруть до уваги особисті характеристики учнів, контекст, у якому відбувається навчання, а також тип навчання.



Рис. 1. П'ятиступенева модель самокерованого навчання М. Ноулза

Дж. Спер і Д. Мокер проводили дослідження щодо самокерованого навчання у світлі «теорії поля» К. Левіна, відповідно до якої людина живе й розвивається в «психологічному полі» навколишніх його предметів. Кожен предмет має для людини свою валентність – свого роду енергетичний заряд, що викликає в людини специфічну напругу, що вимагає розрядки. Відповідно до цієї теорії, поведження людини розглядається як вольове й польове. Вольове – викликано внутрішніми потребами й мотивами, а польове – впливом зовнішніх об'єктів. Дослідження Дж. Спер і Д. Мокер показало, що навчання визначається обставинами, що оточують учнів, набагато більше, ніж їхньою рішучістю або внутрішньою схильністю. Ними було уведено поняття «організація обставин», що ставить під сумнів лінійний характер навчання, і особливо самокерованого навчання.

Зокрема, дослідники стверджують, що планування послідовності навчання є досить специфічним завданням, до якого учень у природному середовищі, ймовірно, не готовий. Дослідники роблять висновок, що самостійні проекти навчання не можуть плануватися в такий спосіб, як і формальні. Цей факт підтверджують сьогодні дослідження самокерованих мереж навчання й персонального навчального середовища.

Відтак, у ході дослідження Дж. Спер і Д. Мокер ідентифікували чотири категорії обставин, що впливають на самокероване навчання, а саме:

1. Поодинокі подія/очікуване навчання відноситься до обставин, за яких дорослі очікують, що вони будуть навчатися, але не знають подробиці того, що і як буде вивчатися.

2. Поодинокі подія/непередбачене навчання відноситься

до обставин, за яких дорослий навчається, але не бере участь у процесі навчання. Це навчання являє приклад випадкового навчання.

3. Ряд подій/взаємозалежне навчання, тобто серія навчальних подій, які з'єднані між собою, тобто одна подія призводить до іншої, хоча послідовність може бути не передбачена заздалегідь.

4. Серія подій/не пов'язане навчання, визначається як навчання, що відбувається протягом тривалішого періоду часу у ряді окремих й, здавалося б, не пов'язаних подій. Навчання є випадковим нагромадженням інформації, що у певний момент у майбутньому поєднується для створення корисної бази знань [15].

Як бачимо, дослідники вважають, що самокероване навчання відбувається здебільшого під впливом обставин і подій. Це дає можливість впливати на навчання дорослого через створення певних обставин.

Вважаємо доречним згадати Г. Гегеля, який зазначав, що обставини й мотиви панують над людиною лише тією мірою, якою вона сама дозволяє це. А російський філософ В. Розанов стверджує, що життя людини може бути несвідомим і свідомим. Під несвідомим розуміється життя, яке управляється обставинами, під свідомим – життя, яке управляється метою [5]. Інакше кажучи, доросла людина може «плисти за течією» (обставинами) у житті, а у пізнавальній і когнітивній діяльності адаптуватися до існуючої ситуації. Але вона може бути й вільною від обставин і прагнути самостійно визначати свій вибір, свою мету з огляду на всі умови свого життя й індивідуальні особливості. При цьому воля й відповідальність стають найважливішими характеристиками її самодетермінованого поведіння.

Отже, свідомо діяльність дорослого залежить від об'єктивних обставин життя, і в цьому проявляється аспект необхідності. Разом з тим, дорослий є активною особистістю, здатною змінювати ці умови. І в цьому сенсі така властивість особистості, як відповідальність, дозволяє враховувати вимоги дійсності, реалізовувати її активну позицію. С. Рубінштейн відзначає, що особистість несе відповідальність не тільки на етапі реалізації певного життєвого рішення, але й на етапі його планування; не тільки за реалізовану поведінку, але й за те, що було відкинуто. Він вводить поняття міри відповідальності, що залежить від реальних можливостей, які життя надає людині. Визначаючи відповідальність як усвідомлення людиною своєї здатності виступати причиною змін (або протидії змінам) у навколишньому світі й власному житті, а також свідоме керування

цією здатністю, Д. Леонтьєв уводить поняття відповідальності зрілої особистості, під якою розуміється внутрішня регуляція, опосередкована ціннісними орієнтирами [3].

Роль особистої відповідальності неодноразово згадується в літературі з навчання дорослих і є основним компонентом моделі особистої відповідальності (PRO-модель) самокерованого навчання Р. Брокетта і Р. Хіємстри (рис. 2).

Автори PRO-моделі стверджують, що доросла людина здатна взяти на себе особисту відповідальність за своє власне навчання. За їх визначенням, особиста відповідальність у контексті навчання є здатністю й/або готовністю людей взяти під контроль своє власне навчання, що й визначає їх потенціал самостійності [12, с. 26].



Рис. 2. Модель особистої відповідальності Р. Брокетта і Р. Хіємстри (1991 г.)

У PRO-моделі самокероване навчання розглядається у двох площинах: з позиції навчального процесу (зовнішні характеристики) і того, хто навчається (внутрішні характеристики). Модель складається з декількох компонентів. Компонент «Самокероване навчання» містить у собі взаємодію викладача й студента, де студент бере основну відповідальність за планування, реалізацію й оцінку процесу навчання з викладачем, який наглядає за процесом. Компонент «Самокерування студента» має на увазі характеристики студента, які сприяють прийняттю особистої відповідальності за своє власне навчання. Інтеграція зовнішніх і внутрішніх характеристик сприяє формуванню компонента

«Самокерування у навчанні».

Вищезгадані компоненти розміщені усередині кола, у якому відбувається навчання. Воно позначено як «фактори соціального контексту». Присутність складової соціального контексту в Pro-моделі свідчить, що навчання відбувається в більшій мірі в соціальному оточенні й підкреслює роль навчальних закладів у розвитку самокерованого навчання. Цей компонент спирається на попередні дослідження Дж. Спер і Д. Мокер про необхідність розуміння ролі соціальної реальності (обставин) у процесі навчання. Соціальний контекст у даній моделі містить у собі як політичні, так і соціальні елементи й поширюється за межі фізичного середовища, включаючи емоційні характеристики студента.

Отже, автори Pro-моделі наголошують на визначній ролі особистої відповідальності, яку можна визначити як гарантування особистістю досягнення результату самотужки, при цьому рівень складності й час досягнення задається самою особистістю [1, с. 20]. Здебільшого особистістю, а не обставинами.

Слід зазначити, що PRO-модель критикували через недооцінку ролі контексту в самокерованому навчанні. Тому, визнавши справедливості критики й з огляду на результати сучасних досліджень з теорії навчання дорослих, Р. Хіємстра й Р. Брокетт запропонували оновлену модель самокерованого навчання дорослих, яка, на їх думку, є природним розвитком попередньої PRO-моделі [12]. Основними рівнозначними елементами моделі є: особистість або учень (person), навчальний процес (process) і соціальний контекст (context). Звідси назва – PPC-модель.

Автори дають наступну характеристику трьом складовим даної моделі. Компонент «Особистість» містить у собі характеристики особистості, такі як творчість, критична рефлексія, ентузіазм, життєвий досвід, задоволеність життям, мотивація, попередня освіта, стійкість та «Я»-концепція. Компонент «Процес» має на увазі навчальний процес, включаючи допомогу, навички навчання, стилі навчання, планування, організацію й оцінку здатностей, стилі викладання й технологічні навички. Під «Контекстом» мається на увазі оточення й соціально-політичний клімат, у тому числі культура, влада, навчальне середовище, фінансове забезпечення, стать, клімат навчання, організаційні стратегії, політична обстановка, раса тощо. Включення контексту як рівноправного елемента моделі відрізняє PPC-модель від PRO-моделі. Це значить, на думку авторів, що контекст має важливе значення в розумінні самокерованого навчання дорослих.

Усі три елемента моделі мають рівне значення для самокерованого навчання. Хоча, як зауважують автори, можливі ситуації, коли один елемент може взяти на себе більшу роль. Але в цілому вони рівні за своїм впливом. У РРС-моделі оптимальна ситуація для ефективного самокерованого навчання – це збалансований стан всіх трьох елементів. Інакше кажучи, студент повинен мати високий ступінь самокерованості, учбово-освітній процес має бути побудованим таким чином, що заохочує студентів узяти під контроль своє власне навчання, а соціально-політичний контекст і навчальне середовище мають підтримувати клімат для самокерованого навчання.

Розглядаючи самокероване навчання як багатоаспектну діяльність дорослої людини, Ф. Кенді запропонував чотиривимірну модель самокерованого навчання (рис. 3). Автор моделі розглядає самокероване навчання у двох площинах: як мету і як процес. У разі мети самокерування виступає як особистий атрибут (особиста автономія), готовність і здатність проводити своє власне навчання (самокерування). У разі процесу – як спосіб організації навчання у формальній обстановці (самоконтроль) і особисте прагнення до можливості навчання в природному (неформальному) соціальному оточенні (автодидактика) [8, с. 23].

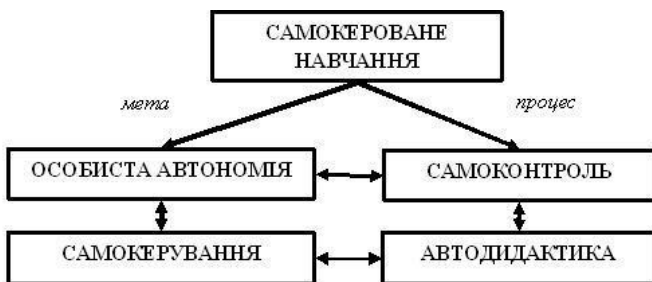


Рис. 3. Чотиривимірна модель самокерованого навчання Ф. Кенді

Дж. Гроу, з огляду на мінливість самокерування, яку він спостерігав у дорослих, які навчаються, розробив свою поетапну модель самокерованого навчання [10]. У моделі Дж. Гроу учні просуваються лінійно з першого щабля до четвертого, а викладач вибирає стратегії, що відповідають щаблі, на якому перебуває учень.

На першому етапі моделі, передбачається, що учні мають низький рівень самокерованості й мають потребу в авторитарній стратегії навчання, коли їм дають докладні вказівки що робити й

коли. Викладачеві приділяється роль органа влади або тренера. На другому етапі учні мають помірний рівень самокерованості й відповідають на мотиваційні стратегії, які використовуються для пробудження інтересу. Викладач виступає в ролі мотиватора й гіда. Але вже на третьому етапі учні показують середній рівень самоврядності й бачать себе як учасників власного навчання. Вони вивчають певний обсяг матеріалу самостійно й дивляться на викладача як на помічника, що допомагає в прийнятті рішень і підтримує використання наявних навичок. Четвертий етап характеризується високим рівнем самокерування учнів, які можуть сформулювати свої власні цілі й стандарти, використовують інших людей у якості ресурсів. Учні незалежні, але не самотні. Роль викладача полягає в делегуванні – не вчити, а розвивати здатність учня до навчання. На думку Дж. Гроу [10, с. 135], на цьому формування самокерованості можна вважати завершеним.

Справедливість концепції самокерованого навчання Дж. Гроу підтвердили дослідження, проведені російськими вченими [6], якими доведено, що педагогічний супровід має якісно змінюватися від етапу до етапу – у міру розвитку самостійного рефлексивного контролю у студентів. Крім того, залежно від індивідуальних особливостей студентів і рівня їх підготовки, потреба в допомозі з боку викладача може бути різною з самого початку. Однак переконатися в цьому викладач може тільки за результатами виконаних завдань.

Це дає нам підстави говорити про те, що самокероване навчання у формальному освітньому середовищі можливо тільки за орієнтації викладача на сформованість або формування рефлексивних якостей особистості, тому що сутність самокерування полягає в орієнтації студента на поступову інтериоризацію дій, пов'язаних з засвоєнням змісту й з переносом навчальних функцій викладача у внутрішній план дій студента. Результатом такого об'єднання функцій у свідомості й діяльності студента стає перехід на новий якісний рівень – самокерування своєю освітньою діяльністю.

Італійська дослідниця самокерованого навчання дорослих Л. Гульєльміно доводить, що не всі дорослі мають схильність до самокерування в процесі навчання через наявність індивідуальних психологічних відмінностей. З чого можна зробити висновок, що самокерування – це особиста якість індивіда. Л. Гульєльміно розробила багатомірну модель оцінки, яка називається «Шкала готовності до самокерованого навчання». Протягом багатьох років ця шкала використовується для створення кореляції між готовністю до самокерування й безліччю інших змінних.

Наприкінці 90-х років канадським дослідником Д. Гаррісоном розроблена модель розгортання самокерованого навчання [9], яка містить у собі аспекти самокерування, самоконтролю (когнітивні реакції) і мотиваційні фактори, що пояснюють процес самокерованого навчання. Мотивація вважається визначальним компонентом організації навчальної діяльності дорослих. Вона може бути внутрішньою або зовнішньою щодо діяльності, однак завжди є внутрішньою характеристикою особистості як суб'єкта цієї діяльності. Навчальна мотивація ґрунтується на потребі, яка стимулює пізнавальну активність людини, її готовність до засвоєння знань. Потреба не визначає характеру діяльності, її предмет окреслюється тоді, коли людина починає діяти. Спонукальна (мотиваційна) складова навчальної діяльності охоплює пізнавальні потреби, мотиви і сенси навчання. Важливою умовою учіння є наявність пізнавальної потреби і мотиву самовдосконалення, самореалізації та самовираження. Для навчання дорослої людини мотивація – це не тільки сукупність мотивів, оскільки велику роль тут відіграють й ситуативні фактори (вплив різних людей, специфіка діяльності й ситуації тощо). Таким чином, мотивація – це сукупність усіх факторів (як особистісних, так і ситуативних), які спонукають до активності (діяльності) людину [4, с. 53].



Рис. 4. Модель розгортання самокерованого навчання Д. Гаррісона

За твердженням автора моделі, мотивація має усепроникний ефект у самокерованому навчанні. Вона впливає як на рішення вчитися (вхідна мотивація), так і на зусилля, необхідні для збереження наполегливості в навчанні (орієнтація на завдання). Вона також впливає на когнітивні й метакогнітивні

процеси, які задають учні (самоконтроль), і розмір відповідальності, яку вони беруть на себе для побудови змісту свого навчання. Її вплив поширюється й на рівень контролю за навчанням – керування навчальними ресурсами й підтримкою (самокерування). Відповідно до цієї моделі, три складові разом утворюють самокероване навчання.

У теорії емоційного інтелекту надають перевагу моделі самокерованого навчання Р. Бояциса [2]. Самокероване навчання в цій теорії – це цілеспрямований розвиток або зміцнення якоїсь якості тієї особистості, якою є людина та/або якою хоче бути. Відповідно до моделі Р. Бояциса, процес самокерованого навчання містить у собі етапи, пов'язані з розривом між бажаним і дійсним. Такий тип навчання носить циклічний характер. Його етапи не вибудовуються у впорядковану схему, а розгортаються в певній послідовності, причому кожний вимагає певних витрат часу й сил. У результаті тренувань нові звички згодом стають рисами нової особистості (процес росту особистості). Модель передбачає промальовування ідеального образу свого «Я»; розуміння свого реального «Я», усвідомлення сильних сторін і невідповідностей; план дій – детальний посібник з розвитку необхідних навичок; тренування; взаємодія з іншими людьми для з'ясування результатів свого розвитку, уточнення як реального, так і ідеального «Я».

Таким чином, можна зробити висновок, що самокероване навчання – це теорія навчання дорослих, яка динамічно розвивається й фокусується на розвитку установок і навичок, необхідних для рішення завдань у всіх аспектах життя людини (освітньому, професійному й соціальному). Самокероване навчання вимагає перегляду позицій для всіх учасників освітнього процесу. Зміна ролей призводить до нового статусу викладача (консультант, тьютор, модератор).

Аналіз моделей самокерованого навчання дорослих, проаналізованих у публікації, свідчить про багатоаспектність власне його природи. З одного боку, – це процес, в якому люди беруть на себе основну ініціативу в плануванні, проведенні й оцінці власного навчання; з іншого, – особистий атрибут як психологічна готовність до навчання; з третього, – набір поглядів, поведження й навичок для навчання; з четвертого, – процес самовдосконалення особистості. Для подальшого вивчення проблеми самокерованого навчання вважаємо за необхідне розглянути більш детально проблему мотивації навчання дорослих.

Література

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избр. психологические труды / Ксения Александровна Абульханова. – М.: Моск. психолого-соц. ин-т; Воронеж: «МОДЭК», 1999. – 224 с. (серия «Психологи Отечества»).
2. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Дэниел Гоулман, Ричард Бояцис, Энни Макки; пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 301 с.
3. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – Изд. 2-е. – М.: Смысл, 1997. – 64 с.
4. Лук'янова Л.Б. Особливості мотивації навчання дорослої людини / Лариса Лук'янова // Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. – Миколаїв: МНУ ім. В.О. Сухомлинського, 2013. – Вип. 1.40 (92). – С. 52-55.
5. Розанов В. Цель человеческой жизни // Смысл жизни: Антология: ред. Н.К. Гаврюшин / В. Розанов. – М.: «Прогресс», 1994. – С. 19-64.
6. Сухобская Г.С. Андрагогический подход в организации постдипломного образования педагогов : монография / Г. С. Сухобская, А. В. Николаева; С.-Петерб. акад. постдиплом. пед. образования, Ин-т повышения квалификации работников образования Респ. Саха (Якутия). – Якутск: Изд-во ЯГУ, 2003. – 73 с.
7. Brockett, R.G. & Hiemstra, R. (1991). Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research and Practice. London: Routledge. – 276 p.
8. Candy, P.C. (1991). Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
9. Garrison, D.R. (1997). Self-Directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.
10. Grow, G.O. (1991). Teaching Learners to be Self-Directed. *Adult Education Quarterly*, 41 (3), 125-149.
11. Hiemstra R., Brockett R. (2012). Reframing the Meaning of Self-Directed Learning: An Updated Model [Електронний ресурс]. URL. – Режим доступу 20.09.2013 : <<http://www.adulterc.org/Proceedings/2012/papers/hiemstra.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
12. Hiemstra, R. (1994). Self-directed learning. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (second edition), Oxford: Pergamon Press.
13. Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge. – 135 p.
14. Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. In S. Brookfield (Ed.), *Self-directed learning: From theory to practice* (P. 17-30). San Francisco: Jossey-bass.
15. Spear, G.E., & Mocker, D.W. (1984). The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning. *Adult Education Quarterly*, 35(1), P. 1-10.

Дернова Майя Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент, докторантка отдела андрагогики Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины

E-mail: maya.dernova@ukr.net

МОДЕЛИ САМОУПРАВЛЯЕМОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ

Аннотация. В публикации автор рассматривает зарубежные исследования теории самоуправляемого обучения, анализирует модели, которые представляют целый ряд способов концептуализации самоуправляемого обучения как многоаспектной теории обучения взрослых.

Ключевые слова: обучение взрослым, самоуправляемое обучение, модели самоуправляемого обучения, самоуправление, взрослый студент.

Dernova Maya – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Doctoral Candidate in the Andragogy Department, Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine.

E-mail: maya.dernova@ukr.net

SELF-DIRECTED LEARNING MODELS IN ADULT EDUCATION

Summary. The actual value of the study is resulted with the expansion of the concept of self-directed learning in the theory and practice of adult education. However, at present this concept has not received sufficient theoretical justification. In the publication the author considers foreign research studies in the theory of self-directed learnings, analyzes the models giving a number of ways of conceptualization of self-directed learning as a multidimensional theory of adult learning. Thus, the author analyzes model of self-directed learning by M. Knowles, model of circumstances affecting the self-directed learning by G. Spear and D. Moker, personal responsibility model by R. Brockett and R. Hiemstra, four-dimensional model of self-directed learning by P. Candy, staged self-directed learning model by G. Grow, self-directed learning model by G. Garrison, self-directed learning model by R. Boyatzis .

It is concluded that self-directed learning is a dynamic theory of adult learning, it focuses on the development of attitudes and skills required for meeting the challenges in all aspects of human life (educational, professional and social). Self-directed learning requires a revision of positions for all participants in the educational process. Changing roles in the self-directed learning leads to new status of a teacher (consultant, tutor, facilitator).

Analysis of the self-directed adult learning models, described in the paper, demonstrates the multidimensional nature of the self-directed learning. On the one hand, it is a process in which people take the primary initiative in planning, performing and evaluating their own learning, on the other hand, it is a personal attribute of psychological readiness for learning, on the third hand, it is a set of attitudes, behaviors and skills for learning; on the fourth hand, it is a

УДК 378:004

Дорошенко Юрій Олександрович – доктор технічних наук, професор, завідувач кафедри архітектури Національного авіаційного університету

E-mail: dua159@ukr.net

АКМЕОЛОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ АРХІТЕКТУРНОЇ ОСВІТИ

Наш час характеризується прискореним розвитком суспільства, усіх його інституцій, що спонукає до адекватного особистісного розвитку й професійного вдосконалення кожного активного члена суспільства, кожну окрему людину.

Соціальна сутність людини проявляється насамперед через незгасну потребу в самореалізації – як характерної ознаки генезису усього соціуму та як особливої потреби в генезисі окремої людини. Саме закладена в антропогенезі соціальність – як змістовний бік поступальної еволюції суспільства – визначає всі особливості розвитку людини – суспільні та індивідуальні. При цьому розвиток людини розглядається як цілісний процес «людського здійснення», «соціального олюднення» окремого індивіда, тобто, як процес його самореалізації у певному соціумі. Тим самим підкреслюється нерозривний зв'язок, системна єдність самореалізації і розвитку людини, що передбачає у свою чергу активний саморозвиток людини – як свідоме цілеспрямоване перетворення самої людини у процесі власної творчої продуктивної діяльності.

Самореалізація, розвиток і саморозвиток забезпечують самоствердження людини у певному соціальному оточенні. При цьому потреба у самоствердженні і здатність самоствердитися шляхом самореалізації розглядаються як визначальні властивості особистості.

Для якнайповнішої самореалізації – як головної непоборної потреби суспільного існування індивідууму у плані його самоствердження – сучасна людина об'єктивно формує і суб'єктивно визначає сенс і структурно-змістові конструкти свого майбутнього, виходячи з власних здібностей і можливостей, розвинутої саморозуміння, самопізнання, самовизначення. Цей інтегральний процес має перманентно-циклічний характер і

спрямовується на постійне зростання професіоналізму особистості з досягненням найвищого рівня майстерності, чим і забезпечується її здатність до самоствердження.

Проблема професійного зростання особистості, її успішності під час суспільно корисної продуктивної діяльності як передумови самоствердження індивіда в онтогенезі є центральною проблемою акмеології – науки, яка вивчає закономірності, механізми, умови і фактори прогресивного розвитку людини на різних етапах зрілості у плані досягнення її індивідуального акме – найвищого рівня, вершини зрілості – дорослості.

Оскільки успішність професійної діяльності архітектора окрім належної фахової підготовки вимагає високого рівня креативності та ґрунтується на достатньому професійному й життєвому досвіді, то впровадження у процес підготовки майбутнього архітектора акмеологічного підходу дасть змогу підвищити результативність, ефективність і якість такого освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень. Архітектурна освіта традиційно вважається однією з найскладніших галузей професійної освіти за своїм творчим наповненням і залученням об'єктивно необхідного розмаїття навчальних дисциплін, зокрема, з діаметрально протилежних сфер – мистецтва і інженерії.

Упродовж усієї історії людства суспільні роль і значення архітектурної освіти неухильно зростають, нині вона стає предметом наукових досліджень з різних галузей знань: філософії, соціології, психології, культурології тощо. У педагогічній науці архітектурна освіта представлена ідеями, науковими публікаціями та практичною діяльністю низки дослідників, переважна частина яких є науково-педагогічними працівниками і має базову архітектурну освіту.

Різним теоретичним і методичним аспектам підготовки архітекторів у системі вищої освіти присвячено дослідження В. Абізова, К. Алабяна, Ю. Асєєва, О. Баженової, Л. Бармашині, Б. Бархіна, Л. Бачинської, Є. Білоусова, Ю. Білоконя, Г. Болотова, В. Вадимова, Н. Валькової, Г. Веслополової, Ю. Волчок, І. Гнеся, А. Гутнова, Н. Докучаєва, М. Дьоміна, В. Єжова, Н. Єксарьова, А. Єфімова, О. Кащенко, В. Кисельової, Л. Ковальського, А. Коротковського, А. Кудрявцева, Г. Лаврика, І. Лежави, А. Мардера, В. Мироненка, В. Михайленка, Д. Мелодинського, М. Метленкова, Т. Панченко, В. Проскурякова, Н. Рочегової, О. Слепцова, А. Степанова, Г. Сомова, В. Тімохіна, В. Ткачова, В. Товбича, М. Туркуса, В. Уреньова, В. Усова, Г. Фільварова, У. Кисельової, С. Карпової, І. Ніколаєва, М. Никольського, Н. Нечаєва, Е. Левінсона,

С. Хан-Магомедова, Л. Холодової, М. Яковлева та інших.

У своїх дослідженнях вказані вище учені розглядають теоретичні аспекти та навчально-методичні основи архітектурної освіти, методологію креативного навчання, вивчають архітектурну освіту за кордоном, розробляють конкретні методики архітектурної освіти.

Проблеми архітектури і архітектурної освіти також постійно знаходяться в центрі уваги міжнародних суспільних та професійних організацій. Зокрема, ці проблеми представлено в Хартії Міжнародного Союзу архітекторів та ЮНЕСКО «Про освіту архітекторів», яка прийнята на XIX Міжнародному конгресі МСА в Барселоні в 1996 році; у міжнародних програмах ЮНЕСКО «Всесвітнє природне і культурне надбання в руках молодих», у програмі МСА «Архітектора у школі».

Архітектурній освіті присвячено низку дисертаційних робіт російських науковців, зокрема Е. Башкаєвої, В. Благодиної, Н. Валькової, Г. Веслополової, Н. Євдокимової, Н. Качуровської, В. Кисельової, М. Нікольського, Н. Рочегової. Окремі питання підготовки архітекторів також висвітлено в нечисленних дисертаціях українських дослідників, зокрема Г. Гребенюка, С. Карпової, О. Конопльової, Н. Криворучко, А. Мардера, Я. Пундика.

Незважаючи на такий розлогий список науковців, дослідження яких присвячені розробці дидактичних засад та відбору і структурування змісту архітектурної освіти з наступною їх реалізацією у реальному навчальному процесі підготовки майбутніх архітекторів, архітектурна педагогіка знаходиться на узбіччі професійної педагогіки, є найменш розробленою її частиною. Разом з тим, слід відмітити, що з методологічних позицій найгрунтовніше дослідив проблему архітектурної освіти з виробленням загальної концепції архітектурної освіти та науково-обґрунтованої методики архітектурного проектування – як стрижневої, скелетної навчальної дисципліни всього університетського циклу підготовки майбутніх архітекторів – Борис Григорович Бархін [1]. Донині ці положення є чинними й становлять основу вищої архітектурної освіти в усіх країнах СНД.

Проблеми професіоналізму, виявлення умов для забезпечення особистісно-професійного розвитку й досягнення індивідуумами професійного акме розглянуто в дослідженнях науковців Б.Ананьєва, О.Анісімова, В.Антонова, О.Бодальова, В.Гладкової, Н.Гузія, А.Деркача, О.Дубасенюк, В.Зазикіна, Н.Кузьміної, І.Малафіїка, А.Маркової, В.Огнев'юка, С.Пальчевського, С.Пожарського, Л.Рибалко, М.Рибникова,

Л. Рудкевича, Е. Сайко, Л.В. Суходольської-Кулешової та інших. Переважна більшість акмеологічних досліджень виконується російськими вченими. А в українській педагогічній науці цей напрям тільки набирає силу.

Педагогічні дослідження, присвячені впровадженню акмеологічного підходу у навчальний процес, у більшості своїй стосуються підготовки майбутніх педагогів. Певним узагальненням цих досліджень можна вважати докторську дисертацію Валентини Вакуленко [4]. З інших напрямів фахової освіти таких досліджень помітно бракує, а в галузі архітектурної освіти вони взагалі відсутні.

Формулювання цілей статті. Метою статті є виявлення ознак і обґрунтування акмеологічної спрямованості архітектурної освіти – як її визначальної особливості – для актуалізації адекватної дидактичної модернізації підготовки майбутніх архітекторів в університеті та окреслення перспективних шляхів її реалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наш час характеризується прискоренням усіх соціально-економічних і науково-технічних процесів. Їх наслідком є перманентне зникнення одних та поява нових професій. Людство постійно розширює і видозмінює сферу своєї діяльності, проте, щонайменше, чотири професії супроводжують людину всю її багатовікову історію. Суспільству незмінно потрібні землероб, лікар, учитель, зодчий. Оновлюється інструментарій діяльності, змінюються методи роботи, технології, сировина. І лише інтегральна мета діяльності та узагальнений предмет праці таких фахівців залишаються незмінними.

Отже, зодчий – одна з фундаментальних людських професій. При цьому ми свідомо скористалися саме такою назвою професії, оскільки слово «зодчество» є багатоаспектним за своїм змістовим навантаженням і пов'язане зі створенням необхідних умов шляхом перетворення деякого простору у певне середовище, сприятливе для життєдіяльності окремої людини і різних людських спільнот. Змістовими синонімами слова «зодчий» є «архітектор», «будівельник», «художник». Тобто, зодчество як сфера продуктивної діяльності людини поєднує в собі архітектурне проектування, будівництво, образотворче мистецтво. При цьому діяльність зодчого розглядається перш за все як діяльність архітектора – «архітектурне зодчество». Адже спорудження будь-якого об'єкта чи організація певного простору розпочинається з архітектора й закінчується архітектором.

Окрім того, слово «зодчий» вважається давньоруським, східнослов'янським, що походить від слів зедати (будувати), созідати

(творити). Сказане свідчить про творчий характер роботи зодчого та показує спрямованість, мету, кінцевий результат його роботи – спорудження будівель та організацію певного простору для створення максимально сприятливого середовища для життєдіяльності людини. У цій публікації розглядатимемо діяльність зодчого перш за все як архітектора.

Діяльність архітектора зумовлюється вимогами часу (суспільними вимогами до організації архітектурного середовища) та науково-технічним прогресом. Архітектор повинен досконало знати історію архітектури, добре орієнтуватися у сучасності і вміти передбачати майбутнє (з архітектурних позицій). Адже об'єкти, створені архітектором, зазвичай, «живуть» набагато довше за свого автора. Традиційно до архітектора ставляться такі кваліфікаційні вимоги: він повинен мати розвинену просторову уяву, образне мислення, здатність до синтезу просторових уявлень та мисленевого оперування уявними образами, розуміти і використовувати у своїх проєктах архітектоніку, вміти креслити і малювати, мати розвинені почуття гармонії під час розв'язання композиційних завдань. І, безумовно, бути гармонійно розвиненою, висококультурною, креативною особистістю.

Тривала живучість професії архітектора пов'язана не тільки з її незмінно великим соціальним значенням, а й з постійною модернізацією усіх її аспектів, зокрема, перманентне забезпечення належної підготовки молодих архітекторів шляхом органічного поєднання найкращих, перевірених часом здобутків традиційної архітектурної освіти та різнопланового її оновлення, осучаснення усіх складових навчального процесу та задіяної в ньому методичної системи.

У зв'язку з прискоренням науково-технічного прогресу, зменшенням часового інтервалу подвоєння обсягу вироблених суспільством наукових знань (за різними оцінками – до 3-5 років), швидкого прогресуючого оновлення матеріалів, засобів і технологій виробничої сфери, а також відповідно до сучасних загальноосвітніх процесів розвитку людської спільноти нинішнім ключовим концептом модернізації професійної освіти визнано навчання впродовж життя – як обов'язкової передумови постійного фахового зростання з досягненням найвищої фахової майстерності. У повній відповідності з усіма загальнодидактичними принципами, проте, з пріоритетністю принципів свідомості і активності, системності, фундаментальності, наочності, систематичності і наступності, зв'язку з практикою. Оскільки вплив цих принципів на процес навчання (підготовки) має інтегральний, синергетичний прояв, то вони мають розглядатися спільно і

втілюватися в освітню практику одночасно, у певних педагогічних підходах.

Неперервність освіти – найхарактерніший аспект сучасного етапу розвитку світової освіти. Сучасні тенденції розвитку неперервної освіти – як освіти впродовж життя, багатоаспектна інтенсифікація життєдіяльності людини, нові соціально-економічні умови, зміни на ринку праці спонукають до розробки перспективних моделей підготовки конкурентоздатних фахівців, здатних забезпечувати прогресивний поступ суспільства. Зазначене повною мірою стосується підготовки і фахового зростання архітекторів – спочатку у межах вищої архітектурної освіти, а згодом – під час професійної архітектурно-проектної діяльності та післядипломної освіти. Архітектурна освіта повинна мати неперервний характер, здійснюватися впродовж усього продуктивного життя архітектора.

Архітектура займає особливе місце в системі загальнолюдської культури, а архітектору відводиться одна з головних суспільно значущих ролей – творити прекрасне, створюючи для людей комфортне природовідповідне середовище їхньої життєдіяльності. Тому навчання студентів-архітекторів традиційно здійснюється на основі інтеграції мистецької, інженерної, гуманітарної і спеціальної підготовки. А увесь навчальний процес орієнтований насамперед на розвиток творчих здібностей студентів, на навчання майбутніх архітекторів творчості. Мало того, для успішного опанування професії архітектора і подальшого фахового зростання у процесі власної архітектурно-проектної діяльності молодій людині має бути притаманна така якість, як креативність. При цьому ми не отожднюємо поняття «творчість» і «креативність».

Згідно з тлумачними словниками, під творчістю розуміють продуктивну діяльність людини, у результаті якої можуть бути створені якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення. Примітно, що висока освіченість і творчість не мають між собою прямого зв'язку. Творчою може бути і малоосвічена людина.

Важливою складовою духовно-практичної творчості є художня творчість, яка реалізується через мистецтво (музика, театр, кіно, графіка, живопис, архітектура та ін.) і літературу. Сутність художньої творчості полягає у створенні за законами краси певних художніх образів, у яких відображаються людські ідеали і моральні норми. Художня творчість за своїм характером є неповторною і унікальною. На відміну від науки і техніки, художня творчість не заперечує минулого (у сенсі заміни старих знань і виробів новими), а своїми новими надбаннями і здобутками

постійно збагачує загальнолюдську культуру. У мистецтві традиційно схиляються перед майстрами минулого, вчать у них, оскільки майстерність геніїв спонукає до власної творчості, а їхні твори є неповторними.

Визначально-характерною особливістю творчої діяльності є наявність певного творчого задуму, практичне втілення якого потребує попередньої підготовчої роботи, а власне процес здійснення творчого задуму зазвичай стає напруженою працею, яка потребує участі і піднесення всіх життєвих сил людини та максимальної зосередженості на предметі праці.

Отже, творчість – складний діалектичний процес, який має певні етапи і свій механізм реалізації. Творчість проявляється і реалізується виключно у процесі діяльності людини. Творчість характеризується єдністю інтуїтивного і дискурсивного моментів діяльності свідомості людини.

Творчі люди наполегливі й уперті у досягненні поставленої мети. Зазвичай, вони дуже кмітливі, особливо в улюбленій галузі, швидко мислять, люблять долати складності. Мислення творчих людей є незалежним і самостійним, і переважно не збігається з узвичаєним, може значно «випереджати час». Такий тип мислення має три ключові ознаки: оригінальність, гнучкість та мінливість. Для творчих людей характерними є мислення за аналогією, яке базується на вільних асоціаціях образів і думок, і здатність мислити не тільки свідомо, а й прислухатися до своєї підсвідомості та до безсвідомого. Під час розв'язання складних, проблемних задач у них часто зустрічається несподіване осяяння (інсайт) – раптове розуміння, несподіване відкриття, цілісне бачення того, що раніше бачилося лише частково, знаходження рішення якоїсь проблеми, яка досі виглядала невіршуваною.

Досить часто синонімом творчості використовують поняття «креативність», з чим ми не можемо погодитися. Адже згідно з професором І.Милославським «творчість» стосується процесуальної сторони діяльності людини і не торкається результату такої діяльності. Тобто, творчість не розрізняє діяльність результативну і безрезультатну. І навпаки, терміном «креативний» позначається такий процес діяльності людини, за якого не тільки висуваються творчі ідеї, а й здійснюється їх практична перевірка з обов'язковим довершенням діяльності – одержанням конкретного практичного результату, певного продукту діяльності.

В англійській літературі терміном «creativity» найчастіше позначають все те, що має безпосередню причетність до створення чогось нового; власне процес такого створення; продукт

цього процесу; його суб'єкт; обставини, в яких відбувається творчий процес; чинники, які його зумовлюють тощо.

Нарешті, у психології креативність з точки зору творчої продуктивності розуміється як «здатність особистості породжувати незвичайні ідеї, відхилитися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації».

В основі креативності лежить дивергентне мислення – мислення, «яке одночасно спрямовується у багатьох напрямках», щоб породити безліч різних варіантів розв'язання задачі. Тоді як конвергентне мислення, яке лежить в основі інтелекту, спрямовується на аналіз усіх можливих способів розв'язання задачі. З наступним вибором з них єдино правильного розв'язку. Ми не схильні протиставляти креативність і інтелект, дивергентне і конвергентне мислення, оскільки архітектору для успішної діяльності мають бути притаманні і креативність, і високий інтелект.

Американський психолог П.Торренс виділив такі основні ознаки креативності: творча продуктивність (здатність до висування великої кількості оригінальних ідей за одиницю часу); оригінальність (здатність придумати унікальні, нові ідеї, які можуть здивувати); гнучкість (здатність до всебічного розгляду предмету діяльності, здатність комплексно враховувати під час прийняття рішень різні обставини: економічні, географічні, політичні, особистісні, медичні, національні, технічні тощо); деталізація (здатність працювати над початковою ідеєю – «шліфувати» ідею, стільки, скільки потрібно для надання їй лоску, закінченості форми.

А за означенням А.І.Субетто, креативність – це: уміння нестандартно, творчо мислити, знаходити оригінальні рішення посталих проблем з випередженням часу; уміння успішно розв'язувати складні творчі задачі зі своєї професійної області; уміння управляти психологічною інерцією мислення на основі знання відповідних механізмів, методів і прийомів; уміння приймати оптимальні рішення в умовах невизначеності і ризику; знання законів логіки та евристичних прийомів мислення; знання і уміння застосовувати інструмент теорії «сильного мислення» в різних ситуаціях життєдіяльності з орієнтацією на ідеальну якість результату; розуміння основних закономірностей навколишнього світу, систем і об'єктів.

Підготовка фахівців творчих спеціальностей як креативних особистостей – процес «одиничний», а для архітекторів, які поєднують мистецтво та технічне мислення, взагалі унікальний. Розвиток особистості архітектора розгортається у часі впродовж усього його професійного життя і відбувається виключно у процесі продуктивної діяльності, яка здійснюється за законами мистецтва і

інженерії та передбачає власну архітектурно-художню творчість.

Інтегральна мета архітектурної освіти полягає у підготовці випускника до активної творчої, пізнавальної, дослідницької та практичної діяльності. Архітектурна освіта має виходити з специфіки професії архітектора. Тому провідним положенням класичної архітектурної освіти є концепція комплексної художньо-композиційної і науково-технічної освіти на загальній широкій гуманітарній основі.

Архітектор відрізняється специфічним образним мисленням. Основний технологічний інструмент діяльності архітектора – архітектурне проектування –

складний вид діяльності на стику науки, техніки і мистецтва. Архітектор рідко працює з матеріалом, в якому реалізовуватиметься його витвір. Він використовує спеціальну мову проектних креслень, схем, таблиць, макетів, керівництв. У рамках суспільного розподілу праці продукт творчої діяльності архітектора – проект – завжди орієнтується на його реалізацію – спорудження об'єкта; архітектор, обираючи теми для своїх творів, виконує певне соціальне замовлення, а функцію реалізації проекту традиційно бере на себе суспільство. Процес архітектурного проектування збагачує внутрішній світ архітектора і веде до усвідомлення ним соціального сенсу і соціальної значущості своєї професії.

Багаторічною практикою доведено, що найбільш ефективно фахова підготовка майбутнього архітектора здійснюється на основі так званого «творчого метода архітектора». Творчий метод архітектора – це своєрідний синтез творчих методів художника, вченого, інженера, організатора виробничих процесів (менеджера). При цьому науковий і художній методи не виводяться один з другого. У процесі архітектурної творчості відбувається їх взаємопроникнення і взаємовідображення. Під час архітектурного проектування знімаються суперечності між категоріями дослідження і уявлення, наукове поняття і художній образ, як і в судженнях про науку і мистецтво [1].

Творчий метод архітектора має комплексний характер і в архітектурній освіті реалізується у навчальній дисципліні «Архітектурне проектування» – стрижневій наскрізній дисципліні усієї архітектурної освіти. У цій дисципліні також відбувається органічна інтеграція фундаментальної та практичної підготовки та втілюються усі ключові ознаки всієї архітектурної освіти: активність, концентрація, інтенсифікація, індивідуальність, пізнавальність, практичність, критичність, проблемність, креативність.

Фундаментальні засади архітектурного проектування, як

виключно творчої праці, заклав Вітрувій. При цьому він свідомо наголошував на тому, що навчити будь-кого стати архітектором неможливо. Архітектора треба вирощувати, причому, вирощувати індивідуально – навчаючи, виховуючи й розвиваючи як особистість, допоки в нього закріпиться усвідомлене тверде переконання, що «в архітектурі все має робитися, виходячи з корисності, міцності, краси». Тобто, головна задача самоствердної діяльності архітектора – добиватися раціональної доцільності в усьому, чим він займається. При цьому доцільність інтегрально розуміється як задоволення сукупності усього спектра ідеалізованих задач, які ставить суспільство – утилітарних, ідеологічних, культурних, художніх, естетичних, технічних, технологічних, економічних, екологічних. Тому підготовка архітектора має пролонгований характер, не завершується одержанням диплому про вищу архітектурну освіту, оскільки розуміння, переконання і здатність реалізовувати усе зазначене вище належним чином формується і закріплюється не один рік у процесі власної практичної діяльності шляхом активного здобування нових знань і одержанням досвіду розв'язання (успішного і неуспішного, з обов'язковою рефлексією і виробленням адекватних висновків) складних задач архітектурного проектування об'єктів і дизайну архітектурного середовища.

Архітектор оперує простором, перетворює його в об'ємно-просторові форми у відповідності з власним розумінням доцільності, суспільних потреб і архітектурних особливостей створюваних об'єктів і середовища; з власним баченням образу та умінням виразити його у вигляді певного архітектурного проекту. Нарешті, архітектор добивається визнання свого проекту і організовує його реалізацію – будівництво.

Тому якість праці архітектора та її продукту, рівень його фахової майстерності оцінюються етапно-інтегрально: на етапі проектування – за виразністю «віртуальної архітектури», на етапі будівництва – за технологічністю і економічністю робіт, на етапі експлуатації об'єкта – за повнотою і ступенем задоволення потреб окремої людини і всього суспільства та вимог епохи, а також за характером екологічних наслідків будівництва і експлуатації спорудженого об'єкта. За обов'язкової умови, що така праця є творчою. Творчість як основна процесуальна передумова креативності – головне знаряддя продуктивної праці архітектора – діяльності, спрямованої на породження чогось якісно нового, що відрізняється неповторністю, оригінальністю, суспільно-історичною унікальністю [1]. А власне творчий метод архітектора показує, як доцільність і краса органічно втілюються в єдиному процесі формотворення, як доповнюються традиції новатикою, як єдність

корисного і прекрасного, утилітарного і естетичного визначають нерозривну єдність практичної, конструктивної і художньо-естетичної творчості в архітектурі, що виражається одним словом – архітектоніка.

Креативність людини вдається визначити тільки за результатами її творчої діяльності. Нам не відомі психодіагностичні методики, які дають змогу безпосередньо виявляти рівень (показник) креативності людини. Разом з тим, існує низка методик вивчення інтелекту людини, зокрема:

«інтелектуальна лабільність» – для прогнозування успішності навчання і опанування нового виду діяльності;

«стислий орієнтувальний тест» (В.Бузін, Є.Вандерлік) – для вимірювання інтелектуальних здібностей;

«прогресивні матриці Равена» – для визначення інтелекту людини за допомогою абстрактного матеріалу, в якому вимагається виявити логічні зв'язки між окремими елементами;

«тест ефективного інтелекту» (TEI-2010.A) – для діагностики рівня розвитку «ефективного інтелекту» як загальної здатності людини до розв'язання практичних інтелектуальних задач;

«тести Айзенка для вимірювання коефіцієнта інтелекту» (IQ) – для визначення загального рівня здібностей людини.

Оскільки універсальною мовою архітектора є мова графічних зображень, то для діагностування креативності та виявлення її рівня щодо майбутніх архітекторів нами обрано тест Равена. Вважаємо цей тест найбільш придатним для орієнтувального визначення рівня креативності архітекторів, що й певною мірою підтверджується результатами його застосування.

Тест Равена (прогресивні матриці Равена) є невербальним психологічним тестом і (згідно з характеристичними описами) призначений для вимірювання рівня інтелектуального розвитку та вивчення логічності мислення людини. Заснований на двох теоріях гештальт-психології: теорії перцепції форм та так званої «теорії неогенезу» Ч.Спірмена. Характерними його відмінностями є графічна основа та незалежність результатів тестування від рівня культурного розвитку індивідууму. Тест розроблений у 1936 році в Англії Дж.Равеном спільно з Л.Пенроузом.

Закладена у тесті методика призначена для вимірювання загального інтелекту людини – фактора g за Спірменом – як задачі щодо виявлення відношень між абстрактними фігурами.

Багатолітній досвід психологічних досліджень з використанням тесту Равена засвідчує досить високу узгодженість одержаних за його допомогою результатів з показниками інших

поширених у психології тестів: Векслера, Амтхауера, Стенфорд-Біне, ШТУР, Виготського-Сахарова. Надійність тесту Равена є досить високою. Передбачається переведення одержаних показників тестування у стандартні з обчисленням значення IQ.

Тест розроблено у двох варіантах: кольоровому і чорно-білому. Чорно-білий варіант тесту є більш поширеним і призначається для обстеження дітей від 8 років та дорослих до 65 років.

Під час тестування досліджуваному подаються рисунки з фігурами, які розташовані за певною логікою. У послідовності фігур однієї не вистачає. Досліджуваний, зрозумівши шляхом логічного аналізу, принцип графічного синтезу поданих фігур, має встановити логічну закономірність у представленому графічному ряді і вказати з наданих 6-8 фігур ту, яка має заповнити прогалину.

Увесь тест Равена складається з 60 таблиць, об'єднаних у 5 типізованих серій. У межах кожної серії завдання чергуються за зростанням їх складності. При переході від однієї серії завдань до вищої серії також ускладнюються типи завдань. У тесті зреалізовано такий серійний поділ завдань:

- серія А – побудована за принципом встановлення логічного взаємозв'язку фігур в структурі матриці;
- серія В – побудована за принципом аналогії між парами фігур;
- серія С – побудована за принципом прогресивних змін у фігурах матриць;
- серія D – побудована за принципом перегрупування фігур у матриці;
- серія Е – побудована на принципі розкладання фігур основного зображення на елементи.

Нами проведено психологічне обстеження студентів-архітекторів 1-6 курсів за допомогою тесту Равена. Для цього була використана комп'ютерна тестувальна програма (<http://5psy.ru/testi/>), розроблена у Слов'янському державному педагогічному університеті (рис. 1).

Результати тестування показали досить високий рівень креативності досліджуваних і стійку тенденцію до зростання показника креативності впродовж навчання – від першого до шостого курсів. На кінець навчання мінімальне значення показника дорівнювало 76, максимальне – 95, мода – 86, середньоарифметичне – 83,56. Одержані показники відповідають 2-му ступеню, представники якого характеризуються «незаурядним інтелектом для даної вікової групи». А переведення одержаних балів у показник рівня розвитку інтелекту IQ дає результат понад

140, що відповідає «дуже високому, видатному інтелекту».

Результати дослідження дають змогу стверджувати про креативний характер діяльності архітектора, чим зумовлюється потреба у здійсненні належного професійного відбору на основі адекватних психодіагностичних методик і засобів та відповідної організації і змістового наповнення вищої архітектурної освіти.

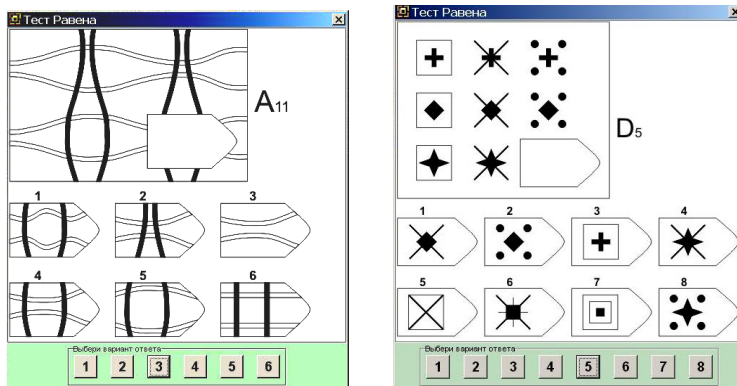


Рис. 1. Вікна комп'ютерної програми, в якій реалізовано тест Равена

Універсальні ознаки архітектурної творчості розкриваються у методиці навчання архітектурного проектування Б.Г.Бархіна у трьох видах творчого мислення: у першому – як таємничість, яка підкоряється тільки інтуїції; у другому – як логічна розгадка; у третьому – як результат поєднання двох попередніх. Патріарх архітектурної освіти першорядною задачею підготовки майбутнього архітектора бачить у плануванні і досягненні у студентів архітектурного інсайту у процесі спеціально організованого архітектурного проектування – як творчого процесу і ключової навчальної дисципліни усєї архітектурної освіти.

Архітектурна творчість спирається на евристичне мислення [1]. Евристика використовує прийоми роботи людини, яка розв'язує задачі за неповної вихідної інформації, коли минулий досвід не містить готової схеми, придатної для даних умов. Щоб знайти вихід, виконавець має виробити нову стратегію діяльності, тобто, здійснити акт творчості. Таку ситуацію називають проблемною, а психічний процес, за допомогою якого розробляється нова стратегія і виявляється дещо нове, має назву продуктивного мислення або ж евристичної діяльності.

Творчий процес визначається досвідом діяльності, духовною культурою, системою понять, оцінок і уподобань автора проекту. А модель архітектурного проектування як творчого процесу – це запланований шлях до «осаяння» (інсайту) – як ключової ланки чотирикомпонентної структури: «підготовка» ⇒ «визрівання» ⇒ «осаяння» ⇒ «технічна реалізація» – за умови поєднання, системної єдності логічного, евристичного та інтуїтивного мислення.

Архітектура – галузь професійної діяльності зрілих людей. А власне архітектурна освіта є безперервною і не обмежується середнім і вищим рівнями. Стан зрілості не з'являється у людини несподівано й одномоментно. Цей стан і його особливості є інтегральним продуктом усієї попередньої життєдіяльності людини. Не тільки від природних задатків, а й від усього пережитого значною мірою залежить, з яким запасом фізичної міцності підійде людина до своєї зрілості, які ціннісні орієнтації, уподобання і ставлення складуть ядро його особистості, які здібності, знання, уміння, навички характеризуватимуть його як суб'єкта діяльності, як активну суспільно корисну особистість у той час, коли людина досягла стану своєї дорослості.

Архітектор, без перебільшення, навчається все життя і при цьому має постійно слідкувати за новітніми науковими розробками. Тобто, система архітектурної освіти, більше, ніж будь-яка інша освітньо-професійна галузь відповідає нинішній освітній концепції «навчання впродовж життя». Згідно з Б.Г.Бархіним система неперервної архітектурної освіти передбачає, що архітектор повинен після одержання диплома про вищу архітектурну освіту стати практикуючим архітектором, систематично накопичувати досвід архітектурно-проектної діяльності, цілеспрямовано поповнювати свої знання. Архітектор, аби бути успішним архітектором, повинен навчатися впродовж усієї своєї трудової діяльності.

Зазначене потребує здійснення адекватної вищої архітектурної освіти, яка закладатиме фундамент поступального зростання фахової майстерності архітектора впродовж його професійної діяльності після закінчення формального навчання. У сучасних термінах реалізація цього можлива лише шляхом впровадження акмеологічного підходу. А теоретичні засади акмеологічної спрямованості (як певної освітньої парадигми) архітектурної освіти має розробити архітектурна акмеологія – наука про шляхи досягнення найвищого професіоналізму – як всезростаючого рівня майстерності – в творчій праці (діяльності) архітектора.

Нагадаємо, що об'єктом акмеологічних досліджень є особистість, яка прогресивно розвивається, професійно самовизначається, самоактуалізується, самореалізується і самостверджується в конкретному виді діяльності, і яка досягає в цій діяльності вершини професіоналізму. Предметом акмеологічних досліджень є феноменологія, закономірності, механізми, умови і фактори розвитку особистості на ступені її зрілості, досягненню нею найвищого рівня у цьому розвитку, найвищих професійних результатів, найвищої професійності, найвищої майстерності в конкретній галузі діяльності. А головне завдання акмеології – пошук закономірностей прояву максимальних можливостей людини, визначення необхідних і достатніх змін в умовах життєдіяльності людей, за яких виявлялися б їхні приховані таланти і забезпечувалась їх повна реалізація.

Прогресивний розвиток особистості обов'язково передбачає, що її життєві потреби неодмінно опиняться у сфері продуктивної діяльності – творення, а не споживання. Адже відомо, що будь-які матеріально-споживчі запити завжди можна наситити, тоді як жага до продуктивної творчості є безмежною [9]. Примітно, що розвиток людини в онтогенезі здійснюється виключно в процесі діяльності, діяльністю (як цілеспрямованою активністю людини) та в розвитку діяльності. З одного боку, діяльність становить сутність людини, а з другого – характеристичною ознакою-проявом, визначальною особливістю людської істоти є діяльнісна сутність людини.

Діяльність завжди здійснюється суб'єктом, який здатний визначити мету (цілі) і поставити адекватні меті задачі, проектувати діяльність, встановлювати певні стосунки з іншими суб'єктами і середовищем, розвивати у процесі діяльності власну суб'єктність, забезпечити потребу і здійснити намічений вихід за межі наданих природою умов життя, нарешті, проявити свою самість, самоствердитися. При цьому йдеться про потребу особистості в діяльності самореалізації, а не в діяльності як формі звичайної праці.

З аналізу наведеної вище інформації стає очевидною необхідність і правомірність в акмеологічному спрямуванні підготовки майбутнього архітектора в університеті на основі відповідного підходу – як ключового концепту модернізації парадигми професійної архітектурної освіти. Впровадження акмеологічного підходу до архітектурної освіти дасть змогу перевести професійну освіту з режиму функціонування до режиму розвитку з одночасним підвищенням ефективності і якості освіти, оскільки за такого підходу в усіх суб'єктів освітнього процесу

актуалізуються і стають пріоритетними пізнавальні мотиви, навчання стає внутрішньою потребою, а творче переосмислення дійсності і свого місця у цій дійсності стає провідним рушієм їхнього фахового і особистісного зростання.

Акме є базовою категорією акмеологічного підходу і відповідної науки – акмеології, вбирає в себе разом з фізичними досягненнями соціальні, морально-етичні, професійні, ментальні і багато інших вищих досягнень у розвитку людини. Звичайно, з розвитком власне науки акмеології ця категорія увесь час поповнюється новими якостями, у тому числі образними і метафоричними. За великим рахунком акме – це не тільки і не стільки багатоманітність інтересів особистості. Акме – це насамперед міцно й органічно засвоєні загальнолюдські цінності. Акме – це влада над собою, стратегія і тактика побудови власного життя, постійний рух до здійснення все нових і нових більш важких, ніж раніше, задумів, результати яких важливі і потрібні не тільки самій людині, а й усьому суспільству. Акме – це створення самою людиною середовища свого розвитку-саморозвитку, активне відображення дійсності. Акме – це самовіддача на межі можливостей, уміння мобілізувати себе на подолання труднощів, прогнозування наслідків своїх дій і вчинків. Акме – це щирість, відвертість, доброзичливість, прагнення до об'єктивності, здатність приймати власні рішення – добре обмірковані чи інтуїтивні – незважаючи на думку і ставлення оточуючих.

Акмеологія розв'язує освітні завдання професійної підготовки засобами навчання та цілеспрямованого формувального впливу на особистість студента, сприяє формуванню ціннісного ставлення до самовдосконалення й збагачує досвід саморозвитку, що дозволяє досягати запроєктованого рівня акмеологічного розвитку як результату освітнього процесу. Сутність акмеологічного підходу полягає в комплексному дослідженні цілісності суб'єкта, який проходить ступінь зрілості, коли його індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються в єдності, в усіх взаємозв'язках, з метою сприяння досягнення ним вищих рівнів розвитку.

У контексті акмеологічного підходу до якісної оцінки праці (процесуально і результативно) особистості провідними виступають поняття «майстер» (майстерність) і «професіонал» (професіоналізм). А для досягнення майстерності в професійній діяльності людина має володіти значними початковими можливостями, а саме: нахилами та здібностями, спеціальними знаннями та вміннями, кваліфікацією та мотивацією. Разом з тим,

вивчаючи питання про шляхи, умови, закономірності та чинники самоспрямування особистості до вершин професійної досконалості, акмеологія розглядає рефлексію як головний механізм оволодіння особистістю професійною майстерністю.

Професіоналізм у акмеологічному розумінні складається з професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості. Адже досягнення найвищого професіоналізму в акмеологічному розумінні пов'язується не тільки з досягненням професійної майстерності, а й з розвитком найважливіших особистісно-професійних якостей (цілеспрямованість, впевненість, ініціативність, організованість тощо), рис удачі (завзятість, наполегливість, послідовність тощо), інтелектуальних якостей, розкриттям творчого потенціалу особистості та її морально-етичним удосконаленням. Тому становлення справжнього професіонала та його професіоналізму завжди пов'язано з особистісно-професійним розвитком.

Акмеологічний підхід до особистісно-професійного розвитку студентів має перш за все сформувати у них готовність до інновацій, здатність до проектування і досягнення мети власної діяльності, яка завжди спрямовується на високий результат і життєві успіхи, до моделювання маршруту щодо професійного зростання у саморозвитку і самовдосконалення з урахуванням власних здібностей і потенційних можливостей та потреб суспільства.

Впровадження акмеологічного підходу до професійної підготовки майбутніх архітекторів, основною метою якої стає опанування студентами акмеспрямованих стратегій творчої самореалізації у процесі досягнення вершин професіоналізму, здійснюється за допомогою акмеологічних освітніх технологій, які сприяють активізації внутрішнього потенціалу студентів (мотиваційно-цільової сфери їхньої особистості, здібностей, вольових якостей, самосвідомості) – як ключової передумови їх сходження до свого професійного акме-рівня.

Отже, актуальними завданнями нинішньої модернізації архітектурної освіти (згідно з А.Деркачем) виступають: формування у студентів акмеологічного саморозвитку, творчої активності, самостійності та успішності. При цьому акмеологічні прийоми і акме-технології спрямовуються на практичне розв'язання питань особистісного та професійного успіху у їх інтеграції.

Ефективність впровадження акмеологічного підходу в підготовку майбутніх архітекторів залежить від багатьох факторів і наявності певних передумов, серед яких насамперед – компетентісна спрямованість освіти. Акмеологічний підхід

впливає з компетентнісного підходу і розглядається нами як наступна вища стадія розвитку компетентнісного підходу внаслідок його системного розвитку та якісної змістової трансформації.

Компетентнісний підхід виступає як певна альтернатива та фундаментальна трансформація знаннєвого підходу. Нині він став основою різноаспектного оновлення освіти. Компетентнісний підхід призводить до поступової перебудови домінуючої на цей час освітньої парадигми з переважною трансляцією знань та формуванням визначеної сукупності умінь і навичок (ЗУН) на створення належних умов для активного, свідомого й цілеспрямованого формування у молодій людині комплексу життєвих і професійних компетентностей, які забезпечать їй безстресову соціалізацію та успішну, результативну, ефективну життєдіяльність в мінливих умовах сучасного багатофакторного гетерогенного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно насиченого та комунікаційно мобільного середовища. При цьому акцент ставиться на перманентній самоосвіті молодій людині, а інтегральною метою освітнього процесу вважається формування і усебічний гармонійний розвиток особистості.

При цьому компетентність розглядається як інтегральна властивість (якість) особистості, в основі якої – здатність людини як кваліфікованого фахівця з певної галузі до активної успішної ефективної діяльності у мінливих, непередбачуваних умовах з досягненням поставленої мети як запланованого результату такої діяльності. Тобто, компетентність особистості проявляється у процесі її успішної діяльності та визначається за результатами такої діяльності і тому вважається функціонально-результативним поняттям.

Упровадження компетентнісного підходу, який переростає в акмеологічний підхід, дає змогу у характеристичних термінах представити системну оцінку готовності творчої особистості до професійної діяльності такою послідовністю рівневого зростання-перетворення якостей людини: задатки (генетично детерміновані, вроджені анатомо-фізіологічні особливості індивіда – як природні передумови розвитку здібностей) ⇒ здібності (загальні і спеціальні та рівні розвитку: репродуктивний і творчий – як індивідуально-психологічні особливості особистості, умова успішного здійснення певної діяльності, визначальні відмінності в оволодінні необхідними знаннями, уміннями та навичками) ⇒ здатність (готовність до певної діяльності – як набутий потенціал) ⇒ кваліфікація (документально формалізована згідно з чинними нормативами здатність – як сертифікат) ⇒ компетентність (реалізаційна здатність – як успішна, результативно-продуктивна діяльність) ⇒

перманентне активне самоствердження, зрілість (акмеологічне зростання особистості до вершин фахової майстерності у процесі успішної продуктивної діяльності – як зростаюча майстерність).

Компетентнісний підхід визначає вимоги до оновлення усіх компонентів методичної системи підготовки архітектора: мети, змісту, форм, методів і засобів. Зокрема, метою такої підготовки є формування і розвиток особистості майбутнього архітектора як компетентного фахівця, майстра своєї справи.

Зважаючи на креативний характер роботи архітектора, нагальну потребу у постійному розвитку його інтелекту, усіх його складових (логічного, просторового, образного, алгоритмічного, конструктивного, композиційного тощо) мислення, компетентнісний підхід неодмінно переростає у акмеологічний підхід і вибудовує навчальний процес на основі цілої низки супровідних педагогічних підходів, що забезпечує цідісність, результативність, якість і ефективність підготовки майбутніх архітекторів в університеті. Особливістю архітектурної освіти є інтелектуалізація навчальної і проектної діяльності, що реалізується через форми інтерактивного, проблемного, розвивального, проектного навчання та у діяльнісному, креативному, рефлексивному, компетентнісному підходах.

У підготовці майбутнього архітектора особливе значення має формування у студентів конструктивних умінь. Це уміння, які у своїй структурі містять не тільки проектувальні дії (у всьому їх розмаїтті), а й включають особистісні новоутворення (ціннісні орієнтації, ставлення тощо) і дозволяють самостійно здобувати й продукувати нові знання на основі розумових операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, систематизації тощо. Необхідність формування у студентів-архітекторів конструктивних умінь впливає з теорії конструктивізму. Основна ідея конструктивізму відбита у вислові Дж.Брунера: «... людина – не пасивний реципієнт інформації, вона активно здобуває знання, які приєднує до здобутих раніше та перетворює їх, продукуючи у такий спосіб нові знання». Примітно, що конструктивізм визначально виник в архітектурі і його засновником вважається Ле Корбюз'є.

Щодо галузі освіти філософські ідеї конструктивізму втілюються у такі настанови: а) навчання має починатися не з декларації певних постулатів і тверджень, а зі стимуляції мислення учнів та їх активізації; б) для викладача вже замало бути добре освіченим у своїй галузі, він повинен вміти вибудовувати дидактичні ситуації практичного застосування студентами здобутого знання: знати – це вміти використати наявні знання для розв'язання проблемних задач професійного характеру; в)

стимуляція рефлексивного мислення студентів.

Отже, компетентнісний підхід у архітектурній освіті трансформується у акмеологічний підхід, що зумовлюється характерними особливостями, специфічністю архітектурної діяльності, оскільки архітектор – це професія людей зрілого віку, майстерність яких зростає поступово, впродовж життя, із накопиченням життєвого і професійного досвіду. У такому разі навчальний процес вибудовується із долученням низки супутніх підходів, які призначаються для розв'язання окремих локальних завдань акмеологічно спрямованої архітектурної освіти.

Розробка теоретико-методологічних засад підготовки майбутніх архітекторів під час їх навчання в університеті, відбір і структурування змісту вищої архітектурної освіти та дидактичне конструювання і здійснення власне процесу навчання має реалізовуватися на основі комплексного застосування таких підходів:

- системного – дає змогу розкрити структурність, цілісність, послідовність, функціональність процесу підготовки, виявити його елементний склад та взаємозалежність окремих компонентів, особливості організації і здійснення та звести усе це в єдину теоретичну картину;

- аксіологічного – спрямовує процес підготовки майбутніх архітекторів на формування у них професійних мотивів і цінностей, базуючись на визнанні суспільної корисності і значущості архітектурно-дизайнерської проектної діяльності;

- особистісно зорієнтованого – сприяє здійсненню диференційованого відбору змісту навчання, засобів, форм і методів організації навчально-виховної діяльності у процесі підготовки майбутніх архітекторів, враховуючи їх особистісні та індивідуальні особливості, рівень інтелектуальної, ціннісно-сислової готовності до навчання, самоосвіти, самовиховання і саморозвитку;

- професійно-особистісного – забезпечує підготовку студентів до архітектурної діяльності як невід'ємної складової частини професійного становлення особистості майбутнього архітектора у процесі його професійної підготовки в університеті;

- особистісно-розвивального – реалізується як науково обґрунтована система розвитку особистості майбутнього архітектора;

- полісуб'єктного (діалогічного) – відображає єдність діалогічного, особистісного і діяльнісного аспектів, що становить суть методології гуманістичної педагогіки;

- середовищного – як один з методологічних напрямів

соціології, психології і педагогіки, де спеціально створене освітнє середовище розглядається як комплексна умова, яка формує фахівця і особистість, як об'єктивна спеціально створена реальність, яка особисто переживається суб'єктом навчання;

- інформаційно-семіотичного – відображає проектно-графічну діяльність архітектора як складову його знаково-символьної діяльності і дає змогу визначити особливості сприйняття, перетворення та інтерпретації графічних форм інформації студентами-архітекторами;

- задачного – сприяє інтенсивному розвитку інтелектуальної сфери свідомості студента, насамперед, логічного та алгоритмічного мислення, шляхом розв'язання професійно-зорієнтованих задач, зокрема, компетентнісних, та одержання досвіду такої навчальної діяльності;

- діяльнісного – визначає організацію діяльності головних суб'єктів освітнього процесу (викладачів і студентів) у єдності її стратегічної, тактичної і операційної складових, сприяє виявленню сукупності педагогічних умов ефективної професійної підготовки майбутніх архітекторів, а також успішної реалізації цих умов;

- проблемно-діяльнісного – спрямовується на забезпечення активного ставлення студентів до навчання, інтенсивного розвитку їхньої самостійної пізнавальної діяльності та індивідуальних творчих здібностей за допомогою розв'язування пізнавальних навчальних задач або завдань творчого характеру, умови яких є неповними або ж містять проблемну ситуацію;

- проектного – забезпечення функціонування цілісної системи дидактичних засобів (змісту, методів, прийомів тощо), що адаптує навчально-виховний процес до структурних та організаційних вимог навчального проектування, передбачається системне і послідовне моделювання тренувального розв'язання проблемних ситуацій шляхом розробки проектів, їх публічного захисту та колективного аналізу одержаних результатів;

- компетентнісного – забезпечує формування у майбутніх архітекторів ключових і предметно-професійних компетенцій для здійснення успішної фахової діяльності; а також дає змогу заохочувати студентів до саморозвитку, самореалізації та формування власного суб'єктивного досвіду проектно-архітектурної діяльності;

- рефлексивного – дає змогу сформувати у майбутніх архітекторів уміння і навички для проектування на основі критичного самоаналізу власної професійної діяльності, а також готовність самостійно вирішувати проблемні ситуації у майбутній професійній діяльності;

- акмеологічного – зумовлюється високим рівнем креативності праці архітектора і забезпечує формування у майбутніх архітекторів групи якостей з метою особистісного професійного зростання студента, що проявляється в оволодінні ефективними технологіями архітектурної діяльності в контексті неперервного особистісно-професійного розвитку для досягнення найвищого рівня особистісного розвитку, продуктивності праці і фахової майстерності.

Ефективне впровадження у навчальний процес усієї сукупності наведених підходів у контексті забезпечення акмеологічної спрямованості архітектурної освіти залежить від якості викладацького складу. Як казав К.Ушинський, особистість виховується тільки особистістю, сірість породжує тільки сірість. І чим вищий калібр наставника, тим глибше і сильніше його вплив на особистість вихованця.

Підготовка педагогічних кадрів щодо навчання майбутніх архітекторів на засадах акмеологічного підходу – окрема тема актуального науково-педагогічного дослідження.

Висновки. У презентованому цією статтею дослідженні виявлено ознаки і обґрунтовано потребу в реалізації акмеологічної спрямованості архітектурної освіти. Актуалізовано дидактичну модернізацію підготовки майбутніх архітекторів в університеті на основі акмеологічного підходу та окреслено перспективні шляхи її реалізації, зокрема, шляхом впровадження супутніх підходів: системного, аксіологічного, особистісно зорієнтованого, професійно-особистісного, особистісно-розвивального, полісуб'єктного (діалогічного), середовищного, інформаційно-семіотичного, задачного, діяльнісного, проблемно-діяльнісного, проектного, компетентнісного.

Акмеологічний підхід спрямовується на гармонійний усебічний розвиток-саморозвиток особистості у плані її самореалізації і самоствердження з досягненням свого акме як вершини зрілості. При цьому акме може досягнути тільки суспільно корисна особистість. Асоціальні люди позбавлені акмеологічного розвитку. Продовжуючи сказане вище, пропонуємо на основі «вітрувійного підходу» до оцінки функціональних, конструктивних та естетичних якостей архітектури – корисності, міцності, краси – використовувати аналогічні за своєю сутністю характеристичні якості особистості (як суспільно корисної, повністю сформованої та гармонійно розвинутої людської істоти): патріотичність, професійність, людяність.

Архітектура	КОРИСНІСТЬ	МІЦНІСТЬ	КРАСА
Особистість	ПАТРІОТИЧНІСТЬ	ПРОФЕСІЙНІСТЬ	ЛЮДЯНІСТЬ

Отже, свого акме може досягнути тільки та особистість, якій притаманні патріотизм, висока професійність (майстерність) та найвищі людські якості. І лише в такій послідовності прояву.

Перспективи подальших розвідок. Продовження описаного у цій статті дослідження бачиться у дидактичному моделюванні викладання окремих навчальних дисциплін вищої архітектурної освіти на засадах акмеологічного підходу та у належній підготовці педагогічного персоналу до здійснення відповідного навчального процесу.

Література

1. Бархин Б.Г. Методика архитектурного проектирования / Б.Г. Бархин. – 3-е изд., доп. – М.: Строиздат, 1993. – 244с.
2. Баженова Е. Проблемы современного архитектурного образования / Е. Баженова // Аккредитация в образовании. – 2011. – № 11 (46) [Електронний ресурс]. – Режим доступу 25.08.2013: <http://www.akvobr.ru/problemy_sovremennogo_arhitekturnogo_obrazovania.html>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. Бодалев А.А. Акмеология. Настоящий человек. Каков он и как им становятся? / А.А. Бодалев, Н.В. Васина. – СПб.: Речь, 2010. – 244 с.
4. Вакуленко В.М. Акмеологічний підхід у теорії й практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусі, Росії (порівняльний аналіз): автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / В.М. Вакуленко – Луганськ, 2008. – 46 с.
5. Веслополова Г.Н. Профессиональная деятельность как основа формирования модели архитектора: дисс. ... канд. архитектуры: 18.00.01 / Г.Н. Веслополова – М., 1995. – 202 с.
6. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека / А.А. Деркач – М., 2000. – 234 с.
7. Дорошенко Ю.О. Імперативи сучасної вищої освіти / Ю.О. Дорошенко // Актуальні проблеми реформування і розвитку житлово-комунального господарства України: управління, кадри, інновації, технології: матеріали Всеукр. наук-метод. конф. (м.Київ, 17-21 жовтня 2011 року). – К.: ДАЖКГ, 2011. – С.14-21.
8. Дорошенко Ю.О. Пріоритети модернізації вищої архітектурної освіти / Ю.О. Дорошенко, О.В. Чемакіна // Сучасна архітектурна освіта. Інформативний простір архітектури: Матеріали V Всеукр. наук. конф. (м.Київ, 25-26 жовтня 2012 року). – К.: КНУБА, 2012. – С. 20-22.
9. Карпова С.М. Формування художньо-професійної культури майбутніх архітекторів у процесі підготовки у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С.М. Карпова. – Одеса, 2013. – 20 с.
10. Качуровская Н.М. Формирование профессиональной культуры будущих специалистов-архитекторов в образовательном процессе вуза: исс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Качуровская Н.М. – Курск, 2005. – 183 с.
11. Кудрявцев А.П., Архитектурное образование: проблемы азвития / А.П. Кудрявцев, А.В. Степанов Н.Ф. Метленков, Ю.П. Волчок – М.: Эдиториал УРСС, 2002. – 152 с.

12. Непрерывное архитектурное образование: проблемы и перспективы: материалы Междунар. научн. конф. (г. Волгоград, 19-25 сентября 2004 года / ВолгГАСУ. – Волгоград, 2004. – 156 с.

13. Хартия об архитектурном образовании МСА-ЮНЕСКО. – Барселона, 1996.

14. Хартия ЮНЕСКО/МСА по архитектурному образованию/ / The International Union of Architect [Электронный ресурс]. – Режим доступа 25.08.2013: <http://www.uia-architectes.org/image/PDF/CHARTES/CHART_RUS.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

15. Холодова Л.П. Магистратура в архитектуре: учеб. пособие. – Екатеринбург: Архитектон, 2010. – 308 с.

Дорошенко Юрий Александрович – доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой архитектуры Национального авиационного университета

E-mail: dua159@ukr.net

АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ АРХИТЕКТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье определяются признаки и обосновывается потребность в реализации акмеологической направленности архитектурного образования как предпосылки саморазвития, самореализации и самоутверждения креативной личности на ее пути к зрелости. Актуализируется модернизация подготовки будущих архитекторов в университете и намечаются пути ее реализации на основе акмеологического подхода и ряда сопутствующих подходов, в первую очередь, компетентностного. Раскрывается функционально-результативная сущность понятия "компетентность личности".

Ключевые слова: акмеологический подход, архитектор, архитектурное образование, саморазвитие, самореализация, самоутверждение, креативность.

Doroshenko Yurii – Doctor of Technical Sciences, Professor, Head of the Architecture Department, National Aviation University

E-mail: dua159@ukr.net

ACMEOLOGICAL ORIENTATION OF ARCHITECTURAL EDUCATION

Summary. In the article signs and a requirement in realization of acmeological orientation of architectural education as pre-conditions of self-development, self-realization and self-affirmation of creative personality on his/her way to maturity are grounded.

Progress of professional activity of architect except of the proper professional preparation requires the high level of creativity and based on sufficient work and vital experience, that is why introduction in the process of

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Випуск 7, 2013

future architect training the acmeological approach will make the opportunity to promote effectiveness, efficiency and quality of such educational process.

Theoretical principles of acmeological orientation (as a certain educational paradigm) of architectural education must create architectural acmeology that is a science about the ways of achievement of the greatest professionalism – as a constant growing level of skills – in creative work of architect.

Didactics modernization of future architects training in an university is actualized and there have been disclosed the ways of its realization on the basis of acmeological and other approaches, in particular: system, axiological, personality-oriented, professionally, self-developing, poly-subjective (dialogic), environment, informatively semiotics, task, active, problematic-active, project, competent. The functional-effective essence of the concept "competence of personality" is presented.

Key words: *acmeological approach, architect, architectural education, self-development, self-realization, self-affirmation, creativity.*

УДК 371.2 (09)

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

АНДРАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ КРИЗЬ ПРИЗМУ СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНОГО ДОСВІДУ ТА КОМПЕТЕНТНОСТІ

В останні десятиліття зростають як потреби, так і можливості безперервного підвищення кваліфікації, або навіть зміни професії, а також навчання та перенавчання дорослих, урахувавши підвищені культурні запити, усвідомлення потреби у саморозвитку та пізнанні нового. Це свідчить водночас про зростання інтересу і до андрагогіки. Андрагогіка (у перекладі з грецької андрос – доросла людина, чоловік; агогейн – вести, «ведення дорослої людини») – це наука, яка розкриває теоретичні та практичні аспекти навчання дорослої людини протягом усього життя. Уперше цей термін був вжитий в 1833 році німецьким ученим, істориком А. Каппом. Андрагогіка в широкому розумінні цього поняття – це наука про способи самореалізації особистості впродовж усього життя. Відомо, що певна частина людей «знаходять себе» і розкривається в молодому віці, а багатьом необхідно накопичити досвід, знання та практичні навички для того, щоб виявити свої потенційні можливості повною мірою. Саме андрагогіка сприяє особистісному зростанню людини і розкриває її

прихований потенціал. Сенека говорив: «Не для школи, а для життя ми вчимося. Інноваційний інформаційний простір є настільки швидкозмінюваним, що здобута вища освіта вже через 5-10 застаріває і їх оновлення – це не тільки питання особистісного, але й професійного зростання дорослої людини. Сучасна людина не може собі дозволити одного разу отримати освіту, а потім 30-40 років працювати згідно набутих стереотипних знань. Отже, можна припустити, що саме за андрагогікою майбутнє освітнього процесу. Вже сьогодні на багатьох установах існують відділи по роботі з персоналом, у завдання яких входить навчання і підвищення кваліфікації співробітників. Велика увага приділяється післядипломній освіті.

Відтак, важливим постає виокремлення андрагогічних принципів навчання, чому і присвячена стаття.

У науковій літературі [2-8; 13], на основі розглянутих історичних й соціальних передумов, а також особливостей андрагогічної та педагогічної моделі, з урахуванням особливостей дорослих, що навчаються, і організації процесу їх навчання були сформульовані основні андрагогічні принципи навчання, які і складають фундамент теорії навчання дорослих.

1. Пріоритет самостійного навчання. Самостійна діяльність учнів є основним видом освітньої роботи дорослих учнів. Під самостійною діяльністю розуміється не проведення самостійної роботи як виду освітньої діяльності, а самостійне здійснення дорослими учнями організації процесу свого навчання.

2. Принцип спільної діяльності. Передбачає спільну діяльність тих, хто навчається з тим, хто навчає, а також з іншими, хто навчається з планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу навчання.

3. Принцип опори на досвід того, що навчається. Згідно з цим принципом життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід того, що навчається використовується як одне з джерел навчання як того, хто сам навчається, так і його товаришів.

4. Індивідуалізація навчання. Відповідно до цього принципу що кожен, хто навчається спільно з тим, хто навчає, а в деяких випадках і з тими іншими, хто навчаються, створює індивідуальну програму навчання, що орієнтована на конкретні освітні потреби і цілі навчання і враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні особливості дорослих учнів.

5. Системність навчання. Передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання й оцінювання результатів навчання.

6. Контекстність навчання (термін А.А. Вербицького).

Відповідно до цього принципу навчання, з одного боку, переслідує конкретні, життєво важливі цілі тих, хто навчається, що орієнтовано на виконання ними соціальних ролей або вдосконалення особистості, а з іншого боку, будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності того, хто навчається і його просторових, тимчасових, професійних, побутових чинників (умов).

7. Принцип актуалізації результатів навчання. Цей принцип припускає невідкладне застосування на практиці отриманих учнями знань, умінь, навичок, якостей.

8. Принцип елективності навчання. Він означає надання тому, що навчається певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання, а також тих, хто навчає.

9. Принцип розвитку освітніх потреб. Згідно з цим принципом, по-перше, оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реальної міри освоєння навчального матеріалу і визначення тих матеріалів, без освоєння яких неможливе досягнення поставленої мети навчання; по-друге, процес навчання будується з метою формування у дорослих учнів нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної мети навчання.

10. Принцип усвідомленості навчання. Він припускає усвідомлення, осмислення тих, хто навчається і тих, хто навчає усіх параметрів процесу навчання і своїх дій з організації процесу навчання.

Сформульовані принципи навчання дорослих певною мірою відповідають дидактичним принципам педагогіки. Частково вони їх розвивають, частково корелюють з ними, як, наприклад, принципи розвитку освітніх потреб, індивідуалізації або опори на досвід. Андрагогічні принципи навчання відрізняються від педагогічних головним чином тим, що вони визначають передусім діяльність тих, хто навчається, а також тих, хто навчає з організації процесу навчання. Тоді як педагогічні принципи в основному і головним чином регламентують діяльність того, хто навчає. В той же час педагогічні принципи викладання багато в чому можуть бути віднесені і до діяльності тих, хто навчає у сфері освіти дорослих.

Вже наголошувалося, що сучасний інформаційний простір настільки мінливий, що отримані знання швидко застарівають і виникає потреба постійного їх оновлення. Останнє – не лише питання особистісного зростання дорослого, а й міра успішної діяльності установи, в якій працюють співробітники.

Зупинимося на проблемі урахування принципу опори на досвід дорослих людей. Термін «досвід» можна тлумачити у різних

аспектах. За С.І. Ожеговим досвід це: по-перше, сукупність знань, навичок, умінь (життєвий досвід), по-друге, отримане в результаті активної практичної взаємодії з об'єктивним світом відображення у свідомості людей законів цього світу (чуттєвий досвід); по-третє, відтворення або створення чого-небудь нового за певних умов, по-четверте, пробне здійснення чого-небудь.

У філософії досвід трактується як результат взаємодії людини з об'єктивним світом, що включає форми і результати практичної діяльності суспільства, прийомів та навичок, відкриті в практиці закони людської діяльності та розвитку об'єктивного світу [10, с. 9-17]. У психології досвід – це якість (підструктура) особистості, групи, сформований у процесі їх діяльності, навчання і виховання, узагальнюючі знання, вміння та навички [9]. У педагогіці [12, с. 211], досвід розглядається як різнобічне явище, яке вживається у таких значеннях як: система знань, умінь і навичок, набутих у процесі організованого навчання і виховання; один із прийомів навчання; експеримент (наукове спостереження досліджуваного явища); педагогічний досвід; особистісний досвід; соціально-особистісний досвід; компонент змісту освіти.

У сучасних умовах досвід вивчається, по-перше, як альтернатива знаннево-орієнтованої моделі освіти (В.А. Болотов, І.А. Зязюн, В.В. Слободчиков), по-друге, як своєрідна надбудова, додатковий компонент до традиційних знань, умінь і навичок [8, с. 44]. Останнє знаходить відображення в стандартах другого покоління у вигляді пропонованого нормативного списку соціальних компетенцій, компетентностей. Їх сформованість свідчить про готовність дитини соціалізуватися в сучасному суспільстві завдяки сформованим відносинам, «зі світом» у найрізноманітніших аспектах його прояву (Є.В. Бондаревская, В. А. Караковський, Н.Е. Щуркова, І.С. Якиманська).

Якщо розглядати соціальний досвід у контексті життя конкретного покоління, як узагальнений досвід людей, що жили в один і той же час, у приблизно однакових умовах (соціально-економічних, культурних, політичних, ідеологічних та ін.), то його артефакти (повторювані ознаки) переносяться в досвід соціуму. На думку Ю.Г.Фокіна, «Суб'єктивний досвід людини – це сукупність накопичених індивідом знань, здобутих в особистій практиці, й особистого досвіду здійснення раніше виконуваних ним операцій, дій, діяльностей» [11, с. 203].

Збереження суб'єктивного досвіду для соціуму потребує об'єктивування, тобто представлення його результатів у вигляді, доступному для сприйняття іншими людьми. Такий досвід є унікальним, скільки постає продуктом реалізації взаємопов'язаних

процесів – індивідуалізації та соціалізації (О.С. Газман, В.М. Єремєєва, А.Й. Капська, Б.М. Мастеров) в аспекті життя конкретної людини. Саме враховуючи особливості цього досвіду вона проектує індивідуальну освітню траєкторію, вибудовує власний освітній маршрут. Особистість вибирає той «обсяг» суспільного досвіду, який дозволить їй максимально творчо реалізуватися в різних сферах соціального життя.

У соціальній педагогіці (В.Г. Бочарова, Н.Ф. Голованова, І.Д. Зверева, Л.І. Міщик, А.В. Мудрик та ін.) і соціальній психології (Б.П. Паригін, А.В. Петровский та ін.) соціальний досвід розглядається як ядро, сенс процесу соціалізації, унікальний продукт, результат, критерій успішності людини в складній системі суспільних зв'язків. Відтак, соціальний досвід постає особистісною характеристикою конкретної людини (А.В. Мудрик, В.В. Серіков, І.С. Якиманська та ін.). Продуктування відображення процесу її соціалізації через максимально суб'єктивне прийняття системи культурних норм, цінностей, правил поведінки, що прийняті у конкретному суспільстві і / або субкультури (І.Д. Бех, І.С. Кон, В.І. Слободчиков та ін.).

Накопичення соціального досвіду відбувається у двох, взаємопов'язаних і взаємообумовлених ракурсах – практико-дієвому та ціннісно-орієнтованому. Перший – передбачає оволодіння соціально і життєво значущими способами дій у навколишньому світі у всіх проявах – предметами, людьми, природою і самим собою, (як його складовою) через дії, вчинки, поведінку, вміння і навички. Другий ракурс соціального досвіду відображає освоєння і набуття ціннісних орієнтацій, формування духовно-моральних норм і еталонів відносин та взаємодії з людьми.

Відтак, соціальний досвід можна розглядати як багатогранне соціально-особистісне новоутворення, яке формується в процесах соціалізації та індивідуалізації і являє собою результат оволодіння людиною базовими культурними цінностями, розвитку власних соціальних уявлень, системи соціальних відносин і соціальних ролей, що передбачає включення до соціально та особистісно значущих для неї видів діяльності і забезпечують її соціальну успішність.

Водночас особистісний досвід тлумачиться як «складне утворення внутрішнього світу людини, сукупність внутрішніх умов розвитку, це суб'єктний світ особистості, в якому відображений досвід вибору, оцінювання, прийняття рішення, впорядкування власних переживань» [1, с. 11].

Отже, особистісний та соціальний досвід – дві площини

соціалізації в житті будь-якого покоління. Особистісний – передбачає освоєння і набуття ціннісних орієнтації в сенсах людської діяльності, духовно-моральних нормах взаємодії з людьми, відносинах до себе і навколишнього світу, вираженого, в тому числі і в соціальних ролях, поведінці (К.А. Абульханова-Славська, І.О. Зимня). Він більш віддзеркалює власне «Я». Соціальний – є поліфонічним, оскільки передбачає освоєння соціально і життєво значущих способів дій зі світом у всьому його розмаїтті в першу чергу з іншими людьми, за допомогою втілення в соціально схвалювані або несхвалювані дії, вчинки (Г.С. Батищев, В.А. Болотов, І.А. Зязюн).

Відтак, особистісний та соціальний досвід відображає діалектику трансформації процесу соціального наслідування від конвергенції до інтеграції його складових. Таким чином, особистісний досвід людини можна розглядати як унікальний соціально-культурний та особистісно-діяльнісний конструкт, як аналог соціального досвіду індивіда, з переважанням його соціальної та культурної ідентифікації, що забезпечує успішність самореалізації особистості в соціумі.

Обов'язковою складовою особистісного та соціального досвіду індивіда є помилки та невдачі і тому його не можна оцінювати тільки з позиції якості. Досвід завжди є особисте набуття людини, в якому як досягнення, так і прорахунки, закріплені відрефлексованими позитивними (захоплення, радість, задоволення та ін.) або негативними відчуттями (комфорт, дискомфорт, невпевненість, тривожність та ін.), що постає ресурсом його подальшого розвитку, причому не тільки у сфері пережитого, але і в плані пошуку перспективних областей самореалізації.

У психології (А.О. Реан, Я.Л. Коломінській, Р.М. Шаміонов та ін.) цей аспект пов'язаний з мотивацією успіху і мотивацією боязні невдач. Перший варіант однозначно позитивний і пов'язаний з діями людини, спрямованих на досягнення конструктивних, позитивних результатів. У разі мотивації боязні невдач людина прагнула уникнути невдачі, осуду, покарання і не думала про способи досягнення успіху. Підкреслимо думку про безумовну цінність досвіду взагалі, як результату пережитих людиною успіхів (позитивного результату) і невдач (негативного результату).

У цьому плані часто відбувається змішання або навіть взаємозаміна понять «досвід» і «результат», які співвідносяться як явища загального і часткового порядку та є результатами діяльності людини. Саме тому в процесі формування особистісного та соціального досвіду не можна вести мову тільки про

нарощування успішного досвіду, а вчитися працювати з будь-яким, навіть негативним досвідом. Необхідно розвивати у дорослих емоційно-психологічну стійкість, стабільність позитивних переживань, адекватність емоційно-психологічного стану і поведінкових реакцій, соціальну адаптованість до можливих змін життєво важливих умов існування. У кожній життєвій можливості слід бачити шанс для себе, для свого майбутнього, що переживається емоційно, змістовно та процесуально. А це виводить на необхідність рефлексії досвіду, яка пов'язана з процесами (само)оцінки та побудови дорослою людиною власної «Я концепції», розвитком у себе здорової критичності і формування об'єктивної самооцінки.

У міру набуття соціальної зрілості доросла людина переносить наявний у нього досвід з одного соціального середовища, в інше, ускладнюючи створюваний конструкт – особистісний досвід. Діалог суб'єктів, як носіїв особистісного досвіду формує критичне ставлення до власного досвіду, його усвідомлення, переоцінки і паралельно прийняттю нового рішення на «точці досвіду», які входять у зону найближчого розвитку дорослої людини. Отже, чим багатше, різноманітніше взаємодія з різноманітними іншими, тим ширше поле соціалізації індивіда, можливість його індивідуалізації та конструювання особистого досвіду, соціальної адаптації людини, ширше умови її позитивної самореалізації, більш потужним стає захисний, релаксаційний і рефлексивний механізм.

Кардинальні зміни в соціокультурній та економічній ситуації початку XXI століття актуалізували компетентнісний аспект формування досвіду. Це пов'язане, з нашого погляду, з пошуком, так званого, механізму «вимірювання», за допомогою якого можна оцінити успішність особистості в процесі соціалізації і самореалізації, якість одержуваного як зовнішнього, так і внутрішнього продукту. Таким мірилом може виступати компетентність та компетенції, як критерії особистісного та соціального досвіду, що дозволяють продіагностувати не стільки знаннєву складову людини, скільки її практико-дієву, діяльнісну, набуту характеристику.

Розглядаючи співвідношення досвіду і компетентності як соціально-особистісних конструктів, можна виділити об'єднуючі і принципово відмінні моменти. До загальних, віднесемо: змістове ядро, яке утворює сформовані знання, вміння і навички; діяльнісну основу (у діяльності і через діяльність); множинність видів, як досвіду (діяльнісний, особистісний, вітальний, соціальний, професійний тощо), так і компетентності (професійна,

інтелектуальна, інформаційно-технологічна, соціально-перцептивна, технологічна, комунікативна, соціально-психологічна тощо); складність оцінювання, критеріальна непропрацьованість, значна частка суб'єктивності; інтеграція теорії і практики; самостійність, свобода; рефлексія і самооцінка.

Їх можна розглядати, як: високий рівень умілості; спосіб особистої самореалізації; певний підсумок саморозвитку індивіда; гарант особистої, соціальної та іншої успішності; ресурс і одночасно база особистісного й соціального розвитку та ін.

Проте досвід, безсумнівно, ширше, ніж компетентність [1-4; 10; 13]. Так, досвід робить акцент на «вчора», актуалізуючи репродуктивність, відтворення, трансляцію. Компетентність, навпроти – на потенціал, здатність, перспективу, що знаходиться більше в позиції «можу», ніж досвід як довершений акт, який «має місце». Якщо деталізувати параметральні ознаки компетентності, то можна виявити що вона центрується на явищі «сьогодні», а, отже, передбачає постійну зміну, трансформацію відповідно до динаміки, що спостерігається.

Знання, як ядро досвіду припускають варіативність вирішення проблеми, широту охоплення (особистісний та соціальний «багаж») і змістову результативність і не обмежуються знову ж якимось видом (напрямом, сферою) діяльності людини.

Досвід завжди, що має особисту, суб'єктивну значимість, будується на емоційно-чуттєвому переживанні, інтеріоризації, що значною мірою визначає його стабільність і ґрунтовність. Компетентність більшою мірою пов'язана із зовнішньою самооцінкою, а відповідно екстеріоризацією, що має яскраво виражений позитивний результат. Досвід акумулює в собі різні види компетентності (комунікативна, професійна, соціально-психологічна та ін) і не «прив'язаний» жорстко до певного виду діяльності, на відміну від останньої.

Досвід, як зазначалося раніше, це завжди акумулятор не тільки позитивних результатів життєдіяльності людини, а й відображення помилкових рішень, утруднень, невдач, на відміну від компетентності, компетенцій, що апіорі мають позитивний характер. Компетентнісний підхід ґрунтується на розвитку здатності особистості продуктивно діяти в різних проблемних ситуаціях; у центрі системи – особистість, що розвивається, формується; обов'язкова наявність суб'єкт-суб'єктних відносин (педагог ↔ дитина); діалогове спілкування, відносини співпраці і співтворчості, свобода самовизначення і самовираження та ін.

Таким чином, співвідношення досвіду і компетентності можна розглядати з позиції загального (досвід) і часткового

(компетентність), більш глобального і спеціально конкретного, але, тим не менш, однаковою мірою соціально та особистісно значущих для будь-якої зростаючої людини.

Розглядаючи процес соціалізації як механізм формування особистісного та соціального досвіду, зупинимось на аспекті соціальної компетентності. У вітчизняній педагогіці поняття соціальної компетентності пов'язують з проблемами про якість та неперервність сучасної освіти. Це поняття розглядають як: бінарність відносин «людина («Я») і суспільство, що відображають сформованість соціокультурних орієнтирів (І.Д. Бех, С.В. Максимов); зрілість духовну, громадянську, професійну (І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, О.В. Вознюк); як єдність знань, умінь, навичок людини, достатніх для виконання її соціальних обов'язків і ролей (А.Й. Капська, Н.В. Кузьміна, Л.І. Міщик, Н.А. Сейко); як включеність в систему соціальних відносин (О.О. Бодальов, І.С. Кон, Л.Б. Лук'янова, А.В. Мудрик).

Основу соціальної компетентності складають знання про суспільство, правила і способи поведінки в ньому, прийняття історичних і культурних норм, традицій і цінностей (І.Е. Відт, Н.В. Калініна, Н.Б. Крилова). Проте не можна обмежуватися тільки знаннями, оскільки вони не розкривають всю складність цієї якості особистості. За нашим переконанням, знання мають бути доповнені різноманітними соціальними вміннями і навичками, (комунікативними, діловими, організаційними, лідерськими, перцептивними та ін.), які формуються у свою чергу у соціальному, вітальному та особистісному досвіді людини, в активній взаємодії із соціумом.

Таким чином, соціальна компетентність є найважливіша умова соціалізації у всіх сферах суспільного життя й одночасно її складова, (причому в позитивній площині) його соціального та особистісного досвіду. Така компетентність постає найважливішою інтегративною якістю особистості, що дозволяє не тільки орієнтуватися в соціальному просторі, а й активно взаємодіяти з ним, моделюючи поведінку, спілкування і ставлення через набуття соціальних умінь і навичок. Саме від сформованості соціального досвіду і його складової – соціальної компетентності дорослої людини багато в чому залежить успішність її самореалізація в динамічно мінливому соціумі (на його макро-, мезо-, мікро-рівнях).

Тому важливими постають принципи відбору викладачів для роботи з дорослими людьми: педагог – визначний фактор у такій системі навчання; до них підвищенні вимоги; не все з них можуть працювати з дорослими людьми; у педагога має бути позитивна Я-концепція, інакше при низькій самооцінці можуть

виникати труднощі у роботі з дорослими людьми; життєва зрілість, успішний досвід педагогічної роботи; емоційна стабільність, урівноваженість, цілеспрямованість, творче начало; професійна компетентність, що ґрунтується на спеціальній теоретичній підготовці; здатність розбиратися в спеціальних програмах для дорослих людей і враховувати досвід інших педагогів; бути знайомими з відповідними концептуальними моделями, що використовуються у роботі з дорослими людьми.

Література

1. Зеленцова А.В. Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект): автореф. ... дисс. канд. пед. наук / А.В. Зеленцова. – Волгоград, 1996. – 23 с.
2. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
3. Кукуев А.И. Андрагогический подход в педагогике / А.И. Кукуев. – Ростов-на-Дону.: ИПО ПИ ЮФ, 2009. – 328 с.
4. Лук'янова Л. Дорослість як базова категорія андрагогіки / Л. Лук'янова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2010. – № 2. – С. 20-28.
5. Ноулз М.Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики / М.Ш. Ноулз. – М., 1980. – С. 54-56.
6. Основы андрагогики / под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2003. – 240 с.
7. Сігаєва Л.Є. Характеристика структури освіти дорослих в сучасній Україні / Л.Є. Сігаєва // Вісник Житомирського державного університету. – 2011. – Вип. 59. – С. 38-42.
8. Слободчиков В. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. – М.: Инноватор, 1997. – С. 134-145.
9. Страхов И.В. Психология творчества (лекция для студентов пединститутов) / И.В. Страхов. – Саратов, 1968. – 78 с.
10. Филатов В.П. О структуре неспециализированного повседневного опыта / В.П. Филатов // Опыт и его место в социальном познании. – Калининск: Изд-во Калининского гос. ун-та, 1984. – С. 9-17.
11. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество / Ю.Г. Фокин. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
12. Черняева Т.Н. Формирование опыта творческой педагогической деятельности студентов педвуза: автореф. ... канд. пед. наук / Т.Н. Черняева. – Саратов, 1998. – 21 с.
13. Knowles M.S. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. – 6th edition / M.S. Knowles, E.E. Holton, R.A. Swanson. – London; New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 p.

Дубасенюк Александра Антоновна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Житомирского государственного университета имени Ивана Франко

E-mail: dubasenyuk@ukr.net

АНДРАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ОПЫТА И КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются основные андрагогические принципы обучения, которые и составляют фундамент теории обучения взрослых с учетом их социально-личностного опыта и компетентности; выделяются принципы отбора преподавателей для работы со взрослыми людьми, в частности, педагог выступает как выдающийся фактор в системе такого обучения, с выраженной позитивной Я-концепцией и высоким уровнем профессиональной компетентности.

Ключевые слова: андрагогические принципы обучения, взрослые люди, социально-личностный опыт, компетентность, профессиональная компетентность, Я-концепция.

Dubasenyuk Alexandra – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Pedagogy Chair of Zhytomyr Ivan Franko State University

E-mail: dubasenyuk@ukr.net

ANDRAGOGICAL PRINCIPLES OF ADULT PEOPLE LEARNING THROUGH SOCIAL AND PERSONAL EXPERIENCE AND COMPETENCE

Summary. This article reviews the main andragogical learning principles that make up the foundation of the theory of adult learning with regard to their social and personal experiences and expertise; the principles of selection of the teachers working with older people are outlined; the teacher appears as a prominent factor in the system of this study, with a strong positive self-concept; high level of professional competence, based on a special theoretical training; maturity of life, successful experience teaching work; emotional stability; balance, commitment; creativity; the ability to understand the special programs for adults and consider the experiences of other teachers, be familiar with appropriate conceptual models that being used in work with older people. It is emphasized that teacher's social competence is essential socialization in all spheres of life and at the same time is a portion (and in the positive plane) of his social and personal experience. This raises an important integrative competence of the individual quality that can not only navigate the social space, but also interact with it, simulating behavior, communication and attitude through the acquisition of social skills. It is determined such andragogical principles of learning, as self-directed learning as a priority, the principle of joint activity, the principle of relying on the experience of learning, the teaching individualization; its consistency and context principle of mainstreaming learning outcomes, its electivity; the principle of educational

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Випуск 7, 2013

needs, of mindfulness training, which includes awareness, understanding of the students and those who teach all the parameters of the learning process and their actions on the organization of the learning process.

Key words: *andragogical principles of teaching adults, social and personal experience, competence, professional competence, self-concept.*

УДК 374.7:316.612

Зінченко Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу андрагогіки ІПООД НАПН України
E-mail: zn_sv@ukr.net

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ТЕХНОЛОГІЙ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Активні інноваційно-технічні, інформаційні та соціальні процеси, що відбуваються нині в усіх формах трудової діяльності, істотно змінюють освітню систему професійного навчання, що склалася і тривалий час відтворювалася, викликаючи до життя нові освітні ідеї й форми навчання, що значною мірою відповідають потребам і соціальному замовленню сучасного суспільства. У зв'язку з цим практично необхідною та значущою для людства в цілому, для кожної організації, зацікавленої в розвитку й процвітанні, і для будь-якої дорослої людини, налаштованої на продуктивну діяльність, самореалізацію та творчість, стала ідея неперервної освіти, навчання «упродовж життя».

Сфера професійної освіти дорослих, що знаходиться за межами спеціальної середньої та вищої професійної освіти, інтенсивно розвивається. Проте кадри для цієї системи нині спеціально не готуються. Крім того, андрагогічна підготовка фахівців, які працюють у різноманітних організаціях і підприємствах, що здійснюють професійне навчання, перепідготовку, підвищення кваліфікації дорослих людей – фахівців своєї справи, інституціонально практично не оформлена і здійснюється лише окремими освітніми організаціями, включеними безпосередньо в процес навчання дорослих людей. В той же час соціальна потреба у фахівцях, які навчають дорослих, зростає [7, с. 74-75]. Тому проблеми використання в навчальному процесі різних технологій навчання є актуальними як в практиці навчання, так і в наукових дослідженнях сфери освітніх послуг. Це й зумовило тему статті.

Відповідно, метою статті є визначення значущості соціально-психологічних аспектів технологій освіти дорослих, оскільки до фахівців висуваються високі вимоги, що, в першу чергу,

пов'язані з використанням інтернету й інноваційних технологій у професійній діяльності.

Вітчизняні психологи (Б.Г. Ананьєв, Ю.М. Кулюткін, Б.Д. Паригін та ін.) зазначають, що центральною проблемою психології навчання дорослих є проблема дорослої людини як суб'єкта навчання, проблема особистісних механізмів, що визначають психологічні особливості такої навчальної діяльності. Сучасні дослідження засвідчують, що спільна діяльність у процесі навчання здійснюється через навчальну, міжособистісну взаємодію.

Неефективна взаємодія у процесі навчання призводить до нерезультативної передачі знань, виникнення внутрішньогрупових конфліктів, труднощів у спілкуванні, що перешкоджає засвоєнню навчального матеріалу та розвитку особистості. Таким чином, перед педагогічною наукою стоїть завдання розробки ефективних програм і технологій навчання дорослих. Проте більшість технологій навчання дорослих є недостатньо технологічними, тобто затеоретизованими. Діяльнісна сторона – недостатньо конкретна, або надмірно прив'язана до конкретного навчального предмета.

Основою для вибору технологій навчання є, передусім, рівень самостійності дорослих учнів у навчальній діяльності. За допомогою технологій можна передбачити міру репродуктивності чи творчості дорослих, які навчаються. Технології освіти спрямовані на навчання баченню проблеми, розуміння зв'язків, способи формування мотивації, постановку пізнавального завдання як мети та результату, формування особистісного сенсу діяльності, пов'язаного з усвідомленням особистісної значущості процесу пізнання і його результату. Крім цього, є технології, завдяки яким дорослі учні навчаються плануванню, проектуванню, моделюванню; технології, що навчають складанню завдань, висуненню і розробці гіпотези, формуванню способів рішення нормативно-стандартних і евристичних завдань, а також поєднанню евристичних і логічних процедур у вирішенні завдань; технології вирішення професійних завдань у конкретних умовах, перевірки правильності й ефективності рішення, оцінювання результату і внесення необхідних коректив [3, с. 12].

Отже, у навчальній діяльності формується пізнавальний інтерес, який є внутрішнім стимулом навчання. Завдяки цьому навчальний процес стає активним і творчим.

Враховуючи зазначене вище, в освіті дорослих широкого застосування набувають інтерактивні діалогічні освітні технології, що сприяють формуванню розуміння сутності запропонованого

змісту, його функціональної значущості. Ці технології потрібно розглядати в контексті формування культури учасників освітньої взаємодії, що містить у собі систему програм акультурації, які виступають умовою відтворення та зміни соціального життя в усіх його основних проявах, зокрема загальнокультурному та професійному світогляді, цінностях, нормах, освітніх технологіях, мотивації на самостійне особистісне та професійне зростання і саморозвиток, здатності до самоорганізації саморозвитку [1, с. 4].

Реалізація діалогічної взаємодії в процесі особистісного розвитку та групової динаміки як чинника технологізації особистісно орієнтованого й професійно орієнтованого навчання передбачає:

1. Забезпечення учасників інструментами самомоніторингу і самоаналізу, спрямованих на розвиток механізму рефлексії.

2. Формування навичок вільної комунікації, що забезпечує відкритий діалог між усіма задіяними сторонами, спрямований на формування взаємної компетентності і, як наслідок, взаємозбагачення і взаєморозвиток.

3. Групову динаміку, що втілюється в позитивній динаміці стосунків, взаємопідтримці та взаєморозвитку.

4. Здійснення спільних групових проєктів, колективної рефлексії, що сприяють індивідуальному особистісному та професійному зростанню [4].

Ці підходи, в першу чергу, в повному обсязі реалізуються в соціально-психологічному тренінгу, в межах якого створюються умови для навчання, взаємонавчання, самодослідження, самовдосконалення.

Соціально-психологічний тренінг – це особливий вид ігрової діяльності, що імітує реальні умови діяльності та відображає динаміку людських взаємовідносин. Характерною особливістю тренінгу як ігрового методу навчання є його двоплановість. Учасник тренінгу одночасно здійснює реальну діяльність і діяльність, що має умовний характер.

Двопланове тренінгове навчання, що ґрунтується на ігровій діяльності, виконує певні функції.

Мотиваційна функція спрямована на активне навчання й психологічну готовність до засвоєння великих обсягів інформації; *навчальна* – на теоретичне засвоєння дисципліни і формування необхідних навичок та вмінь; *розвивальна* – на розкриття творчого потенціалу та розвиток індивідуальних здібностей; *комунікативна* – на встановлення контактів між учасниками тренінгу, формування прагнення до співпраці з високим рівнем довірливості і прийняттям один одного; *релаксаційна* – на зняття емоційної напруги, викликані навантаженням на нервову систему при інтенсивному

навчанні; *цікава* – на привнесення в навчання елементів захоплення і зацікавленості, що сприяє емоційному й інтелектуальному розкріпаченню [2, с. 12-13].

У соціально-психологічному тренінгу застосовуються практично усі методи навчання: інформування, групова дискусія, рольові та ділові ігри, аналіз ситуацій, психогімнастика, тестування, самостійна робота, індивідуальне консультування і т. ін. Вправи, завдання повинні відповідати таким вимогам: максимальна відповідність реальній діяльності дорослих учнів, розвиток конкретних здібностей, умінь, навичок. Додатковими методами та прийомами є психомалюнок, психогімнастика, музична терапія, ведення щоденника, читання літератури.

Кожний з названих методів і прийомів має свою специфіку застосування та впливу на учасників гри. Досконале володіння цими методами й прийомами, професійний підхід до їх застосування у роботі з групою є для тренера необхідною умовою, яка дає можливість оптимально реалізувати програму соціально-психологічного тренінгу.

Увесь хід тренінгу складається з кількох умовних етапів: прийняття правил і принципів групової роботи, формування атмосфери доброзичливості та відкритості, знайомство з ефективними моделями взаємодії в межах вирішення професійних завдань, засвоєння моделей взаємодії з урахуванням індивідуальних здібностей дорослих учнів, підведення підсумків. Тренінгові вправи необхідно виконувати в групах. Одні учасники тренінгу можуть практикуватися, а інші – виконувати функції спостерігачів. Учасники повинні працювати по черзі в кожній позиції, при цьому навчання є цінним в обох випадках. Окремі вправи або їх фрагменти можуть зніматися на відеоплівку. Після закінчення вправи необхідно проводити детальне групове обговорення особливостей взаємодії учасників.

З метою об'єктивного аналізу, в певні моменти обговорення, необхідно здійснювати перегляд відзнятих відеоматеріалів. Аналіз спрямовується таким чином, щоб учасники самостійно могли виділити певні закономірності, узагальнити їх і намітити шляхи подальшого розвитку. Акцент у навчанні необхідно робити на саморозвиток і самовдосконалення учасників тренінгу на основі власної активності.

Основним завданням педагога є налаштування процесу групової взаємодії та виконання певних функцій: керівної – ознайомлення з програмою навчання, з правилами і цілями роботи, визначення порядку виконання завдань та їх змістовне наповнення; експертної – сприяння адекватному аналізу того, що відбувається і

надання необхідної інформації; аналітичної – коментування певних результатів роботи та групових процесів, підведення підсумків і формулювання висновків.

У цілому соціально-психологічний тренінг є активною формою навчання і повною мірою реалізує акмеологічні принципи навчання дорослих: 1) розвиток відбувається усвідомлено на основі набутого життєвого досвіду; 2) розвиток носить планомірний і контрольований характер [3, с. 7].

У зв'язку з цим А.У. Хараш виокремив форми переходу «закритого» спілкування у «відкрите», тобто, від суб'єкт-об'єктного до суб'єкт-суб'єктного. Сутність зазначених форм така:

- «рольовий захист». Спілкування будується за принципом «бути як усі»;

- «дискусійний захист». Це стан «псевдорозкриття». Такий захист доповнює та виправдовує дефекти, що виникають у процесі виконання суб'єктом його соціальних ролей. Тут людина виставляє себе ніби «об'єктом» зовнішніх обставин;

- «відкритий захист». Це стан відмови від кодованих засобів захисту самооцінки та переходу до відкритої стратегії «затикання рота» – залякування потенційного джерела негативних емоцій;

- «саморозкриття». Відмова від захисту та перехід до стратегії довірливого діалогу. Тут відбувається добровільне перетворення себе в «об'єкт» вивчення [8].

Соціально-психологічний тренінг, як активна форма соціально-психологічного навчання, є цілісною психолого-педагогічною системою, завдяки якій дорослий глибоко пізнає себе, інших людей, свої вміння спілкуватись і впливати на інших.

Багаторівневий зворотній зв'язок з учасниками навчального процесу дає змогу кожному розкрити позитивні якості своєї особистості, зрозуміти обмеженість власних способів і засобів спілкування, їх недосконалість. Тому, на відміну від традиційних методів навчання, соціально-психологічний тренінг спрямований передусім на: стійку мотивацію до саморозвитку, розвиток особистості, формування ефективних комунікативних умінь, засвоєння навичок ділового та неформального спілкування, формування впевненості в собі та зниження тривожності у спілкуванні.

Ефективність занять в групах залежить від того, як будуть реалізуватись принципи соціально-психологічного тренінгу.

Принцип рівності позицій. Керівнику, який проводить заняття, відводиться роль «каталізатора», який сприяє отриманню нового знання чи розвитку мислення. При цьому керівник сам

виступає в ролі рівноправного учасника групи. Рівність позицій передбачає партнерські стосунки усіх членів групи, визнання цінності кожного, інтересів та прийняття один одного. Нарешті, принцип рівності діє тоді, коли кожен учасник тренінгу стає по чергово ніби керівником, лідером конкретної ситуації спілкування.

Принцип активності полягає в обов'язковому включенні в заняття усіх без винятку учасників групи. Кожному надається можливість продемонструвати себе, а свої дії та думки зробити предметом аналізу в групі. На цій основі здійснюється перевірка адекватності дій та за необхідності їх корекція. Принцип активності передбачає не засвоєння готових знань і прийомів, а самостійне відпрацювання найефективніших навичок спілкування.

Принцип зворотнього зв'язку передбачає відкрите, аргументоване та конструктивне висловлювання усіх членів групи щодо різних ситуацій, які виникають після виконання завдань. На цьому принципі ґрунтується набуття нового перцептивного, емоційного та когнітивного досвіду. Специфіка зворотнього зв'язку тренінгу – це його описовий, а не оцінювальний характер, його невіддаленість, реальність як відправника, так і того, хто отримує, реалізація його в контексті групи.

Реалізація даного принципу дозволяє кожному учаснику тренінгу сформувати свій образ та образ іншого, створити умови для відповідної корекції. Це унікальна можливість «побачити себе очима інших». Висловлена членами групи інформація стає основою для роздумів, що, в свою чергу, створює передумови для самокорекції особистості.

Для реалізації принципу зворотнього зв'язку слід дотримуватись певних умов: описовий характер зворотнього зв'язку, конкретність висловлювань, висловлювання щодо тих властивостей особистості, які реально можуть бути змінені. Керівник групи може встановити правила зворотнього зв'язку: говорити лаконічно, говорити конкретно, говорити про реальні відчуття. Правила прийому зворотнього зв'язку: слухати уважно, робити запит для додаткової інформації.

Зворотній зв'язок для педагога здійснюється через анкети, які учасники тренінгу заповнюють на кожному занятті. Вони дають можливість педагогу простежити динаміку таких показників: думка про тренінг, самопочуття учасника, задоволеність його своєю поведінкою під час роботи, бажання займатись тренінгом і т.ін.

Принцип довірливого спілкування в групі дозволяє створити елемент довіри, почуття спільності та причетності. Від дотримання цього принципу залежить ефективність тренінгу в цілому.

Принцип закритості групи полягає в збереженні учасниками тренінгу інформації один про одного, яка не повинна виноситись за межі групи [5]. При цьому позиція педагога характеризується яскраво вираженою спрямованістю на засвоєння учасниками групи теоретичних знань у їх безпосередньому відпрацюванні на практиці, на підтримку й допомогу в їх особистісному розвитку. Цьому сприяє саме специфіка тренінгу як однієї із сучасних форм соціально-психологічного розвитку, адже набуття нового досвіду відбувається у тренінгу завдяки активній участі всіх членів групи та кожного зокрема.

Соціально-психологічний тренінг проводиться у групах із 8-12 осіб. За розміром групи поділяються на великі та малі; за офіційним статусом – на формальні та неформальні; за безпосередньою дією – на реальні та умовні; за рівнем розвитку – дифузні групи, корпорації, асоціації та колективи. Як правило, цикл занять розрахований на 30-50 годин, однак тривалість можна змінювати залежно від завдань, які необхідно вирішувати. Досвід свідчить, що тривалість занять, менша від 20-24 годин, не дає змоги певною мірою реалізувати оптимальну програму соціально-психологічної підготовки. Заняття можна проводити з інтервалом 1-3 дні по три години, але найефективнішою формою організації роботи є «марафон» (чотири дні до 9-10-ти годин). В останньому випадку втрома дає додатковий позитивний ефект, оскільки знижується самоконтроль, а це, у свою чергу, сприяє саморозкриттю особистості. Використання відеозапису суттєво впливає на підвищення ефективності всієї роботи, тому що, як і зворотний зв'язок, відеозапис допомагає кожному учаснику тренінгу оцінити себе, свої позитивні та негативні якості. У процесі взаємодії членів групи між собою, під впливом їх взаємовідношень і зовнішніх факторів, відбувається розвиток (або рух) групи у часі, який визначає групову динаміку. Як підсумок – через зіставлення оцінки інших і своєї власної (з урахуванням, за необхідності, й думки тренера) можна сформулювати певною мірою об'єктивний образ своєї особистості саме в контексті спілкування.

Під час проведення соціально-психологічного тренінгу у членів групи формуються навички глибокого самопізнання, пізнання інших людей, оволодіння інструментарієм проникнення у приховані мотиви. Така своєрідна психологічна лабораторія пізнання є школою дослідницького пошуку, оскільки збагачує учасників тренінгу психологічними знаннями, які вони здобувають у емоційно насичених ситуаціях спілкування на основі аналізу всього того, що вони бачать, чують, відчувають. Дуже важливим є те, що завдання досить часто не планують заздалегідь, а додають у

процесі заняття спільно всі члени групи.

До активних методів соціально-психологічного навчання належать не лише соціально-психологічний тренінг, а й тренінг самоствердження, підвищення почуття впевненості в собі. Їх об'єднує спрямованість на підвищення соціально-психологічної культури спілкування, яка є необхідним компонентом будь-якої професійної діяльності [6].

Таким чином, тренінг є ефективним груповим методом, завдяки якому учасники розкривають власний потенціал, відбувається особистісне й професійне зростання. За допомогою різноманітних технік дорослі учні усвідомлюють і долають власні психологічні проблеми, які перешкоджають вирішенню професійних і життєвих завдань.

Отже, соціально-психологічні особливості, що виникають і розвиваються в дорослому онтогенезі, торкаються того, що у соціально та психологічно зрілих людей домінують індивідуальні особливості, які задають сенс віковим особливостям і спрямовані на реалізацію відношення дорослих до довкілля, людей, різних видів навчання. Відповідно з'являється якісно нова здатність особистості, що виражається в самостійному пошуку, конструюванні зони найближчого розвитку. Вказані особливості і визначають специфіку навчання дорослих учнів та вибору відповідних технологій.

Література

1. Балюк С.В. Образовательная культура: методолого-психологические основания формирования и развития / С.В. Балюк, В.А. Янчук // Кіраванне у адукації. – 2007. – № 8. – С. 4-9.
2. Дроздов И.Н. Семинар-тренинг как технология обучения взрослых людей / И.Н. Дроздов // Качество, содержание и технология образовательного процесса: состояние, проблемы и перспективы: материалы межвузовской научно-практ. конф. – Владивосток, 2004. – С. 12-15.
3. Дроздов И.Н. Социально-психологический тренинг как эффективная технология обучения взрослых людей / И.Н. Дроздов // Региональная кадровая политика и механизм ее реализации в Дальневосточном федеральном округе: сб. материалов регион. научно-практ. конф. – Владивосток, ПИППККГС, 2002. – С. 75-76.
4. Образование на протяжении всей жизни: модельная программа підготовки андрагогов [Електронний ресурс]. – Режим доступу 02.03.2013: <dvv-international.by/wp-content/uploads/2010/02/Analiz-Belarus.doc>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
5. Скаковська Л.А. Організаційно-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу / Л.А. Скаковська [Електронний ресурс]. – Режим доступу 11.02.2013: <http://www.zippo.net.ua/index.php? page_id=525>. –

Загол. з екрану. – Мова укр.

6. Соціально-психологічний тренінг як засіб формування комунікативних навичок [Електронний ресурс]. – Режим доступу 08.09.2012: <<http://osvita.ua/school/teacher/1174/>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

7. Сухобская Г.С. Андрагогическая направленность профессионально-педагогического образования: социокультурные предпосылки / Г.С. Сухобская, Т.В. Шадрина // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Серия 3. Экономические, гуманитарные и общественные науки. – 2012. – № 1. – С. 74-82.

8. Сущность и характеристика подходов к социально-психологическому тренингу общения. Определение понятия «общение» в СПТ [Електронний ресурс]. – Режим доступу 11.11.2012 : <<http://www.psinside.ru/ndos-519-1.html>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

Зинченко Светлана Владимировна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник отдела андрагогики Института педагогического образования и образования взрослых НАПН України
E-mail: zn_sv@ukr.net

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТЕХНОЛОГИЙ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Аннотация. В статье автор раскрывает значимость социально-психологических аспектов технологий образования взрослых. Анализирует социально-психологический тренинг как особый вид игровой деятельности, с помощью которого имитируются реальные условия деятельности и отображается динамика человеческих взаимоотношений.

Ключевые слова: социально-психологические аспекты, технологии образования взрослых, социально-психологический тренинг.

Zinchenko Svetlana – Ph.D., senior research fellow, senior staff scientist of Andragogy Department, Institute of Pedagogical Education and Adult Education of NAPS of Ukraine
E-mail: zn_sv@ukr.net

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF ADULT EDUCATION TECHNOLOGIES

Summary. The author uncovers the importance of socio-psychological aspects of adult education technologies as actual problem of using various educational technologies both in practice of teaching and in scientific research in the area of education service. Though, the inefficient interaction in educational process leads to ineffective transference of knowledge, the arising of intra-group conflicts, difficulties in communication that cause difficulties in

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Випуск 7, 2013

learning school courses and developing personality.

The base for the choice of education technologies is, first of all, the level of the adults' ability to study without assistance. Using the above mentioned technologies we can predict a degree of knowledge reproduction or creativity of adult learners.

Educational technologies are aimed at training of problem vision, understanding the relationships, ways of forming motivation, setting educational tasks as goals and objectives, forming personal interest in activities associated with realizing personal importance of cognitive process and its results.

Therefore, interactive conversational educational technologies are getting very popular in adult education contributing in the formation of understanding the sense of proposed content and its functional significance. These technologies should be considered in the context of forming the culture of participants of educational interaction, which includes the system of acculturation programmes, acting as condition of recovering and changing social life in its entire displays, especially in: generally cultural and professional outlooks, values, norms, educational technologies, motivations to personal and professional self-growth and self-development, ability to organize self-development process. Though, the author of the article analyses socio-psychological training as a special kind of role-playing due to which, real conditions of activity are imitated, and, dynamics of human relations are displayed during the process of education.

Keywords: *socio-psychological aspects, adult education technologies, socio-psychological training.*

УДК 614.23/25:371.27

Краснов Володимир Володимирович – доктор медичних наук, професор кафедри медичної інформатики Національної медичної академії післядипломної освіти імені П.Л. Шупика

E-mail: k-minf07@nmapo.edu.ua

КООПЕРАТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У ПІДГОТОВЦІ ЛІКАРІВ

У 1996 р. у доповіді для міжнародної комісії з освіти Жак Делор визначив основні, глобальні компетентності, сформулювавши «чотири стовпи», на яких ґрунтується освіта: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом (виховуючи розуміння іншого і відчуття взаємозалежності, здійснювати спільні проекти і бути готовим до врегулювання конфліктів в умовах поваги цінностей плюралізму, взаєморозуміння та світу), навчитися жити [1]. У тому же році на симпозіумі в Берні Рада Європи прийняла п'ять ключових компетенцій, серед яких можна виділити політичні та соціальні компетенції: здатність

приймати відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, вирішувати конфлікти мирним шляхом, брати участь у підтримці та покращенні демократичних інститутів, а також міжкультурні компетенції: прийняття відмінностей, повага інших і здатність жити з людьми інших культур, мов і релігій [2].

Програма TUNING («Налаштування освітніх структур») ввела загальні компетенції, в тому числі: індивідуальні здібності, пов'язані з умінням виражати почуття і стосунки, критичним осмисленням і здатністю до самокритики; соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці, умінням працювати в групах, приймати соціальні та етичні зобов'язання [3].

У 2006 р. Парламент та Рада Європи дала рекомендації щодо восьми ключових компетенцій навчання протягом життя (2006/962/ЕС), включаючи соціальні та громадянські компетенції [4].

Процес приєднання України до Європейського освітнього простору вимагає органічної інтеграції національної системи освіти у світову. У медичній галузі на міжнародному рівні постійно ініціюється діяльність щодо забезпечення якості освіти. Серед багатьох дій, що впливають на якість, найважливішою є впровадження освітніх стандартів і створення систем для визнання й акредитації вищих навчальних закладів і програм. Саме галузеві стандарти вищої освіти (ГСВО) є одним з основних інструментів забезпечення однакових вимог до результатів навчання й, як наслідок, вагомою складовою частиною системи забезпечення якості підготовки фахівців [5].

МОН України розробило вимоги до структури освітніх стандартів, основою яких є компетентністний підхід [6]. У вимогах до освітніх стандартів враховано й основні позиції Європейського співтовариства щодо соціально-особистісних компетенцій. Ці компетенції підтримуються певними здатностями, наприклад: критичне мислення, креативність, «європейський вимір» і активна життєва позиція. Спільно такі здатності сприяють розвитку особистості, розумінню свого місця в системі соціальних відносин, а також здатності до критичної оцінки свого життєвого та професійного досвіду, свідомого вибору шляхів та методів удосконалення своїх особистих і професійних якостей.

Мета публікації – обґрунтувати важливість формування соціальних компетенцій у лікаря за допомогою кооперативних технологій навчання.

Згідно державним вимогам час, який виділяється в програмах навчання на формування соціально-гуманітарних компетенцій, має становити близько 20% від усього терміну навчання. Подібні пропорції витримані в самих стандартах

додипломної медичної освіти і за допомогою п'ятнадцяти компетенцій зазначено формування понад сто відповідних умінь. Але практично всі ці компетенції належать до набуття індивідуальної поведінки особистості і практично не зачіпають соціальну складову, в рамках якої особистість повинна розглядатися як нерозривна частина соціального оточення, в якому вона живе і працює.

Наприклад, в ГСВО медичних професій тільки одну компетенцію з набором умінь можна було б віднести до колективних: «з урахуванням мети спільної діяльності, на підставі усвідомлених цілей особистої діяльності та її структури, дотримуючись відповідних етичних і юридичних норм, за допомогою певних методик та технологій управління особистих відносин з іншими учасниками спільної діяльності: організувати та контролювати особисту поведінку з огляду на відносини з іншими учасниками спільної діяльності; оцінювати особистісні характерологічні якості як власні, так й інших людей, настроїв, ступінь психічної напруги при вирішенні завдань різної складності; застосовувати спеціальні методики корекції свого психічного стану».

При аналізі ГСВО і способів виконання зазначених у них вимог, виникає цілий спектр проблемних питань:

1. За допомогою яких технологій повинні формуватися соціально-гуманітарні компетенції?
2. В рамках яких дисциплін все це має відбуватися?
3. Якими якостями повинні володіти викладачі, щоб з успіхом досягати поставлених цілей?
4. Як виміряти результати успішності освітньо-виховних впливів?

У ВНЗ медичного профілю основний наголос робиться на отриманні професії лікаря, але кількості годин у шестирічній освіті, особливо після введення вимог Болонського процесу про дотримання складової самостійного навчання, явно не вистачає. Якщо із загальної квоти виділити ще обов'язкові 20 % на соціально-гуманітарні компетенції, то це може мати негативний вплив на формування професійної компоненти. З іншого боку, соціальні компетенції нерозривно пов'язані з професійною діяльністю особистості і значною мірою визначають останню. Історія показує чимало випадків, коли навіть високий професіоналізм за відсутності «людяності», приводив до найсумнішим наслідків.

Єдиним виходом може бути підхід, при якому вдасться з'єднати формування соціальних і професійних компетенцій в єдине ціле, не розділяючи ці процеси на дисципліни. Оскільки

соціальні властивості особистості виявляються і формуються тільки в групових взаємодіях, то вивчення дисциплін може бути побудовано на основі технологій кооперативного навчання. Подібна технологія передбачає, що індивідуальний результат є важливим, але тільки з точки зору досягнення максимального ефекту для загального результату групи [7]. Викладач в такій системі зобов'язаний не тільки бути координатором або модератором взаємодії, а й сам мати властивості колективного інтегратора.

Ідеальним результатом, який можна досягти при використанні кооперативних технологій, є колектив, під яким розуміють групу людей, що здійснюють спільну діяльність і домагаються кінцевого результату на основі гармонізації індивідуальних, групових і суспільних цілей, інтересів і цінностей. Саме на такому рівні досягається груповий стан інтегральності [8].

Американські дослідники Д. Джонсон і Р. Джонсон виділяють п'ять основних досягнень при успішному кооперативному навчанні [9]:

1. Позитивна залежність – успіх кожного залежить від сумлінності інших (компетенція – взаємна відповідальність і робота в команді).

2. Пряма підтримка – один одного безпосередньо для обміну думками, джерелами та матеріалами, в оцінюванні виконаної роботи з точки зору отримання спільного результату (компетенція – взаємопідтримка при досягненні спільного результату).

3. Відповідальність – кожен бере участь в роботі групи і вносить свій внесок у роботу над заданою проблемою (компетенція-відповідальність за результат групової діяльності).

4. Соціальна компетентність – вчаться взаємній довірі і повазі, розумінню прагнень іншого (компетенція – вирішення виникаючих протиріч і конфліктів, налагодження соціальних стосунків).

5. Власна оцінка – вчаться оцінювати особистий внесок в успіх групової роботи, а також оцінювати спільну роботу групи (компетенція – оптимізація власних зусиль для досягнення спільного результату).

Як показують дослідження, групи кооперативного навчання базуються на позитивній взаємозалежності кожного члена групи. Цілі формулюються так, що члени групи цінують один одного і дбають про академічні успіхи та соціальні досягнення інших. Ті, хто навчаються, відповідальні за те, щоб оволодіти матеріалом, та захоплюють успіхи інших. Прогрес як окремої особистості, так і

групи, відслідковується й оцінюється. Лідерство поділяється між членами групи. Від членів групи очікують, що вони нададуть допомогу один одному з метою успішного виконання загальної роботи. Використовується цільова розмова як механізм розуміння. Розмова допомагає кращому розумінню ідей, веде за собою дослідження, сприяє персоналізації інформації. Цілі фокусуються на максималізації навчання так само, як і на встановленні ефективних взаємин між членами групи. Соціальним навичкам, необхідним для виконання спільної роботи (лідерство, уміння спілкуватися, установлення довіри, розв'язання конфліктів), навчають, їх розвивають і відпрацьовують. Всі учасники аналізують, наскільки ефективно функціонує група. Ставляться цілі для покращення роботи групи. Члени групи встановлюють близькість і необхідний діалог для успішного досягнення цілей команди [10].

На підставі проведених досліджень можна стверджувати, що при використанні технологій кооперативного навчання можна, з одного боку, підвищити результативність формування професійних компетенцій лікаря, з іншого боку, забезпечити формування розуміння важливості та ефективності групової взаємодії при вирішенні різних професійних завдань. Більш того, додавання в професійні кейси соціальне «забарвлення» (врахування психологічних і чуттєвих характеристик пацієнтів, родичів, громадськості; взяття до уваги емоційних реакцій колег, підлеглих і керівників; розуміння соціальних наслідків прийнятих рішень і дій для далекого оточення) дасть можливість учасникам навчання в групах створити основу для формування соціально-гуманітарних компетенцій. Володіючи навичками і розумінням соціальних наслідків своїх дій, молодий спеціаліст зможе реалізувати всі набори компетенцій, про які говорять експерти:

- здатність приймати відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, вирішувати конфлікти мирним шляхом, брати участь у підтримці та покращенні демократичних інститутів, міжкультурні компетенції;

- індивідуальні здібності, пов'язані з умінням виражати почуття і стосунки, критичне осмислення і здатність до самокритики; соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці, умінням працювати в групах, приймати соціальні та етичні зобов'язання;

- і як підсумок: навчитися жити разом, навчитися жити.

Таким чином, введення технологій кооперативного навчання в систему додипломної та післядипломної медичної освіти дозволить: формувати соціально-гуманітарні компетенції відповідно до вимог ГСВО; забезпечити збереження навчального часу, виділеного на

освоєння професійних дисциплін; підвищити результативність професійного навчання за рахунок включення кооперативного ефекту; сформувати лікаря – свідомого громадянина, який вміє в рамках індивідуальних цілей розвитку бачити і досягати спільних завдань розвитку соціуму.

Література

1. Делор Ж. Образование : сокровище / Ж. Делор. – ЮНЕСКО, 1996. – 46 с.
2. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997. – P.11.
3. Tuning Educational Structures in Europe. Line 1. Learning Outcomes. Competences. Methodology. 2001 – 2003. Phase 1. – Режим доступу: <http://www.relintdeusto.es/TuningProject/index.htm>
4. Рекомендации Парламента и Совета Европы от 18 декабря 2006 г. о ключевых компетенциях обучения в течение жизни (2006/962/ЕС) // Адукатар. – 2008. – № 1. – С. 14-18.
5. Управление качеством подготовки специалистов: программно-целевой подход (на примере высшего и послевузовского медицинского образования). Монография / В.Н. Казаков, Н.А Селезнева, А.Н. Талалаенко и др. – Москва; Донецк: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Донецкий государственный медицинский университет, 2003. – 215 с.
6. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти / Лист МОН України від 31.07.2008 р. № 1/9-484 Головам робочих груп МОН України з розроблення галузевих стандартів вищої освіти та головам науково-методичних комісій МОН України [Електронний ресурс] – Режим доступу 17.08.2013: <elib.crimea.edu/zakon/list484.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
7. Кооперативне навчання// Русинова Л.П. Навчальний посібник «Педагогічний словник за темами». – Сарapul, 2010. – 45 с.
8. Кавецкий И.Т. Основы психологии и педагогики / И.Т.Кавецкий, Т.Л. Рьжковская, И.А. Коверзнева и др. – Минск.: Изд-во МИУ, 2010. – 186 с.
9. Johnson D. Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning / D. Johnson, R. Johnson. – Boston: Allyn and Bacon, 1999. – P. 2-19.
10. Ворон М. Методична робота в умовах кооперативного навчання / М. Ворон // Підручник для Директора: журнал управлінської компетентності. – 2006. – №5. – С. 59-69.

Краснов Владимир Владимирович - доктор медицинских наук, кандидат педагогических наук, профессор кафедры медицинской информатики Национальной медицинской академии последипломного образования имени П.Л. Шупика

E-mail: k-minf07@nmapo.edu.ua

**КООПЕРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ В ПОДГОТОВКЕ ВРАЧЕЙ**

Аннотация. Показаны проблемы формирования социально-личностных компетенций при подготовке врачей. Отражена важность использования технологий кооперативного обучения. Сделан вывод о возможности и необходимости формирования профессиональных компетенций совместно с социальными компетенциями.

Ключевые слова: компетенции, кооперативное обучение.

Krasnov Volodymyr – Doctor of Medical Sciences, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Medical Informatics Department, Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education
E-mail: k-minf07@nmapo.edu.ua

**COOPERATIVE EDUCATION TECHNOLOGY AS FORMING
SOCIAL AND PERSONAL COMPETENCE
IN THE DOCTORS TRAINING**

Summary. The problems of formation of social and personal competencies during doctors' training are shown in the paper. The purpose of studying is to demonstrate the importance of creating social competencies of doctors with the help of cooperative learning technologies. The importance of cooperative learning technologies use is presented. There is made the conclusion concerning possibility and necessity of professional competencies formation combined with social competencies. Such technology suggests that the individual result is important but only in terms of the maximum effect for the overall group result. The optimal result, which can be achieved by using cooperative technologies, is the staff. That is a group of people who work together and achieve the final result on the basis of harmonization of individual, group and social goals, interests and values. There is concluded that the introduction of cooperative learning technologies to undergraduate and postgraduate medical education system will afford: 1) to form the social and humanitarian competencies according to state educational standards; 2) to ensure saving class hours for studying of professional disciplines; 3) to increase the effectiveness of professional training by implementing a cooperative effect; 4) to train a doctor who is conscious citizen who is able to reach common objectives of social development based on individual goals.

Key words: competence, cooperative learning.

УДК 37.018.46:811:159.923«71»

Лічман Лада Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Національної медичної академії післядипломної освіти імені П.Л. Шупика

E-mail: inozemnimovy@ukr.net

РОЗВИТОК МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ: КОМПЕТЕНТІСТНИЙ ПІДХІД

Модернізація освітньої галузі в Україні спрямована на задоволення потреб суспільства, його інноваційного розвитку, а також є ваговою складовою в процесі входження в європейський освітній простір.

Відповідно до пріоритетних напрямів реформування освіти визначених у державних стандартах і програмах відбувається переорієнтація оцінки якості результатів освіти. Ваговою складовою підвищення якості освітньої системи є забезпечення ефективної професійної підготовки та постійного професійного самовдосконалення

Актуальність питання підвищення професійного кваліфікаційного рівня працюючого фахівця зумовлене чіткими потребами сучасного учня до реалізації особистісного потенціалу, ефективної організації навчально-виховного процесу в умовах технологізації та можливості входження українського суспільства в європейський освітній простір. Для нашого дослідження значний інтерес представляє аспект адаптації та впровадження педагогічних технологій розвитку мовної особистості у навчальний процес у системі безперервного процесу формування професійності.

Модернізація освітньої системи передбачає розширення спектру базових умінь і навичок, що формуються в учасників навчального процесу. На перший план у вимогах до сучасних фахівців-професіоналів виходить здатність коректно й ефективно формулювати власну точку зору з дискусійної проблематики, визнавати чужу думку з теми, формулювати судження і висновки, будувати докази з використанням різноманітних аргументів, тобто уміти логічно й обґрунтовано оформлювати свої думки в усній і письмовій формі рідною та іноземними мовами з активним використанням умінь раціонального критичного мислення. Сучасний етап розвитку гуманітарних наук пропонує новий аспект розгляду людської особистості з урахуванням досягнень наук про мову і в, першу чергу, структурної та комунікативної лінгвістики, нарратології та когнітивної семантики. У дидактику та методику

інтегруються знання з інших галузей науки (соціо- та психолінгвістики, семіотики, лінгвокультурології, когнітивного та дискурсивного напрямів сучасного мовознавства). Стимульована категорією «мовної особистості» дослідницька активність знаходить нові можливості інтерпретації розвитку мовлення особистості в єдності мовознавчого і психолого-педагогічного аналізу, що сполучають гуманітарні, етичні, етикетні й тепер уже ринкові проблеми спілкування.

Для розв'язання низки конкретних завдань залучаються інтегративні концепції, що ґрунтуються на різноманітних філософських, методологічних, світоглядних або технологічних теоріях. Інтеграції гуманітарного знання сприяють традиції концепції мовної природи людської свідомості О. Леонтьєва, О. Лурії, Л. Виготського, В. Петренка, теорії мовної особистості Ю. Караулова, Г. Богіна. Суттєво, що через праці Ф. Буслаєва ще у ХІХ столітті проходить думка про тісний зв'язок мови і духовного життя народу [3, с. 312]. Вчений вважав, що мета вивчення мови – не щасливі відповіді на якомусь іспиті, а оволодіння мовою в належній мірі для життя внутрішнього і разом з тим зовнішнього, без якої й саме внутрішнє життя неможливе. Сучасний лінгводидакт А. Дейкіна зазначає, що «нові аспекти викладання багато в чому визначаються тим, як використовується ... мова в сучасному соціумі «і що «мова формує духовно орієнтоване мислення, яке сприяє творчій самореалізації особистості» [5, с. 26]. Вирішення цієї проблеми пов'язане з модернізацією змісту освіти, оптимізацією способів і технологій організації освітнього процесу та переосмисленням мети і результату освіти. Мета освіти стала співвідноситися з формуванням ключових компетентностей. Однією з ключових компетентностей є комунікативна компетентність. Проте аналіз вітчизняних робіт показав, що проблема цілісного розвитку мовної особистості на основі компетентісного підходу досі ще не стала об'єктом пильних науково-педагогічних досліджень

Мета статті – наукове обґрунтування компетентісно-зорієнтованої моделі навчання фахівців нелінгвістичного профілю інокультурній комунікації на етапі післядипломного вдосконалення мовної особистості.

Термін «мовна особистість», починаючи з 80-х років минулого століття і до сьогоднішнього дня, є одним з найбільш популярних у вітчизняній лінгвістиці [9, с. 118]. Перше звернення до мовної особистості, на думку В. Маслової, пов'язано з ім'ям німецького вченого Й. Вейсбергера. У російській лінгвістиці перші кроки в цій царині зробив В. Виноградов, який розробляв два

шляхи вивчення мовної особистості – особа автора і особа персонажа. Про особу, що говорить, писав психолінгвіст О. Леонтьєв. Саме ж поняття «мовна особистість» першим почав розробляти Г. Богин, який аналізував модель особистості, в контексті якої людина розглядається з точки зору її «готовності формувати мовні вчинки, створювати і приймати твори мовлення». А у широкий науковий обіг це поняття ввів Ю. Караулов, який вважає, що мовна особистість – це людина, що володіє здатністю створювати і сприймати тексти, які розрізняються за: «а) ступенем структурно-мовної складності, б) глибиною й точністю відображення дійсності; в) певною цільовою спрямованістю» [7, с. 57].

Ю. Караулов розробив рівневу модель мовної особистості з опорою на художній текст. Мовна особистість, на його думку, має три структурних рівня. Перший рівень – вербально-семантичний (семантико-стройовий, інваріантний), що відображає ступінь володіння повсякденною мовою. Другий рівень – когнітивний, на якому відбувається актуалізація та ідентифікація релевантних знань та уявлень, властивих соціуму (мовній особистості) і створюють колективний та (або) індивідуальний когнітивний простір. Цей рівень передбачає відображення мовної моделі світу особистості, її тезаурусу, культури. Нарешті, третій – вищий рівень – прагматичний. Він включає в себе вияв та характеристику мотивів і цілей, рушійних для розвитку мовної особистості.

Мовна особистість – це багатшарова і багатокомпонентна парадигма мовленнєвих особистостей. При цьому мовна особистість – це мовна особистість в парадигмі реального спілкування, в діяльності. Саме на рівні мовної особистості розкривається національно-культурна специфіка самого спілкування. У змісті мовної особистості зазвичай виокремлюють такі компоненти:

а) ціннісний, світоглядний, компонент змісту виховання, тобто система цінностей, або життєвих смислів. Мова забезпечує первинний і глибинний погляд на світ, утворює той мовний образ світу та ієрархію духовних уявлень, які лежать в основі формування національного характеру і реалізуються в процесі мовного діалогового спілкування;

б) культурологічний компонент, тобто рівень освоєння культури як ефективного засобу підвищення інтересу до мови. Залучення фактів культури мови, що вивчається, пов'язаних з правилами мовного і немовного поведінки, сприяє формуванню навичок адекватного вживання й ефективного впливу на партнера по комунікації;

в) особистісний компонент, тобто те індивідуально-

неповторне, глибинне, що є в кожній людині.

Формальні параметри мовної особистості зараз активно розроблюються. Така особистість характеризується певним запасом слів, що мають той чи інший ранг частотності вживання, які заповнюють абстрактні синтаксичні моделі. Якщо моделі досить типові для представника певного мовного колективу, то лексикон і манера говоріння можуть вказувати на його приналежність до визначеного соціуму, свідчити про рівень освіченості, тип характеру, вказувати на стать і вік та ін. Мовний репертуар такої особистості, діяльність якої пов'язана з виконанням низки соціальних ролей, повинен бути засвоєний з урахуванням мовного етикету, що визнаний у соціумі.

Український науковець Є. Голобородько, визначаючи напрями розвитку теорії мовної особистості, зокрема, фіксує формування у психолінгвістиці, міжкультурній комунікації, методиці викладання другої мови як самостійний напрям – формування «вторинної мовної особистості (Н. Гальскова, М. Колпакова, О. Леонтович, І. Халеєва, К. Хитрик), тобто особистості, яка оволодіває іншою «мовною картиною світу», що дає можливість зрозуміти нову культуру [4].

На сучасному етапі феномен «мовної особистості» розробляється надзвичайно широко, а саме: а) як модель мовленнєвих вчинків (Г. Богін); б) формування мовної особистості учня засобами рідної мови (В. Сухомлинський); в) мовленнєва особистість дошкільника (А. Богуш, С. Трифонова, К. Крутій); г) семіологічна особистість (А. Баранов); д) етносемантична особистість (С. Воркачев); е) полілектна (загальнолюдська) та ідеолектна (притаманна певній спільності) особистість (В. Нерознак); є) російськомовна особистість (Ю. Караулов); ж) мовна і мовленнєва особистість (Л. Клубкова, Ю. Прохоров); з) мовна особистість західної і східної культур (Т. Снитко); і) словникова мовна особистість (В. Карасик); й) елітарна мовна особистість (Т. Кочеткова, О. Сиротіна); к) національно-мовна особистість (О. Біляєв); л) національно свідомо україномовна особистість (Л. Мацько, С. Єрмоленко); м) духовна мовна особистість (Л. Скуратівський); н) формування мовної особистості на основі лінгвістичного аналізу художніх текстів (М. Плющ); активна мовна особистість (І. Ющук); о) вплив середовища на формування національно свідомої мовної особистості (І. Хом'як); п) вторинна мовна особистість (Н. Гальскова, І. Халеєва); р) роль сім'ї у вихованні мовної особистості (В. Федяєва); с) технології формування мовної особистості (Л. Варзацька, Н. Подранецька); т) культура мовної особистості педагога; у) психолінгвістичний аналіз мовної особистості студентів (О. Лавриненко); ф) мовна особистість у просторі медійного дискурсу

(С. Потапенко); х) мовна особистість у сучасному соціальному просторі (Л. Засекіна); ц) мовна особистість автора у науково-гуманітарному тексті ХІХ ст. (І. Синиця) та ін. [4]. Перспективною є структурно-функціональна модель мовної особистості, яка розроблюється О. Лавриненком [10], у якій описуються три рівні мовної особистості – біологічний, мовний і психологічний. У моделі мовної особистості Л. Засекіної містяться також три основні компоненти: когнітивний, емоційний та мотиваційний [6].

Можна тлумачити мовну особистість також через визначення особистості як конкретної людини з індивідуально-своєрідними розумовими, емоційними, мотиваційно-вольовими властивостями, а також через визначення мови не лише як сукупності знаків, підпорядкованих мовним законам, а як засобу психічного відображення, узагальнення і перетворення дійсності. Є. Боринштейн визначає мовну особистість як «особистість, охарактеризовану з боку впливу засвоєної нею мовної культури на її особистісні якості та соціально-культурну ефективність її діяльності як суб'єкта суспільних відносин» [2, с. 63].

У матеріалах з досвіду роботи висвітлюється проблематика технологій формування мовної особистості, доцільність добору відповідного дидактичного матеріалу з цією метою, використання переважно творчих вправ тощо. Щодо технологій, то ефективними є сучасні підходи – особистісно-орієнтований, комінюкативно-діяльнісний, проектний. Особистісно-зорієнтована модель розвитку особистості на уроках мови забезпечує різнобічну мовленнєву діяльність – формулювання мети та визначення ходу заняття, презентація самостійної домашньої роботи, складання імпровізованих роздумів за мотивами, скажімо, інтегрованої діяльності, робота в творчих групах, парах, дидактичні ігри, літературно-музичні композиції, написання творів, виразне читання напам'ять, робота з текстами. Зміст текстів, за В. Сухомлинським, має впливати на найсміливіші мрії про найбагатродніші пориви. Широко використовуються різні за характером проектні технології (дослідницькі, інформаційні, ігрові, творчі, прикладні та ін.).

З позицій компетентнісної парадигми рівень освіченості визначається здатністю особистості розв'язувати проблемні завдання різної складності на основі наявних знань, при цьому більш значущими й ефективними для успішної діяльності стають не розпорошені окремі знання, навички та уміння, а узагальнені конструкти, які виявляються у готовності та умінні розв'язувати життєві та професійні проблеми. Зрозуміло, що саме компетентнісний підхід дозволяє перетворювати концепт «мовної особистості» з теоретико-аналітичного конструкту на прагматичний

інструмент мовної освіти.

Мовній особистості сучасного фахівця мають бути властиві такі якості: мовна відкритість і доступність – спрямованість на спілкування і прагнення передати ідеї і цінності іншим членам спільноти; соціально-діяльнісна спрямованість, пов'язана з перетворювальними процесами і забезпеченням постійних особистісних змін; адаптивно-акумулявальна якість як мовний механізм пристосування до мінливих умов суспільства; соціально-культурна пізнавальна мотивація, пов'язана із прагненням «розкодувати» світ і сформувати індивідуальну мовну картину світу; мисленнева індивідуалізація світу як особистісно-мовна форма пізнання та творення стилю мислення, який відповідає специфіці духовного світу мовної особистості; культурно-репрезентативна якісна визначеність мовної особистості, яка знаходить вияв в утвердженні своєї етнічно-національної та культурно-групової приналежності й вираженні її в різних стилях мовлення в різних соціальних сферах (політиці, моралі тощо); естетико-мовний профіль особистості як цілісний вияв її буття у світі, утвердження її особистісного естетичного світу.

Вплив нових інформаційних технологій на мовну особистість є неоднозначним і суперечливим. З одного боку, вони відкривають перед людиною нові можливості для спілкування, нівелюючи відстань між континентами. З іншого – людина втрачає навички живого спілкування, що негативно впливає на її мовну особистість. Відтак, вивчення мовної особистості в цих нових умовах спілкування набуває неабиякої актуальності.

Реальний комунікативний процес передбачає входження мовної особистості до певного дискурсу або комунікативне існування в ньому. У сталих сценаріях мовної поведінки, коли соціально-конвенційні та комунікативно-семіотичні параметри дискурсу чітко визначені, мовна особистість опановує, підтримує або руйнує усталену систему кодів та ритуалів.

Отже, компетентнісний підхід як методологічна основа забезпечення цілей, змісту і якості мовної освіти забезпечує спроможність фахівця відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практично-комунікативного розв'язання життєвих проблем в процесі пошуку власного «Я» в соціумі; гарантує результативність мовної підготовки фахівців; посилює практичну орієнтацію мовної освіти, з виходом за рамки обмежень «ЗУНівського» освітнього простору; орієнтує на побудову навчального процесу відповідно до очікуваного чи бажаного результату освіти (що має знати й уміти мовна особистість «на виході»); найбільшою мірою відповідає концепції «освіти протягом

усього життя»; сприяє оновленню змісту післядипломної мовної освіти.

Література

1. Алефиренко Н.Ф. Текст и дискурс в фокусе языковой личности / Н.Ф. Алефиренко // Языковая личность. Текст. Дискурс. Теоретические и прикладные аспекты исследования: материалы междунар. науч. конф. (Самара, 3-5 окт. 2006 г.). – Самара, 2006. – С. 6-10.
2. Боринштейн Е. Соціокультурні особливості мовної особистості / Е. Боринштейн // Соціальна психологія. – 2004. – № 5 (7). – С. 63-72.
3. Буслаев Ф.И. Исторические очерки русской народной словесности и искусства / Ф.И. Буслаев. – М.: Просвещение, 1998. – 562 с.
4. Голобородько Є.П. Концептуальні засади формування мовної особистості на сучасному етапі / Є.П. Голобородько [Електронний ресурс] – Режим доступу 12.09.13 : <http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp2/filosofia/goloborodko.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Дейкина А.Д. Новации в методике преподавания русского языка / А.Д. Дейкина // Русский язык в школе. – 2002. – № 3. – С. 103-105.
6. Засєкіна Л.В. Мовна особистість у сучасному соціальному просторі / Л.В. Засєкіна // Соціальна психологія. – 2007. – № 5 (25). – С. 82-90.
7. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность Текст. / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 261 с.
8. Красных В.В. Коммуникативный акт и его структура / В.В. Красных // Функциональные исследования : сб. ст. по лингвистике. – 1997. – Вып. 4. – С. 43-44.
9. Кусаинова А.М. Языковая личность Герольда Бельгера // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 30 (168): Филология. Искусствоведение. Вып. 35. – С. 118-122.
10. Лавриненко О.Л. Конструювання концептуальної моделі мовної особистості / О.Л. Лавриненко [Електронний ресурс]. – Режим доступу 18.07.13: <<http://vuzlib.com/content/view/851/94/>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

*Личман Лада Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Национальной медицинской академии последипломного образования имени П.Л. Шупика
E-mail: inozemnimovy@ukr.net*

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПОСЛЕДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты научного анализа сущности и структуры языковой личности. Исследуются вопросы трансформации концепта «языковая личность» из теоретико-аналитического конструкта в инструментарий практики языкового образования в рамках компетентностной образовательной парадигмы.

Ключевые слова: языковая личность, структура языковой личности, компетентностная парадигма, языковое образование.

Lada Yu. Lichman – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education.

E-mail: inozemnimovy@ukr.net

DEVELOPMENT OF LINGUISTIC PERSONALITY IN POSTGRADUATE EDUCATION: COMPETENCY APPROACH

Abstract. Education modernization in Ukraine is aimed at meeting the needs of the contemporary society and its innovative development, providing the conditions for joining the European educational space. The actuality of postgraduates' skill level improvement is conditioned by their demand for self-realization, effective organization of the educational process stipulated by technologization. The aspect of adaptation and implementation of pedagogical techniques of the linguistic personality development in the system of continuing education is of great interest. The linguistic personality of a contemporary professional should have such qualities as: linguistic openness i. e. the trend for communication and desire to convey the ideas and values to the other members of the community; social and activity trend i. e. relating to the transformative processes and providing permanent personality changes; adaptive and accumulative quality as language mechanism of adaptation to the changing conditions of the society; social and cultural cognitive motivation i.e. the desire to develop an individual language worldview; mental individualization of the world as personal linguistic form of cognition and the creation of thinking style; cultural and representative specificity of a linguistic personality; aesthetic and linguistic profile as an integral manifestation of its creative entity in the world. Competency approach as a methodological base for ensuring the objectives, content and quality of language education stimulates the transformation of the concept «linguistic personality» from the theoretical and analytical construct to the instruments of linguistic and didactic practice.

Key words: linguistic personality, linguistic personality structure, competency paradigm, language education.

УДК 374.7:159.955.4

Luber Dorota – doc. dr nauk humanistycznych, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

E-mail: dluber@o2.pl

EDUKACJA I WYCHOWANIE DOROSŁYCH W KONTEKŚCIE REFLEKSJI O OSOBIE ANDRAGOGA

«To, co najpiękniejsze w wychowywaniu – to świadomość podnoszenia w górę tego, co w człowieku najpiękniejsze – wielkie» (Dorota Luber).

Edukacja ludzi dorosłych nabiera szczególnego znaczenia w zmieniającej się sukcesywnie rzeczywistości oświatowej doby XXI wieku. Narastające problemy dnia codziennego związane z postępowaniem cywilizacyjnym implikują adekwatne do nich działania zmierzające do umożliwienia przystosowywania się do tych zmian całej rzeszy ludzi dorosłych. Nie chodzi tu tylko o edukację mającą na celu reorientację na płaszczyźnie życia zawodowego czy rozumienie zmian związanych z postępowaniem naukowo – technicznym, ale także o wychowanie ludzi dorosłych, co w praktyce oznacza przygotowywanie ich do funkcjonowania na wszystkich płaszczyznach egzystencji. Tak pojmowana edukacja dorosłych powinna być zorientowana na przygotowanie ich do funkcjonowania we współczesnym świecie, pełnym sprzeczności i rozmaitych, nieznanych dotąd sytuacji.

Postęp cywilizacyjny przyczynia się również do degradacji naczelných wartości ogólnoludzkich: humanizmu i wychowania, które zostało niejako wyparte przez kształcenie. *«Obecna cywilizacja doprowadziła do dekompozycji i jawnego rozdźwięku między kształceniem a wychowaniem. Duch cywilizacji XXI wieku nadał preferencje procesom kształcenia nad wychowaniem. (...) Mówi się powszechnie, że świat potrzebuje fachowców. Ale nikt nie mówi, i nikt nie pisze, że świat potrzebuje ludzi należycie wychowanych»* [1, s. 92]. W opinii powszechnej panuje przekonanie, że należytemu wykształceniu towarzyszy należyte wychowanie, co jest zgoła poglądem fałszywym, czego dowodem jest dostrzeżenie przez andragogów potrzeby wychowywania ludzi dorosłych.

Coraz trudniej człowiekowi dorosłemu żyć w gorączkowym pędzie, który charakteryzuje społeczeństwa doby globalizacji; coraz trudniej jest mu dokonywać racjonalnych ocen i wyborów w czasach permanentnej pauperyzacji wzorców kulturowych. Przyszłość współczesnego człowieka, a także świata zależy w dużej mierze od tych wartości i wzorców kulturowych, w stronę których skierujemy naszą refleksyjną uwagę i nasze wybory moralne [2, s. 24].

Podejmując problematykę edukacji i wychowania człowieka dorosłego, chcę zwrócić uwagę na rolę i znaczenie nauczyciela – wychowawcy dorosłych, przed którym odślania się perspektywa ogromnych możliwości, jeżeli tylko będzie on w stanie podjąć wyzwanie, jakie stawia przed nim rzeczywistość edukacyjna doby XXI wieku. W tej rzeczywistości mieści się postulat doskonalenia umiejętności edukacyjnych nauczycieli andragogów poprzez poznawanie wielorakich aspektów funkcjonowania człowieka dorosłego w zmieniających się uwarunkowaniach cywilizacyjnych.

Uczeń dorosły jako podmiot edukacji i wychowania. Człowiek

dorosły przechodzi przez różne fazy rozwoju, wynikające z uwarunkowań bio-psycho-społecznych, które stanowią podstawę dla podejmowanych oddziaływań edukacyjno – wychowawczych. Przemiany struktury życia stanowią przedmiot rozwoju i podstawę periodyzacji życia człowieka dorosłego, któremu wyznaczają do spełnienia pewne adekwatne dla danej fazy życia zadania. One także w sposób istotny determinują treści kształcenia, które powinny wychodzić naprzeciw oczekiwaniom dorosłych, znajdujących się w konkretnej fazie, uwzględniając przy tym problemy, trudności i wyzwania, jakie może on spotkać w danym okresie życia.

Istotną rolę w procesie kształcenia dorosłych odgrywają predyspozycje człowieka dorosłego, które stwarzają szerokie możliwości dla organizowania optymalnych procesów oświaty dorosłych. *«Każdy człowiek w każdym momencie swojego życia jest tylko potencją samego siebie, a więc w każdym etapie rozwoju może być bardziej dorosłym, aniżeli jest. Człowiek nie jest dorosłym, lecz nieustannie «staje się nim»»* [3, s.34]. Dorosli rozsądniej podchodzą do wielu zagadnień, postępują rozumniej, są cierpliwszi i wytrwalsi, dlatego wykorzystanie tych atutów i skuteczność nauczania, zależy w poważnym stopniu od tych, którzy realizują program nauczania [4, s.128]. Zwiększony poziom możliwości rozwojowych ludzi dorosłych generuje poszukiwania optymalnych rozwiązań wspierających wszelkie działania człowieka dorosłego na polu wykorzystywania owych potencjałów w kontekście edukacji permanentnej. Dlatego też jedną z istotnych intencji andragogiki jako nauki, jest pomoc w kształtowaniu racjonalnego poglądu na świat człowieka dorosłego tak, aby mógł on korzystać z wielu ofert edukacyjnych, przygotowanych specjalnie dla niego w różnego rodzaju instytucjach.

Pewne aksjomaty wynikające z szeroko rozumianego procesu wychowania, należy przyjąć również w odniesieniu do wychowania ludzi dorosłych. Powinny one uwzględniać specyfikę – wręcz odmienną – rozwojową i sytuacyjną – życia i funkcjonowania człowieka dorosłego. Zatem wychowanie dorosłych jawić się będzie jedynie jako wspomaganie jednostki, aby potrafiła odnaleźć swoje miejsce *«tu i teraz»*, w tej konkretnej sytuacji, w której się aktualnie znajduje. *«Wychowanie służy poznaniu owej sytuacji i poszukiwaniu rozwiązań, jeśli jest ona niekorzystna. Człowiek uświadamiając sobie, jaka jest jego sytuacja życiowa zaczyna postrzegać ją jako rzeczywistość, którą może zmienić. Wyzwała go to od fatalistycznej wizji świata»* [5, s.124].

Założenia koncepcji edukacji osób dorosłych zostały opracowane przez międzynarodową Komisję do Spraw Edukacji dla XXI wieku i opublikowane w raporcie Jacques'a Delorsa: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Autorzy raportu wyrażają w nim przekonanie,

że edukacja jako służba społeczna toruje drogę do dialogu z innymi kulturami, uczy do szacunku i solidarności oraz przygotowuje do pokojowego współistnienia wszystkich narodów. Znaczącą rolę w edukacji przyszłości odgrywa właśnie edukacja dorosłych, pojmowana jako proces ciągły, i zorientowany na przejęcie kierownictwa nad własną edukacją i wychowaniem, z wykorzystaniem wszelkich, możliwych i dostępnych środków. Edukacja przyszłości wspierać się ma na «czterech filarach»: *uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współżycia z innymi; uczyć się, aby być* [6, 1998].

Podsumowując, z racji faktu, że ludność Europy starzeje się teoretycy i badacze zajmujący się edukacją proponują przesunięcie zadań dydaktycznych na dorosłe pokolenie, podkreślenie roli edukacji permanentnej i potrzeby kształcenia dla wielokulturowości, konieczność znajomości języków obcych, wykorzystanie technologii komputerowej w celu porozumiewania się ludzi. Natomiast treści kształcenia powinny koncentrować się wokół problemów globalnych, problematyki kontynentów, kraju, regionu, przygotowania do kilku zawodów oraz pluralizm edukacyjny, wielokulturowość, samokształcenie własnej osobowości oraz wolność w wyborze dróg edukacyjnych. Zadaniem oświaty dorosłych jest więc – przede wszystkim – ukierunkowanie i wdrażanie uczestników do samokształcenia, rozwijania postaw i wzbogacania poziomu moralnego [7, 1972].

Edukacja i wychowanie dorosłych – kilka refleksji aksjologicznych. Zazwyczaj w kontekście procesu edukacji i wychowania człowieka dorosłego, zwraca się głównie uwagę na jego możliwości intelektualne, dyspozycje poznawcze i rozwojowe. Rzadko za punkt wyjścia przyjmuje się jego strukturę ontyczną, której implikacją są szczególne atrybuty determinujące sposoby odniesień na płaszczyźnie relacji nauczyciel – uczeń. A człowiek /nie tylko dorosły/ to nade wszystko osoba; to «bycie» osobą implikuje podmiotowość człowiek a jego podstawowym zadaniem jest dążenie do doskonałości, które realizuje w oparciu o poszanowanie godności drugiego człowieka. W ten sposób człowiek urzeczywistnia siebie jako osobę, dokonując wartościowania rzeczy, zjawisk i przeżyć [8, s. 393]. Tylko bowiem osoba – jako byt niepowtarzalny, rozumny, wolny w swym działaniu – jest podatna na zewnętrzne wpływy stanowiące asumpt dla przyjmowania postaw i zachowań; dla podejmowania działań zgodnych z oczekiwaniami społecznymi.

Każdy dorosły ma prawo do edukacji; ma także prawo do wychowania, będącego urzeczywistnianiem tkwiącego w nim człowieczeństwa, osobowej dojrzałości [9, s.148]; a współczesne czasy pozwalają na realizację tych zamierzeń i rozwijanie własnych

zainteresowań w stopniu maksymalnym. Dzięki temu człowiek dorosły zyskuje świadomość własnej wartości i przydatności społecznej, a także wzmacnia swoje zaangażowanie na rzecz pełnienia określonej roli w życiu, co może zrodzić pasję działania. Człowiek, aby trwać musi się stale rozwijać i ustawicznie przekraczać siebie; musi wciąż tworzyć i przetwarzać ludzki świat, ale powinien to robić umiejętnie, z tym zaś wiąże się samodoskonalenie na polu edukacji i wychowania. Dlatego też nowożytna cywilizacja stawia przed andragogiką postulat intensyfikacji swych działań w obszarze pełniejszego rozumienia człowieka, aby mu uświadamiać jego własne potrzeby, i uwrażliwiać na potrzeby innych ludzi. To zaś wiąże się nieuchronnie z aksjologicznym wymiarem bytu ludzkiego.

W dzisiejszym świecie, w którym obserwuje się kryzys współczesnego człowieka ukazywanie przestrzeni wartości staje się – także w edukacji dorosłych – swoistym determinantem, gdyż to one właśnie konstytuują człowieka na płaszczyźnie aksjologicznej. Dlatego obecność wartości w edukacji i wychowaniu dorosłych nabiera szczególnego znaczenia, gdyż akt wyboru wartości jest zjawiskiem może najbardziej charakterystycznym dla człowieka dorosłego. Jako problem dla andragogiki wymaga odwołania się do aksjologicznej struktury człowieka i uwzględnienia jej złożoności [10, s. 31]. Wychowanie powinno więc opierać się na systemie wartości ogólnoludzkich, takich jak: prawda, dobro, życie, sprawiedliwość, pokój, rodzina; jest to wychowanie człowieka do miłości, rozumianej jako dar z samego siebie. Właściwe urzeczywistnianie tych wartości to pojawienie się określonych motywacji; to intensywne prace nad sobą; to budowanie *Regnom homini* – człowieczego królestwa na dobrach kultury i wartościach ogólnoludzkich [11, s. 106]. Ukazuje to bezsprzecznie konieczność respektowania wartości człowieka w problematyce wychowawczej, również w odniesieniu do wychowania ludzi dorosłych, którzy pomimo swej dojrzałości i życiowego doświadczenia często także czują się zagubieni w świecie mirażu konsumizmu i materializmu.

W związku z powyższym przed edukacją dorosłych odsłaniają się nowe – nieznanne wcześniej – perspektywy i wynikające z nich funkcje. Coraz częściej podkreśla się bowiem nie tyle kompensacyjną, co raczej stymulującą rozwój osobowości człowieka funkcję oświaty dorosłych, będącej swego rodzaju przejawem inwestycji w człowieka, nie tylko w obszarze kształcenia, ale także w obszarze wychowania [12, s.105]. Stąd nie sposób pominąć aksjologicznego wymiaru rozwoju człowieka, który wpisuje się w kontekst wychowania jako imperatyw naszych czasów. Należy również uświadomić sobie, iż wychowanie – zwłaszcza w rodzinie – od wielu lat przeżywa kryzys, będący wynikiem

ogólnego kryzysu małżeństwa, rodziny, wartości pozostających w służbie tychże instytucji.

Andragog jako edukator i wychowawca. Przed współczesnym andragogiem stają trudne zadania wymagające stałego i sukcesywnego podnoszenia swoich kompetencji merytorycznych, metodycznych i organizacyjnych, jak również ciągłej aktualizacji i poszerzania zasobu wiadomości i praktycznych sprawności. «*Każdy dorosły winien mieć świadomość, że uczenie się przez całe życie jest warunkiem pełnego uczestnictwa w społeczeństwie demokratycznym*» [13, s.175], także – a nawet przede wszystkim – nauczyciel dorosłych.

Skuteczność oddziaływań edukacyjno – wychowawczych w odniesieniu do ludzi dorosłych uzależniona jest od wielu czynników, wśród których poczesne miejsce zajmuje osoba wychowawcy; sposób zachowania, styl przekazu treści, ale nade wszystko autentyczność i zaangażowanie w sprawę wychowanka i jego przyszłości. Stąd też andragog winien zwracać szczególną uwagę na nabywanie kompetencji zawodowych i osobowościowych ukierunkowanych na poznawanie rzeczywistości bio-psycho-społecznej człowieka dorosłego. Uznając za priorytet swoich zobowiązań edukację permanentną swoich wychowanków, w pierwszym rzędzie zobowiązuje sam siebie do ustawicznego doskonalenia własnych umiejętności i pogłębiania wiedzy z zakresu pedagogiki dorosłych, jak również z szerokiego spectrum nauk o człowieku w ogóle. Przyjmując odpowiedzialność za własną wartość jako nauczyciela – wychowawcy kompetentnego i rzetelnego, może podejmować zadania wynikające z założeń dydaktyczno – wychowawczych andragogiki. Jego zasadniczym zadaniem jest więc sukcesywna praca nad własnym charakterem i osobowością, czyli rozwijanie w sobie tych cech osobowych – postaw i wartości – które warunkują powodzenie procesu wychowania.

Wychowawca dorosłych to także ten, który ma świadomość dynamicznego rozwoju człowieka, który zakłada jego wychowalność, czyniąc ją przedmiotem wiedzy i nadziei, sprzyjającej poszukiwaniu harmonii wewnętrznej wynikającej w adekwatnych postaw człowieka dorosłego wobec życia i norm społecznych. Są nimi: dojrzałość emocjonalna, solidarność, szeroko rozumiana produktywność, wewnętrzna integracja pozwalająca na stawianie czoła śmierci [14, s. 40]. Owo dojrzewanie do dorosłości będące celem wychowania człowieka dorosłego jest czynnikiem determinującym wybory metod i środków działań andragoga, ale jest także czynnikiem wartościującym, chociażby z uwagi na fakt, iż samo wychowanie jest wartością. Stąd tak istotne są kompetencje praktyczno – moralne nauczyciela, w wyniku których podejmuje on autorefleksję, bezustanną i krytyczną obserwację siebie oraz stale ponawiany namysł nad istotą wychowania. Jest to

konieczność warunkowana konkretną sytuacją każdego nauczyciela, który podejmuje takie, a nie inne działania i ponosi za nie odpowiedzialność. Kompetencje praktyczno – moralne zajmują w zawodzie nauczycielskim pozycję nadrzędną, gdyż to one pozwalają dokonywać nauczycielowi wyborów takich środków i metod, które nie zniewalają ani nie przyczyniają się do manipulowania uczniem, natomiast sprzyjają jego rozwojowi [15, s. 302-303].

Dobry wychowawca powinien pracować nad swoją osobowością, która winna być jak najbardziej zbliżona do ideału wychowania, który wychowawca ma realizować, wówczas jest on postrzegany jako autorytet i wzór do naśladowania. Wzorem osobowym jest zatem ten wychowawca, który jest wiarygodny, to znaczy sam realizuje te wzory zachowań, które są odzwierciedleniem głoszonych norm [16, s. 85]; jest to zawsze osoba, której moralna doskonałość unaocznia się w jej postępowaniu» [17, s. 151]; co sprawia w naturalny sposób, że jej czyny służą za przykład. Będąc wzorem, osoba ta umożliwia sformułowanie normy, wypływającej z powinności brania z niej wzoru [17, s. 150]. Wychowanie bowiem to bycie autentycznym, to życie w zgodzie z głoszonymi przekonaniem; tylko ktoś, kto sam jest przykładem ma prawo do pouczenia – jedynie wzór może nadać wiarygodności wypowiedzi słowem. Autorytet w wychowaniu zawsze odgrywał znaczącą rolę, w ostatnim jednak czasie nabrał on jakby szczególnego znaczenia wskutek – paradoksalnie – degradacji autorytetów. A przecież prawidłowy rozwój człowieka domaga się obecności autorytetu; każdy człowiek potrzebuje kogoś, z kim mógłby się utożsamiać.

Wychowawca – andragog to człowiek świadomy swej misji i podejmujący wszelkie trudy związane z jej realizacją, od przyjęcia odpowiedzialności za siebie i dorosłych, których ma wspomagać w rozwoju, po delikatność i takt w postępowaniu wspomagającym: doradczym i mediacyjnym. Działaniom andragoga winna także towarzyszyć świadomość, że nie tylko przekaz wiedzy jest ważny, ale także wychowanie ludzi dorosłych, które wcześniej zostało zaniedbane. Współczesny wychowawca to człowiek, który potrzebuje także odpowiedniego przygotowania zawodowego, łączącego zdobywanie zarówno kompetencji praktyczno – moralnych, jak i technicznych. Przy czym musi pamiętać, że jego rozwój jako nauczyciela – wychowawcy jest nieustannym procesem doskonalenia i doskonalenia swoich umiejętności.

Szczególnego znaczenia w działaniach wychowawcy – andragoga nabierają dyspozycje osobowościowe, te wrodzone, jak i te, które może on w sobie wypracować, dążąc do pewnego ideału, będącego «lojalnym sprzymierzeńcem» dla realizacji celów i założeń

procesu wychowania. Prezentację owych dyspozycji należy rozpocząć od miłości pedagogicznej jako fundamentu podejmowania zadań, wynikających z powołania do «bycia» wychowawcą. Tylko z miłości można poświęcić się całkowicie «sprawie» człowieka i «sprawie» jego wychowania; tylko autentyczna miłość jest zdolna do dialogu, kompromisu i bezwarunkowej akceptacji. Miłość uzdalnia do wejścia w krąg zainteresowań i przekonań wychowanka, do okazywania mu jak najwięcej szacunku i uznania; miłość nie pozwala na narzucanie swoich poglądów i argumentów, wyzwała od pokusy upierania się przy swoim zdaniu. Jednym słowem miłość otwiera drogę do autentycznego partnerstwa i rzeczowego dyskursu.

Specyficznymi atrybutami osobowości wychowawcy – andragoga jest życzliwość, serdeczność i radość, promieniujące na zewnątrz i współtworzące sprzyjającą atmosferę dla zrozumienia i zainteresowania, natomiast zdecydowanie wykluczającą lekceważenie czy brak szacunku dla dorosłego – wychowanka. Dalej wychowawcę – każdego, bez wyjątku – winny cechować: sprawiedliwość, rzetelność, odpowiedzialność, zaangażowanie, ekspresyjność, mądrość, empatia, zrozumienie, altruizm, dobroć, cierpliwość, takt, kultura, uczciwość, poczucie humoru, szacunek wobec innych, akceptacja i otwartość. Nade wszystko zaś umiłowanie prawdy, dobra i piękna – bo tylko te wartości pozwalają człowiekowi realnie urzeczywistnić swoje człowieczeństwo na gruncie relacji z innymi. Człowiek służąc prawdzie czyni dobro, które sprawia, że człowiek staje się pięknym – pięknym w całej pełni swego aksjologicznego jestestwa – pięknem wewnętrznym, duchowym, moralnym.

Wychowawca – andragog to bezsprzecznie humanista, kreujący właściwe relacje z uczniem, wychowankiem dorosłym; są one partnerskie, charyzmatyczne, osobowe, kreatywne, internalizacyjne i wspólnotowe. To on stara się być nie tylko ekspertem, ale także przyjacielem, towarzyszem w rozwoju, konsultantem, demokratą i organizatorem. To on troszczy się o swój rozwój intelektualny, podnoszenie kwalifikacji zawodowych; on pracuje nad sobą i zdobywa syntezę wiedzy o człowieku w ogóle. Te i inne działania podejmowane przez wychowawcę – andragoga są wyrazem autentycznego zaangażowania we wspomaganie rozwoju osobowości wychowanków.

Z pewnością zatem wychowawca – andragog nie może charakteryzować się skłonnością do dominacji, konfliktów; nie może być logotropem preferującym wiedzę, uczenie się i kształcenie, czy autokratą narzucającym innym swoje poglądy. Wykluczyć należy także złośliwość, chęć urabiania wychowanków, apodyktyczność, pozerstwo i afektację, osłabienie samokrytycyzmu, nadwrażliwość, utrzymywanie dystansu psychicznego, drobnostkowość i pesymizm. Żaden nauczyciel

– wychowawca nie może być administratorem, moralizatorem, pragmatykiem czy skrajnym liberałem; nie powinien zwracać uwagi wyłącznie na karierę zawodową, metodykę pracy czy przekaz treści programowych – powinien być elastyczny w działaniach, bo tylko takie są możliwe w relacjach z ludźmi dorosłymi [18, s. 206-209]

Podsumowanie. «**Najpotężniejszą siłą wychowawczą jest osoba wychowawcy – Gdyż to on sam idzie na przód i podejmuje trud, aby wzrastać**»(Dorota Luber).

Powyższe rozważania wydobły na jaw myśl pytającą o istotności edukacji i wychowania, stanowiąc asumpt do wysunięcia tezy, iż wśród tych istotności na plan pierwszy wysuwa się sama osoba nauczyciela – wychowawcy. Dlatego też zasadniczym determinantem dla realizacji swego pedagogicznego powołania jest urzeczywistnianie wartości w sobie i wokół siebie. Wartości etyczne posiada się bowiem nie tylko w ten sposób, że się o nich wie, i w intelektualnym wymiarze je poznaje, czy nawet uznaje – ale ponadto, że się nimi żyje; że się je ożywia w sobie i czyni wytyczną własnego postępowania, jak i uzasadnieniami życia. Żyjąc w ludziach, będąc treścią ich przekonań i postaw – zaczynają w ten sposób same istnieć realnie. Wartości tych bowiem nie stworzył człowiek – one zostały nam dane, objawione, i niezależnie od światopoglądu danego, konkretnego człowieka – należą do jego istoty. Wartości są esencją człowieka – człowiek jest ich nosicielem – są uniwersalne, powszechne i obiektywne [19, s.11]. Nauczyciel – wychowawca nie może **nie być** człowiekiem, który na co dzień urzeczywistnia wartości; nie może zdezerterować w obliczu postępującej degradacji moralnej – on musi trwać, bo tego domaga się misja, którą podjął. Sam proces wychowania nabiera wówczas znaczenia partnerskiej współpracy i współdziałania generowanych także poprzez życzliwość i zdolność do kompromisu. Oczom wychowawcy odślania się nowa – nieznaną mu dotąd przestrzeń wielkości dzieła wychowania jako tej tajemnicy przed którą wzdragać się nie trzeba, bo prawdziwe ludzkie interakcje wyzwolą tę energię, której tak bardzo potrzebujemy, by innych «*podnosić*» ku górze.

Bibliografia

1. Czerny J. (2004), *Imperatywy współczesnej edukacji dorosłych wobec wyzwań cywilizacji*, [w:] Fabiś A. (red.), *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. Andragogika jako przedmiot akademicki*, Wydawnictwo Naukowe GWSP, Mysłowice – Zakopane, S. 91-96.
2. Życiński J. (2001), *Potrzeba nam ekologii ducha*, «Newsweek Polska», nr 16/17, S. 23-25.
3. Urbański U. (1986), *Problem dorosłości i podmiotowości w andragogice*, «Oświata Dorosłych», nr 7, S. 32-36.
4. Szewczuk W. (1997), *Dorosłość. Człowiek dorosły i jego możliwości*,

[w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, Wydawnictwo Akademickie «Żak», Warszawa, S. 128-129.

5. Czerniawska O. (1992), *Swoistość wychowania dorosłych*, [w:] Wujek T.(red.), *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

6. Delors J. (red.) (1998), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI, Wydawnictwa UNESCO, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom.

7. *Final Report Third International Conference an Adult Education*, Tokio UNESCO 26 July- 7 August 1972, cyt. za: J. Pólturzycki, *Pedagogika dorosłych*, [w:] Fabiś A. (red.), *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. Andragogika jako przedmiot akademicki*, Wydawnictwo Naukowe GWSP, Mysłowice – Zakopane, S. 11-26.

8. Nowak M. (2000), *Podstawy pedagogiki otwartej*, Wydawnictwo Naukowe KUL, Lublin.

9. Homplewicz J (2000), *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.

10. Kostkiewicz J. (2004), *Aksjologia edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe KUL, Lublin.

11. Kostkiewicz J. (2004), *Aksjologia edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe KUL, Lublin

12. Lewowicki T. (1996), *Edukacja dorosłych i andragogika wobec wyzwań współczesności*, [w:] Wujek T. (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, S. 105.

13. Laska E. I. (2004), *Samokształcenie dorosłych czynnością podmiotową*, [w:] Fabiś A. (red.) *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. Andragogika jako przedmiot akademicki*, Wydawnictwo Naukowe GWSP, Mysłowice – Zakopane, S. 175-182.

14. Czerniawska O. (1992), *Swoistość wychowania dorosłych*, [w:] Wujek T.(red.), *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

15. Kwaśnica R. (2006), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Kwieciński Z., Śliwowski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. II*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, S. 291-319.

16. Wrońska K. (2000), *Osoba i wychowanie. Wokół personalistycznej filozofii wychowania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Wydawnictwo Naukowe UJ, Kraków.

17. Wojtyła K. (1991), *Ocena możliwości zbudowania etyki chrześcijańskiej przy założeniach systemu Maxa Schelera*, [w:] Styczeń T., Gałkowski J.W., Rodziński A, Szostek A. (red.), *Zagadnienie podmiotu moralności*, Wydawnictwo Naukowe KUL, Lublin, S. 11 – 128.

18. Luber D. (2009), *Rola i znaczenie andragoga w procesie edukacji i wychowania dorosłych*, [w:] A. Fabiś, B. Cyboran (red.), *Dorosły w procesie kształcenia*, Bielsko – Biała – Zakopane, S. 199 – 210.

19. Homplewicz J (2000), *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.

Любер Дорота – доктор гуманітарних наук, викладач,
Горносласька вища педагогічна школа ім. Кардінала Глонда в Місловіце
E-mail: dluber@o2.pl

ОСВІТА І ВИХОВАННЯ ДОРΟΣЛИХ В КОНТЕКСТІ РЕФЛЕКСІЇ ОСОБИ АНДРАГОГА

Анотація. Процес освіти і виховання складається з багатьох елементів. Один з них, мабуть, найважливіший, це особа вчителя - андрагога. Таким чином, при вирішенні питань освіти і виховання дорослих слід звернути увагу на роль і значення вчителя, що працює з дорослими, перед яким розкривається перспектива величезних можливостей, якщо тільки він зможе вирішити проблему, створену освітньою реальністю двадцять першого століття. У цій реальності є постулатом така дидактична взаємодія, яка спрямована на світ дорослих, що дозволить їм взяти на себе керівництво їх інтелектуальним і моральним розвитком. Специфіка цієї взаємодії вимагає поліпшення педагогічної майстерності андрагога, вивчення різних аспектів функціонування дорослої людини в мінливих умовах цивілізації. Освіта дорослих є неперервним процесом, і орієнтована на керівництво власним навчанням і освітою, використовуючи всі можливі і доступні засоби. Зазначене обумовлює важливість питань детермінанти освіти дорослих і особливої уваги до аксіологічних аспектів і конкретної роботи андрагога.

Ключові слова: освіта дорослих, особа дорослого, андрагог, інтелектуальний і моральний розвиток.

Luber Dorota – Doctor of Humanistic Sciences, Lecturer of the
Gornoslaska High Pedagogical School named after Cardinal August Hlond in
Myslowice

E-mail: dluber@o2.pl

EDUCATION AND BRINGING ADULTS UP IN THE CONTEXT OF REFLECTION OF ANDRAGOG'S PERSON

Summary. The process of education consists of many elements. One of them, probably the most important, is a teacher – tutor person. Therefore, bringing up education issue of adult person, I want to pay attention in this context to the role and meaning of adults teacher – tutor, before who prospect of huge capability is revealed, if he will be able to pick up the gauntlet, that puts in front of him educational reality of XXI century. This reality contains the postulate of such didactic-educational interactions directed on the world of adult people, which enable them to manage their intellectual and moral development. Specificity of these interactions requires teachers perfecting that is andragogs educational ability to know multiple aspects of functioning of adult person in changing civilization conditionings. Adult education is defined as a continuous process oriented on managing adults' own learning and education using all possible and available means, it plays a significant role in the education of

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Випуск 7, 2013

future. This is the reason why, in this paper I take up the problem of determinants of adult education, with particular attention to the part of the axiological and specific work of andragog.

Key words: *adult education, adult person, adults teacher, intellectual and moral development.*

УДК 378.147:379.85

Мартинова Наталя Степанівна – старший викладач кафедри менеджменту Київського інституту бізнесу та технологій

E-mail: natalka_martin@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗРОБКИ І ВПРОВАДЖЕННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ

Нові соціально-економічні процеси, що відбуваються останніми роками в нашій державі сприяють зростанню актуалізації професійної підготовки фахівців нової генерації, спроможних здійснити прогресивні перетворення, зокрема для такого стрімкорозвивального бізнесу виду підприємницької діяльності, як туристичний бізнес.

Аналіз професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму як актуальної проблеми, а також різних вітчизняних та зарубіжних концепцій, підходів до підготовки фахівців для туристичної сфери, в тому числі формальної та неформальної освіти, зроблений нами раніше [4; 5] свідчить, що в сучасних умовах інтенсивного розвитку вітчизняної індустрії туризму як частини світового туристичного простору потребує модернізації система професійної підготовки саме управлінських кадрів для сфери туризму. Спираючись на передовий педагогічний досвід щодо переосмислення ролі технологічного підходу до навчання, обґрунтований І.А. Зяюном [3, с. 22-33], одним з шляхів вирішення даної проблеми ми бачимо у впровадженні в професійну підготовку майбутніх менеджерів туризму сучасних технологій навчання, які наближать її до потреб та вимог туристичного ринку.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень (Г.М. Алейнікова, О.О. Бейдик, П.М. Олійник, О.О. Фастовець, В.К. Федорченко, Н.А. Фоменко та ін.) дав можливість пересвідчитися в тому, що серед різноманітності сучасних форм та методів професійної підготовки фахівців для сфери туризму дослідники виокремлюють ігрові технології, що пояснюється активністю суб'єктів навчання в самостійному оволодінні знаннями й уміннями та набутті

професійних і особистісних якостей, в умовах відповідальності за отриманий в процесі навчання результат перед колективом.

Напрацювання науковців В.О. Квартальнова, Л.І. Поважної, В.К. Федорченка, Н.А. Фоменко, Г.С. Цехмістрової та ін. підтверджують актуальність розробки методичних систем, які б вирішували завдання наближення професійної підготовки фахівців для сфери туризму до реальних вимог ринку, зокрема за допомогою ігрових технологій навчання. Нажаль, серед існуючих недостатньо методик, які б орієнтувалися на комплексне застосування ігрових технологій, не тільки розроблених із залученням професіоналів туристичного бізнесу, а й за допомогою яких студенти, вирішуючи реальні проблеми туристичного бізнесу разом з представниками туристичних організацій, інтегрувалися б у професійне середовище.

Грунтуючись на ствердженні Л.Б. Лук'янової щодо ролі сучасної освіти дорослих в суспільстві, в структурі якої вчена розглядає й неформальну освіту [2, с. 11], нами зроблено висновок, що саме за допомогою практико та професійно орієнтованих ігрових технологій навчання, що використовується у підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації фахівців сфери туризму, можна компенсувати недоліки формальної туристичної освіти та забезпечити баланс компетентності майбутніх менеджерів туризму і сучасних вимог до цієї професії. Ефект від впровадження таких технологій буде збільшений, на нашу думку, за умов розвитку взаємовигідного співробітництва з реальними підприємствами індустрії туризму, або формування практики соціального партнерства.

Отже, *метою статті* є визначення концептуальних засад використання ігрових технологій навчання у професійній підготовці майбутніх менеджерів туризму. Виходячи із зазначеної мети за необхідне ми ставимо виконання таких *завдань*: ознайомитися з особливостями розвитку системи професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму та визначити в неї місце ігрових технологій, висвітлити основні положення щодо впровадження комплексу ігрових професійно орієнтованих технологій навчання в процес підготовки цих фахівців, обґрунтувати особливості та значення авторської методики професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму з використанням комплексу ігрових професійно орієнтованих технологій навчання у ВНЗ туристичного спрямування.

Користуючись основними положеннями системного підходу, нами було доведено, що *професійна підготовка майбутніх менеджерів туризму розвивається як педагогічна система*. Сучасний стан та перспективи розвитку сфери туризму в Україні та особливості розвитку системи професійної підготовки майбутніх

менеджерів туризму доводять необхідність приведення означеної системи у відповідність з вимогами та потребами туристичного ринку. Одним із таких шляхів, на нашу думку, є впровадження комплексу ігрових професійно орієнтовних технологій навчання як способу професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму, який розглянутий нами як окрема підсистема.

Авторський комплекс ігрових професійно орієнтовних технологій навчання (КІПОТН) – це сукупність ігрових імітаційних форм та методів навчання, в змісті яких одиниця гри – навчально-виробничі завдання, які побудовані на вирішенні типових та нетипових професійних проблем, спрямовані на активізацію й інтенсифікацію індивідуальної діяльності майбутнього менеджера туризму та вирішуються за умов взаємодії колективу викладача, представника туристичної організації та студентів.

Треба зазначити, що впровадження комплексу передбачається протягом всього процесу професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму.

До складу КІПОТН нами включено: навчальні та професійні тренінги (майстер-класи); розбір та вирішення типових та нетипових ситуацій реальної професійної діяльності; ігрові модулі: імітаційний тренінг «Презентація туристичного продукту», рольова гра «Навчальний work shop»; навчально-виробничі ігрові проекти: організаційно-діяльнісна гра «Організація діяльності відділу з маркетингу та реклами зі створення нового туру», навчально-виробничий ігровий проект «Рекламна діяльність «під ключ»; навчальний рекламний тур, виробнича діяльність під час масових спеціалізованих заходів з виконанням посадової ролі.

Визначення ролі ігрових технологій навчання в формуванні фахівця, який ставить за мету працювати в туристичній сфері, зумовило потребу в обґрунтуванні моделі застосування КІПОТН у професійній підготовці майбутніх менеджерів туризму.

Базуючись на системно-діяльнісному підході та опрацьованій психолого-педагогічній літературі, нами було визначено *модель використання комплексу ігрових професійно орієнтовних технологій навчання у професійній підготовці майбутніх менеджерів туризму* як науково та методично обґрунтований процес навчально-виховної діяльності, який складається з цільового, стимулюючо-мотиваційного, змістового, операційно-дієвого, контрольного-регулюючого, оцінно-результативного компонентів та спрямований на формування готовності до виконання реальних професійних завдань туристичних організацій. Більшого ефекту впровадження в процес професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму ця модель

набуває за визначеннях організаційно-педагогічних умов, а саме: 1) внутрішніх – наявність, функціонування та взаємозв'язок всіх компонентів підсистеми в системі професійної підготовки; 2) зовнішніх – організація навчально-виробничого середовища у вищому навчальному закладі туристичного спрямування та впровадження в процес підготовки практики соціального партнерства.

З метою перетворення процесу професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму у відповідності з визначеними умовами на цілеспрямований механізм із наперед запрограмованим результатом нами розроблено методику професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму з використанням КІПОТН у ВНЗ туристичного спрямування.

Нами був проведений огляд деяких методичних систем професійної підготовки майбутніх фахівців в сфері туризму за допомогою ігрового (імітаційного) навчання (Л.В. Грибова, М.М. Галицька, С.М. Кобзова, І.В. Кухта, П.М. Олійник, Т.Г. Сокол, Г.О. Сорокіна, О.О. Фастовець, В.К. Федорченко, Н.А. Фоменко, Н.С. Хмільярчук, М.В. Черезова, А.Ю. Чуфарлічева, Л.Є. Шевніна, І.В. Щоголева та ін.) в результаті якого з'ясовано, що значна більшість з них спирається на методах, засобах, формах та методиках організації активного навчання і здобуття практичних навичок в оволодінні елементами ринкового підприємницького механізму, та які автори відносять до інноваційних методик. В рамках нашого дослідження, важливо зазначити, що ці методики в більшості враховують державні стандарти вищої освіти (ДСВО), які реалізовано на основі суб'єктно-діяльнісного підходу.

При цьому, науковцями вказуються актуальні напрями досліджень з питань методики професійної підготовки фахівців економіко-менеджерського спрямування за допомогою активних методів та форм навчання, які мають для нас значення: компетентнісно-орієнтовний підхід до навчання; застосування саме практико-орієнтованих задач; створення середовища, котре імітує професійне оточення та використання при цьому активних методів та форм навчання; застосування при цьому сучасних ІКТ та деякі інші.

Все це спонукало нас при розробці *методики професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму з використанням КІПОТН у ВНЗ туристичного спрямування* керуватися такими положеннями: компетентнісно-діяльнісний підхід до організації навчального процесу, метою якого є формування у студентів-майбутніх менеджерів туризму готовності до виконання реальних професійних завдань туристичних організацій як складової

готовності до здійснення професійних дій в майбутньому та набуття професійного туристичного досвіду ще під час навчання; створення спеціального середовища, одиницею якого є навчально-виробничий колектив, в якому його суб'єкти (викладачі, представники туристичних організацій-партнерів ВНЗ, студенти) вступають в процесі навчально-виробничої праці в суб'єкт-суб'єкт-суб'єктні відносини; технологічний підхід до змісту навчання, який передбачає вивчення навчального матеріалу по типових та нетипових професійних проблемах та застосування в процесі навчання сучасних прикладних програмних продуктів.

В процесі розробки методики професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму з використанням КІПОТН нами було застосовано основні положення узагальненої структурно-логічної схеми розробки методики, запропоновані І.Б. Васильєвим [1, с. 152]. Нами було використано головні підходи, компоненти та послідовність їх впровадження. Але ми наповнювали кожний компонент методики своїм змістом.

Процес розробки цієї методики складається із підготовчого, основного, заключного етапів. Сукупність компонентів і логічно взаємопов'язані дії суб'єктів навчально-виробничого колективу: викладачів ВНЗ туристичного спрямування, які здійснюють професійну підготовку за допомогою КІПОТН, представників туристичних організацій-партнерів ВНЗ та майбутніх менеджерів туризму, у професійній підготовці яких використовується КІПОТН, складають зміст формування готовності студентів до виконання реальних професійних завдань туристичних організацій за допомогою КІПОТН на кожному етапі.

Методику професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму з використанням КІПОТН у ВНЗ туристичного спрямування було подано у систематизованому вигляді за етапами та компонентами кожного етапу її розробки та реалізації. У кожному компоненті виокремлено: взаємопов'язані дії, способи діяльності та продукт спільної діяльності викладача ВНЗ, представника туристичної організації та студента – майбутнього менеджера туризму, а також способи діагностики досягнення мети кожного етапу методики.

З метою підвищення ефективності впровадження методики нами запропоновано для використання навчально-методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму за допомогою КІПОТН у ВНЗ туристичного спрямування, що включає: навчальна та робоча навчальна програми, НМК до дисципліни «Технологія туристичної діяльності»; комплекс ігрових професійно орієнтованих технологій навчання; діагностичний

комплекс оцінювання готовності студентів – майбутніх менеджерів туризму до виконання реальних професійних завдань туристичних організацій (тестові завдання, опитувальники); діагностичний комплекс незалежного експертного оцінювання готовності студентів – майбутніх менеджерів туризму до виконання реальних професійних завдань представниками туристичних організацій – партнерів ВНЗ (система професійного тестування, сценарій проведення професійної співбесіди, особистісні портфоліо студентів).

Однією з позитивних ознак впровадження методики професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму з використанням КІПОТН є те що студенти:

- приймають активну участь як повноправні партнери створеного навчально-виробничого колективу в процесі навчально-виробничої праці, за допомогою якого не стільки імітується майбутні професійна діяльність, скільки вона є максимально наближеною до реального ринку праці, з метою набуття професійного туристичного досвіду ще в період навчання;

- набувають спеціальних компетенцій з вирішення типових та нетипових професійних проблем реальних туристичних організацій, здобуваючи відповідні навички та настанови, в т.ч. навичку роботи зі спеціальними програмними продуктами;

- застосовують отримані знання у формуванні практичного навичку та настанови здійснення професійних дій на основі науковообґрунтованих рішень;

- набувають професійно важливих якостей в процесі взаємодії у навчально-виробничому колективі;

- отримують можливість навчитися приймати самостійні рішення та брати відповідальність за них в межах своїх повноважень.

Розроблену методику призначено для впровадження у професійну підготовку студентів, які навчаються за галуззю знань «Менеджмент і адміністрування», спеціальності «Менеджмент організацій і адміністрування» (вид діяльності «Менеджмент туристичної індустрії»), на прикладі дисципліни «Технологія туристичної індустрії», яка відноситься до спеціальних туристичних дисциплін та апробовано в: приватному вищому навчальному закладі «Київський інститут бізнесу та технологій» (ПВНЗ КІБІТ), Житомирській філії ПВНЗ КІБІТ, Інституті туризму федерації профспілок України (м. Київ), Національній академії природоохоронного та курортного будівництва у м. Сімферополь (НАПКС). Позитивні результати апробації даної методики дозволяють рекомендувати її використання в процесі підготовки

фахівців для сфери туризму у ВНЗ туристичного та готельно-ресторанного спрямування, зокрема менеджерів з туризму. Так, наприклад, професійні рішення та дії студентів, реалізовані під час застосування ігрового модулю «Планування асортиментної групи послуг для туристичної фірми «Пан-Україн» на дисципліні «Технологія туристичної індустрії» у ПВНЗ КІБІТ, були спрямовані на розробку програми розвитку асортименту туристичних послуг компанії «Пан-Україн» за напрямком «ОАЄ». Студентами було сформовано оновлену готельну базу, запропоновані нові екскурсійні маршрути для включення до існуючих програм обслуговування з урахуванням змін у потребах потенційних споживачів туристичних послуг, що стало в нагоді для успішної діяльності туристичної організації-партнера ВНЗ.

Розроблена методика дозволила забезпечити високий рівень формування готовності студентів до виконання реальних професійних завдань туристичних організацій, а саме: формування позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності; формування знань про типові та нетипові професійні проблеми та формування умінь, навичок виконання реальних професійних завдань туристичних організацій як потенційних роботодавців; створення мотивів формування професійно важливих особистісних якостей; формування самооцінки підготовленості до майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, спираючись на основні положення системного підходу нами було доведено, що професійна підготовка майбутніх менеджерів туризму розвивається як педагогічна система. Сучасний стан та перспективи розвитку сфери туризму в Україні та особливості розвитку системи професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму доводять необхідність приведення означеної системи у відповідність з вимогами та потребами туристичного ринку. Одним із таких шляхів, на нашу думку, є впровадження комплексу ігрових професійно орієнтованих технологій навчання як способу професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму, що сприяє формуванню професійного туристичного досвіду ще в період підготовки та що забезпечить підготовку висококваліфікованих фахівців для туристичної сфери, готових до виконання професійних обов'язків. Зазначене дало можливість визначити основні положення розробки та впровадження комплексу у процес професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму та запропонувати відповідну методику.

Розроблена методика професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму з використанням КІПОТН у ВНЗ туристичного

спрямування дозволяє діагностовано задавати цілі та завдання професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму, прогнозувати результати впровадження з метою вдосконалення системи професійної підготовки цих фахівців, визначати рівень якості підготовки, що надає можливість управляти нею задля досягнення високого рівня готовності до майбутньої професійної діяльності.

Здійснений науковий пошук не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Подальшого дослідження потребують методичні рекомендації для викладачів, з метою надання допомоги в організації навчального процесу з використанням зазначеної методики та підвищення рівня їх майстерності.

Література

1. Васильев И.Б. Профессиональная педагогика. Конспект лекций для студентов инженерно-педагогических специальностей: в 2-х ч. – Харьков, 2003. – Ч. 2. – 175 с.

2. Зязюн І.А. Проективний аналіз технологій педагогічної дії / І.А. Зязюн // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 2010. – № 2 (67). – С. 22-33

3. Лук'янова Л.Б. Соціокультурна функція освіти дорослих у сучасному суспільстві / Л.Б. Лук'янова // Вісник Черкаського університету. – 2010. – Вип. 183. Ч. I. – С. 6-12

4. Мартинова Н.С. Розвиток неформальної освіти дорослих у туристичній індустрії України / Н.С. Мартинова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. праць / За ред. Лук'янової Л.Б. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2010. – Вип. 2. – С. 161-170.

5. Мартинова Н.С. Професійна підготовка майбутніх менеджерів туризму як психолого-педагогічна проблема / Н.С. Мартинова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Вип. 33 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – К.; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2012. – С. 398-404.

Мартинова Наталья Степановна – старший преподаватель кафедры менеджмента Киевского института бизнеса и технологий
E-mail: natalka_martin@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ТУРИЗМА

Аннотация. В статье профессиональная подготовка будущих менеджеров туризма рассмотрена с позиции системного подхода. Доказана необходимость использования игровых технологий. Обосновано особенности разработки и преимущества внедрения

методики профессиональной подготовки будущих менеджеров туризма с использованием комплекса игровых профессионально ориентированных технологий обучения учебы в высшем учебном заведении туристического направления.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих менеджеров туризма, игровые технологии, комплекс игровых профессионально ориентированных технологий обучения.

Martynova Natalya Stepanivna – Senior Lecturer of the Management Department of Kyiv Institute of Business and Technologies
E-mail: natalka_martin@mail.ru

BASIC APPROACHES TO DEVELOPMENT AND INTRODUCTION OF THE GAMING TECHNOLOGY IN A PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MANAGERS OF TOURISM

Summary. *It was disclosed certain contradictions studying psychological and pedagogical sources and analyzing the current state of training of the future managers of tourism. It's negatively denoted the final result of their training, especially the contradiction between requirements of the modern tourism market to the readiness of future travel managers, the realization of professional actions and the insufficient level of introduction of practically oriented methods in training specialists. The author made a conclusion that it's necessary to implement the gaming technology in the process of training.*

On the basis of main principles of modeling the pedagogical phenomena and systematically active approach it was determined and justified the components of the author's model of using the gaming technology in training the future managers of tourism. It was also proved that there are some interconnections between dedicated components in the developed model. In accordance with the analysis of psychological and pedagogical sources, it was defined organizational and pedagogical conditions of using the complex of the gaming technology in studying which are regarded as the totality of external and internal circumstances. These circumstances are very important in the formation of future managers and their professional actions. It was substantiated the external and internal conditions of pedagogical process.

It was made a conclusion about the expedient use of systematically active approach in working out the model of professional training of the future managers of tourism. It was also defined the necessity of the further development of this method in training. On the basis of it, the method of the professional training of future managers of tourism with of complex use of the gaming technology of studying in higher educational establishment of tourist direction it was determined.

Key words: *the professional training of future managers of tourism, the gaming technology, the complex use of the gaming technology of studying.*

МОДЕЛЬ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ АБІТУРІЄНТІВ МЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ

Сучасна система вищої освіти активно модернізується відповідно до завдань, визначених у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»). У галузі розвитку міжнародних зв'язків цієї програми акцентовано увагу на необхідності вдосконалення системи підготовки фахівців для зарубіжних країн [1]. Зважаючи на популярність медичного фаху серед іноземних громадян, виникає необхідність у розробці сучасної моделі допрофесійної підготовки іноземних абітурієнтів, які приїздять в Україну з метою отримання медичної освіти.

Аналіз науково-педагогічних джерел показав, що існує низка досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців з проблем підготовки іноземних абітурієнтів в умовах підготовчих факультетів до подальшого навчання у вищих навчальних закладах (Н. Булгакова, Л. Куришева, О. Палка, А. Ременцов, О. Суригін, Н. Ушакова). Науковці розробили дидактичні, теоретичні і методичні дослідження основ допрофесійної підготовки іноземних громадян, здійснили проектування її структури і змісту. Але питання розробки моделі готовності іноземних абітурієнтів медичного профілю осталося поза увагою дослідників, що й зумовило вибір теми статті.

Метою статті є опис моделі підготовки іноземних абітурієнтів медичного профілю до навчання в медичних університетах і характеристика її ключових складових.

Хоча у науковій педагогічній літературі накопичено чималий досвід розробки моделей процесу підготовки фахівців різного профілю, визначення поняття «модель» тлумачиться науковцями по-різному. У філософському словнику А. Грицанова зазначається, що під моделлю розуміється об'єкт-замісник, який у визначених умовах може замінити об'єкт-оригінал, відтворюючи властивості, що цікавлять, і характеристики оригіналу [2, с. 435]. Під моделлю системи допрофесійної підготовки іноземних абітурієнтів медичного профілю нами розуміється опис системи, що відтворює об'єкт нашого дослідження і певну групу його властивостей.

Модель системи допрофесійної підготовки іноземних абітурієнтів до навчання в медичних закладах ми розробляли,

враховуючи такі вимоги: відповідність міжнародним стандартам навчально-професійної діяльності; професійну орієнтованість моделі, яка виражається у спрямованості на формування особистості майбутнього професіонала-медика; особисту орієнтованість моделі, що передбачає врахування інтересів, схильностей, здібностей майбутніх медичних фахівців.

Проаналізуємо складові розробленої нами моделі *допрофесійної підготовки іноземних абітурієнтів медичного профілю*.

Стрижневим блоком нашої моделі є *блок ціль*, який поєднує усі компоненти процесу підготовки і визначає кінцевий результат – готовність до подальшого навчання за обраною спеціальністю. Для успішної реалізації цільового компоненту навчання нам вважається за доцільне виділити методологічний блок: *підходи до навчання* як базисну категорію методики, що визначає стратегію навчання, і основних *принципів навчання* як вихідних положень, які визначають вимоги до навчального процесу в цілому і його складових. У якості основних підходів до навчання іноземних абітурієнтів запропоновано компетентнісний, комунікативно-когнітивний і особистісно-орієнтований підходи як такі, що інтегровано впливають на досліджуване явище допрофесійної підготовки і відповідають сучасним вимогам розвитку освіти, відображених в державних стандартах.

Принципи навчання відносяться до орієнтирів, на які спирається викладач у реалізації підходів. До своєї моделі ми включили принципи, які є визначальними для наших конкретних умов. До таких принципів ми відносимо: принцип гуманізації навчального процесу, який лежить в основі розвитку сучасної вищої школи; принцип компетентнісної спрямованості змісту навчальних дисциплін, тобто формування підсистеми теоретичних знань і вмінь, що сприяють вивченню профільних природничих дисциплін і використанню цих знань у майбутній навчальній і професійній діяльності; комунікативно-когнітивний принцип навчання мови, який ураховує процеси когнітивної обробки інформації і спрямований на підвищення якості і результативності пізнавальної роботи учня у вивченні мови і інших дисциплін; принцип наступності, який є необхідною умовою забезпечення узгодженості і поступального розвитку навчання на всіх етапах навчально-виховного процесу. Для нас цей принцип проявляється у врахуванні наступності «попередня освіта – підготовчий факультет – вищий медичний заклад», а також горизонтальна наступність, під якою мається на увазі міжпредметна координація між викладачами мови і викладачами спеціальних дисциплін.

Допрофесійна підготовка, побудована на основі цих принципів, допоможе створити фундамент для розвитку мотиваційної основи навчання іноземного абітурієнта, формування особистісно-значущих цінностей його особистості, культури толерантності в поєднанні з комунікативною і професійною грамотністю.

Навчально-методичний блок передбачає розгляд пріоритетних практичних завдань, визначення педагогічних умов і засобів реалізації моделі. Спираючись на положення О. Суригіна [3], який розробив ієрархічну систему цілей довузівської підготовки іноземних громадян, а також на Навчальні плани і програми довузівської підготовки іноземних громадян [4, 5], ключовими завданнями для реалізації цілі поставлено:

- створення педагогічних умов для ефективного вивчення мови іноземними абітурієнтами;
- оволодіння достатніми знаннями з лексики, граматики, стилістики, а також формування практичних умінь використання мови в навчально-професійних цілях;
- розширення спектра освітніх і навчальних ситуацій і завдань з орієнтацією на реальні навчально-професійні завдання медичної галузі;
- розширення загального кругозору іноземних абітурієнтів у зв'язку з обранням профілем;
- поглиблення професійного інтересу, розширення профільних знань за допомогою мови.

Ефективність запропонованої моделі залежить від умов, в яких вона буде здійснюватися. Ураховуючи доробки науковців, власний досвід і результати проведеної діагностики вихідного стану готовності іноземних абітурієнтів, ми припустили, що допрофесійна підготовка проходитиме ефективно при дотриманні наступних педагогічних умов:

- професійно-орієнтоване викладання мови (цілеспрямований відбір і структурування змісту мовного навчального матеріалу відповідно до пізнавальних потреб іноземних абітурієнтів; формування професійно-комунікативної компетентності);
- інтеграція і взаємодія дисциплін гуманітарного і природничого блоків (відбір змісту у процесі викладання мови і спеціальних дисциплін з урахуванням принципу міжпредметної координації з метою забезпечення горизонтальної наступності і формування в іноземних абітурієнтів системи знань з профільюючих дисциплін);
- включення соціокультурного компонента у зміст

навчання як одного з ключових засобів оптимізації процесів адаптації і соціалізації іноземних абітурієнтів у новому середовищі;

- системний моніторинг і контроль процесу допрофесійної підготовки іноземних абітурієнтів медичного профілю. На практиці ця вимога реалізується через проведення поточного, тематичного і підсумкового контролю.

Вважаємо за доцільне реалізовувати зазначені умови шляхом роботи з професійно-орієнтованими текстами і використання спеціальної системи комунікативно-когнітивних вправ. Умовно ми виділяємо наступні етапи допрофесійної підготовки іноземних абітурієнтів медичного профілю: навчально-підготовчий, навчально-інформаційний і рефлексивно-оціночний.

Навчально-підготовчий етап розпочинається з перевірки вихідного загальноосвітнього рівня знань іноземних абітурієнтів за допомогою тестування чи опитування. Така перевірка дозволяє сформулювати однорідні за рівнем знань групи і відкоригувати зміст підготовки. На цьому етапі іноземні абітурієнти розпочинають вивчати мову спеціальності – введення у науковий стиль мовлення. Вони знайомляться з лексико-граматичним мінімумом і мовленнєвими конструкціями, необхідними для перших уроків зі спеціальних дисциплін за фахом, вчать планувати свої мовленнєві висловлювання.

На навчально-інформаційному етапі іноземні абітурієнти продовжують вивчати мову і опановувати термінологічну лексику. На цьому етапі відбувається повне введення спеціальних дисциплін. Обов'язковими спеціальними дисциплінами для медичного профілю виступають дисципліни природничого циклу, метою яких є підготувати іноземних абітурієнтів до першого курсу вищого навчального закладу. Іноземні абітурієнти знайомляться з поняттями, фактами, законами, теоріями спеціальних природничих дисциплін, а також опановують мову цих предметів як засіб одержання навчально-наукової інформації [4: 40, 5: 6, 25]. Виникає необхідність у координації навчального мовного матеріалу з лексико-граматичними засобами вираження навчальної інформації на заняттях зі спеціальних дисциплін. Це досягається завдяки створенню навчально-методичних матеріалів з ретельно відібраними мовними засобами з урахуванням специфіки медичного профілю іноземних абітурієнтів. Важливо збагатити цей етап профорієнтаційною роботою, оскільки на цьому етапі відбувається остаточний вибір майбутньої професії, проводяться ознайомчі екскурсії, під час яких іноземні абітурієнти відвідують заклади, де планують навчатися і де їх ознайомлюють з особливостями лікарської діяльності.

Рефлексивно-оціночний етап забезпечує відстеження рівня сформованості готовності іноземних абітурієнтів медичного профілю до навчання у вищих медичних закладах. Це етап систематизації, перевірки й коригування набутих знань. Передбачається, що іноземні абітурієнти можуть не тільки самостійно виконувати навчальні завдання, продукувати власні мовленнєві висловлювання з урахуванням вимог до мовлення на рівні B1, а й вдаватися до самоаналізу власних дій і власної навчально-пізнавальної діяльності. З боку викладачів і самих іноземних абітурієнтів відбувається моніторинг досягнень, і у випадку необхідності проводиться коригування (самокоригування) набутих компетенцій. Цей етап завершується випускною сесією, під час якої іноземні абітурієнти здають екзамени з мови і профільюючих дисциплін.

Результатом допрофесійної підготовки іноземних абітурієнтів підготовчих факультетів, які навчаються за медичним профілем, на нашу думку, є їх готовність до подальшого навчання за обраним фахом у вищому медичному закладі. Для діагностування досягнення мети дослідження нами визначено три рівні готовності іноземних абітурієнтів: високий, середній, низький. Для більшої зручності виділені рівні готовності ми співвідносимо з рейтинговою шкалою оцінювання, яка використовується у вищих навчальних закладах, і шкалою оцінювання ECTS: низький рівень – кількість балів від 35 до 66 (FX, E), середній – від 67 до 81 (D, C), високий – від 82 до 100 балів (B, A).

Отже, представлена модель є основою для вдосконалення процесу допрофесійної підготовки іноземних абітурієнтів медичного профілю. Усі її компоненти тісно взаємопов'язані і їх реалізація має за мету підвищити ефективність підготовки іноземних учнів, забезпечити їх подальшу навчально-професійну діяльність за обраним фахом.

Література

1. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896 / Законодавство України [Електронний ресурс]. – Режим доступу 03.08.2013: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>>. Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Новейший философский словарь / [сост. А.А. Грицанов]. – Мн.: Изд. В.М. Скаун, 1998. – 896 с.
3. Сурыгин А.И. Дидактические основы предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Александр Игоревич Сурыгин. – СПб., 2000. – 311 с.
4. Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іноземних

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Випуск 7, 2013

громадян) / Уклад.: Л.Г. Новицька, О.Ф. Гудзенко, М.І. Дудка та ін. – К.: ІВЦ «Видавництво «Політехніка», 2003. – Ч.1 (Українська мова, Основи економіки, Біологія ...). – 56 с.

5. Навчальні програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / Уклад.: Б.М. Андрущенко, Ю.М. Іващенко, Ю.О. Колтаков та ін. – К.: ІВЦ «Видавництво «Політехніка», 2005. – Ч. 2. – 168 с.

Проскуркина Яна Ивановна – преподаватель Киевского национального университета им. Тараса Шевченко.

E-mail: yana_i_pr@ukr.net

МОДЕЛЬ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ АБИТУРИЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. В статье представлена модель предпрофессиональной подготовки иностранных абитуриентов медицинского профиля. Рассмотрены ее основные составляющие: методологические подходы и принципы обучения иностранных абитуриентов, целевые ориентиры и педагогические условия реализации поставленных заданий, описаны этапы реализации.

Ключевые слова: предпрофессиональная подготовка, иностранные абитуриенты, модель предпрофессиональной подготовки.

Proskurkina Yana – Lecturer of the Taras Shevchenko Kyiv National University

E-mail: yana_i_pr@ukr.net

THE MODEL OF PRE-PROFESSIONAL TRAINING OF FOREIGN MEDICAL GRADUATES

Summary. The number of foreigners interested in getting medical education in Ukraine has steadily grown over the past decade. Traditionally the pre-professional training of foreigners starts at the preparatory departments. This initial training provides foreign applicants with the language and professional knowledge. It also helps to the psychological and academic adaptation of foreigners to the new system of higher education, contributes to their conscious choice of future profession. In view of it there is a need to develop the modern model of pre-professional training of foreign applicants.

This study examines the system of the pre-professional training of foreign applicants. It summarizes the developments over recent years, presents the model of the pre-professional training of foreign medical applicants for further study in high medical schools and makes recommendations on how good practice and pedagogical conditions can be spread more widely and effectively across the system of the pre-professional training. The model outlines the main components of the pre-professional training system namely: modern methodological approaches and principles of teaching foreign applicants, targets and pedagogical conditions for the implementation of the

assigned tasks, the stages of the model implementation. The study concludes with recommendations proposing pedagogical conditions. They are professionally-oriented language learning, interdisciplinary integration, socio-cultural component in the content of education, monitoring and control of the process of pre-professional training. The given model may be considered as the basis for improving the process of pre-professional training of foreign medical applicants.

Keywords: *pre-professional training, foreign applicants, the model of the pre-professional training.*

УДК 374.7:351.851

Протасова Наталія Георгіївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри управління освітою Національної академії державного управління при президентові України

E-mail: nadu_osvita@ukr.net

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ

Проблеми освіти дорослих з кожним роком стають все більш актуальними. У багатьох країнах розробляються національні стратегії і державні програми розвитку освіти дорослих, проявляється загальна тенденція значного розширення участі дорослих в різних формах навчання, підготовки і перепідготовки.

Міжнародні організації наголошують на тому, що освіта дорослих є одним з прав людини, яке має бути забезпечене для всіх як обов'язкова умова для створення і збереження особистого, соціального та економічного добробуту, що завжди важливо як для конкретного індивіда, так і для суспільства в цілому [5]. За оцінками експертів Організації економічного співробітництва та розвитку, з урахуванням розвитку демографічної ситуації в розвинених країнах до 2050 року переважна частина освітніх практик у формальній системі освіти і за її межами буде пов'язана з дорослим населенням (більше 600 млн. осіб) [5]. Це свідчить про необхідність розвитку освіти дорослих і пріоритетності цього напрямку в національній системі освіти.

Нині в Україні відмічається суттєве підвищення інтересу до освіти дорослих на усіх рівнях й в усіх сферах. Українськими науковцями активно розробляється науковий апарат післядипломної освіти та освіти дорослих (О. Аніщенко, С. Архіпова, Л. Лукянова, Н. Ничкало, В. Олійник, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Олійник, В. Пуцов, Л. Сігасва та ін.), проводяться наукові й науково-практичні конференції, присвячені

питанням освіти дорослих. Все частіше зустрічаються оголошення про курси і тренінги з вивчення технологій освіти дорослих для фахівців, які здійснюють навчання персоналу у різних галузях: промисловості, бізнесі, освіті, медицині, банківській справі та ін. Це свідчить про зростання попиту на освіту дорослих, її технології і фахівців, здатних забезпечувати безперервне навчання.

Сьогодні назріла необхідність у всебічному вивченні проблеми ефективності освіти дорослих. Правомірно ставити питання про форми та види ефективності освіти дорослих в Україні: економічної, політичної, соціальної, соціокультурної тощо. Важливо системно і цілісно проаналізувати організаційно-педагогічні умови, виявити сутність і конкретні механізми ефективного навчання тієї чи іншої категорії дорослих, розробити критерії оцінки ефективності освіти дорослих як соціального інституту, його реального внеску в позитивні зміни різних сторін суспільного життя країни.

Вирішення цих та інших актуальних завдань, поставлених сучасним життям перед освітою дорослих, неможливе без чіткого і професійного функціонування органів управління освітою на центральному, регіональному і локальному рівнях, без адекватного і зацікавленого ставлення до освітньої діяльності дорослих широких верств громадянськості, фахівців і, особливо, представників різних державних установ і громадських організацій, налагодження між ними конструктивного співробітництва. Для формування в суспільстві відповідального ставлення до проблеми управління освітою дорослих необхідно нове її концептуальне бачення, пошук науково обґрунтованих і практично здійсненних шляхів вирішення управлінських проблем [3]. Серед таких проблем першочергове значення мають наступні.

По-перше, нормативно-правове забезпечення освіти дорослих в Україні. Освіта дорослих являє собою складне соціоекономічне та соціокультурне утворення. Вона є найдовшою у часі й охоплює найбільшу за чисельністю частину населення країни. До її складу по суті входить низка різнопланових компонентів – післядипломна освіта фахівців різних спеціальностей та напрямів діяльності: вчителів, медичних працівників, інженерів, економістів, військових, працівників культури і науковців, державних службовців тощо; підготовка і перепідготовка кваліфікованих робітників, освіта безробітного населення; освіта людей похилого віку та освіта осіб з особливими потребами; здоров'язберігаюча освіта тощо. Ці компоненти є настільки різними за своїм спрямуванням, охоплюють людей різного віку, інтересів і освітніх потреб, по різному організовані та функціонують, що дану

освітню ланку важко назвати цілісною системою. Але найгострішою проблемою в організації та розвитку освіти дорослих на сьогодні є її незадовільне нормативно-правове забезпечення. Різні компоненти освіти дорослих по різному вноормовані, знаходяться у веденні різних міністерств і відомств, регулюються чисельними нормативними документами, більшість з яких фактично застаріла, а багато правових аспектів функціонування окремих складових освіти дорослих просто випущені із законодавчого поля. Це суттєво гальмує процес розвитку освіти дорослих в Україні, погіршує якість освітніх послуг, що мають надаватися громадянам і не дає можливості приведення її у відповідність до потреб споживачів і світових стандартів.

Слід підкреслити, що нині існує гостра потреба у розробці і прийнятті Закону України «Про освіту дорослих» та оновленні нормативної бази цієї освітньої сфери. Це створить більш сприятливі умови для реалізації права кожного громадянина України на неперервну освіту упродовж життя. У Законі має бути відображено державні гарантії у сфері освіти дорослих, визначено механізми функціонування формальної та неформальної освіти в Україні, організаційно-правові засади роботи навчальних закладів, установ та інших юридичних і фізичних осіб, які надають освітні послуги в системі освіти дорослих. Також Законом України мають бути врегульовані питання фінансування, стандартизації та управління освітою дорослих, що сприятиме розширенню доступу до здобуття освіти громадянами України будь-якого віку, поліпшить рівень підготовки фахівців, надасть можливість кожній людині удосконалювати свої професійні знання й розвивати свої творчі уподобання, забезпечить багатогалузевий господарський комплекс України кваліфікованими кадрами, вирішить низку соціальних питань і матиме позитивне значення для підвищення освітнього потенціалу нації.

По-друге, децентралізація управління освітою дорослих. Специфіка освіти дорослих полягає у тому, що навчальні заклади, освітні установи та осередки, що надають освітні послуги дорослим мають бути максимально наближені до місця проживання споживачів цих послуг. Це актуалізує питання децентралізації управління освітою дорослих й делегування повноважень від центральних до регіональних і місцевих органів управління освітою, ширшого залучення органів місцевого самоврядування до вирішення питань організації, функціонування та розвитку освіти дорослих в Україні.

Децентралізація управління освітою дорослих надає процесу прийняття рішень громадського характеру і є невід'ємним

компонентом, без якого неможливо правильно оцінити ситуацію на місцевому рівні, здійснювати вивчення освітніх потреб дорослого населення та визначати необхідні напрямки діяльності для створення умов щодо їх задоволення. У широкому розумінні децентралізація управління освітою дорослих полягає у зміні місця прийняття рішення. Обмеженню підлягають рід і кількість рішень, які приймаються на центральному рівні – пропорційно збільшується роль і значення регіонального та місцевого рівнів. Зміна зв'язків у процесі прийняття рішень між центральними та регіональними і місцевими органами управління освітою, в коло повноважень яких входить й освіта дорослих, вимагає чіткого визначення специфічних прав для центральних, регіональних і місцевих структур управління освітою. На практиці значна частина рішень приймається на різних рівнях – свою участь у їх прийнятті беруть як центральні, так і регіональні та місцеві органи управління освітою. Якщо загальна організація системи освіти, в тому числі її структура, планується, здійснюється та затверджується на центральному рівні, то регіональні структури, відповідно потреб економіки і культури регіону як правило формуються на рівні області. На цьому ж рівні вирішуються питання відкриття та забезпечення функціонування навчальних закладів, освітніх установ, які здійснюють освіту дорослих, їх фінансової, організаційної, кадрової та методичної підтримки [1].

Останнім часом поширилася позитивна практика розробки регіональних програм і проектів у сфері освіти, у яких відображено й проблеми освіти дорослих. Разом з тим, для більш ефективної роботи у цьому напрямку важливо законодавче закріплення статусу освіти дорослих, що сприятиме розмежуванню повноважень та відповідальності, розробці та запровадженню відповідних механізмів управління регіональною системою освіти дорослих, які повною мірою враховували б регіональну та місцеву специфіку, характерні особливості місцевих громад .

Децентралізація управління освітою дорослих передбачає не тільки прийняття рішень органів державної влади різного рівня, а й підвищення ролі громадськості в управлінському процесі, конкретизація рішень на рівні навчального закладу і громади. Таким чином децентралізація управління освітою, й у тому числі освітою дорослих, взаємопов'язана з розвитком державно-громадського управління.

По-третє, підвищення ролі громадськості в управлінні освітою дорослих і розвиток державно-громадського управління даної освітньою ланкою. Характерною особливістю сучасного управління освітою є те, що у його здійсненні важлива наявність

двох сторін. А саме: держави та інститутів громадянського суспільства. У цьому розумінні децентралізація стає передумовою усупільнення прийняття управлінських рішень в системі освіти, до складу якої входить й освіта дорослих. Децентралізація, сприяє демократизації управління освітньою сферою і є початковим й обов'язковим кроком на шляху переходу до державно-громадського управління освітою. Залучення органів місцевого самоврядування та широких кіл громадськості, до управління освітою надає процесам прийняття управлінських рішень громадського характеру не лише на місцевому, локальному рівні, а й на рівні регіону й країни в цілому.

Як показало життя, державно-відомча система управління освітою, що існувала до цього часу, неспроможна забезпечувати сталий розвиток цієї важливішої ланки суспільного життя демократичної України й відповідати викликам сьогодення. Саме тому освіта дорослих в Україні досі не набула належного визнання та підтримки. Її розвиток гальмується низкою факторів, які криються саме у державно-відомчій системі управління освітньою сферою. Тому настільки важливо сьогодні стимулювати процеси усупільнення управління освітою.

Розбудова державної системи управління освітою вимагає визначення науково обґрунтованих шляхів і методів формування нової організаційної структури управління галуззю. У свою чергу, забезпечення широкої участі сторін, які залучені до управління освітою, потребує створення відповідної організаційної бази, яка дозволить забезпечити найбільш раціональне поєднання державних і громадських, галузевих і територіальних інтересів в управлінні, єдність і наступність цілей на всіх рівнях, доцільне співвідношення адміністративних та економічних методів, необхідну самостійність у роботі всіх установ та органів освіти [2].

Особливої підтримки на сучасному етапі розвитку освіти дорослих в Україні потребують ті громадські організації, об'єднання, ініціативи та рухи, які вже почали свою діяльність. Однак не меншій увазі з боку держави потребує пошук нових державних, громадських, організаційних і правових форм і механізмів підтримки та розвитку закладів освіти дорослих, забезпечення необхідної координації, системності та комплексності в їх роботі відповідно регіональних і місцевих особливостей, суспільних і особистісних освітніх потреб громадян.

Важливим кроком на шляху розбудови системи державно-громадського управління освітою дорослих в Україні має стати належне відображення проблем розвитку освіти дорослих у освітній політиці держави, перехід від декларування пріоритетності

освіти впродовж життя як основного напрямку державної освітньої політики до реальних дій по його реалізації. Для здійснення цього на центральному й регіональному рівнях мають бути створені відповідні органи управління освітою дорослих. Причому, мова ведеться не про «довантаження» окремих працівників обласних і районних управлінь і відділів освіти додатковими обов'язками, а розробка дієвої системи органів управління освітою дорослих, основними функціями яких, на наш погляд, мають стати:

- розробка державної стратегії розвитку і формування системи освіти дорослих й на її основі розробка регіональних стратегій розвитку освіти дорослих з метою повнішого задоволення потреб громадян та урахування регіональних і місцевих особливостей;

- визначення механізмів і джерел фінансування системи освіти дорослих, навчальних закладів та установ, які здійснюють освіту дорослих;

- координація діяльності регіональних і місцевих органів управління системою освіти дорослих і громадських об'єднань та організацій, що діють у системі освіти дорослих;

- аналіз освітніх потреб у сфері освіти дорослих і розробка на їх основі науково виважених прогнозів щодо розвитку мережі навчальних закладів і установ, що надають послуги з освіти дорослих;

- наукове, методичне та кадрове забезпечення навчальних закладів і установ, які здійснюють освіту дорослих;

- контроль та аналіз результатів роботи системи, узагальнення та поширення кращого досвіду у галузі освіти дорослих;

- сприяння міжнародному співробітництву у сфері освіти дорослих і створення умов для формування в суспільстві позитивного ставлення до освіти дорослих та мотивації громадян до неперервної освіти упродовж життя.

Очевидно, що реалізація цих складних функцій не можлива без спеціально підготовленого компетентного персоналу, працівників органів управління освітою, представників громадських організацій і об'єднань, які здійснюють свою діяльність у сфері освіти дорослих.

По-четверте, кадрове забезпечення управління освітою дорослих. Управління освітою дорослих має носити системний характер. Для його здійснення потрібний глибокий і всебічний аналіз соціально-економічної та демографічної ситуації, що склалася в країні, освітньої політики і тенденцій її розвитку, реального стану освіти дорослих, її регіональної і місцевої

специфіки тощо. На цій основі має здійснюватися визначення суспільних та індивідуальних освітніх потреб, регіональних і місцевих можливостей у наданні послуг з освіти дорослих, формування цілей і завдань системи освіти, щодо розвитку освіти дорослих. У подальшому мають розроблятися і організовуватися заходи для досягнення цих цілей.

Ефективність процесу управління системою освіти дорослих має забезпечуватися поетапністю, послідовністю і повнотою виконання всього управлінського циклу на кожному рівні – загальнонаціональному, регіональному, локальному. Але важливішою умовою ефективного здійснення управлінського процесу в системі освіти дорослих, який забезпечуватиме сталий розвиток цієї освітньої ланки, є наявність кваліфікованих, компетентних управлінських кадрів.

Важливо підкреслити, що сфера освіти дорослих потребує спеціально підготовлених кадрів як у галузі освіти дорослих, так й у галузі управління освітою. Такі кадри повинні мати практичний досвід діяльності у сфері освіти дорослих, розуміти специфіку цієї системи та досвід управлінської діяльності в освіті. На жаль, практика показує, що управлінські кадри з такими якісними характеристиками у національній системі освіти зустрічається рідко і є скоріше виключенням, ніж правилом. А це, у свою чергу, негативно впливає на процеси формування і розвитку системи освіти дорослих в Україні. Тому розглядаючи проблеми освіти дорослих в Україні, важливо особливу увагу приділяти її кадровому забезпеченню. Необхідно активніше впроваджувати у вищих педагогічних навчальних закладах підготовку кваліфікованих фахівців з андрагогіки, які будуть спроможними здійснювати соціально-педагогічну, навчально-методичну та культурно-просвітницьку діяльність серед дорослого населення. Слід розглянути питання щодо доповнення магістерських програм усіх вищих навчальних закладів України факультативними або вибірковими навчальними курсами з андрагогіки і технологій навчання дорослих і ввести їх як обов'язкові навчальні предмети для підготовки фахівців педагогічних спеціальностей.

До програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників необхідно включати спеціальні теми з проблем освіти дорослих й стимулювати самоосвітню діяльність педагогів у сфері освіти дорослих для систематичного оновлення знань і оволодіння новими технологіями навчання дорослого населення. Потребують спеціальної підготовки і керівники та державні службовці сфери освіти. З метою визначення основних напрямів та пріоритетних завдань щодо формування та реалізації державної кадрової

політики, спрямованих на досягнення якісно нового рівня кадрового забезпечення в усіх сферах державного управління, прийнято Стратегію державної кадрової політики на 2011-2020 рр. [4].

Спеціальна підготовка керівних кадрів регіональних і місцевих органів управління освітою має здійснюватися через систему післядипломної педагогічної освіти та систему підвищення кваліфікації державних службовців. Провідними навчальними закладами у цій галузі є державний навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПН України та Національна академія державного управління при Президентові України.

Ситуація, що склалася в Україні з системою освіти дорослих, свідчить про необхідність підготовки керівників вищої ланки управління освітою, здатних до професійної діяльності, яка направлена на створення соціально-прогностичних, організаційних, правових, кадрових, матеріально-фінансових та інших умов, необхідних для оптимального функціонування і розвитку освітньої галузі в цілому та її ланок, включаючи освіту дорослих, реалізації її мети, здійснення переходу в якісно новий стан. Підготовку керівників освіти національного рівня, вищих керівних кадрів сфери освіти, фахівців з розробки та аналізу державної політики в галузі освіти здійснює Національна академія державного управління при Президентові України. З цією метою у 2009 році Національною академією державного управління при Президентові України було запроваджено нову спеціальність за магістерською програмою «Державне управління у сфері освіти». Ця магістерська програма зорієнтована на професійну підготовку висококваліфікованих фахівців для державного управління у сфері освіти, спроможних розробляти, аналізувати й впроваджувати державну освітню політику; ефективно виконувати управлінські функції, сприяти інноваційним процесам в освіті відповідно потребам громадян, держави, суспільним запитам, світовим та європейським стандартам.

Нинішній етап розвитку системи професійної підготовки керівних кадрів освіти пов'язаний з переходом до практичної реалізації нової освітньої парадигми, яка спрямована на створення цілісної системи безперервної освіти керівних кадрів, на формування наукового стилю мислення, на озброєння керівників різних рівнів управління освітою мобільним інформаційним багажем, формуванням у них здатності приймати рішення у не стандартних ситуаціях.

Знання, компетентності, які керівник освіти отримує під час навчання, мають постійно оновлюватись, розвиватись та збагачуватись. З огляду на спрямованість системи підготовки

керівних кадрів освіти та категорії слухачів, що навчаються, важливим є задоволення їх потреб у професійному зростанні. Зазначене стає реальним лише за умови урахування принципових положень: підготовка керівників сфери освіти – є освітою дорослих; підготовка керівників сфери освіти має розглядатися у рамках безперервної освіти (освіти впродовж життя).

Таким чином, систематична підготовка у вищих навчальних закладах, на курсах підвищення кваліфікації, в системі післядипломної педагогічної освіти та системі підготовки і підвищення кваліфікації державних службовців сприятиме забезпеченню освіти дорослих компетентними кадрами фахівців-андрагогів і керівників з новим менталітетом, здатних працювати, застосовуючи сучасні методи управління в умовах державно-громадського управління системами освіти. Підсумовуючи слід сказати, що завдання науки і органів управління полягають у тому, щоб спираючись на об'єктивні функції держави, визначити можливості її позитивної взаємодії з освітою держава стосовно освіти дорослих має виконувати такі завдання: встановлювати правові основи і рамки функціонування та розвитку освіти дорослих в Україні; визначити шляхи фінансування та підтримки освіти дорослих; вступити у якості головного замовника й споживача оновлених кадрів; координувати спільну діяльність держави, органів управління освітою та громадських організацій у сфері освіти дорослих; забезпечувати політичну підтримку, яка визначатиме ставлення усього суспільства до проблем освіти дорослих в Україні; виступати основним замовником та ініціатором розробки спеціальних стратегій і національних програм та послідовної державної політики у сфері освіти дорослих.

Література

1. Квятковський Стефан М. Тенденції змін в управлінні освітою у країнах Європейського Союзу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://referatu.net.ua/newreferats/27/183164>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Подобед В.И. Актуальные проблемы управления образованием взрослых // Человек и образование. – 2008. – № 1 (14). – С. 11-19.
4. Стратегія державної кадрової політики на 2011-2020 роки. Указ Президента України від 1 лютого 2012 року № 45/2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/45/2012>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Шестая международная конференция ЮНЕСКО по образованию взрослых / Белен, Бразилия, 1-4 декабря 2009 г. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <<http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/>>

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Випуск 7, 2013

UIL/confintea/pdf/working_documents/confinteavi_annotated_agenda_ru.pdf/>.

– Загол. з екрану. – Мова укр.

Протасова Наталья Георгиевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой управления образования Национальной академии государственного управления при президенте Украины

E-mail: nadu_osvita@ukr.net

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ ВЗРОСЛЫХ В УКРАИНЕ

Аннотация. В статье раскрыто значение образования взрослых для современного общественно-экономического и культурного развития Украины. Определены проблемы образования взрослых, и управления и в контексте образования в течение жизни, задачи и функции органов управления образованием по развитию образования взрослых в Украине.

Ключевые слова: национальная система образования; образование взрослых, управление образованием, управление образованием взрослых; функции управления образованием взрослых.

Protasova Natalia – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Education Management Department of the National Academy of State Management of President of Ukraine

PROBLEMS OF THE THEORY AND PRACTICE OF ADULT EDUCATION MANAGEMENT IN UKRAINE

Summary. In the article the value of adult education for modern public, economic and cultural development of Ukraine defined. Problems of adult education and its management are considered by in the context of lifelong learning. Considerable expansion of participation of adults in various forms of education, training and retraining causes the need for comprehensive study of a problem of organization, management and efficiency of adult education.

It is proved that the solution of the actual tasks facing today adult education is impossible without accurate and professional functioning of public administration bodies responsible for education at the central, regional and local levels, without adjustment of constructive cooperation of representatives of various public institutions and public organizations. For creation in society of conscientious responsible attitude to the problems of adult education management the new conceptual vision of it, investigation of scientifically reasonable and practically implementable solutions of managerial problems is required. More detailed characteristic of such actual problems of educational management in Ukraine is presented in the article: standard and legal support of adult education; decentralization of adult education management, increase of a role of the general public in management of adult education and development

of the public management of this educational sector; staffing of adult education management.

It is defined: that today there is an urgent need in development and adoption of the Law of Ukraine «About Education of Adults»; decentralization promotes democratization in field of educational management and is an initial and obligatory step on a transitional way to the public management in education; adult education demands specially prepared personnel both in the field of adult education, and in the field of educational management. It becomes real only in case, if two basic provisions will be considered: training of the managers in field of education - is an adult education; training of managers in the field of education has to be considered in framework of continuing education (lifelong learning). Core functions of adult education management in Ukraine and tasks of public administration bodies for development of adult education in Ukraine are also defined in the article.

Keywords: *national educational system; adult education, educational management, adult education management; functions of adult education management.*

УДК 159.923:030:316.454.52

Семенов Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: olenasemenog@gmail.com

РОЛЬ І МІСЦЕ СЛОВНИКА У РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ ДОСЛІДНИКА

Змістовність, точність, логічність, правильність, стислість викладу думок, доказовість, коректність і доречність уживання термінів, чистота і стилістична вправність – комунікативні атрибути майстерного мовлення дослідника. Змістовність передбачає вичерпне розкриття думки висловлювання, дотримання логічної послідовності, доречності і аргументованості. Правильність мовлення окреслює відповідність нормам сучасної української літературної мови. Про багатство мовлення свідчить багатогранна мовна картина світу дослідника, його активне послуговування мовними одиницями різних структурних рівнів. Стилiстична вправність забезпечує відповідність специфіці того чи іншого функціонального стилю, типу мовлення, на чистоту мовлення вказує правильна нормативна вимова, відсутність у мовленні позалітературних компонентів, просторічних або професійних жаргонізмів, канцеляризмів, слів-паразитів, невиправданих повторів.

Оволодіти цими комунікативними атрибутами майстерного мовлення і системно опанувати мову значною мірою допомагає копітка праця над словниками, довідниками, енциклопедіями. Сьогодні динамічно розвивається металексикографія, що вивчає методологічні, дидактичні питання теорії лексикографії, термінографія, комп'ютерна лексикографія, навчальна лексикографія і лексикографічна критика, «наймолодша галузь словникарства, яку започатковано в першій половині ХХ ст. [2, с. 67]. Однак аналіз фахових, зокрема наукових текстів дослідників часто засвідчує відсутність належної культури роботи зі словником, словниковою статтею, низький рівень усвідомленого прагнення звертатися до енциклопедій, словників, довідників, невміння аналізувати текст словникової статті.

На це суттєво впливає лібералізація сучасного мовлення, мовленнєва неохайність, що приводить розхитування мовних норм і нехтуванням словником як узірцем. До того ж якість деяких з лексикографічних видань, м'яко кажучи, сумнівна: існує чимало видавництв, які «позичають» чужу працю. Зростає роль і відповідальність лексикографів у формуванні мовних норм та їх поширенні. П. Гриценко звертає увагу на дотриманні наукової етики, без якої неможливий подальший успішний розвиток словникарства і мовознавчої науки [див. 1]. Є чимало словників, зроблених кваліфіковано, але здебільшого вони створюються не лексикографами, котрі часто не враховують багатьох нюансів словникотворення [там само]. Отже, особливої ваги набирає «концепція вольового начала» (Н. Голуб).

В. Дубічинський блискуче коментує роль і місце словника у суспільстві і розвитку комунікативної культури особистості: «словник – це не лише продукт, а й вектор ідеології суспільства. Вибір дефініції, форми, сфери та ін., використання мовних одиниць залежить від ідеологічних та культурних настанов соціуму. У словнику як у дзеркалі культури відображено суспільні відношення в усьому своєму розмаїтті».

Питання розвитку комунікативної культури особистості, зокрема, словниково-довідниковими засобами досліджують Л.Мацько, Т.Симоненко, Л.Струганець. Дидактичні засади застосування словників аналізують П.Гриценко, В.Дубічинський, С.Єрмоленко, Л.Паламарчук, М.Пещак, Л.Полюга, О.Сидоренко, Л.Скрипник, О.Стишов, О.Тараненко, В.Широков та ін. У межах статті здійснимо огляд словникової продукції останнього десятиріччя, їх роль і місце в оволодінні комунікативними атрибутами майстерного мовлення.

Загальні вимоги до словника з урахуванням потреб користувачів, як показує аналіз, добре виокреслив В. Дубічинський.

Учений зауважує щодо необхідності у словнику надійної енциклопедичної, довідкової інформації про кількість лексичних одиниць, дефініцій, ілюстрацій тощо [4, с. 24]. Джерелом такої надійної інформації про літературну норму вчені цілком закономірно вважають академічні словники і довідники, створені в Національній академії наук України з метою забезпечити загально – і культурно-освітні потреби й вимоги особистості.

Розвитку загальної культури сприяють енциклопедії (УРЕ, Енциклопедія українознавства, Українська загальна енциклопедія та ін.), спеціальні галузеві наукові енциклопедії, енциклопедичні і галузеві термінологічні словники і довідники. Дедалі частіше і вітчизняними, і зарубіжними дослідниками наголошується на прозорості межі між цими видами словниково-довідкової літератури. Зразком такої довідниково-аналітичної праці вважають «Енциклопедію освіти» (2008) [5]. У книзі ґрунтовно подано понятійно-термінологічний апарат сучасної освіти, основ педагогічної і психологічної наук, персоніфіковану інформацію про педагогів та громадських діячів, що сприяли розвитку освіти в Україні.

Кожний словник виконує своє призначення і функції. Наприклад, коли виникають проблеми щодо сприйняття і розуміння глибинного смислу слова, вагання у правильності його використання в мовленні, звертаємося до академічного тлумачного словника. У такому словнику слово розкривається в нерозривній єдності парадигматичного, синтагматичного і дериваційного аспектах.

Успішному розвитку комунікативної культури особистості сприяє новий академічний «Словник української мови» (2012) [6]. Один із керівників науково-видавничого проекту, директор Інституту української мови НАН України, доктор філологічних наук, професор П. Гриценко назвав унікальну працю провідних українських лексикографів, що з моменту підготовки рукопису та видавничої верстки до друку тривала понад 27 років, «працею розуму і честі» [1; 10]. Словник обсягом понад 165 тисяч слів і 1320 сторінок ураховує здобутки української лексикографії останніх десятиліть і новітні досягнення мовної науки та практики. У праці широко представлено лексику, вживану до початку 1930-х років; лексику, яка не була зафіксована у словнику української мови в 11 томах, мову реклами та Інтернету. З-поміж аналогічних видань академічний словник вирізняється тим, – акцентує увагу П. Мовчан, – що в ньому виділені гнізда слів, джерела слів іноземного походження, афористичні вирази, подано багато ілюстративного матеріалу, новий тлумачний словник інтелектуально багатший за всі аналогічні видання [див. 1].

Необхідні для дослідника орфоепічний і орфографічний словники. Орфоепічний словник становить своєрідний бар'єр, що не дозволить руйнувати правописні і вимовні норми. Поставте, наприклад, наголос у словах: *дочка, дочки, дві дочки, доччин*. Є труднощі, то зверніться до такого словника. В українській мові наголос динамічний, вільний і рухомий, однак маємо добре пам'ятати правила наголошування слів. Лексикографи радять, зокрема, звертати увагу на наголос числівників другого десятка: *одина́дцять, двана́дцять, трина́дцять, чотирна́дцять*, на іменники з префіксом ви-, де наголос подає на префікс: *ві́няток, ві́падок, ві́писка, ві́клик*, натомість *вимі́ва, видавни́цтво*. У трискладових іменниках віддієслівного походження наголос падає на той склад, на якому він є в інфінітиві (*читáння, питáння, навча́ння, писа́ння, завда́ння*), а у двоскладових – на закінчення (*зна́ння, зва́ння*, але: *вмі́ння, вче́ння*). Іменники на позначення території, утворені за допомогою суфікса -щина, зберігають наголос власної назви або назви мешканців: *Ки́їв - Ки́ївщина, Полта́ва – Полта́вщина, Су́мщина, Микола́ївщина, Оде́щина, Донéччина, Ві́нниччина*, але *Галичи́на*. Чітка системність у наголошуванні є в займенниках: *цьо́го, то́го*, але якщо з'являється прийменник, у багатьох займенників наголос зміщується на основу (*до цьо́го, до то́го*). У словах іншомовного походження наголос переважно нерухомий: *діа́лог – в діа́логу – діа́логі, адвока́т – адвока́та – адвока́тів*.

Орфографічний словник – настільна книга фахівця. Ось як пояснює К. Городенська, зокрема, правопис власних назв іншомовного походження за «правилом дев'ятки» (вживання в загальних назвах іншомовного походження и після дев'ятох приголосних д, т, з, с, ц, ж (дж), ч, ш, р перед наступним приголосним). У власних іншомовних назвах (прізвищах, особових іменах, власних географічних назвах) після згаданих дев'ятох приголосних вживали і, зрідка – и. Це створювало труднощі, бо потрібно було запам'ятати, у яких із них писати і, а в яких – и. Саме тому у проекті редакції «Українського правопису» (1999) запропонували поширити «правило дев'ятки» на всі власні іншомовні назви: це відповідає вимові приголосних в українській мові і робить послідовним правопис іншомовних особових імен та прізвищ з и. То ж орфографічні словники української мови поповнилися такими власними назвами, як Аристотель, Аристофан, Еврипід, Фридрих, Фердинанд та ін. [2].

Смислової точності та однозначності висловлювань досягають шляхом використання термінів. Цим специфічним словам притаманні такі ознаки: номінативність, наявність точної

наукової дефініції, стилістична нейтральність, абстрагований, логіко–понятійний характер, однозначність. У фахових текстах доцільно уникати полісемічності, перенасиченості, термінологічних запозичень, використовувати тільки зрозумілі й недвозначні терміни, не бажано також захоплюватися і власною термінотворчістю.

Для аналізу таких педагогічних термінів, як *апарат, аналогія, динаміка, задача, закон, значення, категорія, якість, критерій, концепція, метод (спосіб), підхід, принцип, положення, поняття, предмет, умова* доцільно звертатися до «Українського педагогічного словника» за ред. С. Гончаренка. Серед психологічної літератури такого роду найбільш вдалим вважають словник К. Платонова, серед філософських словників – «Філософський енциклопедичний словник». Тут корисно ознайомитися зі змістом таких понять, як *абстракція, аналіз, знання, значення, якість, кількість, узагальнення, образ, об'єкт, досвід, практика, предмет, проблема, розвиток, рефлексія, системний аналіз, властивість, форма, експеримент*. Необхідним для наукових досліджень є і логічний словник, де можна знайти пояснення таким термінам, як *аксіома, алгоритм, гіпотеза, дедуція, закон, знак, знання, ідея, інваріантність, індукція, класифікація, поняття* та ін. Готуючи науковий текст, для самоконтролю корисно скласти словничок використовуваних термінів із зазначенням автора визначення.

Вагому роль для розвитку комунікативної культури особистості відіграють перекладні двомовні словники. У 2011 р. побачив світ перший том нового академічного чотиритомного «Російсько-українського словника» [7]. Автори, співробітники відділу лексикології та лексикографії Інституту української мови НАН України намагалися забезпечити відповідність лексико-стилістичним нормам російської та української мов. Зіставлення російської та української мов в їх стилістичному багатоманітті допомагає глибокому вивченню цих мов і досконалішому оволодінню слововживання, граматики, правопису й акцентології: наприклад, із сполук *більше ста осіб* і *понад сто осіб* оберемо сполуку *понад сто осіб*; з-поміж слів *відгук* і *відзив на дисертацію* оберемо *відгук* та ін. Російським пасивним прикметникам теперішнього часу підберемо в українській науковій мові дієприкметники минулого часу (*желаемый – бажаний, употребляемый – уживаний, анализируемая – аналізована*), російському дієприкметникові *данный* – український *даний*, а прикметникові *данный* контекст – *цей* контекст.

Розвиток комунікативної культури особистості стимулюють

здобутки корпусної (електронної) лексикографії, яка дає змогу постійно збільшувати кількість лексичних одиниць, не очікуючи чергового перевидання словника, значно економлячи час і матеріальні ресурси [8]. Електронні словники зберігають великий обсяг інформації за рахунок використання гіперпосилань, мають ефективну систему пошуку (повнотекстовий пошук, одночасний пошук у кількох словниках, швидкість пошуку). Крім того, можна постійно відбирати й упорядковувати словниковий матеріал.

Як показує опитування, проведене серед здобувачів наукового ступеня, найбільш використовуваним у фахових текстах є доволі дискусійна Вікіпедія. Її наповнення і редагування може здійснювати кожен користувач, але не завжди словникова стаття є достовірною. У РуНеті отримуємо швидко довідку про будь-яке потрібне слово, а за електронним словником *ABBYY Lingvo*, довідково-інформаційним порталом «*Русский язык*» – здійснити його переклад на кілька мов.

Національний мовно-інформаційний фонд НАН України під керівництвом В.А Широкова в онлайн-овому варіанті теж підготував інтегровану лексикографічну систему «Словники України», яка дозволяє користувачам здійснювати роботу у 5-ти режимах-словниках: парадигма, транскрипція, фразеологія, синонімія та антонімія[8]. В університеті «Львівська політехніка» створено лексикографічний процесор *Слово*, в основу якого покладений Англо-українсько-російський словник з інформатики та обчислювальної техніки. Кілька українсько-іншомовних словників також розміщено на сайті *Novatova* та на сайті Українського мовно-інформаційного фонду «*Лінгвістичний портал*». Співробітниками Лабораторії комп'ютерної лінгвістики Інституту філології КНУ імені Т.Шевченка теж розробляється мовний портал *tova.info*, де до послуг користувачів пропонують «*Відкритий словник* (новітніх термінів)», «*Відкритий словник виправлень суржику*». Уточнити правопис слова, з'ясувати приклади його вживання, парадигму змістового наповнення допомагають Український лінгвістичний портал (www.ulif.org.ua), лексикографічний сайт *Slovnyk_net*.

Дослідження соціальної мотивації мовної поведінки, мовне виховання особистості здійснюють словники з культури мови. Зокрема ці мудрі книги рекомендують не зловживати словосполученням *у першу чергу*. Краще використовувати синоніми: *насамперед, передусім, найперше, перш за все*. У відкритому доступі подано словники з культури мови (<http://chakchy-pravylo-my-hovorymo.wikidot.com/>; <http://yak-my-hovorymo.wikidot.com/>; <http://kultura-movy.wikidot.com/>). Відділом лексикології

та комп'ютерної лексикографії Інституту української мови НАН України підготовлено електронний диск «Культура мови на щодень», що в текстовому режимі представляє аналіз мови багатьох творів української класики, подає обґрунтовані рекомендації щодо слововживання.

Зокрема, допомагає обрати з-поміж таких сполук, як *об'єм* роботи і *обсяг* роботи, другий варіант. Відповідно, *об'єм* – величина чогось у довжину, висоту й ширину, вимірювана в кубічних одиницях (куба, мозку, серця тощо). *Обсяг* – розмір, величина, кількість, значення, важливість чогось (бюджету, знань, роботи тощо). Розрізняємо варіанти *обробка* інформації та *опрацювання* інформації. *Обробка* – це надання чомусь потрібного вигляду, доведення до певного стану; упорядкування, удосконалення чогось; а *опрацювання* – глибоке вивчення чогось, докладне ознайомлення з чимось. *Чисельний* – який стосується числа, виражається числовим виразом; кількісний, а *численний* – який складається з великої кількості кого-, чого-небудь; наявний у великій кількості. Українська лексикографія не фіксує слова *співпадання* або *співставлення* фактів, натомість пропонує уживати *зіставлення* (*порівняння*) фактів.

Як зауважив директор Інституту української мови НАН України професор Павло Юхимович Гриценко, цим проектом науковці намагаються протистояти тим негативним процесам останніх років, які спрямовані на обниження статусу української мови в суспільстві, на розхитування усталених норм слововживання, протистояти руйнівному експериментуванню з мовою, що загрозливого поширилося [див. 10]. Підтримавши видання і цільове поширення лазерного диску «Культура мови на щодень», ми зміцнюємо позиції державної мови, усталюємо модель ставлення суспільства до мови як до важеля духовного розвитку. Через осмислення високих зразків мови нація розбудовує свою мову сьогодні і підноситься у своєму культурному поступові [там само].

Короткий огляд доводить: систематичне розширення інформаційного, практичного обсягу лексикографічних знань, стійка усвідомлена потреба в опануванні здобутків української лексикографії, бажання здійснювати лексикографічний науковий пошук, уміння і навички сприймати, впізнавати, аналізувати, зіставляти мовні явища і факти, коментувати, оцінювати їх під кутом зору нормативності, відповідності сфері й ситуації спілкування – усе це підвищує рівень розвитку комунікативної культури особистості. Володіння лексикографічною культурою сприяє розвитку національної культури українського народу,

розширенню сфери вживання української мови як державної, розвиткові національного та культурного інформаційного простору.

Література

1. Бакуменко О. Праця розуму і честі / Олександр Бакуменко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://litakcent.com/2011/02/09/pershyj-iz-20-tomnoho/>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Городенська К. / чи *и* писати у власних іншомовних назвах? / Катерина Городенська // Українська мова. – 2011. – № 3. – С. 67-73.
3. Гордієнко Н. Сучасна лексикографія як об'єкт лінгвістики / Наталія Гордієнко // Українська мова. – 2011. – № 3. – С. 67-73.
4. Дубчинский В.В. Теоретическая и практическая лексикография / В.В. Дубчинский. – Вена; Харьков: Харьковское лексикографическое общество, 1998. – 147 с.
5. Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 609 с.
6. Словник української мови / Укл.: В.М. Білоноженко, А.А. Бурячок, В.О.Винник, Г.М. Гнатюк, І.С. Гнатюк та ін.; Відп. ред. В.В. Жайворонок. – К.: ВЦ «Просвіта», 2012. – 1320 с.
7. Російсько-український словник: у 4-х т. / Укл.: І.С. Гнатюк, С.І. Головащук, В.В. Жайворонок, І.О. Анніна, І.А. Самойлова та ін. – К.: Знання, 2012. – Т. 2. – 860 с.
8. Широков В.А. Элементы лексикографии / В.А. Широков– К.: Довіра, 2005. – 304 с.
9. Яценко Н. Пленум Наукової ради «Українська мова». Українська лексикографія та лексикологія: проблеми, завдання (м. Ніжин, 10–11 листопада 2011 р.) / Н. Яценко // Українська мова. – 2011. – № 4. – С. 96-106.

Семенов Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу теорії та історії педагогічного мистецтва Інституту педагогічного образования и образования взрослых НАПН України.

E-mail: olenasemenog@gmail.com

РОЛЬ И МЕСТО СЛОВАРЯ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

Аннотація. В статті представлений огляд словарної продукції останнього десятиліття як ефективного дидактичного засобу розвитку комунікативної культури особистості. Сделан вывод о том, что овладению коммуникативными атрибутами мастерской речи в значительной степени способствует стойкая осознанная потребность, исследовательский интерес в овладении достижениями украинской лексикографии, желание развивать языковое чувство,

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Випуск 7, 2013

расширять мировоззрение, умение работать со словарями: выбирать соответствующий тип словаря, собирать и обрабатывать лексикографический материал, анализировать, сопоставлять, комментировать, критически оценивать слово с точки зрения нормативности, соответствия сфере и ситуации общения; размежевывать варианты норм и речевые нарушения.

Ключевые слова: *словарь, дидактическое средство, коммуникативна культура, личность, исследователь, лексикографический материал, норма*

Semenog Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Scientific Researcher of the Department of Theory and History of Pedagogical Skills, Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine.

E-mail: olenasemenog@gmail.com

ROLE AND PLACE OF DICTIONARY IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE CULTURE OF PERSONALITY OF RESEARCHER

Summary. *The article presents an overview the types of dictionaries in last decade, which serve as an effective didactic means of communicative culture of the researcher.*

It is proved that to master the communicative skills one needs to promotes a conscious need to reseach, a strong researcher's interest to learn the achievements of Ukrainian lexicography, the desire to produce linguistic sense, to expand outlook. Important is the ability to work with a dictionary: to choose the appropriate type of vocabulary to adequately needs of the researcher, to collect and process the lexicographical material, including computer`s; to recognize, analyze, compare, annotate, critically evaluate the word in terms of norms, to use of the word under the situation of communication, to differentiate the variants of norms, speech disorders etc.

Key words: *dictionary, didactic means, communicative culture, researcher, lexicographical material, norm.*

УДК 378.126: 316.7

Султанова Лейла Юрїївна – кандидат педагогічних наук, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: vvsipood@mail.ru

ТЕХНОЛОГІЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Зміна ролі освіти в суспільстві, перетворення її на важливу умову і показник конкурентоспроможності країни стало наслідком

трансформаційних змін у вищій освіті України. У результаті підвищення вимог до рівня освіти, з метою забезпечення суспільства висококваліфікованими кадрами, зростає роль особистості викладачів вищих начальних закладів.

Підготовка нового покоління науково-педагогічних кадрів – національної еліти, здатної трансформувати нову освітньо-світоглядну парадигму національно-державного творення на основі гуманістичної психології про самореалізовану та самоактуалізовану особистість як важливого компонента розвитку людини з новим типом мислення – одне зі стратегічних завдань реформування вищої освіти в Україні [10, с. 203-211].

Таким чином, сучасний викладач повинен бути висококваліфікованим фахівцем, професіоналом своєї справи, інтелектуалом.

Сьогодні поняття «професіоналізм» замінюють поняттям «освіченість» і «компетентність», обґрунтовуючи це тим, що «професіоналізм» на відміну від «освіченості» асоціюється зі словом «вузький» [7]. Тобто, чим професіоналізм вищий, тим він вузьчий. Освіченість, навпаки – чим вища, тим ширша. А також тим, що професіоналізм насамперед передбачає володіння людиною технологіями. Тоді як компетентність становить собою, крім технологічної підготовки, цілий ряд інших компонентів надпрофесійного характеру необхідних сьогодні в тій чи іншій мірі кожному фахівцю. Це насамперед такі якості особистості як: здатність приймати відповідальні рішення, творчий підхід до будь-якої діяльності; гнучкість мислення, уміння вести діалог, співпрацювати, бути комунікабельним тощо.

Разом з тим, аналіз результатів впровадження сучасних технологій в педагогічну практику показує, що вони дозволяють зробити педагогічний процес більш керованим і ефективним на основі його системної побудови, конструювання, а їх освоєння педагогами значно підвищує рівень професійної компетентності та педагогічної майстерності.

Вищесказане говорить про те, що володіння технологіями є далеко не єдиним компонентом професійної підготовки сучасного викладача, але в той же час – одним з основних, базових якостей продуктивної професійної діяльності педагога високого рівня майстерності.

У педагогічній літературі зустрічаються різні підходи авторів щодо визначення «педагогічна технологія».

Селевко Г.К. пропонує поняття «педагогічна технологія» розглядати в трьох аспектах [9, с. 15]:

- 1) *науковому*: педагогічні технології – частина педагогічної

науки, що вивчає і розкриває цілі, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси;

2) *процесуально-описовому*: опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення планованих результатів навчання;

3) *процесуально-дієвому*: здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів.

Іншими словами, педагогічна технологія функціонує і в якості науки, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і в якості системи способів, принципів і регуляторів, які застосовують у навчанні, і в якості реального процесу навчання.

У цьому контексті наведемо приклад найбільш поширеного розуміння педагогічної технології, яке можна віднести до її процесуально-дієвого аспекту. Це розуміння педагогічної технології як «компонента педагогічної майстерності, що представляє собою науково обґрунтований професійний вибір операційного впливу педагога на дитину в контексті його взаємодії зі світом з метою формування у нього ставлення до цього світу, гармонійно поєднують свободу особистісного прояву і соціокультурну норму...» [6, с. 352].

Другий зміст поняття передбачає розуміння сучасними вченими [11, с. 9] педагогічної технології в науковому аспекті, як прикладної педагогічної дисципліни, що забезпечує реальну взаємодію педагога з дітьми як вирішальний чинник взаємодії дітей з навколишнім світом, за допомогою тонкого психологічно виправданого «дотику до особистості», мистецтвом якого володіє педагог.

Основними параметрами будь-якої технології є: чітке і детальне визначення кінцевого результату (процесу, діяльності тощо); поділ процесу досягнення наміченого результату на послідовні, взаємозалежні етапи; поетапне виконання конкретних (чітко визначених) дій, операцій, процедур тощо; однозначність виконання дій (процедур, операцій), включених в технологію; тиражованість (відтворюваність), тобто можливість використання технології іншою людиною після спеціального навчання [4, с. 11].

Існують різні класифікації педагогічних технологій, які говорять про їх різноманітність і багатоаспектність. Проте, треба враховувати, що будь-яка класифікація існуючих технологій є досить умовною, оскільки їх можна віднести до різних класів в залежності від обраних основ дослідження. Найбільш повна класифікація педагогічних технологій представлена в роботі Селевко Г.К. «Сучасні освітні технології» [9]. Перш за все технології

розмежовують за галуззю, сферою їх застосування (*технології навчання і технології виховання, загальноосвітні та професійні*); за рівнем застосування (*загальнопедагогічні та предметні*). Такий поділ є умовним, оскільки одна і та ж технологія може застосовуватися в різних сферах і на різних рівнях цілісного педагогічного процесу.

Охарактеризуємо коротко кожну технологію.

Технологія навчання – комплекс взаємопов'язаних форм, методів, прийомів і засобів навчання, спрямований на формування у суб'єкта навчання знань, умінь і навичок, необхідних для освоєння конкретної навчальної дисципліни [8, с. 73-74]. Зауважимо, що технології навчання можуть бути різними і в межах викладання одного навчального курсу в залежності від типу пропонованого до засвоєння навчального матеріалу, від тих компетентностей, які повинні бути сформовані в результаті вивчення даного курсу.

Технологія виховання Голованова Н.Ф. характеризує як систему розроблених наукою і відібраних практикою способів, прийомів і процедур виховної діяльності, які дозволяють їй постати на рівні майстерності, тобто, гарантовано результативно і якісно [3, с. 139]. На думку Маленкової Л.І. в основі освоєння технологій виховання лежить система виборів педагога, яка веде до певної педагогічної позиції, тобто до сповідування певної концепції виховання і відповідної методики її реалізації у власному педагогічному досвіді, подальшому його вдосконаленні та передачі колегам [6, с. 349-350].

Орієнтуючись на дану систему ми пропонуємо використовувати деякі з виборів для ефективного полікультурного виховання майбутніх викладачів вищої школи. А саме: необхідність визначитися у ставленні до основної парадигми освіти; формулювання поняття і сутності виховання (з безлічі сучасних визначень); постановка мети і стратегічних завдань виховання; вибір системи організаційних форм виховання, які найбільш повно реалізують мету і завдання.

У будь-якій педагогічній системі «виховна технологія» – поняття, що взаємодіє з освітніми завданнями. Але якщо освітнє завдання виражає цілі навчання і виховання, то виховна технологія – виховні шляхи і засоби їх досягнення. При цьому в структурі освітнього завдання певні особистісні якості майбутніх викладачів, що підлягають формуванню та розвитку, виступають як цілі виховання в конкретних умовах, що в цілому визначає специфіку змісту професійної освіти.

Як правило, проблема технології виховання розробляється

в межах відповідних методик. Однак в останні роки в педагогічній літературі все більшого відображення знаходять розробки не стільки методики виховного процесу, скільки технології його здійснення, що значно розширює сферу наукових досліджень, надає педагогічній теорії прикладного характеру.

Загальноосвітня технологія або технологія освіти – це сукупність технологій навчання з навчальних дисциплін, спеціально відібрана і визнана суспільством як необхідна для формування системи професійних якостей, знань, умінь і навичок, яка забезпечує світогляд індивідуума активну діяльність у тій чи іншій професійній галузі. При створенні технології для вищої освіти з тієї чи іншої спеціальності слід мати на увазі, що реалізація професійної діяльності не має усталеного припису і повинна здійснюватися на науковій основі для забезпечення творчого розвитку особистості [8, с. 73-74].

Професійні технології – забезпечують перш за все виконання завдань повноцінної професійної підготовки майбутнього спеціаліста та використовуються не тільки в межах спеціальних дисциплін, але припускають організацію цілісного професійно спрямованого педагогічного процесу. Специфічною особливістю даних технологій є професійно-діяльнісна орієнтованість, спрямованість навчання на оволодіння студентами професійною діяльністю в процесі навчальної, яка забезпечується: орієнтацією навчального матеріалу на вирішення завдань професійної підготовки фахівця; комплексним характером профілювання, що охоплює всі зв'язки курсу з відповідними дисциплінами, курсовим і дипломним проектуванням та іншими видами дослідницької діяльності студентів; виконанням на практичних та лабораторних заняттях в першу чергу прикладних завдань, які необхідні студенту для оволодіння обраною професією; орієнтацією на оволодіння студентами професією за оптимальною індивідуальною програмою, яка враховує його пізнавальні особливості, мотиви, схильності та інші особистісні якості; спрямованістю на розвиток творчої особистості фахівця, здатної до самостійної професійної діяльності; створенням умов для професійно-особистісного самовизначення студента: розвитку професійно-ціннісних орієнтацій, становлення професійної позиції, формування потреби і готовності до професійно-особистісного самовдосконалення. [5].

Загальнопедагогічна технологія (загальнодидактична, загальновиховна) характеризує цілісний освітній процес у даному регіоні, навчальному закладі, на певному щаблі навчання. Тут педагогічна технологія синонімічна педагогічній системі, в яку

включається сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів та об'єктів процесу [9, с. 15-16].

Предметна технологія – вживається у значенні «часткова методика», тобто як сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання і виховання в межах одного предмета, класу, вчителя (методика викладання предметів, методика компенсуючого навчання, методика роботи вчителя, вихователя). Локальна технологія становить собою технологію окремих частин навчально-виховного процесу, рішення часткових дидактичних і виховних завдань (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей, технологія уроку, засвоєння нових знань, технологія повторення і контролю матеріалу, технологія самостійної роботи та ін.) [9, с. 15-16].

Поряд з терміном «технологія навчання» в спеціальній педагогічній літературі часто зустрічаються терміни: «технологія освіти» або «освітня технологія». Взявши за основу термін «технологія навчання», Сатуніна А.Є. використовує результати досліджень основних визначень дидактики, де автор обґрунтовує необхідність розведення термінів «освіта» і «навчання», а також термінів: «зміст освіти» і «зміст навчання» [8, с. 73-74].

Зокрема, навчання, зазвичай, характеризується як двосторонній процес, у якому взаємодіють той хто навчає і той кого навчають (вчитель і учень) і в ході якого планомірно, цілеспрямовано здійснюється освіта і розвиток особистості. Освіта ж, в цілому, на відміну від навчання є результатом цього процесу. Проте, нерідко освіту розуміють і як процес. В такому випадку доречно буде виходити із визначення поняття «зміст освіти». Так зміст освіти – спеціально відібрана і визнана суспільством (державою) система елементів об'єктивного досвіду людства (система знань, умінь і навичок), засвоєння якої необхідне для успішної діяльності індивіда в обраній сфері суспільно-корисної діяльності і визнається суспільством в якості високо рівня розвитку особистості. У той же час освіта – це процес поступового формування комплексу знань, умінь і навичок з взаємопов'язаної сукупності навчальних дисциплін, визнаних необхідними для реалізації тієї чи іншої суспільно-корисної діяльності.

Розробка технології полікультурної освіти майбутніх викладачів вимагає чіткого розуміння сутності полікультурної освіти. Враховуючи погляди вітчизняних та американських авторів, російський науковець Бессарабова І.С. [1, с. 59-62] визначає полікультурну освіту як особливий спосіб мислення, заснований на ідеях свободи, справедливості, рівності; освітню реформу, спрямовану на перетворення традиційних освітніх систем таким

чином, щоб вони відповідали інтересам, освітнім потребам і можливостям учнів незалежно від расової, етнічної, мовної, соціальної, гендерної, релігійної, культурної приналежності; міждисциплінарний процес, що пронизує зміст усіх дисциплін навчальної програми, а не окремі курси, методи і стратегії навчання, взаємини між всіма учасниками навчально-виховного середовища; процес залучення учнів до багатства світової культури через послідовне засвоєння знань про рідну і загальнонаціональну культуру, озброєння учнів умінням критично аналізувати будь-яку інформацію, щоб уникнути помилкових висновків, а також формування толерантного ставлення до культурних відмінностей – якостей, необхідних для життя в полікультурному світі.

В іншій публікації Бессарабова І.С. також зауважує на те, що на відміну від своїх російських колег, американські дослідники одноголосно формулюють головну мету полікультурної освіти як отримання якісної освіти на всіх рівнях кожним членом американського суспільства не дивлячись на наявні відмінності між ними в расовому, етнічному, соціальному, гендерному, культурному і релігійному відношенні [2, с. 97-99].

Погоджуючись із визначенням полікультурної освіти даного автора, технологія полікультурної освіти вбачається нам складовою загальноосвітньої технології, спрямованою, перш за все, на формування полікультурної компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу, та усвідовлення себе як людини культури.

Підводячи підсумок зазначимо, що дослідження полікультурності є однією з проблем, яка перебуває в полі зору Європейського Союзу. Політика Євросоюзу спрямована на пошук шляхів вдосконалення системи педагогічної освіти, з урахуванням рівноправного співіснування різних культур, високої культури міжнародних взаємин, а також підвищення полікультурної освіченості населення. Враховуючи прагнення України до євроінтеграції одним з пріоритетних позицій національної системи освіти стає підготовка викладача вищого навчального закладу спрямована на формування педагога як «людини культури», здатної до спілкування та плідної співпраці з людьми різних культур, до всесвітнього споглядання в умовах культурного і національного плюралізму, гуманістичних і демократичних цінностей. Важливим у полікультурній освіті є розуміння культури особистості як мети та фактора освіти.

Досягнення поставлених цілей буде продуктивнішим за рахунок вивчення і впровадження педагогічної наукою і практикою

найбільш ефективних технологій полікультурної освіти, які дадуть відповідь на те, як і яким чином цілі полікультурного освіти будуть втілюватися в конкретний результат.

Література

1. Бессарабова И.С. Поликультурное образование в России и США: к постановке проблемы / И.С. Бессарабова // Современные проблемы науки и образования: научный журнал. – М.: Академия естествознания, 2008. – № 5. – С. 59-62.

2. Бессарабова И.С. Цели, задачи и принципы поликультурного образования в России и США / И.С. Бессарабова // Современные наукоёмкие технологии. – М.: Академия естествознания, 2008. – № 8. – С. 97-99.

3. Голованова Н.Ф. Общая педагогика: Учебное пособие для вузов / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2005. – 320 с.

4. Жукова Г.С. Технологии профессионально-ориентированного обучения: учеб. Пособие / Г.С. Жукова, Н.И. Никитина, Е.В. Комарова. – М.: Издательство РГСУ, 2012. – 165 с.

5. Классификация технологий обучения / Профессиональная педагогика [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.konspcees.ru/professionalnaya-pedagogika/klassifikaciya-technologij-obucheniya.html>

6. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания. Учебное пособие / Л.И. Маленкова. – М.: Пед. общество России, 2002. – 480 с.

7. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.

8. Сатунина А.Е. Технология обучения, технология образования, образовательная услуга: диалектика понятий / А.Е. Сатунина // Современные наукоёмкие технологии. – М.: Издательский дом «Академия естествознания», 2004. – № 4. – С. 73-74.

9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

10. Семенюк Т.В. Особистість викладача вищої школи як психолога-проектувальника-дослідника / Т.В. Семенюк // Болонський процес: перспективи розвитку вищої освіти України: Матеріали VII Міжнар. наук. конф. «Модернізація вищої освіти України в умовах Болонського процесу: аналіз вітчизняного досвіду і перспективи розвитку», м. Одеса, 29-31 трав. 2007 р.. – К.: ДП Видавничий дім «Персонал», 2008. – С. 203-211.

11. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

Султанова Лейла Юрьевна – кандидат педагогических наук, докторант Института педагогического образования и образования взрослых Национальной академии педагогических наук Украины.

E-mail: vvsipood@mail.ru

**ТЕХНОЛОГИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Аннотация. Статья посвящена обоснованию теоретических основ технологии поликультурного образования. Определяется сущность педагогической технологии. Перечисляются и характеризуются наиболее распространенные виды технологий. Объясняется разница между понятием «образовательные технологии» и «технологии обучения». Дается определение сущности поликультурного образования. Определяется основная цель разработки технологии поликультурного образования будущего преподавателя.

Ключевые слова: педагогическая технология, образовательная технология, поликультурное образование, технология поликультурного образования.

Sultanova Leyla – the Candidate of Pedagogical Sciences, Doctoral Student of the Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine.

E-mail: vvsipood@mail.ru

**TECHNOLOGY MULTICULTURAL EDUCATION:
A THEORETICAL ASPECT**

Summary. The article is devoted to the justification of the theoretical foundations of multicultural education technology. Analysis of the results of the introduction of modern technologies in teaching practice shows that they allow to make teaching process more manageable and effective on the basis of his system of building, construction, and development of their teachers significantly increases the level of professional competence and pedagogical skills.

In the article the nature of educational technology, which consists in the fact that educational technology functions as a science that studies the most efficient ways of learning, and as a system of methods, principles, and regulators used in training, and as a real learning process are determined. In the article the most common types of technology are characterized and enumerated. Namely, technology demarcates the department, the scope of their application (the technology of education and the technology of nurture, general education and professional), by the level of usage (general pedagogical and subject). In it the difference between the notion of «educational technology» and «technology of teaching» is explained. The definition of the essence of multicultural education is given. The basic objective of developing technology of multi-cultural education of future teachers are defined.

Keywords: educational technology, educational technology, multicultural education, multicultural education technology.

УДК 374.8

Такушевич Ирина Алексеевна – аспирант, научный сотрудник лаборатории методологии и прогностики развития педагогического образования Института педагогического образования и образования взрослых РАО

E-mail: i-takushevich@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН КАК ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Сфера образования взрослых – это особая среда, включающая в себя не только профессиональную подготовку и образование в учебных учреждениях, но и достижение различных целей индивидуально и в группах. С увеличением информационного потока, с появлением новых технологий постоянно ведется поиск новых и более эффективных путей обучения и решения существующих проблем.

Возможно ли создание такой программы, которая бы сделала образовательный процесс более эффективным, при это гармонично включала бы новые идеи и разработки? Мы попытаемся частично ответить на этот вопрос, раскрывая специфику обучения взрослых и выдвигая педагогический дизайн в качестве способа оптимизации процесса.

Обучение взрослых имеет свою специфику (см. табл. 1), которую следует учитывать при разработке программы. Например, ключевой характеристикой является то, что взрослые, которые решили продолжить образование или получить дополнительную квалификацию, обладают определенным жизненным опытом и склонны к самоанализу [10, с.1].

Таблица 1

Аксиомы обучения взрослых и их использование [6]

Аксиома/предпосылка	Что это означает
Взрослые готовы вкладывать материальные и временные ресурсы в обучение, если они понимают его ценность и преимущества.	Необходимо, прежде всего, сформировать у учащихся «потребность в знаниях» (например, в форме семинара о ценности обучения в жизни, вместе найти ответит на вопрос – «что в образовании есть лично для меня?»)
Самостоятельность взрослых переносится и на обучение: им необходимо брать на себя ответственность	Следует помнить, что, переступив порог образовательного учреждения, многие взрослые возвращаются во времена своей школы и становятся пассивными учащимися. Однако следует дать им возможность самим выбирать,

за свое образование.	проявлять самостоятельность и независимость в обучении, оценивать свой прогресс.
Взрослые уже обладают жизненным опытом, который является источником их самоидентификации.	Наличие опыта имеет как преимущества (ценный ресурс для самих учащихся и для всей группы), так и недостатки (источник предубеждений и заблуждений), однако «вовлечение» предыдущего опыта является критическим условием усвоения нового материала.
Взрослые ориентированы на работу.	Обычно в центр внимания ставится изучаемый предмет, но при обучении взрослых зачастую важным стоит сделать использование новых знаний в реальной жизни. Следовательно, программу желательнее организовать так, чтобы в фокусе была работа/применение на практике, а не теоритические основания.

В зарубежной литературе «преподавание» часто рассматривается как в метод упрощения обучения для достижения определенных учебных целей [3, с. 322], иными словами это преднамеренное выстраивание материала приобретения определенных навыков (от простого воспроизведения знаний до когнитивных стратегий, с помощью которых обучающиеся могут найти новые объекты исследования в определенной сфере). Понятие «дизайн» определяется как систематическое планирование и формирование идеи процесса, которые предшествуют разработке и исполнению плана решения проблемы [4, с. 4]. Следовательно, педагогический дизайн – системный подход к построению учебного процесса, с помощью которого формируется единая система из целей обучения, учебного материала и инструментов, доступных для передачи знаний в открытой информационно-образовательной среде [1, с. 200]. Дизайн отличается от других форм педагогического планирования уровнем расчета и экспертизы, которые включается в процесс планирования, разработки и оценки, и учитывает многие факторы, которые могут повлиять на конечный результат обучения (содержание программы, образовательную среду и т.д.). Таким образом, педагогический дизайн сочетает в себе научность, системность и эстетичность.

Эффективность обучения согласно многим исследованиям в значительной степени зависит от способа подачи материала [10, с. 1]. Лучше всего новая информация запоминается при сочетании трех сфер познания: когнитивной (знания, понимание и критическое мышление в предметной области), аффективной (человеческие взаимоотношения, эмоции, чувства, убеждения и

вера) и психомоторной (практические навыки) (см. Табл. 2).

Таблица 2

Сферы познания и примеры заданий [10, с. 1-2]

Когнитивная	Аффективная	Психомоторная
Лекции	Задания по объяснению ценностей	Ролевые игра
Коллективное обсуждение («мозговой штурм»)	Метод номинальных групп (вариант мозгового штурма, основанный на анонимном генерировании идей, направленный на более полное участие всех членов команды)	Симуляции
Дискуссии	Деятельность по достижению консенсуса	Обратное обучение (метод проверки знаний, когда усвоенный материал преподают сами студенты)

Кроме того, при составлении учебной программы необходимо учитывать и способы познания (см. табл. 3).

Таблица 3

Способы познания и примеры заданий [10, с. 2]

Визуальный	Аудиальный	Кинестетический
Слайды/Презентации	Лекции	Ролевые игры
Видео	Групповые обсуждения	Симуляции
Таблица значений (диаграмма)	Неофициальные разговоры	Практические демонстрации
Показатели	Истории и примеры	Письмо/Конспект
Иллюстрации	Мозговые штурмы	Деятельность

Соотношение содержания, контакта (межличностные взаимоотношения) и приложения на практике и их связь с тремя способами познания также оказывают воздействие на процесс усвоения информации. Перевернутый треугольник описывает обучение, в котором содержание является первичным (т. е. занимает большую часть времени) и обычно представляет собой одностороннее общение (лекции, презентации и т. д.). Вертикальный треугольник отражает более интерактивный дизайн, когда обучающиеся имеют возможность использовать

приобретенные навыки на семинарах, в работе над кейс-стади и т.д. Эксперты в области образования взрослых считают, что организовывать программу обучения следует так, чтобы ее можно было вписать в вертикально стоящий треугольник [10, с. 10].

Для педагогического дизайна важно четко формулировать ожидаемые результаты и цели обучения, чтобы цели, стратегия и оценка соответствовали друг другу, поскольку именно они гарантируют, релевантность учебного процесса [7, с. 73-75]. Так, дизайнер на начальном уровне отвечает на следующие вопросы [4, с. 4]:

- | | |
|---|---|
| <i>куда?</i>
анализ ситуации и
определение цели | - изучение среды, в которой будет проходить обучение;
- выявление задачей обучения;
- время обучения;
- техническое обеспечение (интернет, видео и т.д.);
- мотивация учащихся, их интересы и цели. |
| <i>как?</i>
разработка педагогической
стратегии | - подбор и логическое выстраивание материала;
- выбор учебных действий (проекты, письменные работы и т.д.). |
| <i>цель достигнута?</i>
разработка и организация
оценки | - учебные результаты (оценивание);
- обратная связь (что нужно повторить, чему научились);
- имело ли место изменение первоначального плана. |



Рис.1. Модель педагогического дизайна

Модель педагогического дизайна раскрывает структуру и значение преподавания, помогает визуализировать проблему и разбить ее на составные части [5]. Существует несколько различных авторских моделей педагогического дизайна, одна из самых известных и разработанных – это модель ADDIE, которая представляет собой комплексный процесс, традиционно используемый педагогическими дизайнерами и разработчиками курсов. Модель ADDIE является базисной и находится в самой основе систем педагогического дизайна. Существует несколько вариаций модели ADDIE, но в общем виде она состоит из пяти циклов: анализ, дизайн, разработка, осуществление и оценка, которые представляют собой динамические и гибкие рекомендации по эффективному обучению (см. Табл. 4).

Таблица 4

Модель ADDIE

анализ	уточнение педагогической проблемы формирование целей и задач обучения согласование объема учебной программы, длительности обучения формулирование требований к администрированию программы обучения расчет возможных рисков определение критериев отбора преподавателей и целевой группы определение рабочих задач оценка затрат на дизайн программы Результат: анализ учебных потребностей
дизайн	перевод целей учебной программы в финальные учебные результаты определение структуры и последовательности программы определение длительности и графика обучения решение о формате программы и способе обучения конкретизация вида и условий оценки участников определение методики оценки программы, методов сбора данных и видов отчетности формулирование способов переноса результатов обучения на практику и требований к рабочей среде определение требований по проведению и администрированию программы Результат: высококачественный дизайн
разработка	создание карты событий написание содержания и проект иллюстраций разработка пособий, рабочих материалов и руководств для педагогов и учащихся разработка плана занятий разработка процедуры оценки учащихся и программы проведение пилотной программы в тестовом режиме корректировка затрат на создание программы Результат: информационные материалы, руководства, пособия и др. ресурсы, инструменты оценивания.

осуществление	<p>информирование заинтересованных лиц о программе производство программных материалов и пособий установка технологической инфраструктуры установка рабочих пособий подготовка преподавателей организация учебного пространства и размещение учащихся обучение оценка обратная связь Результат: данные оценки участников, заполненные формы участия в обучении, заполненные формы обратной связи.</p>
оценка	<p>а) формативная оценка (присутствует на каждом этапе) б) суммативная (тесты для оценивания по отдельным критериям) сбор данных оценки программы анализ проведения программы обучения анализ выполнения проекта (затраты, график, объем) отчет о результатах программы и проекта. Результаты: Отчет о проведении программы обучения, отчет о выполнении проекта.</p>

Анализ модели показывает, что педагогический дизайн, как метод составления учебной программы, обладает такими свойствами как систематичность (имеется определенный логический порядок этапов), системность (этапы включают изучение всей необходимой информации), достоверность (все этапы детально расписаны и могут применяться повсеместно), цикличность (в течение проекта цикл анализа, дизайна, разработки, внедрения и оценки повторяется несколько раз) и эмпиричность (этап сбора и анализа информации включается в процесс обучения, что позволяет дизайнерам принимать соответствующие релевантные решения) [9, с. 6].

В числе преимуществ использования педагогического дизайна в разработке образовательной программы можно назвать следующие [4, с. 8]:

1) обучающийся является центром всей преподавательской деятельности; педагоги-дизайнеры посвящают много времени на понимание особенностей и потребностей учащегося;

2) успешное, эффективное и привлекательное преподавание; при этом эффективность обеспечивается процессом педагогического анализа, когда неуместное содержание удаляется, принятие во внимание личности обучающегося и концентрация на создании подходящих стратегий способствует привлекательности преподавания, а процесс оценки предоставляет возможность пересмотреть метод преподавания, сделать его более эффективным и привлекательным;

3) взаимодействие между дизайнерами, разработчиками и

преподавателями;

4) облегчение передачи/усвоения/применения материала: учет информации об учащихся и контексте способствует легкому восприятию и применению материала;

5) разработка альтернативных способов подачи материала;

6) согласование целей, действий и оценок: системный подход к педагогическому дизайну создает уверенность в том, что предлагаемый учащимся материал необходим для достижения целей, а оценивание будет точным.

Педагогический дизайн позволяет взглянуть на процесс обучения не как на сумму изолированных частей, но как на целостную систему. Такой подход позволяет преодолеть проблему мозаичности и незавершенности обучения. Таким образом, мы вправе сделать вывод о том, что оптимизация процесса обучения взрослых может быть достигнута в результате применения педагогического дизайна в качестве основы для разработки курсов. Продуманный педагогический дизайн в современном уроке (1) организует работу в режиме мультизадачности; (2) обеспечивает эффективность информации; (3) связывает содержание с реальным опытом учащихся; (4) делает процесс обучения интересным за счет внедрения инновационных методик и технологий; (5) доставляет учебный материал через различные источники (аудио, видео, наглядные пособия, исследования и т.д.), что способствует успешному обучению учащихся с различными способами познания.

Интересным и полезным исследованием представляется рассмотрение педагогического дизайна как интегрирующей составляющей, то есть его применение для развития не только профессиональных, но и личностных качеств.

Литература

1. Такушевич И.А. «Решение современного урока в условиях реализации ФГОС средствами педагогического дизайна» // «Инновационная деятельность педагога в условиях реализации ФГОС нового поколения», сб. науч. статей / под общ. ред. О.Б. Даутовой, И.И. Соколовой. – СПб: ФГНУ ИПООВ РАО, 2013. – 344 с.

2. Burgstahler S. Universal Design of Instruction (UDI): Definition, Principles, Guidelines, and Examples / Do-It, 2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступу: 05.12.2013: <http://www.unco.edu/ctl/udl/JobAids/UD_instruction.pdf >. – Зарол. з екрану. – Мова англ.

3. Driscoll, M.P. Psychology of learning for instruction – Boston: Pearson Education, Inc., 2005. – 476 p.

4. Instructional Design. Second Edition. / Patricia L. Smith, Tillman J. Ragan. The University of Oklahoma. – New York: John Wiley and Sons, Inc. –

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Випуск 7, 2013

399 p. Instructional Design Models and Methods [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 25.11.2013: <http://www.instructionaldesigncentral.com/html/IDC_instructionaldesignmodels.htm>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

5. Knowles M. S., Holton III E. F., Swanson R. A. The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development – 6th ed. – New York: Elsevier Butterworth Heinemann, 1998. – 378 p.

6. Mager R.F. Making Instruction Work / 2nd ed. – Atlanta, GA: CEP Press, 1988. – 378 p.

7. Mager R.F. (1984). Preparing instructional objectives / 2nd ed. – Belmont, CA: David S. Lake – 1984 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 05.12.2013: <<http://www2.gsu.edu/~mstmbs/CrsTools/Magerobj.html>> – Загол. з екрану. – Мова англ.

8. Molenda Michael., Pershing, James A., & Reigeluth, Charles M. Designing instructional systems. In Robert Craig (Ed.) // The ASTD Training and – New Yourk : McGraw-Hill, 1996. – P. 6.

9. Principles of Adult Learning & Instructional Systems Design. (The National Highway Institute (NHI), Instuctor Development Course) – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 05.12.2013:: <<https://www.nhi.fhwa.dot.gov/downloads/freebies/172/PR%20Pre-course%20Reading%20Assignment.pdf>> – Загол. з екрану. – Мова англ.

*Такушевич Ірина Олексіївна - аспірант, науковий співробітник лабораторії методології і прогностики розвитку педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих РАО
E-mail: i-takushevich@mail.ru*

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИЗАЙН ЯК ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ

Анотація: У статті визначається поняття «педагогічний дизайн» і розкриваються ключові особливості навчання дорослих. Автор пропонує використовувати педагогічний дизайн як інструмент для оптимізації навчання дорослих і підвищення ефективності процесу. В якості ілюстрації ідеї наводяться основні сфери та способи пізнання і зв'язуються з моделлю педагогічного дизайну.

Ключові слова: педагогічний дизайн, освіта дорослих, дорослий учень, сучасна освіта.

*Irina Takushevich – Postgraduate Student, Researcher at the Laboratory of Methodology and Development Prognostics of Pedagogical Education of the Institute of Pedagogical and Adult Education of RAE
E-mail: i-takushevich@mail.ru*

INSTRUCTIONAL DESIGN AS A TOOL TO ENHANCE ADULT LEARNING

Summary: *The article defines what instructional design is and what the main peculiarities of adult learners are. It is suggested the one can use instructional design as a tool to enhance adult learning and make the process more effective. The author illustrates this idea by depicting the learning domains and learning styles and binding them with the model of instructional design.*

There has been noted that adult learning has its own specifics which should be considered during adult learning program development; for example, the adults who decide to continue their education or to get additional qualifications have certain life experience and prone to self-analysis. As effectiveness of training largely depends on the material representation way, while preparing curriculum a person's cognitive ways should be considered. For instructional design it is important to formulate precisely the expected results and learning objectives, in order to the objectives, strategy and assessments correspond to each other.

The author emphasizes that instructional design model reveals the structure and meaning of teaching, helps to visualize the problem and divide it into its constituent parts. Though there are several different models of instructional design copyright, it is described one of the most famous and developed models - a ADDIE model, which is a complex process, traditionally used by instructional designers and courses developers. The advantages of using instructional design in the development of educational programs are characterized in the article.

Key words: *instructional design, adult learning, adult learners, modern education.*

УДК 37.013:63-057.87

Ткаченко Ольга Василівна – асистент кафедри інформаційних систем і технологій Білоцерківського національного аграрного університету

E-mail: oliatkachenko@ya.ru

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ АГРОНОМІВ- ДОСЛІДНИКІВ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Сьогодні рівень та якість підготовки майбутніх агрономів-дослідників стає найважливішим чинником щодо розвитку аграрного сектору економіки України. Саме в час ствердження України як держави, назріла потреба під новим кутом зору висвітлити процес підготовки кадрів саме для аграрного сектору економіки, адже історично саме село, сільське господарство було, є і, вочевидь, і надалі буде основою нашої економіки, культури та

ментальності. Сучасні соціально-політичні, економічні умови потребують працівника «нового типу», який матиме глибокі професійні знання, володітиме економічними і правовими знаннями, здатен до агрономічної та соціальної творчості, самовдосконалення, готовий до роботи при різних формах організації праці, умовах праці та виробництва в умовах конкуренції, а саме бути професійно і соціально мобільним фахівцем свого напрямку.

Підготувати кваліфікованого працівника фермерського господарства може педагог-агроном, який має високу робітничу кваліфікацію, обізнаний з новітніми виробничими та педагогічними технологіями і вміло використовує їх у навчально-виробничому процесі. А основним резервом оновлення кадрового потенціалу ПТНЗ сільськогосподарської галузі є лише інженерно-педагогічні навчальні заклади різних рівнів акредитації, що є невід'ємною проблемою при підготовці майбутніх фермерів агрономами-дослідниками.

У сучасних умовах система аграрної освіти передбачає підготовку фахівців, які відзначаються висококваліфікованими професійними вміннями і навичками, високим рівнем психолого-педагогічної компетентності, критичному мисленні, здатності застосовувати інноваційні методики на практиці, запроваджувати цінності демократичної, правової держави.

Назріла необхідність нових концептуальних підходів підготовки агрономів-дослідників до роботи з майбутніми фермерами, основними передумовами яких є сучасні процеси освітньої реформи, визначення нових підходів у функціонуванні системи професійно-педагогічної освіти, враховуючи міжнародний досвід, інтеграцію України у Європейське співтовариство.

Концепція спрямована на модернізацію української освіти, реагуючи на виклики часу, ефективно діє у глобальному середовищі: «Тут є надзвичайно широкий спектр завдань – від формування відповідних світоглядних позицій, розуміння українського розвитку у контексті світових цивілізаційних процесів до відпрацювання навичок спілкування зі світом, людьми з інших країн, переймання їхнього досвіду і досягнень. Це особливо важливо в умовах, коли прогрес кожної окремої країни залежить не тільки від зусиль її громадян, але й від того, наскільки вони здатні сприймати все краще, що є в інших країнах (В.Кремень)» [1, с. 6].

Нами було поставлено мету – проаналізувати підготовку агрономів-дослідників до педагогічної дії.

Кожного року в сільському господарстві розвивається модернізація щодо застосування сільгосптехніки та іншого

обладнання. Політика корінних перетворень життя села, зміна продуктивних сил і виробничих відносин у сільському господарстві неминуче вимагають істотних змін у підготовці професійних фахівців. В даний час поповнення трудових ресурсів сільського господарства майже повністю йде за рахунок підростаючого покоління. У той же час молоді люди ще не мають достатніх трудових навичок, досвіду, не привчені до самодисципліни в роботі. Все це вимагає посилення уваги до професійного самовизначення молодих сільських трудівників, створенню необхідних соціально-економічних умов, що сприяють їх закріпленню на селі.

В умовах переходу до ринкової економіки перед навчальними закладами стоїть питання про підготовку фахівців, здатних брати участь у виробництві продукції, конкурентоспроможної на світовому ринку. Сьогодні агропромислому виробництву потрібні нові керівники та фахівці, які досконало володіють організацією і технологією виробництва, здатні працювати не тільки на державних підприємствах і в кооперативах, а й консультантами орендних колективів, фермерських господарств, очолювати або працювати в їх складі, глибоко аналізувати і прогнозувати результати господарської діяльності. Найважливішим завданням стала переорієнтація підготовки робітничих кадрів, які повинні не тільки володіти новою технікою, але і прогресивними технологіями, питаннями економіки, організації праці [2].

Необхідність росту рівня підготовки фахівців аграрного сектора вимагає постійного вдосконалення структури і функцій як вищих так і професійно-технічних навчальних закладів. Агропромисловий комплекс сьогодні визначається характером і рівнем соціального і науково-технічного прогресу. Впровадження нових наукових досягнень у техніці та біотехнології, розвиток ринкових відносин вимагають постійного поповнення інформацією в навчальному процесі. Звідси випливають і вимоги до постійного вдосконалення сільськогосподарських навчальних закладів, підвищенню динамічності їх розвитку, до готовності прийняти такі структурні та організаційні форми, які потрібні ринком і науково-технічним прогресом [3, с.7-8]. Тому введення нових спеціальностей аграрного напрямку призведе до перетворення сільськогосподарських навчальних закладів в одну з найбільш динамічних систем. В свою чергу це призведе до удосконалення, уточнення навчальних програм підготовки майбутніх агрономів-дослідників в аграрних університетах України і майбутніх фермерів (працівників «нового типу») у ПТНЗ. В результаті чого, отримаємо

висококваліфікованих фахівців за необхідними напрямками сільськогосподарського виробництва.

Сьогодні є недостатнім формувати у майбутніх фахівців тільки професійні знання. Не менш важливим є високий рівень їх економічної, філософської, екологічної, правової, педагогічної підготовки, здатність керувати колективом, розуміти закономірності сільгоспвиробництва і соціальних змін на селі [4, с. 4-15]. Саме сьогодні сільськогосподарські навчальні заклади повинні здійснювати гуманістичне формування особистості, що зумовить уміння користуватися знаннями, арсеналом матеріальної і духовної культури, загальнолюдськими цінностями має визначати фахівця майбутнього. Тільки такі знання можуть служити повноцінною основою підвищення ефективності сільськогосподарського виробництва.

Появу спеціальностей «нового типу» прогнозує аналіз розвитку сільськогосподарського виробництва. Сьогодні поява нових організаційних структур, розширення ринкової економіки, прискорення науково-технічного прогресу, підвищення продуктивності праці, зростаюча універсалізація агротехнічних засобів викликає необхідність вдосконалення знань фахівців широкого профілю дають поштовх до нових спеціальностей, які даватимуть дорогу до відкриття нових можливостей.

Тому підготовка фахівців АПК повинна забезпечити потреби сільського господарства, а також служити основою розвитку професійної школи як системи, приведення її у відповідність характером суспільних потреб. Важливою проблемою введення нових спеціальностей є визначення адаптації раніше випущених фахівців до нових досягнень технічного прогресу і суспільної практики, шляхів удосконалення підготовки молодих фахівців та їх перекваліфікації.

Однією з важливих проблем є розробка соціально-економічних критеріїв ефективності аграрних навчальних закладів. Основне призначення їх сьогодні – формування фахівців, покликаних вирішувати проблеми ринкової економіки, тому критерій ефективності їх роботи повинні проектуватися в усі галузі сільського господарства [2]. Оновлення всіх сфер життєдіяльності суспільства викликає необхідність перегляду та організації навчального процесу в аграрних навчальних закладах у напрямку посилення індивідуалізації навчання на основі підвищення ролі самостійної роботи студентів, розвитку їх ініціативи і підвищення відповідальності у придбанні знань. Звідси соціальне замовлення на висококваліфікованих і освічених фахівців сільського господарства.

Звідси вивчення зарубіжного досвіду підготовки конкурентоспроможних фахівців сільського господарства є досить важливим. Беручи до уваги зарубіжний досвід – це дозволить уникнути некоректних рішень, розкриє додаткове джерело нових підходів, створить передумови для відмови від прийнятих стереотипів у сфері навчання і виховання. Вивчення позитивного досвіду зіграє важливу роль у подоланні існуючого розриву між вітчизняною системою освіти і загальноосвітніми тенденціями в проведених освітніх реформ, що створює небезпеку гальмування економічного розвитку країни та відходу від однієї з головних цілей державної політики в галузі освіти – поліпшення якості людського потенціалу. Рішення даної задачі вимагає кардинального перегляду підходів до поняття «спеціаліст нового типу» в цілому і до професійної освіти зокрема [5, с.199; 6, с. 2-6].

Розгляд та аналіз зарубіжного досвіду може бути цілком перспективним у практиці при використанні в українській освіті елементів досвіду зарубіжних освітніх систем, а саме навчальних програм, з урахуванням їх переробки та адаптації до наших умов .

Також аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє говорити про істотний внесок таких науковців, як Л.І.Гурьє, П.С.Ілюшіна, В.М.Кларіна, А.М.Новікової, Н.О.Олейнікової, Ф.Л.Ратнер, та інших. Наприклад, аналізуючи підготовку конкурентоспроможних фахівців сільськогосподарського виробництва, важливим є звернення до досвіду професійної освіти в Англії. Оскільки Великобританія є однією з найбільш економічно розвиненою країною світу, і сільське господарство тут відіграє провідну роль в економіці країни.

Досвід освітнього процесу в Англії, вивчення програм та навчальних планів, пошук оптимального методичного забезпечення обумовлюють необхідність такої роботи, в ході якої важливо вивчити: модель навчального плану всіх структурних підрозділів англійської сільськогосподарського коледжу, управління в коледжі, його фінансування і роботу викладачів, освітні програми та навчальний процес, спеціалізацію в навчальному закладі і систему навчання. Система професійної підготовки фахівців сільського господарства в англійському навчальному закладі зумовлена провідною роллю сільськогосподарського виробництва в економіці Англії, яка в свою чергу визначає вимоги до якості підготовки кадрів.

Звичайно, далеко не все слід копіювати, але в умовах переходу України до ринкової економіки є цілий ряд моментів, які слід враховувати. Проблеми сільськогосподарської освіти досліджують й вітчизняні вчені: А.Т. Глазунов, М.П. Гур'янова,

М.В. Дюжакова, Б.А. Куган, Г.В. Морозова, П.Н. Осіпов, Д.С. Ягафарова та ін. Але у названих наукових працях досліджувалися лише окремі аспекти зарубіжного досвіду. У них не ставилося завдання вивчення формування та розвитку системи підготовки фахівців для сільського господарства в конкретній країні як цілісного феномену, що характеризується особливостями, зумовленими історичними та соціально-економічними умовами даної країни.

Аналіз сучасних вітчизняних досліджень, які присвячені сільськогосподарській професійній освіті, свідчить, що процес і особливості підготовки майбутніх фахівців сільськогосподарського виробництва до педагогічної дії у навчальних закладах середньої професійної освіти до цих пір не вносились до розв'язання першочергових проблем, що в свою чергу могло б виявитися корисним в період модернізації української освіти. Тому є необхідність створення в нашій державі такої системи підготовки фахівців сільського господарства, яка відповідала б новим вимогам до сучасного працівника села та дозволила б підвищити якість підготовки фахівців для сільського господарства в нашій країні.

Література

1. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В.Г. Кременя. – К., 2009. – 376 с.
2. Правдюк В.М. Підготовка фахівців для сільського господарства в англійському коледжі / В.М. Правдюк [Електронний ресурс] – Режим доступу 15.09.2013 : <<http://www.dissercat.com/content>>. – Загол. з екр. – Мова укр.
3. Наин А.Я. Гуманизация непрерывного профессионального образования: вариант концепции, модели / А.Я. Наин, Л.М. Кустов. – Челябинск: ЧГИФК, 1994. – 76 с.
4. Полонский В.М. Инновации в образовании (методологический анализ) / В.М. Полонский // Инновации в образовании. – 2007. – № 2. – С. 4-15.
5. Нечаев В.Я. Социология образования / В.Я. Нечаев. – М.: Изд. МГУ, 1992. – С. 199.
6. Анісімов П.Ф. Середня професійна освіта на межі століть / П.Ф. Анісімов // Середня професійна освіта. – 2000. – № 1. – С. 2-6.

Ткаченко Ольга Васильевна – ассистент кафедры информационных систем и технологий Белоцерковского национального аграрного университета

E-mail: oliatkachenko@ya.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ АГРОНОМОВ-ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье осуществлен анализ современного состояния подготовки агрономов-исследователей к педагогическому

действию с будущими фермерами. Выявлены факторы, определяющие требования к подготовке специалистов для сельскохозяйственного производства. Раскрыта сущность и особенности многоуровневой профессиональной подготовки специалистов аграрного сектора Украины. Рассматривая проблему исследования, во внимание принят зарубежный опыт, который может быть вполне перспективным в практике при использовании именно учебных программ, с учетом их переработки к нашим условиям.

Ключевые слова: педагогическое действие, агроном-исследователь, фермер.

Olga Tkachenko – Assistant of the Department of Information Systems and Technology of the Bilotserkivskiy National Agrarian University
E-mail: oliatkachenko@ya.ru

MODERN PROBLEMS OF AGRONOMIST RESEARCHERS' PROFESSIONAL TRAINING

Summary. Today there is a need to illuminate the process of training specifically for the agricultural sector because historically a village and agriculture were and continue to be the backbone of our economy, culture and mentality. In modern conditions the system of agricultural education involves training, which is marked by highly professional skills, a high level of psychological and pedagogical competence, critical thinking, the ability to apply innovative methods in practice, to introduce democratic values, the rule of law. Today it is insufficient to form at future professionals only professional knowledge. Equally important is the high level of economic, philosophical, environmental, legal, pedagogical training, the ability to manage a team, to understand the patterns of agricultural production and social change in rural areas. Now the agricultural education implements humanistic identity formation that cause to the ability to use knowledge, an arsenal of material and spiritual culture, human values should determine professional future. But such knowledge can serve as the basis for a full increase the efficiency of agricultural production.

Therefore there is a need for new conceptual approaches to training of agronomists-researchers to work with future farmers which are the main prerequisites of modern educational reform processes, identifying new approaches in the functioning of vocational teacher education, taking into account international experience, the integration of Ukraine into the European Community.

Thus, the article analyzes the current state of training of agronomists-researchers to educational actions with future farmers. The factors that determine the requirements for training for agricultural production. The essence and peculiarities of multi-level training of the agricultural sector of Ukraine. Considering the problem of research it is taken into account the international experience which can be quite promising in practice when using the same curriculum based on their products to our conditions.

Key words: teaching performance, agronomist- researcher, farmer.

Розділ II

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ

УДК 373.012.03

Гомеля Ніна Семенівна – аспірант відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: enes63@ukr.net

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Відповідно до нової філософії освіти педагог професійної школи в сучасних соціокультурних умовах вбачається не просто транслятором науково-культурного й професійного досвіду (з цим успішніше можуть справлятися новітні інформаційні технології), тим більше носієм незаперечної істини, яка має бути засвоєна учнем. Центральний тягар в синкретичній (діалогічній) культурі викладача припадає на індивідуальність та особистісну свідомість, визнання права на власну думку та позицію іншого, незалежно від соціально-рольової позиції, яку він обіймає [2].

Нині, психолого-педагогічна підготовка майбутнього педагога професійного навчання фокусується лише на тих аспектах діяльності, які є специфічними для викладання і найбільш складними, що викликають проблеми. Така постановка проблеми не припускає охоплення всієї сукупності професійно-педагогічних функцій і посадових обов'язків педагога. Пріоритетним, на наш погляд, є принцип затребуваності тієї чи іншої конкретної професійної компетентності майбутнього педагога професійного навчання, що можливо лише при особистісній його готовності. В якості такого пріоритету може розглядатися формування нового типу аналітичного і разом з тим проектно-конструктивного мислення, що допоможе будувати навчально-виховну ситуацію, центровану на особистісно орієнтованій навчальній діяльності студентів.

Проблема готовності особистості до професійної діяльності в психолого-педагогічній науці знайшла відображення при вирішенні широкого кола теоретичних та прикладних питань, спрямованих переважно на дослідження професійного

становлення, розвитку та самовдосконалення особистості (Л. Анциферова, О. Бодальов, А. Деркач, Е. Зеєр, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Семиченко, В. Сластьонін та ін.).

Дослідженню феномену готовності особистості до педагогічної діяльності присвятили праці В.Адольф, О.Дубасенюк, І.Зязюн, С.Іванова, Н.Кузьміна, Н.Кухарев, С.Сисоєва, О.Щербак та ін.

Питання психолого-педагогічної підготовки та роль гуманітарної освіти в контексті інженерно-педагогічної освіти дуже широко досліджується вітчизняними науковцями. Серед них: І.Зязюн, Н.Ничкало, С.Гончаренко, Ю.Зіньковський, О.Кульчицька, В.Рибалка, С.Сисоєва, О.Щербак. Цікавими та теоретично обґрунтованими є також дослідження російських вчених О.Морозова, Д.Чернілевського, Е.Зеєра, які досліджують питання психолого-педагогічного супроводу викладача професійної школи.

Водночас, досліджень, присвячених формуванню особистісної готовності майбутніх педагогів професійного навчання в процесі психолого-педагогічної підготовки, не проводилось.

Мета статті полягає у висвітленні методики впровадження системи формування особистісної готовності майбутніх педагогів професійного навчання в процесі психолого-педагогічної підготовки та експериментальної перевірки упровадження психолого-педагогічного супроводу в навчальний процес.

Теоретичні дослідження і аналіз практики роботи педагогів професійного навчання виявили протиріччя між:

- вимогами сучасного суспільства до професійно-педагогічної підготовки педагога професійного навчання та рівнем особистісної готовності випускників до педагогічної діяльності;
- необхідністю інформаційно-методичного і дидактичного забезпечення змісту дисциплін предметної підготовки для якісної психолого-педагогічної підготовки і недостатньої розробки навчально-методичного і психолого-педагогічного супроводу навчального процесу;
- необхідністю розвитку в освітньому процесі професійно-значущих особистісних якостей майбутніх педагогів і недостатньою розробленістю «педагогічного інструментарію» для реалізації цього процесу.

У структурі досліджуваної особистісної готовності майбутнього педагога професійного навчання у процесі психолого-педагогічної підготовки нами виділено особистісний, мотиваційний, когнітивний та праксеологічний компоненти.

З метою визначення стану особистісної готовності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі психолого-

педагогічної було проведено констатувальний експеримент, у якому брали участь 142 студенти випускних курсів (освітньо-кваліфікаційний рівень – «бакалавр») Рівень сформованості особистісної готовності студентів IV курсу визначався за допомогою комплексу діагностичних завдань, що дозволили проаналізувати всі компоненти досліджуваної особистісної готовності, де особистісна готовність включає в себе, з однієї сторони, запас професійних знань, умінь і навичок(компетентнісну складову), з іншої – риси особистості: мотиви, переконання, інтереси, педагогічна спрямованість думки, ціннісні установки, емоційність, моральний потенціал особистості(особистісна складова), що забезпечать успішне виконання професійних функцій.

Під час проведення констатувального експерименту було використано такі методи науково-педагогічного дослідження: тестування, анкетування, спостереження за навчально-вихованим процесом, метод експертних оцінок, аналіз продуктів діяльності студентів(планів-конспектів уроків, творчих робіт), бесіда, анкетування та бесіди. Якісний та кількісний аналіз результатів констатувального експерименту дозволив узагальнити результати сформованості особистісної готовності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі психолого-педагогічної підготовки (див. табл. 1).

Таблиця 1

Узагальнені результати сформованості особистісної готовності майбутніх педагогів професійного навчання в процесі психолого-педагогічної підготовки

Рівні сформованості особистісної готовності	Когнітивний компонент %	Праксеологічний компонент %	Мотиваційний компонент %	Особистісний компонент %
Високий	67	64	32	21
Середній	21	25	43	38
Низький	12	11	25	41

Аналізуючи дані таблиці 1 зазначимо, що переважна більшість студентів випускного курсу має низький(41%) та середній (38 %) рівні особистісної готовності щодо особистісного компоненту, хоча потрібно відзначити достатньо задовільні показники когнітивного та праксеологічного компонентів особистісної готовності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі психолого-педагогічної підготовки.

Це зумовило необхідність внесення змін до змісту та

методики професійної підготовки майбутніх педагогів професійної школи в аспекті формування їхньої особистісної компоненти готовності до професійно-педагогічної діяльності.

В основу експериментального дослідження покладено припущення про те, що рівень особистісної готовності майбутнього педагога професійного навчання у процесі психолого-педагогічної підготовки значно підвищиться за умови впровадження в навчальний процес системи поетапного формування цієї готовності, яка включає три етапи і напрями психолого-педагогічного супроводу студентів(де визначаємо психолого-педагогічний супровід як систему професійної діяльності викладача, спрямовану на створення психолого-педагогічних умов для успішного навчання, виховання і професійно-особистісного розвитку студента в ситуації вузівського взаємодії):

- формування професійно-педагогічної спрямованості особистості студента – 1-й етап.
- формування особистісної готовності до педагогічної діяльності – 2-й етап.
- формування інноваційної професійно-педагогічної позиції – 3-й етап.

Таким чином, психолого-педагогічний супровід формування особистісної готовності студентів – це багаторівнева і поліморфна взаємодія, основна функція якої – стимулювання тієї індивідуальної сукупності особистісно значущих потреб суб'єкта освітньої діяльності, яка обумовлює його самореалізацію. Вона орієнтована на зміну відносин суб'єктів освітньої діяльності, сприяє створенню умов для підвищення якості освіти.

Психолого-педагогічний супровід спирається на особистісні пріоритети в професійному становленні майбутніх педагогів професійного навчання, які сприяють формуванню особистісного готовності майбутнього фахівця [1].

Водночас у ході професійно-особистісного становлення розвиток студентів як фахівців зливається в єдиний неподільний процес з цілісним формуванням новоутворення особистості молодій людини – професіоналізму. Цілісне ж становлення відбувається на основі самореалізації в професійному середовищі, що дозволяє випускнику вузу бути конкурентоспроможним фахівцем.

Вибір педагогічних технологій всіх рівнів і на всіх етапах навчання передбачає таку організацію освітнього процесу, при якій забезпечується оптимізація навчання і виховання, а також спадкоємність між етапами професійної освіти та освітніми технологіями.

Отримані експериментальні дані з формування особистісної готовності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі психолого-педагогічної підготовки дозволяють, на наш погляд, досить виразно і коректно здійснити оптимізацію освітнього процесу і, що важливо, обґрунтувати вимоги до технології психолого-педагогічного супроводу.

Література

1. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.

2. Зязюн І.А. Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії / І.А. Зязюн / Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: монографія. – К., 2003. – С. 11-59.

Гомеля Нина Семеновна – аспірант отдела педагогической эстетики и этики Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины.

E-mail: enes63@ukr.net

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В публикации автор раскрывает проблемы личностной готовности педагога профессионального обучения к профессиональной деятельности. Определена структура личностной готовности педагога профессионального обучения в процессе психолого-педагогической подготовки. В статье представлены содержание и методика внедрения системы формирования личностной готовности будущих педагогов профессионального обучения в процессе психолого - педагогической подготовки.

Проанализированы результаты эксперимента по проверке эффективности разработанной системы. Автор представляет направления психолого-педагогического сопровождения студентов в процессе формирования личностной готовности педагога профессионального обучения .

Ключевые слова: личностная готовность педагога, психолого-педагогическая подготовка, педагог профессионального обучения, психолого-педагогическое сопровождение.

Gomelya Nina – Post-graduate Student of the Educational Aesthetics and Ethics Department of the Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

E-mail: enes63@ukr.net

EXPERIMENTAL CHECK OF THE SYSTEM FOR PERSONAL READINESS FORMATION FOR FUTURE PEDAGOGS OF VOCATIONAL TRAINING DURING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION

Summary. *In the publication the author reveals the problem of personal readiness of a pedagogue of vocational training for the profession. The structure of personal readiness of a pedagogue of vocational training is determined in the psychological and pedagogical educational conditions. The article shows the method of introduction of personal readiness formation of a future pedagogue of vocational training in the process of psycho-pedagogical education and experimental verification of the implementation of psycho-pedagogical support for the teaching process. The author represents the tendency of psychological and pedagogical support of students in the process of personal readiness of pedagogue of vocational training.*

Key words: *personal readiness of a pedagogue, psycho-pedagogical education, a pedagogue of vocational training, psychological and pedagogical support.*

УДК 374.013.83

Жмурко Микита Дмитрович – молодший науковий співробітник відділу педагогічної психології і психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
E-mail: nikitazhmurko@gmail.com

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ

Людина – дивовижна і неповторна істота, відділившись на зорі свого розвитку від світу природи, вона вперше почала створювати новий світ відмінний від існуючого – природного. Тим, що відокремило людину від світу тварин – стала культура. Спочатку поняття культури вбирало в себе акт обробки землі, що символічно передавало сутність оволодіння людиною природи, вона почала розпоряджатись нею та одночасно відділилась від неї. Згодом культура стала символом матеріального та духовного світу створеного людиною. Протягом тривалого еволюційного процесу людина стала соціальною істотою, втративши інстинктивні моделі поведінки та тісний зв'язок з природою, вона натомість отримала безцінний дар свідомості та самосвідомості [9]. Дані надбання в подальшому стали підґрунтям для зростання духовної сфери.

На відміну від тварин, які живуть певними моделями поведінки, одні більш складнішими інші менш, загалом слідуючи інстинктам, людині щоб реалізувати свою людську сутність мало просто народитись як біологічний вид *Homo Sapiens* (приклад тому

випадки з дітьми-мауглі), їй необхідна соціалізація, а від так постійна інтелектуальна та творча активність [7]. Згідно Н. Нікандрову і С. Гаврову, «соціалізація передбачає багатосторонній і часто різноспрямований вплив на життя, в результаті якого людина засвоює «правила гри», прийняті в даному суспільстві, соціально схвалювані норми, цінності, моделі поведінки» [2, с. 21-29].

Як відомо первинна соціалізація проходить в межах сім'ї, там дитина засвоює загальні цінності та норми суспільства, про те це лише перший крок у її тривалому становленні. Вирішальну роль у формуванні та становленні особистості відіграє освітній процес. Важливо розуміти, що роль педагога у цьому процесі зводиться не тільки до ефективного формування у дітей умінь знань та навичок, а в першу чергу до створення психолого-педагогічних умов, в яких формувалась би суб'єктність особистості учня у навчальному процесі.

Слід зазначити, що педагог виконує роль накопичувача інформації та соціального досвіду, він є носієм інтелектуальних та духовних загальнокультурних цінностей. Також педагог виконує функцію ланцюжка, що об'єднує покоління різного віку та історію людства взагалі (передаючи досвід минулого новому поколінню педагог зумовлює формування майбутнього), таким чином на плечі педагога покладається відповідальна місія. Важливим моментом, що характеризує педагога, як професіонала є усвідомлення даної місії.

Професійна майстерність педагога також виявляється в умінні знайти підхід до кожного учня. Звідси важливим моментом є саме ставлення педагога до своєї діяльності, усвідомлення ним своєї ролі та місця у суспільстві, тобто для того, щоб бачити унікальність кожного учня, а не сприймати їх знеособленими одиницями освітнього процесу, а сам освітній процес, як конвеєр. Педагог має бути духовно глибоко розвиненою особистістю, звідси впливає важливість духовної сфери педагога, та його замученість до суспільного життя.

Сама духовна культура педагога являє собою один з компонентів загальної професійно-педагогічної культури. Вона відображає моральну свідомість педагога, яка полягає в усвідомленні суспільно прийнятих норм, правил, цінностей, ідеалів та власного неповторного сенсу буття. Інтелектуальний компонент, у даному випадку, виступає інструментом за допомогою якого педагог орієнтується на ідеали гуманності у своїй професійній діяльності. Проте, високий рівень сформованості духовної культури педагога не обов'язково залежить від високого рівню загального інтелекту, куди важливішим є показники соціального та емоційного

інтелекту, їх розвиненість можна помітити через моделі взаємодії педагога з учнем. Розвинутий соціальний та емоційний інтелект є якісними показниками сформованості духовної культури і, як наслідок, запорукою прояву «спонтанності» (за Е. Фроммом – прояв творчої активності) [10], самодисциплінованості (за Д.О. Леонтьєвим – духовність вищій рівень людської саморегуляції притаманної дорослій людині) [6], та соціальною активністю орієнтованою ідеалами «Добра», «Краси», «Істини».

Як було зазначено раніше, людина – соціальна істота, її існування неможливе без культури. Важливим моментом у виникненні культури став розвиток інтелектуальної сфери наших пращурів.

Тут можна помітити певний зворотний зв'язок, який полягає в тому, що культура сформувалась на підґрунті розвитку інтелектуальних особливостей, в той же час, сама культура стала запорукою розкриття інтелектуального потенціалу особистості. У сучасної людини, інтелектуальний компонент виступає в певній мірі набором детермінант, які задають межі в яких людина може зростати духовно, дані детермінанти обумовлені генетично і сформувались еволюційно в процесі природного відбору. Однак, показники інтелекту не є повністю детермінованими, вони становлять собою потенціал, в межах якого може розвиватися людина, інструментом за допомогою якого людина самореалізується, звідси важливо виділити що, сам по собі високий рівень інтелекту не є запорукою спрямованості людини на ідеали «Добра», «Краси», «Істини», його високий показник надає лише можливість більш глибоко осягнути їх сенс.

У сучасній психології стосовно природи людського інтелекту існує багато неоднозначних поглядів. Так Ж. Піаже вважав інтелект загальним регулятором поведінки, М. Шюрер розглядав інтелект як відносно постійну структуру онтогенетично обумовлених здібностей індивіда осягати і створювати осмислені та функціональні зв'язки. Для С. Рубінштейна інтелект еквівалентний загальній обдарованості особистості і становить собою сукупність загальних розумових здібностей. Б. Ананьєв розглядав інтелект як багаторівневу організацію пізнавальних сил, що охоплює психофізіологічні процеси стани і властивості особистості. Л.М. Веккер вважав інтелект категорією, що охоплює сукупність пізнавальних процесів, яка функціонує у своїй цілісності. Згідно Дж. Гілфорду, інтелект – багатовимірне явище, певна складна властивість, яка може бути оцінена за трьома вимірами: характеру, продукту і змістом.

Згідно поглядам Л. Готтфредсона, інтелект являє собою

загальну розумову здатність, яка включає можливість робити висновки, планувати, вирішувати проблеми, абстрактно мислити, розуміти складні ідеї, швидко навчатися і навчатися на підставі досвіду. Ф.Н. Ільєсов визначає інтелект як «здатність системи створювати в ході самонавчання програми (в першу чергу евристичні) для вирішення завдань певного класу складності і вирішувати ці завдання» [4].

Серед багатьох дослідників сформувався погляд, що інтелект обумовлений великою кількістю чинників. Інтелект як комплекс факторів досліджували Л. Терстоун, Дж. Гідфорд, Р. Мейлі, Дж. Керролл. Так, Л. Терстоун заперечував існування загального інтелекту. Проаналізувавши результати виконання 60 різних тестів, призначених для виявлення різних аспектів інтелектуальної діяльності, він отримав понад десяток групових факторів, сім з яких назвав первинними розумовими здібностями: просторовий, сприйняття, обчислювальний, вербальне розуміння, швидкість мови, пам'ять, логічне міркування.

Ідею про наявність багатьох самостійних інтелектуальних здібностей, що представлена у багатофакторній теорії інтелекту Х. Гарднера. Він розрізняв лінгвістичний, музичний, логіко-математичний, просторовий, тілесно-кінестетичний, міжособистісний, внутрішньоособистісний типи інтелекту.

Як бачимо в науці існує багато поглядів на структуру та типи інтелекту, проте всі вони містять думку, що інтелект це загальна здатність до пізнання і рішення задач, яка об'єднує всі пізнавальні здібності людини: відчуття, сприйняття, пам'ять, уявлення, мислення.

Розглядаючи інтелект як компонент духовної культури, важливо розуміти, що людина це ціла система, що складається із множин деталей, а інтелект – це тільки одна з цих деталей. Набагато важливіше, як людина використовує свій інтелект, на благо суспільству, чи з егоїстичних спонукань, сама наявність високого інтелекту не робить людину благородною, він лише дає їй більше простору для ідей. У своїй монографії «Психологія духовного розвитку особистості» Е.О. Помиткін так описує дану проблему: «Духовність людини, безперечно, позначається на особливостях її сприйняття, спрямованості мислення, але не вичерпується впливом лише на ці процеси. Історія духовного становлення людства налічує чимало геніальних інтелектуально обдарованих особистостей, мудреців, філософів. Однак високий інтелект може використовуватися і з егоїстичною, злочинною метою. Прикладом поєднання інтелектуальності та злочинності є винахідники комп'ютерних вірусів, які заради прибутку завдають

значної шкоди іншим. У царині наукових знань прагнення до отримання нових наукових закономірностей нерідко призводило до ігнорування моральних, гуманістичних норм (досліди над людьми й тваринами)...» [8, с. 23].

Тобто, наявність високого рівня інтелекту сама по собі не вказує на розвиненість духовної сфери особистості, це лише засіб досягнення духовності. Саму орієнтацію на духовність визначає ціннісно-смыслова сфера особистості. Як інструмент в умілих руках майстра допомагає виконувати певну роботу, так інтелект є інструментом особистості в процесі її взаємодії з соціумом, або об'єктом професійної діяльності (суб'єктом у випадку з педагогами). Інтелект, як і будь-який інструмент, дивлячись у яких він руках знаходиться і як його застосовують, може перетворитись на руйнівну машину, руйнівну, як по відношенню до оточуючих, так і до того, хто ним володіє. Цю думку яскраво відображають слова видатного вченого А. Ейнштейна: «Не варто наділяти інтелект божественною силою. У нього є могутні м'язи, але немає обличчя...» [3]. Беручи до уваги те, що духовно розвинена людина характеризується здатністю творити добро, приносити щастя оточуючим, бути соціально корисною для суспільства, високий інтелект без розвинутої гуманістично спрямованої ціннісної сфери призведе до відчуження людини від взаємодії з оточуючим світом, створивши суто раціоналістичні взаємовідносини між людиною і світом, таким чином стримуючи духовне зростання особистості.

Ідея соціального в інтелекті чітко окреслена в роботах Е. Торндайка. Згідно його поглядом, існує три види інтелекту:

1. Абстрактний інтелект як здатність розуміти абстрактні вербальні і математичні символи і проводити з ними будь-які дії.

2. Конкретний інтелект як здатність розуміти речі і предмети матеріального світу і проводити з ними будь-які дії.

3. Соціальний інтелект як здатність розуміти людей і взаємодіяти з ними.

Стосовно духовності в даній структурі нас більше цікавить вперше згаданий «соціальний інтелект». Е. Торндайк визначив соціальний інтелект як частину загального інтелекту і при його дослідженні значну увагу приділяв пізнавальним процесам, таким як соціальне сприйняття. Він розглядав його як соціальний дар, який забезпечує нормалізовані відносини з людьми, результатом яких є соціальна адаптація в суспільстві. Тобто, соціальний інтелект відповідає за гармонічну взаємодію людини з суспільством, що близьке до поняття духовності.

Ще далі пішов Дж. Гілфорд, у 1967 р. він запропонував розуміти соціальний інтелект, як систему інтелектуальних

здібностей, які не залежать від загального інтелектуального чинника, але в першу чергу пов'язані з пізнанням інформації про поведінку. Отже, соціальний інтелект об'єднує процеси пізнання, що відображають соціальні об'єкти. Складовими соціального інтелекту є мислення, пам'ять, сенситивність і перцепція.

Соціальний інтелект забезпечує розуміння дій і вчинків людей, міміки, поз, жестів, мови. Таким чином, соціальний інтелект виступає в ролі важливої складової структури і є важливою професійною якістю таких професій, як юрист, психолог, лікар, викладач, журналіст і інших, що відносяться до типу «людина-людина» [5].

Згідно концепції Гілфорда, соціальний інтелект включає в себе шість факторів, пов'язаних з пізнанням поведінки:

1. Пізнання елементів поведінки – здатність виділяти з контексту вербальну і невербальну експресію поведінки.

2. Пізнання класів поведінки – здатність розпізнати загальні властивості в потоці експресивної, або ситуативної інформації про поведінку.

3. Пізнання відносин поведінки – здатність розуміти відносини.

4. Пізнання систем поведінки – здатність розуміти логіку розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей, сенс їх поведінки в цих ситуаціях.

5. Пізнання перетворення поведінки – здатність розуміти зміна значення подібного поведінки (вербального і невербального) в різних ситуаційних контекстах.

6. Пізнання результатів поведінки – здатність передбачати наслідки поведінки, виходячи з наявної інформації.

Високий рівень розвитку духовної культури людини виявляється не лише в особливостях світосприйняття, формуванні відповідної ієрархії цінностей і усвідомленні свого сенсу буття, але й в моделі поведінки людини, яка підпорядкована ідеалам гуманності. Відтак поведінка людини в певній мірі детермінована особливостями духовної сфери. З цього випливає, що по вчинкам людини, її особливостям взаємодії з іншими можна говорити про її рівень сформованості духовної культури.

Розгляд інтелекту як компоненту духовної культури особистості та одночасно розуміння того, що духовна культура має свою модель поведінки приводить нас до теорії соціального научіння А. Бандури. Згідно цієї теорії людина набуває певної моделі поведінки завдяки імітації цієї моделі [1]. Один з проявів імітації – ідентифікація – процес, у якому особистість запозичує думки, почуття. Враховуючи те, що духовна культура має свою

форму поведінки, для того, щоб перейняти дану форму, людині необхідний достатній рівень соціального інтелекту, який за Гілфордом забезпечить шість факторів пізнання цієї поведінки.

Отже, підбиваючи підсумки слід зазначити, що інтелектуальний компонент духовної культури педагогічного персоналу полягає у високому рівні розвитку пізнавальних психічних процесів, що надають змогу особистості відповідати на питання про свою роль і місце у педагогічному колективі, здатності бачити не лише свій сегмент діяльності, а й усвідомлювати весь масштаб колективу, сприймати його, як єдиний механізм, відчувати себе його частиною, проте не втрачаючи власної ідентичності, в свою чергу усвідомлюючи місце і роль самого педагогічного колективу у освітньому просторі, його значенні для суспільства в цілому. Інтелектуальний компонент також надає можливість усвідомлювати відповідальність особистості педагога за свої вчинки на всіх рівнях організації соціального життя.

Проте необхідно розуміти, що наявність високого рівня загального інтелекту самого по собі не вказує на розвиненість духовної сфери особистості, це лише засіб досягнення духовності, а саму орієнтацію на духовність визначає ціннісно-сміслова сфера людини.

Важливо виділити, що духовна культура не лише формує певні гуманістичні позиції суб'єкту до оточуючого світу, вона також проявляється у поведінці суб'єкта, тобто, духовно розвинена людина орієнтована на ідеали гуманності набуває певної моделі поведінки відмінної від духовно не розвинутої. Відтак, спираючись на теорію Бандури «соціального научіння», можна зробити висновок, що духовна культура має свою модель поведінки, а значить, вона може засвоюватись шляхом наслідування.

Для того щоб ефективно засвоювати духовну культуру шляхом наслідування, необхідний достатній рівень соціального інтелекту, для здійснення аналізу та синтезу поведінки з метою її освоєння та інтеграції в свою структуру особистості. Таким чином, інтелектуальний компонент є важливим не тільки для засвоєння духовної культури, а й для її адекватного прояву, відтворення та переданні її учням.

Література

1. Бандура А.И. Теория социального научения / А.И. Бандура – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
2. Гавров С.Н. Образование в процессе социализации личности / С.Н. Гавров, Н.Д. Никандров // Вестник УРАО. – 2008. – № 5. – С. 21-29.
3. Ейнштейн А. [Електронний ресурс] – Режим доступу: 09.10.2013 <<http://www.albert-einstein.ru/aphorism>>. Загол. з екрану. – Мова рос.

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Випуск 7, 2013

4. Ильясов Ф.Н. Разум искусственный и естественный / Ф.Н. Ильясов // Известия АН Туркменской ССР. – № 6. – 1986. – С. 46-54.

5. Кинякина О.И. Суперинтеллект. Интенсивтренинг для повышения IQ / О.Кинякина. – М.: Эксмо, 2006. – 416 с.

6. Леонтьев Д.А. Три грани смысла / Д.А. Леонтьев // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.В. Леонтьева [Под ред. О.К. Тихомирова, А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан]. – М.: Смысл, 1999. – 195 с.

7. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.

8. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості; монографія / Е.О. Помиткін. – К.: Наш час, 2006. – 280 с.

9. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э.Фромм. – М.: АСТ, 2004 – 635 с.

10. Фромм Э. Искусство любить / Э.Фромм. – СПб.: Издательский Дом «Азбука-классика», 2007. – 224 с.

Жмурко Никита Дмитриевич – младший научный сотрудник отдела педагогической психологии и психологии труда Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины
E-mail: nikitazhmurko@gmail.com

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА

Аннотация. В публикации проанализирована роль интеллектуального компонента в духовной культуре педагогического персонала. Рассмотрено соотношение интеллектуальной сферы личности с ценностно-смысловой, влияние уровня общего интеллекта на проявление духовности. Также рассмотрен социальный интеллект, как независимый от общего интеллекта компонент духовности, его роль в усвоении и передаче духовной культуры.

Ключевые слова: педагогический персонал, духовная культура, социальный интеллект, теория социального научения.

Zhmurko Nikita – Junior Researcher of the Department of Educational Psychology and Labour Psychology of the Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine
E-mail: nikitazhmurko@gmail.com

INTELLECTUAL COMPONENT OF THE SPIRITUAL CULTURE OF PEDAGOGICAL PERSONNEL

Summary. In the publication the role of the intellectual component in the spiritual culture of the teaching staff is analyzed.

Initially, cultural and historical conditions of the birth of spiritual culture and the formation of a person as a social being, and his difference from the animal world are described. The role of primary and secondary socialization of

personality is examined. Also the role and function of the teacher in this process, his mission in forming the future generation and significance of his profession for society are analyzed.

The spiritual culture of the teacher as one of the components of general professional pedagogical culture is considered. Its features such as realization of socially accepted norms, rules, values, ideals of «Beauty», «Good», «Verity» and person's own unique sense of life are defined. Also it is shown that the intellectual component in such a case acts as a tool through which the teacher in his professional activities focuses on the ideals of humanity. The relation of the intellectual sphere of personality with the value-semantic sphere is analyzed. The importance of using the intellect either for the benefit of society or egoistically is shown. The effect of the level of general intelligence on the manifestation of spirituality is described. Also the social intelligence, as a component of spirituality, which is independent of the general intelligence, is considered. Finally, basing on the Bandura's theory of «social learning», the conclusion was drawn that the intellectual component is important both for the assimilation of spiritual culture, and for its adequate display, reproduction and its transition to pupils.

Keywords: *teaching personnel, spiritual culture, social intellect, social learning theory.*

УДК 378:37.011.3-051-057.21

Каньковський Ігор Євгенійович – кандидат технічних наук, доцент кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького національного університету

E-mail: kankowski@ukr.net

ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

У новому тисячолітті людство ставить перед собою завдання виховання нової людини – особистості майбутнього, від діяльності якої залежатиме міцність нашого буття і подальша еволюція світу. Аспекти освіти вимагають фундаментального осмислення, розуміння, яким чином будувати навчання і виховання нового покоління. Важливо виявити й осмислити в сучасній системі освіти, що охоплює майже всі рівні пізнання людини, головне, зрозуміти, яким чином будівати виховний процес, щоб отримати особистість, відповідну своєму часу, здатну вирішувати проблеми сучасного часу.

Глобальність проблеми інженерно-педагогічної освіти у розвитку України як держави пов'язана з подальшим впровадженням наукоємного виробництва, з потребою ринку праці

у високопрофесійних і творчо мислячих працівниках, з підвищенням ролі і значення інформації і знань, які стають однією з основних форм власності, невіддільною від людини. Все це вимагає не тільки змін її місця в процесі становлення українського суспільства, а й всебічного переосмислення її значення, змісту, форм організації та зміни педагогічної діяльності.

Щоб розумно вирішити дану проблему слід звернутися до філософії, яка має досвід не одного тисячоліття у виробленні фундаментальних підходів у вирішенні проблем людства, включаючи проблеми освіти і виховання.

«Феномен освіти, – пише Б.С. Гершунський, – може і повинен бути осмислений, насамперед, на філософському рівні, саме цей рівень дозволяє, синтезуючи дані різних наук, вийти на міждисциплінарне уявлення про ціннісні, системні, процесуальні та результативні аспекти освіти» [1, с. 67].

Це знаходить відображення в наукових розробках проблем сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, Г. Бахтін, В. Бех, Б. Гершунський, І. Добронравова, І. Зязюн, В. Ільїн, В. Кохановський, В. Кремень, В. Луговий, В. Лутай, Г. Михальченко, І. Надольний, В. Пазенок, В. Шевченко, Р.Харре).

Наприкінці ХХ ст. серед філософів починає обговорюватись проблема кризи системи освіти і виховання. Було відмічено, що симптомами кризи освіти, всупереч зростанню кількості освічених людей, є розпад культури, духовності, моральної свідомості, сімейних і міжособистісних відносин. Акцентувалася увага на зростанні втрати здатності суспільного організму до самоорганізації і виживання. Кризу більшість науковців пов'язали із загальною кризою культури праці і соціальних форм людської спільності та її глобальність [2; 3].

На початку ХХІ ст. загально визнаним стало твердження, що традиційна модель і система освіти вичерпали себе і не відповідають вимогам нової інформаційної цивілізації, яка йде на зміну індустріальному суспільству. Становлення інформаційного суспільства є процес становлення людини епохи знань, інформації і високих технологій – особистості діалогічної, людини культури, багатогранний внутрішній світ якої, базується на високій духовності і моральності, інтелекті і творчості, відкритий красі й творенню. Людина культури – особистість вільного суспільства, побудованого на пріоритеті гуманістичних цінностей, національної неповторності в гармонії світових культур; діалогічна особистість – своєрідна модель демократичної держави інформаційного суспільства, що будує конструктивні відносини з сусідами по планеті, яка не тільки пишається своєю індивідуальністю, а й визнає таке ж право за

іншими.

Мета статті: виявити філософські аспекти професійної підготовки майбутнього інженера-педагога в умовах трансформації вітчизняної освіти.

Сучасна система освіти звинувачується в тому, що вона залишається незмінною, самодостатньою в умовах глобальних змін і криз, ігнорує і гасить новоутворення, озброює лише знаннями, готує фахівців, а не особистість. Навіть фрагментарне ознайомлення з існуючою на Україні системою інженерно-педагогічної освіти дозволяє констатувати, що навчання майбутніх інженерів-педагогів продовжує носити дисциплінарний, фрагментарний характер, роз'єднаний на цикли гуманітарної та соціально-економічної, природничо-наукової, професійної та практичної підготовки. При цьому темпи зростання обсягу знань і кількість нових дисциплін випереджають зміни у змісті та методах навчання, що призводить до перевантаженості програм, навчальних посібників і в цілому до зниження ефективності та значущості навчання, до розгубленості студентів в безмежному потоці інформації. Крім того, тенденція до раціоналізму і технократизму призвела до явного зневажання емоційного, морального, духовного розвитку майбутнього інженера-педагога, ролі і значення інших форм освіти і виховання.

Не відповідає система інженерно-педагогічної освіти також швидким змінам суспільного життя, новим технологіям та умовам праці, соціальної мобільності, необхідності наявності у людини не тільки професії, але і готовності до її зміни, входженню в нові професійні сфери, нові способи і види діяльності.

Для виходу з кризи цієї системи, як і системі освіти та виховання в цілому, пропонуються найрізноманітніші варіанти, напрямки, способи та методи: вдосконалення традиційної системи освіти; відмова від неї і заміна новою; фундаменталізація освіти; подолання унітаризму; плюралізм, різноманіття, право особистості на вибір освітніх систем і т. д. [4]. Без сумніву, криза в будь-якій сфері, в тому числі і в освіті, є своєрідним «вичерпанням» пануючої раніше парадигми розвитку. Вихід з кризи повинен означати розрив між старою моделлю, за допомогою якої інтерпретувався світ, і змістом, що відбувається в дійсності.

У радянський період філософською основою педагогіки був партійний, класовий, в основному матеріалістичний, соціологічний підхід до розуміння світу, суспільства, людини. Сучасне філософське розуміння змісту освіти полягає у визнанні необхідності знайомства школярів і студентів не тільки з природничо-науковою, матеріалістичною картиною світу, а й

позанауковими, міфічними, релігійними підходами до її опису, так як абсолютизація одного з підходів неминуче призводить до міфотворчості. У даний момент руйнується мономіфологічна картина світу і відбувається пошук і вибудовування поліміфологічної картини, в якій переплітаються різні міфологічні явлення і системи, у тому числі релігійні.

Ми погоджуємося із Оботуровою Г.М. стосовно того, що ґрунтуючись на фактах і досвіді, перевіряючись ними, наука заперечує все те, що їй не відповідає. Однак у розумінні людиною світу має місце цілий ряд таких проблем, які не можна однозначно укласти в рамки фактів і досвіду (походження світу, людини, сенсу людського існування, щастя, любові, свободи, творчості, життя, смерті, безсмертя та ін.) [5].

Необхідність ознайомлення студентів з іншими, не тільки природничо-науковими та матеріалістичними картинами світу доводиться самою практикою, а також пов'язана з потребою сучасної людини в інших формах знання. Так, незважаючи на те, що школа в основному продовжує давати матеріалістичну і атеїстичну картину світу, за опитуваннями, проведеними нами серед студентів Хмельницького національного університету у 2012 році, лише 12,6% від 127 опитаних вважають себе атеїстами; 31,5% – відносяться до науки і релігії неоднозначно (не приймають повністю, але й не заперечують); 55,9% – назвали себе віруючими або визнають необхідність релігії. Майже 78 % студентів висловились за необхідність знайомства з різними підходами до розуміння картини світу.

У сучасній філософії активно обговорюється питання про співвідношення наукових і позанаукових форм пізнання. Співвідношення науки і релігії, наприклад, вже не розглядається в плані протиставлення істини і омани, бо «... релігія включається як ланка в ланцюг культурного розвитку людини, що веде до подальших кроків – виникнення філософії і потім – науки , а не випадає з цього ланцюга» [6, с. 51].

У силу цього, ми підтримуємо тих хто вважає, що в системі не тільки шкільного, а й вузівської освіти необхідно здійснювати знайомство тих хто навчається не тільки з науковими картинами світу, але й такими, як міфічна і релігійна, які представляють собою специфічні форми розуміння людиною світу.

Ряд зарубіжних вчених пропонують розглядати міф як основу людської культури, витікцивілізації. Вони твердять, що міфічні образи, символи, табування на їх основі примату тварин, пристрастей, бажань були аксіологічною основою, ціннісно-моральним орієнтиром у становленні та розвитку людства [7; 3].

На думку К.Г. Юнга руйнування міфічних символів у період Просвітництва призвело людину, на основі раціоналізованого розуму, до «тваринної» жорстокості, насильства, аморальності [8].

«Міф – це життєстверджуючий початок – стверджує Пивовєв В.М. Він подібний хвилі, проходить по культурі, вносячи різноманітність у сфери спокою, одноманітності і нудьги, активізує діяльність людини тим самим набуває значимість високої цінності для людства незалежно від реальних результатів» [9]. Вчений акцентує на важливості формування міфологічної свідомості як способу освоєння світу людиною.

Не меншу роль у розумінні людиною світу зіграло і релігійне світобачення, в характеристиці якого в процесі освіти необхідно насамперед відійти від односторонніх, абсолютизованих, вирваних з контексту визначень типу: «опіум народу», «перепона на шляху до прогресу» і т. п.

Релігія, так само як і міф, – складне, багатогранне, неоднозначне явище. В її аналізі перш за все необхідно відрізнити: само релігійне вірування; його історію, яка може вступати в протиріччя з вихідними положеннями; теологію як вчення про основні релігійні догмати; релігійну філософію і філософію релігії. В системі вузівської освіти повинна мати місце саме філософія релігії, тобто її філософське осмислення як «важлива ступень духовного розвитку людини, його самосвідомості» [6, с. 51].

У цьому аспекті доречно пригадати Г. Гегеля, який вважав релігію однією з форм самопізнання, самозаглиблення, самовивчення духом людини самої себе, її абстрагування від природи, зрештою піднесення над нею [10, с. 61-86].

Сьогодні філософи пропонують розглядати релігію як форму відображення моральної революції в історії людства, осмислення проблем співвідношення добра і зла, насильства і ненасильства, порятунку, концентрованого, узагальненого вираження в ідеї Бога морального ідеалу, зразка поведінки. Перетворення проблеми співвідношення насильства і ненасильства на сучасному етапі в глобальну проблему виживання людства говорить про актуальність і сучасності їх постановки у світових релігіях, особливо в християнстві [11].

Таким чином, ототожнення освітнього процесу з вивченням набору природничих і гуманітарних дисциплін не дає уявлення про нескінченність світу і різноманіття підходів до його розуміння. Філософським, світоглядним обґрунтуванням шляхів виходу з кризи в системі інженерно-педагогічної освіти є висновок про необхідність знайомства студентів не тільки з природно-науковими формами знання, а й різноманіттям поза наукових типів і видів

світогляду, розкриття їх діалогу, взаємозв'язку, взаємодоповнення.

Ми поділяємо точку зору тих науковців, які вважають, що в основі необхідності зміни способів і методів навчання повинно лежати питання про основні ступені пізнання та їх взаємозв'язок.

У XVII–XVIII ст., коли в філософії на перший план виступили проблеми теорії пізнання, філософи у своїх поглядах розділились на емпіриків і раціоналістів. Емпірики стверджували, що чуттєвий досвід людини є єдиним джерелом пізнання. Але вони недооцінювали значення теоретичного, абстрактного, раціонального мислення і вважали, що вирішальними в пізнанні є показники наших чуттів (Ф. Бекон, Т. Гоббс, Дж. Локк, Д. Дідро та інші).

Раціоналісти, на протигагу емпірикам, вирішальним джерелом істинного знання визначали розум. Для раціоналізму характерна абсолютизація мислення, відрив абстрактного мислення від чуттєвого досвіду. Раціоналісти стверджували, що наукове розуміння світу можна створити власне умоглядним шляхом, без будь-якої допомоги чуттєвого досвіду, незалежно віднього (Б. Спіноза, Р. Декарт, Г. Лейбніц та ін.).

Сучасна філософія стверджує, що процес пізнанн слід розуміти як єдність чуттєвого і раціонального. Але цю єдність не слід розуміти як поділ людського пізнання на два ступеня: чуттєвий та раціональний. Почуття та мислення в людському пізнанні не є двома ступенями, роз'єднаними часовим інтервалом: спочатку людина пізнає чуттями без допомоги розуму, а потім – розумом без чуттів. Чуттєве і раціональне не два ступеня, а два моменти, з яких складається знання про зовнішній світ.

Єдність чуттєвого і раціонального в процесі пізнання означає не проходження одного за другим, а обов'язкову участь того й іншого в нашому пізнанні. На якому рівні не знаходилося б наше знання, воно завжди є єдністю чуттєвого і раціонального.

Вітчизняна система освіти, як «пострадянська», ґрунтуючись на філософії діалектичного матеріалізму, на словах визнає взаємозв'язок чуттєвого і раціонального, а на ділі продовжує віддавати перевагу розвитку логіки, розуму, теоретичного наукового знання і спрямована на формування абстрактно-логічного мислення («лівопівкульного»). Але як показує життя, такий перекіс у розвитку мислення людини в процесі навчання призводить до загрози нормального біопсихічного, культурно-морального розвитку людини [6, с. 18].

В існуючій на Україні системі інженерно-педагогічної освіти процес підготовки інженера-педагога зводиться до науління, простої передачі, нав'язування «готового» знання. При цьому

задіяний вузький спектр розумової діяльності – увага, слухання, розуміння. Це необхідно, але недостатньо, тому що в кінцевому підсумку призводить до пасивності мислення, до нездатності самостійного «добування» знання і пошуку істини, до зниження духовності, нерозумінню суті процесів, що відбуваються і швидко змінюються.

Виходячи з цього, знання повинно подаватися не у вигляді готових кінцевих істин або тільки як спосіб досягнення максимального ефекту, а як «арсенал можливих теорій, моделей, схем, прийомів, необхідних для ціннісно-орієнтованої професійної діяльності і громадянської активності» [12, с. 3].

Монополізм класичної раціональності, пасивне запам'ятовування, засвоєння готового знання повинні бути замінені діалогічним, активно-творчим відношенням до інформації, умінням мислити гнучко, критично, творчо, проблемно. У результаті цього старе гасло раціоналізму «знання – сила» повинен бути замінений більш широким – «розумність є сила» [13, с. 35]. Важливо процес професійної освіти здійснювати в контексті основних цінностей життя людини, бо це дасть змогу уникнути розриву між професійною діяльністю, яка заснована на науковій раціональності, та особистим життям, що побудоване на ірраціональній сфері потягів, пристрастей, інфантильно-імпульсивній поведінці.

Цінним є все те, що сприяє прояву життєдіяльності людини та оточуючих його людей, робить життя благим, щасливим, наповненим змістом. Найважливішою цінністю людини є її фізична цінність, тобто наявність у людини фізичного здоров'я, сили, спритності, тілесної краси, гармонії, бо кволе, слабке, хворобливе існування не сприяє прояву життєдіяльності та досягненню блага. Звідси випливає важливість і необхідність формування стійкої потреби у вдосконаленні фізичної культури, яка в системі освіти не може бути зведена тільки до занять фізичної культури, а повинна бути щоденним фоном, реальною потребою і умовою фізичного здоров'я.

Необхідно виділити також і інтелектуальні цінності, до яких відносять розвинені свідомість і мислення, мову, пізнавальні здібності, здорову допитливість і інтелект. Формування інтелектуальної зрілості, тобто «вміння самостійно орієнтуватися в житті і «жити своїм розумом», критично мислити» [6, с. 50], повинно бути серед важливих завдань освіти.

Головну роль у формуванні людського цілепокладання, розуміння сенсу життя відіграють духовні цінності, наявність яких і відрізняє, в кінцевому підсумку, людину від тварини, піднімає її на вищий, духовний щабель розвитку. Казначеев В.П. пише, що,

відторгуючи духовне начало, «людство само собі відкрило дорогу до самовиродження і депопуляції не тільки кількісної, але і якісної» [14, с. 46].

Важливо подолати відчуження змісту освіти від живої людської особистості, її потреб та інтересів, бо «духовність передбачає не просте набуття різноманітних знань, а набуття їх сенсу і мети» [15, с. 4)]. До духовних ідеалів і цінностей відноситься прагнення людини до істини, добра, краси, свободи і творчості.

У християнській релігії істина розуміється як божественне одкровення про сутність і призначення людини; як буття і життя протистоять небуттю і смерті; як рух за «богоподібним шляхом» – добра, ненасильства, любові до духовного безсмертя. Таким чином, прагнення до головних духовних цінностей визначає сенс людського існування, а значить, освіти і виховання, бо «... якщо добро, істина і краса роз'єднуються і відокремлюються, то зло, безумство і неподобство об'єднуються в єдине ціле» [15, с. 30]. Тому процес підготовки фахівця повинен орієнтуватися на образ і ідеалособистості не тількиосвіченої, а й духовно зрілої. Зазначимо, що Сенека те єдине, що належить людині, її духовний світ і особисті якості об'єднує поняттям «душа» [16].

Про єдність інтелекту і души говорить і Юнг К.Г. На його переконання всі думки народжуються в душілюдини і про йогодуховнийрозвитокможнаговорити лише в тому випадку, коли людинамасрозвиненийінтелект [17].

Система моральних цінностей людини, будучи орієнтиром у моральному розвитку особистості та суспільства, багато в чому визначає й рівень усталеної моральної культури. Остання ж проявляється в спілкуванні, яке може бути розглянуте як діяльність людей, що задовольняє потребу суспільних істот однієї в одній при вирішенні тих чи інших життєвих проблем. У концентрованому вигляді моральна культура виявляє потребу людини в доброзичливості, взаємоповазі, приязні як важливих сторонах вирішення матеріальних, побутових, сімейних та інших проблем.

Моральність лежить в основі активної перебудови людиною свого життя. Федоров М.Ф. стверджує, що «можна відмовитися від моральності, але це означає відмовитися бути людиною» [18, с. 57]. Подібну позицію займав і К.Е. Ціолковський, який писав, що «Найважливіше з людських зусиль – прагнення до моральності. Від нього залежить наша внутрішня стійкість і саме наше існування. Тільки моральність в наших вчинках надає красу і гідність нашого життя. Зробити її живою силою і допомогти ясно усвідомити її значення – головне завдання освіти» [18, с. 201].

Цінністю, без реалізації якої саме життя людини може бути

поставлена під загрозу, є екологічна цінність – наявність чистого навколишнього середовища проживання, її розумне використання і відтворення, гармонійна взаємодія з нею, бо її виснаження, збіднення, знищення може призвести до вимирання, загибелі людського суспільства. У силу цього формування екологічної культури, грамотності є першочерговим завданням освіти, яка має розглядатися не тільки як засіб оволодіння знаннями та навичками для «боротьби», «перемоги» над природою, а як форма захисту, відтворення середовища проживання [6, с. 31]).

Лоський М.О. пише, що суспільство, в якому зникають уявлення про вищі цінності і ідеали, стає ареною неприборканого егоїзму і морального хаосу, і це веде до взаємного нерозуміння і озлоблення, росту злочинності, духовного зубожіння внутрішнього світу людини.

Забуття цих цінностей, цинічне їх нехтування означає і забуття моральної перспективи життя, втрату ідеалу, загрозу морального розкладання особистості. Недарма в наш час – час оновлення моралі і пристрасних моральних пошуків, нового соціально-історичного повороту в життєдіяльності людства – настільки різко зріс інтерес до проблеми моральних абсолютів. «Всі особистості, – зазначає М.О. Лоський, – через свою індивідуальну творчу міць творять «єдиносущне», тим самим створюючи єдиний космос з єдиним часом і простором [19].

Таким чином можна зробити висновки, що у філософському плані адекватне сучасним викликам інженерно-педагогічна освіта повинна стати способом виробництва глуду та розуміння; сприяти тому, щоб особистість вже не тільки «приспосовувалася» до існуючого досвіду, а виробляла в ході навчання індивідуальну позицію, тобто перебувала в процесі становлення, розвитку. Домінуючим в ній повинно визначатися не освоєння знань, при всій їх безсумнівній важливості, а вивільнення творчого потенціалу особистості, її орієнтація на морально-духовні цінності, на розвиток природних здібностей і обдарувань майбутнього інженера-педагога, на формування його як носія та творця культури.

Перспективою подальших досліджень є уточнення гносеологічної, професійної, та антропологічної, ціннісно орієнтованої основи професійної підготовки інженера-педагога.

Література

1. Гершунский Б.С. Менталитет и образование: учебное пособие / Б.С. Гершунский. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 144 с.
2. Философия образования. – М.: Фонд «Новое

тысячелетие», 1996. – 288 с.

3. Хоркхаймер М. Диалектика просвещения. Философские фрагменты / М. Хоркхаймер, Т.В. Адорно. – М.; СПб.: «Медиум», «Ювента», 1997. – 310 с.

4. Философия образования: состояние, проблемы и перспективы (материалы заочного «круглого стола») // Вопросы философии. – 1995. – № 11 – С. 3-34.

5. Оботурова Г.Н. Философское осмысление образовательного мифотворчества (материалы к спецкурсу по проблемам философии образования для студентов педагогических вузов) / Г.Н. Оботурова. – Вологда: Изд-во «Русь», 1998. – 51 с.

6. Культура, культурология и образование (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. –1997. – № 2. – С. 3-56.

7. Хгбнер К. Истина мифа / К. Хгбнер. – М.: Республика, 1996. – 448 с.

8. Юнг К.Г. Об архетипах Коллективного бессознательного / К.Г. Юнг // Вопросы философии.– 1988. – № 1. – С. 133-150.

9. Мифологическое сознание как способ освоения мира: автореф. дисс. ... на докт. философ. наук: 09.00.11 «Социальная философия» / В.М. Пивоев. – М., 1993 [Электронный ресурс]. Режим доступа 22/11/2013: <http://bukvovorot.ru/setdr/pivoev_vacilij_mikhajlovich_-_mifologicheskoe_soznanie_kak_sposob_osvoenija_mira_avtoreferat_m____1993.html>. – Загол з екрану. – Мова рос.

10. Гегель Г.В.Ф. Лекции по истории философии / Г.В.Ф. Гегель. Сочинения.Т.9. Кн.1. – М.: Партиздат, 1932. – 339 с.

11. Гусейнов А.А. Понятия насилия и ненасиления / А.А. Гусейнов // Вопросы философии.– 1994. – № 6. – С. 35-41.

12. Философия образования: сб. науч. ст. / отв. ред. А.Н. Кочергин. – М: Фонд «Новое тысячелетие», 1996. – 288 с.

13. Юлина Н. С. Обучение разумности и демократии: педагогическая стратегия «Философии для детей» // Вопросы философии.– 1996. – № 10. – С. 32-46.

14. Казначеев В.П. Здоровье нации. Просвещение. Образование / В.П. Казначеев. – М.: «Кострома», 1996. – 248 с.

15. Духовность, художественное творчество, нравственность (материалы «круглого стола») // Вопросы философии.– 1996. – № 2. – С. 3–40.

16. Сенека. Нравственные письма к Луцилию / Сенека. – Кемерово, 1986. – 390 с.

17. Юнг К.Г. Собрание сочинений / К.Г. Юнг. – М.:

Ренессанс, 1992. – Т. 15. – 320 с.

18. Федоров Н.Ф. Сочинения / Н.Ф. Федоров. – М.: Академия, 1982. – 711 с.

19. Лосский Н.О. Условия абсолютного добра / Н.О. Лосский. – М.: Мысль, 1991. – 368 с.

Каньковский Игорь Евгеньевич – кандидат технических наук, доцент кафедры теории и методики трудового и профессионального обучения Хмельницкого национального университета

E-mail: kankowski@ukr.net

ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

Аннотация. В публикации акцентируется внимание на необходимости осмысления будущими инженерами-педагогами современного философского понимания содержания образования. Отмечается важность осуществлять процесс профессионального образования инженера-педагога в контексте основных ценностей жизни человека, что позволит избежать разрыв между профессиональной деятельностью, основанной на научной рациональности, и личной жизнью. Доминирующим в процессе профессиональной подготовки инженера-педагога определяется высвобождение творческого потенциала личности, ее ориентация на морально-духовные ценности, развитие природных способностей и дарований будущего инженера-педагога, на формирование его как носителя и творца культуры.

Ключевые слова: философия, аспект, содержание образования, инженерно-педагогическое образование, инженер-педагог, профессиональная подготовка, научение, мораль, духовные ценности, личность.

Kankovskiy Ihor – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Labour and Professional Training of the Khmelnytskyi National University

E-mail: kankowski@ukr.net

PHILOSOPHICAL ASPECTS OF ENGINEER TEACHERS PROFESSIONAL TRAINING

Summary. The author emphasizes the necessity for future engineer-teachers to realize the modern philosophic concept of education. It is stated that the equalization of the educational process and learning of natural and humanitarian sciences set doesn't unveil the infinity of the world and the variety of approaches to its understanding. That's why the philosophic and world outlook basis for escaping the crisis in the education of engineer-teachers is the conclusion about the necessity of giving students not only natural scientific

forms of knowledge but the variety of non-scientific types of outlook, unveiling their dialogue, interdependence, and mutual supplement.

The author states that in the existing in Ukraine system of engineer-teachers education, the process of engineer-teacher training boils down to teaching, simple explanation, imposing "ready-made" knowledge. In addition to this, a narrow range of mental activity is used here, namely attention, listening, understanding. It is necessary but insufficient as in the end it leads to passive thinking, inability to independently "gain" knowledge and searching for the truth, lower spirituality, not understanding the essence of process that take place and change quickly. To sum up, knowledge has to be given not in the form of truths prepared beforehand and only as a means of achieving the maximum effect, but as an arsenal of possible theories, models, schemes, methods need for evaluation-oriented professional and social activity.

It is emphasized that to administer the process of professional education of an engineer-teacher in the context of basic values of a person's life is important as this would give an opportunity to keep professional activity, based on scientific rationality and personal life, built on irrational sphere of aspirations, desires, infantile-impulsive behavior together. The dominant role in the process of professional training of engineer-teachers is defined to belong not to learning the knowledge with all its importance, but to unveiling the creative potential of a person, its orientation on moral values, the development of natural abilities and gifts of a future engineer-teacher, the formation of him as a bearer and creator of culture.

Key words: *philosophy, aspect, content, engineer-teacher education, engineer-teacher, professional training, teaching, moral, spiritual values, personali*

УДК 378 (477.54)

Косигіна Олена Володимирівна – кандидат психологічних наук, завідувач кафедри менеджменту освіти Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
E-mail: okos@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ СУБ'ЄКТІВ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ: ЗМІСТ І СПЕЦИФІКА

Необхідність комплексного реформування системи освіти в Україні звертає нас до проблеми постійного розвитку професіоналізму, вдосконалення професійної культури, поповнення професійних знань кожного фахівця. Як зазначається в Національній доктрині розвитку освіти, «державна політика стосовно безперервної освіти проводиться з урахуванням світових тенденцій розвитку освіти протягом життя, соціально-економічних, технологічних та соціокультурних змін» [1, с. 3]. Важливе місце у системі безперервної освіти посідає післядипломна, яка створює

умови для постійного розвитку компетентності фахівців різних напрямків. Завдяки цьому долається розрив між здобутою професійною підготовкою у вищому навчальному закладі та новими вимогами, що висуває розвиток науки, техніки, економіки, суспільства.

Провідні положення проблеми дослідження викладено в науковому доробку представників різних галузей науки, насамперед, філософії освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Огневюк, П. Саух, С. Клепко та ін.), соціології (В. Астахова, Ф. Кумбас, А. Лігоцький, А. Печчеї, Т. Толпчій, І. Шеремет, О. Якуба та ін.), андрагогіки (С. Братченко, Л. Велитченко, В. Соколов, Е. Унтілова, С. Цюра та ін.), професійної педагогіки (Н. Ничкало, В. Олійник, Ю. Волков, К. Везетіу, Н. Клокар, А. Кузьмінський, О. Дубасенюк, Н. Протасова, М. Романенко та ін.).

Проблема функціонування системи післядипломної освіти розглядається у наукових працях І. Жорової, А. Кузьмінського, Н. Протасової, Л. Шевчук, О. Подолянчук, М. Поліщук, Д. Дзвінчук, В. Журавського та ін. Андрагогічні засади професійного розвитку та самовдосконалення фахівців представлені у наукових працях А. Белкіна, В. Буренко, С. Вершловського, М. Громкової та ін. Порівняльно-педагогічний аспект проблеми розвитку післядипломної освіти розробляється (переважно в контексті освіти дорослих) в наукових працях С. Синенко (розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи), С. Коваленко (розвиток освіти дорослих в Англії), М. Борисової (розвиток освіти дорослих у Канаді), В. Давидової (неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції) та ін. Важливе значення для розробки теми нашого дослідження мають наукові праці з андрагогіки (Н. Ничкало, В. Олійник, Л. Вовк, Л. Лук'янова, Л. Сігасва, С. Прийма та ін.).

Розвиток сучасної системи освіти ускладнюється кількома чинниками, серед яких так званий бюджетний менталітет значної частини фахівців і небажання усвідомлювати зміни, які з часом відбуваються в будь-якій професійній діяльності, надія на державний протекціонізм, відсутність мотивів на формування самостійності в розвитку професіоналізму, нестача професійної зрілості. Тому особливо важливою є підтримка таких форм і технологій освіти, які дають можливість саморозвитку, здатності до самостійного здобування знань у різних галузях життєдіяльності, до розвитку власного професійного потенціалу, – серед яких і технології післядипломної освіти.

Мета статті полягає в аналізі та визначенні специфіки педагогічної взаємодії суб'єктів післядипломної освіти у ВНЗ.

Система післядипломної освіти в Україні нині являє собою

недостатньо визначений і поліструктурний феномен, до якого входять факультети та інститути підвищення кваліфікації, центри післядипломної освіти, інститути післядипломної педагогічної освіти тощо. Така неоднозначність структури породжує, крім усього, різноманітні підходи до організації процесу навчання в означених інституціях. Сутність післядипломної освіти визначає Закон України «Про освіту» (ст. 10): «Післядипломна освіта – спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду» [2].

Серед перспективних напрямів розвитку системи післядипломної освіти, що мають бути реалізовані, основними є:

- приведення обсягів та змісту перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців у відповідність із поточними та перспективними потребами держави ;

- формування змісту навчання, виходячи з його цільового спрямування, посадових обов'язків фахівців, попередньо здобутої ними освіти, досвіду діяльності , індивідуальних інтересів і потреб громадян;

- застосування сучасних навчальних технологій, що передбачають диференціацію, індивідуалізацію, запровадження дистанційної, очно-заочної та екстернатної форм навчання;

- розробка та постійне вдосконалення змісту післядипломної освіти ;

- забезпечення органічної єдності з системою підготовки фахівців шляхом урахування потреб ринку праці;

- оптимізація мережі навчальних закладів системи післядипломної освіти на засадах поточного та стратегічного планування потреб у професійному навчанні фахівців.

Завдання мають вирішуватись на основі вдосконаленої нормативно-правової бази загальнонаціональної системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців.

Аналіз філософської, соціологічної, психологічної, педагогічної наукової літератури свідчить, що проблема педагогічної взаємодії досліджена досить ґрунтовно; проте переважна більшість робіт присвячені педагогічній взаємодії вчителя та учня, дещо менша – взаємодії викладача і студента (насамперед, у педагогічних ВНЗ), і зовсім невелика – педагогічній взаємодії у непедагогічних навчальних закладах. Натомість наукових робіт комплексного характеру, які б висвітлювали проблему педагогічної взаємодії у *системі післядипломної освіти*

(в тому числі *непедагогічної*) у вітчизняній педагогічній науці виявити не вдалося. Виключення складає хіба що дисертаційне дослідження російського науковця О. Гаврилової «Модель педагогічної взаємодії в системі відкритої дистанційної професійної освіти дорослих» (М., 2003) [3].

Складність науково-теоретичного аналізу проблеми педагогічної взаємодії в системі післядипломної освіти полягає й у тому, що недостатньо сформованим є її категоріально-понятійний апарат; так, категоріально недостатньо розмежованими є поняття «неперервна освіта», «освіта для дорослих», «післядипломна освіта», «неформальна освіта», «інформальна освіта» та ін. Ми розглядаємо післядипломну освіту як різновид освіти для дорослих, з одного боку, і як компонент неперервної освіти – з іншого. Тому для нашого дослідження однаково важливим є застосування як андрагогічного підходу, так і теорії неперервної освіти.

Зазначені вище наукові розробки майже не торкаються кола питань, суттєвих для аналізу проблеми педагогічної взаємодії в системі післядипломної освіти, а саме:

1) питань післядипломної освіти фахівців *непедагогічного профілю* в університетах, яка активно розвивається в останнє десятиліття;

2) проблем *педагогічної взаємодії* у системі «дорослий-дорослий» на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин у післядипломній сфері освіти;

3) можливостей розробки *моделей ефективної педагогічної взаємодії* в системі післядипломної освіти (в тому числі *непедагогічної*);

4) питань *технологічного забезпечення педагогічної взаємодії* у системі післядипломної освіти, розрахованій на університетську сферу.

Педагогічна взаємодія як об'єкт науково-педагогічного дослідження тісно пов'язана з дослідженнями **взаємодії** як міждисциплінарного феномена, як це представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Категорія взаємодії як міждисциплінарна

Галузь науки	Тлумачення категорії взаємодії	Специфіка вияву категорії взаємодії суб'єктів післядипломної освіти
Філософія	Взаємодія – це універсальне й об'єктивне	Взаємодія суб'єктів післядипломної освіти –

	явище; форма існування руху і матерії; це взаємний вплив суб'єктів – як зовнішнього, так і внутрішнього світу;	слухачів\студентів, викладачів і адміністрації системи післядипломної освіти – розглядається як різновид взаємовпливу, який веде до взаємних змін у стані та поведінці означених суб'єктів
Соціологія	Взаємодія – це суспільне явище, сутність якого полягає у взаємному обміні соціальними функціями, ролями, статусами, соціальною інформацією. Взаємодія, крім того, є способом реалізації спільної діяльності, що має соціальний характер	Взаємодія суб'єктів післядипломної освіти є соціальним явищем, оскільки відображає взаємний вплив соціальних груп, інституцій та інститутів, і приводить до зміни соціально-статусних позицій учасників взаємодії
Психологія	Взаємодія – це вияв взаємного психологічного впливу двох або більше учасників відносин. Крім того, у психології як окрема наукова проблема розглядається взаємодія клієнта та психотерапевта; взаємодія учасників конфлікту; взаємодія як категорія факторного аналізу, яка визначається як різниця між відмінностями значень залежної змінної, отриманих за інших рівних умов, в яких діють інші змінні	У процесі взаємодії відбувається вплив психологічний вплив суб'єктів післядипломної освіти один на одного в межах рівноправного процесу отримання\надання освітніх послуг, що приводить до розвитку позитивних психологічних новоутворень – соціально-психологічної компетентності особистості та розвитку її соціально-комунікативної готовності
Педагогіка	Взаємодія в педагогіці окреслюється як педагогічна взаємодія, що має сутнісну та змістову специфіку. Педагогічна взаємодія визначається як узгоджена діяльність суб'єктів освітнього процесу, спрямована на досягнення навчально-виховних цілей та розв'язання педагогічних задач і проблем	Педагогічна взаємодія в системі післядипломної освіти має власну специфіку, яка визначається суб'єктною структурою означеної освітньої інституції, та необхідністю розглядати означену взаємодію в системі «дорослий-дорослий»

Педагогічна взаємодія розглядається ученими (Л. Дмитрієва, І. Зимня, І. Дичківська, О. Рудницька, Н. Цалик та

ін.) [4-8] як складова педагогічного процесу і тлумачиться як спеціально організовані чи стихійні контакти педагога з учнем\студентом – тривалі чи короткотермінові, прямі чи опосередковані.

Виходячи зі специфіки післядипломної освіти як середовища взаємодії, можемо дійти висновку, що педагогічна взаємодія в цьому випадку передбачає спеціально організовані чи стихійні контакти суб'єктів освітнього процесу в системі післядипломної освіти – як прямі, так і опосередковані. Пряма педагогічна взаємодія відбувається у вигляді безпосереднього комунікативного контакту викладачів системи післядипломної освіти та слухачів\студентів, опосередкована – у вигляді опосередкованого контакту (оцінювання знань студентів без прямої комунікації, спілкування у віртуальному режимі та ін.).

У педагогічній взаємодії виокремлюють два провідні аспекти – *функціонально-рольовий та особистісний*. Функціонально-рольовий аспект передбачає виконання учасниками педагогічної взаємодії певних ролей, як це представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Функціонально-рольовий аспект педагогічної взаємодії суб'єктів післядипломної освіти

Суб'єкт післядипломної освіти	Основні функціональні ролі	Специфіка вияву функціональної ролі в системі післядипломної освіти
Викладачі системи післядипломної освіти	Транслятор знань; Комунікатор; Вихователь; Менеджер освітнього процесу; Член педагогічного колективу; Суб'єкт навчального процесу	У системі післядипломної освіти значно зростає суб'єктна роль викладачів, їх роль як організатора. Натомість виконання ролі вихователя й транслятора знань трансформується внаслідок суб'єкт-суб'єктного середовища у освітньому просторі «дорослий-дорослий»
Студенти / слухачі	Організатор своєї системи освіти; Приймач та ретранслятор навчальної інформації; Суб'єкт	Студенти / слухачі у системі післядипломної освіти виступають повноправними організаторами й реалізаторами власної освітньої траєкторії. Приймання й засвоєння ними навчальної

	навчального процесу	інформації більш вибіркоче, аніж у студентів ВНЗ денної/заочної форм навчання
Адміністративний персонал системи післядипломної освіти	Організація й управління процесом навчання; Координація дій інших суб'єктів освітнього процесу; Перспективне планування й моніторинг навчального процесу	Функціональні ролі адміністративного персоналу в системі післядипломної освіти фактично не відрізняються від таких у системі вищої освіти. Різниця полягає лише в тому, що процес післядипломної освіти відбувається переважно в заочній/дистанційній формах, що вимагає від адміністративного персоналу розробки спеціальних управлінських рішень і системи менеджменту освіти

Науковці (В. Кан-Калик, В. Ковальов, С. Копилов та ін.) [9-10] стверджують, що особливість функціонально-рольового аспекту педагогічної взаємодії полягає у його формалізації, оскільки в цьому випадку суб'єкти освітнього процесу реалізують свої формалізовані (визначені посадовими чи рольовими функціями) ролі. Тому й результат реалізації цього аспекту педагогічної взаємодії має, як правило кількісний вигляд і співвідноситься з певними еталонами – рівнем успішності, компетентності, готовності, професійної тощо.

Особистісний аспект педагогічної взаємодії пов'язаний з передачею своєї індивідуальності між учасниками взаємодії – суб'єктами освітнього процесу. Суттєва відмінність цього аспекту в системі післядипломної освіти полягає у взаємному характері означеної передачі; змістова сторона педагогічної взаємодії співвідноситься з мотиваційно-ціннісною сферою викладачів і студентів системи післядипломної освіти.

Педагогічна взаємодія в системі післядипломної освіти (в тому числі непедагогічної) у вищих навчальних закладах зумовлюється специфікою навчального середовища факультетів (інститутів, центрів) післядипломної освіти як компонента неперервної освіти. Означена педагогічна взаємодія у системі післядипломної освіти здійснюється у межах педагогічного процесу і визначається цілями післядипломної освіти як освіти дорослих. Навчальний процес системи післядипломної освіти, у межах якого відбувається педагогічна взаємодія, характеризується як акмеологічне суб'єкт-суб'єктне середовище, яке спонукає

особистість до самовдосконалення, самоорганізації, самонавчання.

Виходячи з так окресленої педагогічної взаємодії, система післядипломної освіти має бути спрямована на організацію педагогічної взаємодії з «реальним», а не «ідеальним» дорослим фахівцем, професійна підготовка (докваліфікація, перекваліфікація) якого ґрунтується на врахуванні його вітагенного досвіду. Педагогічна взаємодія у системі післядипломної освіти (в тому числі непедагогічної) у вищих навчальних закладах ґрунтується на провідних позиціях суб'єкт-суб'єктної педагогіки, яка дозволяє окреслити мотиваційні установки, когнітивні потреби, поведінкові стратегії, соціальну зрілість студентів, які здобувають другу вищу освіту чи проходять докваліфікацію. Суб'єкт-суб'єктний підхід дає можливість також виявити основні проблеми дорослих, які здобувають післядипломну освіту: недостатній рівень готовності визнавати свою некомпетентність в іншій галузі професійної діяльності; нерозуміння своєї ролі в професійній діяльності; небажання змінювати свої соціальні позиції; відсутність усвідомлення затребуваності нового рівня освіченості та ін. Педагогічна взаємодія суб'єктів післядипломної освіти вимагає формування нового педагогічного мислення викладача системи післядипломної освіти, спрямованого на дорослих учасників означеної суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Висновки. Таким чином, система післядипломної освіти передбачає власну специфіку педагогічної взаємодії, яка є частиною, з одного боку, взаємодії суб'єктів освітнього простору, з іншого – частиною післядипломної освіти як особливої інституції і системи неперервної освіти загалом. Як засвідчило дослідження, педагогічна взаємодія виявляється у двох базових аспектах – функціонально-рольовому та особистісному. При цьому у системі післядипломної освіти і один, і другий аспекти мають свою специфіку, оскільки передбачають взаємодію у системі «дорослий-дорослий». Розкриття основних форм педагогічної взаємодії суб'єктів післядипломної освіти складає основу подальших досліджень.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К. : Райдуга, 1994. – 16 с.
2. Про освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 23.11.2013 <http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Гаврилова Е.В. Модель педагогического взаимодействия в системе открытого дистанционного профессионального образования взрослых / Елена Владимировна Гаврилова : дисс ... канд.пед.н. : 13.00.01 – М., 2003. – 239 с.
4. Дмитриева Л.Г. Диалогический подход к формированию

психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному взаимодействию / Людмила Геннадьевна Дмитриевна : дисс ... докт. психол. н. : 19.00.07 – педагогическая психология. – Самара, 2011. – 473 с.

5. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник / И.А. Зимняя. – Москва : Логос, 2004. – 384 с.

6. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І.М. Дичківська – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

7. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга, Богдан, 2005. – 360 с.

8. Цалик Н.Ю. Психологічні проблеми педагогічної взаємодії / Н.Ю. Цалик // Гуманітарні аспекти формування особистості: зб. матеріалів Четвертої наукової конференції (23 квітня 2010 р., м. Львів) ; – Львів : ЛДУ БЖД, 2010. – С. 109-121.

9. Копылов С.А. Психологические условия эффективного педагогического взаимодействия учителей и класса учащихся / Сергей Александрович Копылов: дисс ... канд. психол. н. : 19.00.07 – педагогическая психология. – М., 1995. – 196 с.

10. Кан-Калик В.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и практического исследования / Кан-Калик В. А., Ковалев Г. А. // Вопросы психологии.– 1985. –№4. – С. 9-16.

Косыгина Елена – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой менеджмента образования Житомирского областного института последипломного педагогического образования
E-mail: okos@ukr.net

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ СИСТЕМЫ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ : СОДЕРЖАНИЕ И СПЕЦИФИКА

Аннотация. В статье представлен анализ особенностей педагогического взаимодействия в системе последипломного образования. Обосновано, что эта система образования предусматривает собственную специфику педагогического образования, являющуюся частью, с одной стороны, взаимодействия субъектов образовательного пространства, с другой – частью системы последипломного образования как особенной институции в системе непрерывного образования.

Ключевые слова: взаимодействие, педагогическое взаимодействие, последипломное образование, субъекты образования.

Kosygina Olena – Candidate of Psychological Sciences, Head of the Education Management Department of the Zhytomyr Regional Institute of Post-graduate Pedagogical Education
E-mail: okos@ukr.net

SUBJECTS' PEDAGOGICAL COOPERATION IN SYSTEM OF POST-GRADUATE EDUCATION : CONTENTS AND SPECIFICITY

Summary. *The article analyzes peculiarities of the pedagogical cooperation in the system of the post-graduate education. It is found out that this educational system foresees the own specificity of the pedagogical cooperation, which is a part, on the one hand, of subjects' cooperation of the educational area, on the other hand – a part of the system of the post-graduate education as a special institution in the system of life-long education.*

The article highlights that the pedagogical cooperation in the system of the post-graduate education is subjugated categorically to the cooperation as the cross-discipline phenomenon. The research justifies that the pedagogical cooperation is revealed in two basic aspects – functional-role and personal. Herein in the system of the post-graduate education both aspects have their specificity, as they foresee the cooperation in the system «adult-adult». The specificity of post-graduate education subjects' functional role revelation consists in the teachers' subject role increase, their role as organizers, conducting special management solutions and the educational management system.

Key words: *cooperation, pedagogical cooperation, post-graduate education, subjects of education.*

УДК: 16:378.937:791

Мозговий Віктор Леонідович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: viktoriya-72@mail.ru

ЗАКОНИ ЛОГІКИ У ВИРІШЕННІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РЕЖИСУРИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Сучасна педагогічна наука представляє собою складну систему взаємозв'язків і взаємозалежності різних елементів, компонентів, факторів, тенденцій, принципів, концепцій, теорій та ін. Визначення, розробка і реалізація педагогічно-орієнтованої проблеми дослідження логічно пов'язується із отриманням нового, передового, актуального для педагогічної науки знання. Незважаючи на те, що питання побудови мислення та встановлення істинності знання традиційно відносять до наукових пошуків у галузі філософії, важливість і значимість цієї процедури для педагогічних досліджень має дуже велике значення. Особливо ця процедура актуальна для наукових досліджень, що розкривають сутність нових педагогічних явищ. Саме до таких явищ належить

підготовка майбутніх учителів до режисури педагогічної дії. А тому ми і вирішили розглянути наукові підходи правильного мислення щодо вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії через призму законів формальної логіки.

Використання законів формальної логіки у психолого-педагогічних дослідженнях здебільшого стосується розробки методології наукової проблеми. Серед найбільш значимих напрацювань слід виділити роботи В.П. Давидова, С.У. Гончаренка, В.І. Загвязинського, В.В. Краєвського, О. М. Новікова, Ю.П. Сурміна, В.М. Шейко та ін.

Обґрунтовуючи гносеологічні основи докторського дослідження О.М. Новіков наголошує на тому, що «Використання логічних засобів у процесі побудови роздумів і доведень дозволяє досліднику відділяти контролюючі аргументи від інтуїтивних або тих, що некритично сприймаються, хибних від істинних, плутанину від протиріч» [4, с. 55].

Врахування наведеної наукової позиції переконало автора статті у проведенні відповідної роботи саме у розробці методологічного розділу дисертаційної роботи.

Метою статті є проведення операцій мислення за формально-логічними законами встановлення істинності наукового знання пов'язаного з вирішенням проблеми підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії.

Оригінальність шляхів вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії у більшій мірі залежить від встановлення істинності рішення, що базується на закономірностях та операціях правильного мислення. Щодо методології прикладного педагогічного дослідження, то слід звернути увагу на рекомендації В. В. Краєвського, який зазначає, що «...використання формально-логічних законів, направлено на обґрунтування принципово нових підходів до вирішення проблеми» [2, с. 266].

А тому для обґрунтування істинності наукового пізнання проблеми, пов'язаної із підготовкою майбутніх учителів до режисури педагогічної дії, ми використали класифікацію формально-логічних законів, запропоновану Ю.П. Сурмінім [5, с. 130-132].

Перший закон, на якому будуть ґрунтуватися умовиводи – це закон *тотожності*, що читається так: «У процесі певного міркування будь-які поняття і судження мають бути тотожними самі собі. У логіці висловлювань він виражається так: $a=a$ » [5, с. 130]. Проте на практиці дуже часто відбувається так, що в силу різних причин, до яких належать синонімічні та омонімічні особливості

вживання слів, а також слабка обізнаність із характеристиками об'єктів певної галузі, відбувається ототожнення різних думок про певне поняття.

На початковому етапі дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії подібна аналогічна відбувалася з поняттям «режисура». У «Новому тлумачному словнику української мови» термін «режисура» тлумачиться як «...керівництво постановкою, оформлення будь-якого дійства» [3, с. 109]. У наведеному тлумаченні абсолютно відсутнє посилання на театральну діяльність, а тому керівництво та оформлення будь-якої діяльності цілком можна віднести і до педагогічної діяльності.

Проте довготривале використання зазначеного терміна у контексті театального мистецтва стало причиною того, що режисура в педагогічній діяльності почала ототожнюватися з фактом використання елементів театралізації у навчально-виховному процесі. Зазначений факт підміни відбувся не навмисно, а став наслідком пошуку шляхів урізноманітнення педагогічної взаємодії. Однак режисура педагогічної дії – це самостійний педагогічний феномен, який має свої характерні ознаки та визначений структурно-компонентний склад. Таким чином, надання театральних ознак поняттю «режисура педагогічної дії» є підтвердженням фактом підміни міркування характеристиці предмета. Використовуючи закон тотожності, ми підтвердили сформульований умовивід.

Другим законом, що сприятиме побудові правильного мислення над досліджуваною проблемою є *закон несуперечності*. Вимога несуперечності мислення виражає закон несуперечності: два протилежні судження не можуть бути одночасно істинними: принаймні одне із них – помилкове. Цей закон можна представити формулою: «**не** – (**а** або **не-а**) – *неправильно*, що **а** і **не-а** одночасно істинні» [5, с. 131].

Щодо формування суджень про властивості режисури педагогічної дії як предмета дослідження, то слід зазначити, що наявність суто педагогічних характеристик цього феномену абсолютно не заперечують факти проявів театально-мистецьких характеристик предмета в об'єктивній педагогічній реальності. Таким чином, властивості режисури педагогічної дії, що забезпечують добір, вибудову та реалізацію педагогічно доцільних вчинків, дидактично та методично обґрунтованих навчальних елементів, за допомогою яких у певному педагогічному просторі буде налагоджено результативну педагогічну взаємодію, можуть бути реалізовані за рахунок напрацювань як театальної, так і

педагогічної теорії і практики. Використання закону несуперечності в обґрунтуванні наукового пізнання проблеми, пов'язаної із підготовкою майбутніх учителів до режисури педагогічної дії, сприяє, успішному знаходженню та усуненню суперечностей як в особистих (авторських), так і в чужих міркуваннях стосовно розвитку зазначеного феномену у контексті сучасної педагогічної освіти.

Третій закон за яким буде будуватися наше мислення – це *закон виключення третього*. Закон виключення третього можна записати за допомогою диз'юнкції у вигляді формули: «*a* і *не-a* (істинне або *a*, або заперечення *a*), де *a* – будь-яке судження, *не-a* – заперечення судження *a*. Судження *a* і його заперечення *не-a* сполучені за допомогою диз'юнкції. Оскільки закон виключення третього діє тільки щодо суджень, з яких одне обов'язково істинне, а інше обов'язково помилкове, то міркування реалізується за формулою: «або-або». Третього не дано.» [5, с. 131]. Проте слід звернути увагу на характерну особливість закону виключення третього пов'язану із подальшим розвитком закону несуперечності. З цього приводу Ю.П. Сурмін зазначає: «...встановлюючи, що два суперечливі судження не можуть бути не тільки одночасно істинними (на що вказує закон несуперечності), але вони не можуть бути також одночасно помилковими» [5, с. 132].

Враховуючи вищезазначені особливості закону виключення третього, проведемо аналіз істинності теоретичних суджень щодо функціональної сутності режисури педагогічної дії. Режисура педагогічної дії як феномен педагогічної освіти здебільшого розглядається у двох теоретичних позиціях (судженнях): перша – функція педагога (В.І. Зягвязинський, І.А. Зязюн); друга – побудова взаємодії у рамках уроку (О. С. Булатова, В. М. Букатов, О.П. Єршова, М.М. Поташнік та ін.). Перевірка відповідності зазначених суджень щодо об'єктивної педагогічної дійсності можлива тільки за допомогою практики, що, до речі, і реалізується у рамках нашої дисертаційної роботи. Однак зараз уже можна стверджувати про те, що існування позиції (судження), яке розкриває сутність режисури педагогічної дії як дієвої функції учителя має значно більше шансів на істинність, ніж судження, що обмежує зазначений педагогічний феномен тільки практичною значущістю – розробка плану уроку.

Підсумовуючи сказане, можемо передбачити, що використання закону виключення третього в обґрунтуванні характеристики методології цілісного підходу підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії, забезпечить наукове пізнання проблеми пошуком істинного напрямку формування

теоретичного знання.

Досить важливим для обґрунтування наукового пізнання проблеми нашого дослідження виявився четвертий формально-логічний закон – *закон достатньої підстави*. Висловлюючи істинну думку, ми повинні обґрунтувати її істинність, тобто довести її відповідність дійсності. Вимога доказовості мислення, обґрунтованості суджень виражає закон достатньої підстави, який формулюється так: «*будь-яка істинна думка має достатню підставу*» [5, с. 132].

Обґрунтування методів наукового пізнання проблеми, пов'язаної із підготовкою майбутніх учителів до режисури педагогічної дії стало досить трудомістким процесом. Однією із основних причин такої ситуації є обмеженість у педагогічній літературі наукових позицій щодо використання зазначеного феномену у педагогічній теорії та практиці, що стало приводом для тривалої невпевненості автора у дисертабельності дослідження за обраною темою.

Проте використання саме закону достатньої підстави спонукало автора до цілісного дослідження феномену режисури педагогічної дії з позиції аналізу напрацювань педагогів-практиків і науковців. У результаті проведеного історичного аналізу було встановлено, що режисура педагогічної дії як практична складова діяльності педагога має досить давню історію. До того ж у певний період розвитку педагогічної науки (радянського періоду – початок 80 років ХХ століття) зацікавленість положеннями театральної педагогіки спонукала до розвитку практичної складової режисури педагогічної дії. На завершення слід додати, що у сучасних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених у контексті реалізації принципів гуманістичної освіти питання налагодження педагогічної взаємодії засобами режисури педагогічної дії набуває усе більшої актуальності.

Отже, істинність наукового пізнання проблеми підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії не обов'язково повинна ґрунтуватися на результатах практичної перевірки. Достатньою умовою може бути попередній досвід педагогів-практиків, дослідників, що працювали у цьому науковому напрямі.

Застосування логічних законів щодо дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії стало можливим завдяки вибору окремим методом пізнання мисленого експерименту. У своєму виборі ми керувалися наявністю характерних можливостей вказаного методу – проведення уявно ідеальних операцій з предметами, не вдаючись до безпосередніх дій із предметами. Обґрунтовуючи методи педагогічного

дослідження, С.У. Гончаренко зазначає, що «У такому експерименті дослідник на основі теоретичних знань про об'єктивний світ і емпіричних даних створює ідеальні об'єкти, співвідносить їх у певній динамічній моделі, імітуючи мислено той рух і ті ситуації, які б могли б мати місце у реальному експериментуванні» [1, с. 121].

Узагальнюючи проведену роботу щодо побудови наукового мислення пов'язаного з вирішенням проблеми підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії на основі, у першу чергу, слід звернути увагу на функціональність формально-логічних законів. Їх використання забезпечило нам конкретні операції, пов'язані з дослідженням сутності та істинності наукової проблеми. Щодо видової специфіки наукового пізнання, то слід зазначити, що нами було використано перевірені практикою загальнонаукові закони, що, в свою чергу, виключило потребу обґрунтовувати нові у рамках розробки методології цілісного підходу дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії.

Перспективи подальших досліджень ми пов'язуємо з визначення новизни наукового знання пов'язаного з проблемою підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії.

Література

1. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / Семен Устимович Гончаренко. – К.; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
2. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для вузов / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2006. – 393 [1] с.
3. Новий тлумачний словник української мови: у 3-х т./ [укл. В. Яременко, О. Сліпушко]. – Вид. 2-ге, випр. – К.: АKNIT, 2001. – Т.3. – П–Я. – 2001. – 864 с.
4. Новиков А.М. Докторская диссертация?: Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук / Александр Михайлович Новиков. – 3-е изд. – М.: Издательство «Эгвес», 2003. – 120 с.
5. Сурмін Ю.П. Майстерня вченого: підручник для науковця / Юрій Петрович Сурмін. – К.: Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджмент – освіти в Україні», 2006. – 302 с.

Мозговой Виктор Леонидович – кандидат педагогических наук, доцент, докторант отдела теории и истории педагогического мастерства Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины.

E-mail: viktoriya-72@mail.ru

ЗАКОНЫ ЛОГИКИ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕЖИССУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В статье автор анализирует проблему подготовки будущих учителей к режиссуре педагогического действия с позиции построения правильного мышления. Обращается внимание на целесообразность использования формально-логического закона мышления и их результативность в контексте решения предлагаемой проблемы исследования. Акцентируется внимание на проведении мыслительного эксперимента как метода научного познания действительности.

Ключевые слова: истина, формально-логические законы, подготовка будущих учителей, режиссура педагогического действия.

Mozgovoy Victor – Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor, Doctoral Candidate of the Theory and History of Pedagogical Skills Department of the Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine.

E-mail: viktoriya-72@mail.ru

THE LAWS OF LOGIC IN PROBLEM SOLVING OF THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR THE PEDAGOGICAL ACTION

Summary. Modern pedagogical science is a complex system of interrelations and interdependences of different elements, components, factors, tendencies, conceptions, theories etc. The definition, development and implementation of pedagogical-oriented investigation problem are being logically connected to obtaining the new advanced and actual knowledge for the pedagogical science. In spite of the fact that the task of the ascertainment of knowledge verity is traditionally referred to the scientific research in the branch of philosophy, the importance and significance of this procedure for pedagogical investigation are of great importance. This procedure is particularly topical for scientific investigations disclosing the essence of new pedagogical phenomena. Future teachers` training for the pedagogical action direction refers to these very phenomena. The main objective of our investigation was carrying out the operation of thinking according to formal-logical laws, namely: law of identity, the law of consistency, the law of excluded middle and the law of simultaneous substitution.

The implementation of purpose of the study provided the ascertainment of knowledge verity connected to the solution to the task of future teachers` training for the pedagogical action direction. Applying of laws of formal logic for future teachers` training for the pedagogical action direction promoted the ascertainment of knowledge verity as well as phased, logical and comprehensive implementation investigative tasks, and provided the abovementioned work with the sign of holistic pedagogical phenomenon. The application of the laws of logic referring to the investigation of the task of future teachers` training for the pedagogical action direction appeared to be possible due to choice of cognition of thinking experiment as a separate method.

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Випуск 7, 2013

Characteristic peculiarity of the abovementioned method is carrying out of imaginary ideal operations with subjects without direct actions on subjects. The obtained results allowed to investigate the nature of the subject being investigated, its structure, interrelations and ground the certain pedagogical space – function which promotes the setting up the effective pedagogical interaction.

Key words: *verity, formal-logic laws, future teachers' training, pedagogical action direction.*

УДК 37.018.46+37.015.311

Сидорчук Нінель Герандівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка

Орлова Ольга Анатоліївна – викладач Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
E-mail: orlovaZNIT2007@yandex.ru

ПІСЛЯДИПЛОМНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ЯК СТРУКТУРНИЙ КОМПОНЕНТ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Модернізація та розвиток освіти повинні набути випереджального неперервного характеру, гнучко реагувати на всі процеси, які відбуваються у світі й Україні, про що зазначено в освітніх документах. Підвищення якісного рівня освіти має бути спрямоване на забезпечення економічного зростання країни та вирішення соціальних проблем суспільства, необхідних для подальшого навчання та самовдосконалення особистості. Якісна професійна підготовка педагогів є необхідною умовою сталого демократичного розвитку суспільства. Ці ідеї знайшли свою реалізацію в освіті дорослих, особливе місце у системі якої належить післядипломній педагогічній освіті.

Питання становлення й розвитку освіти дорослих розглядали (А.В. Даринський, С.Г. Вершловський, С.М. Коваленко, Л.Б. Лук'янова, О.І. Огієнко, Л.Є. Сігаєва) та ін., підвищення кваліфікації педагогів (В. І. Бондар, М. Ю. Красовицький, А. І. Кузьмінський, Ю. М. Кулюткін, М. В. Кухарева, В. І. Маслов, В. Г. Онушкін, О. П. Тонконога, П. В. Худоминський, Т. І. Шамова) та ін. Однак, на сучасному етапі розбудови системи професійної освіти існуюча практика навчання дорослих у системі післядипломної педагогічної освіти не забезпечує соціально-економічної стабільності та перспектив розвитку суспільства в цілому й особистості фахівця зокрема. Останнє зумовлює потребу пошуку нових підходів до організації навчання в системі

післядипломної педагогічної освіти, а також їх теоретичного осмислення та обґрунтування.

Розв'язання поставленого завдання можливо за умови спеціальної *підготовки* вчителів загальноосвітніх закладів до особистісного самовдосконалення учнів.

Науковці подають інтерпретацію професійно-педагогічної підготовки, виділяючи її певні характерні ознаки. Так, О.А. Абдуліна, Н.В. Кузьміна, Н.Ф. Тализіна пов'язують її з навчанням у педагогічних закладах освіти та визначають підготовку майбутніх учителів як *процес формування й набуття* настанов, знань та вмінь, необхідних спеціалісту для належного виконання спеціальних завдань навчально-виховного У такій інтерпретації йдеться про підготовку *майбутніх* учителів.

Для розв'язання завдань нашого дослідження цікавим є підхід до визначення підготовки вчителя, що представлений М.М. Боритко, який розглядає її, як *ступінчастий процес*, що складається з наступних щаблів: вибір професії; самовизначення у професії; закріплення власного педагогічного стилю; саморозвиток та самовдосконалення [2, с.41]. Автор доводить, що *ступінчастість педагогічної підготовки* обумовлюється її відносно дискретними етапами, які являють собою послідовність якісних перебудов у професійній свідомості й діяльності, в образі професійного «Я», в рефлексії, функціях та технології їх використання.

За таких умов, *перший щабель* – вибір професії, коли відбувається орієнтація людини у світі професій, визначаються переваги педагогічної діяльності у якості професійної (на етапі допрофесійної освіти), відбувається засвоєння мотиваційно-психологічних і процесуальних компонентів педагогічної діяльності, ідентифікація соціальної ролі вчителя з певною предметною галуззю науки, культури (етап початкової професійної підготовки). Результатом зазначеного етапу безперервної освіти є осмислення педагогічної діяльності як такої, що спрямована на якісне перетворення дитини.

Другий щабель – самовизначення у професії, оволодіння сутнісними механізмами педагогічної діяльності, готовністю до трансформації соціокультурного досвіду, *пошук у процесі навчання у професійному закладі освіти власного педагогічного стилю*. Результатом зазначеного етапу є оволодіння концептуальною позицією педагога-вихователя.

Третій щабель – затвердження (у післядипломній освіті) свого педагогічного стилю, усвідомлення виховання як перетворюючого сприяння. Результатом зазначеного етапу є

остаточне визначення системи принципів своєї професійно-педагогічної діяльності.

Четвертий щабель – професійний саморозвиток та самовдосконалення, коли авторська концепція педагога реалізується у системі педагогічної діяльності, авторському досвіді, освітніх програмах, проектах, які координують систему педагогічних чинників. Професійно-особистісна позиція педагога-вихователя як ціннісно-сміслова освіта стає не тільки основою власного саморозвитку та самовдосконалення, але й джерелом та підґрунтям для реалізації зазначеного напрямку у роботі з учнями [2, с. 41].

Беручи до уваги висновки М.М. Боритко, мету та завдання нашого дослідження, а також результати попереднього категоріального аналізу поняття «самовдосконалення», уточнимо змістову інтерпретацію етапів підготовки вчителя відповідно до розв'язання стратегічних завдань його професійного становлення: вибір професії (із збереженням змістового наповнення представленого вище); первинна професійна підготовка (самовизначення у професії) – оволодіння сутнісними механізмами педагогічної діяльності у межах навчального-виховного процесу у педагогічному закладі освіти; затвердження власного педагогічного стилю у системі післядипломної освіти; етап професійного саморозвитку та самовдосконалення з перспективною орієнтацією на учня.

Отже, лише на четвертому етапі у вчителя з'являється реальний потенціал для особистісного самовдосконалення як об'єктивна передумова цілеспрямованого впливу на особистісне самовдосконалення учнів, а одним із механізмів підготовки до реалізації взаємодії учителя та учня у окресленому напрямі є післядипломна освіта. Реалізація зазначеного напрямку підготовки вчителя у післядипломній освіті потребує визначення особливостей її діяльності.

Традиційно післядипломну освіту розглядають як елемент неперервної освіти. Такий підхід дозволяє визначати її роль та місце у загальній структурі системи освіти. Меншу увагу науковці приділяють її характеристичі як одного з напрямів освіти дорослих. Відсторонення від андрагогічного підґрунтя часто, на нашу думку, веде до підміни внутрішніх механізмів діяльності післядипломної освіти (форм, методів, засобів) такими, що є ефективними у освітніх закладах підготовки студентів – майбутніх учителів.

Безперечно, стратегічним завданням освіти є підвищення компетентності молодого покоління, але економічні, соціальні, моральні проблеми, що виникли на етапі державотворення,

потребують їх розв'язання вже сьогодні. Це визначає потребу проведення заходів щодо підвищення компетентності дорослих людей, тих, хто несе відповідальність за сьогоднішній день.

З іншого боку, одним з ключових питань експериментальної роботи стала розробка технологічної складової визначеного виду підготовки (у тому числі, форм, методів та засобів), відповідно розгляд післядипломної освіти як напряму освіти дорослих у межах дослідження є найбільш прийнятним, оскільки забезпечує можливість зосередити увагу безпосередньо на навчальному процесі закладу післядипломної освіти.

Розв'язання завдань наукового пошуку потребує їх певної конкретизації, яка передбачає розгляд загальної характеристики післядипломної педагогічної освіти як складової освіти дорослих.

За М.Ш. Ноулзом, освіта дорослих з'явилася хронологічно раніше, ніж освіта дітей, але тривалий час не була витребуваною суспільством. Лише в XIX столітті з'явилась необхідність перенавчати, донавчати й дорослих людей [12, с. 141-144]. Так, перший досвід організованого технічного навчання датується 1891 роком, коли в Парижі виникла заочна технічна «школа на дому».

У XIX ст. у Російській імперії реалізація освітніх процесів дорослого населення мала свої характерні ознаки та ґрунтувалася на «особливій увазі до будь-яких проявів духовних процесів окремої особистості та розвитку її активності як підґрунтя загальнополітичного життя [11, с. 300]». За таких умов виявилися витребуваними як професійно спрямовані, так і загальнокультурні, загальноосвітні курси для навчання дорослих. Основного розвитку набула загальноосвітня підготовка у формі недільних шкіл, читацьких, робочих і селянських гуртків, головним завданням яких стало навчання грамоті й просвітницька діяльність серед дорослих, переважно робітників і, меншою мірою, селян [5, с. 52].

Невід'ємною складовою освіти дорослих стала й одна зі складових самовдосконалення – самоосвіта. Із самоосвіти у XIX ст. склався, й так званий, заочний метод навчання, який у Англії, Франції, США, Росії отримав специфічні риси.

Нового етапу розвитку освіта дорослих набула у 60-70 рр. XX ст. У цей період у різних країнах створюються реальні економічні, соціальні, технологічні, педагогічні передумови для реалізації ідеї освіти дорослих.

Економічні складали підґрунтя для підвищення рівня розвитку цілого ряду країн, що призвело до необхідності *удосконалення професійної, соціальної компетентності* та давало змогу робітникам навчатися з відривом та без від

виробництва.

Соціальні передумови передбачали *розвиток демократичності освіти*, забезпечували можливість отримання вищих ступенів освіти більшій кількості населення, що дало змогу особам долучитися до культурних цінностей, розширити кругозір, збільшити власний інтелектуальний потенціал.

Технологічні сприяли розвитку концепції освіти дорослих шляхом *застосування технологій передачі інформації та технологій навчання*. Саме поява у цей час нових технологій передачі інформації – супутниковий зв'язок, комп'ютери, аудіо- і відеокасети – дозволили удосконалити процес навчання дорослих людей. Одночасно значною мірою змінилися форми та методи навчання людей у різні вікові періоди, що створило *педагогічні передумови* реалізації концепції освіти дорослих.

Але загальноприйнятої, єдиної концепції освіти дорослих вироблено не було, оскільки у різних країнах процес забезпечення освіти у різні вікові періоди проходив вкрай нерівномірно, а педагогічна наука не змогла обґрунтовано і повно пояснити феномен освіти дорослих.

Разом з тим, у 60-70-х рр. ХХ ст. освіта дорослих дедалі все більше впливала на всю сферу освіти. Відомий французький діяч у галузі неперервного навчання П. Лангран тоді висловив думку, що «майбутнє освіти, якщо розглядати його в цілому, і його здатність до оновлення, залежать від розвитку освіти дорослих».

На перший план у цей час виходить *професійна освіта дорослих*. Саме в цей період у США, Франції, Великобританії, ФРН, Швеції, Японії, Іспанії було вжито надзвичайних заходів щодо розвитку освіти дорослих, а, практично в усіх країнах світу, прийняті законодавчі акти, що визначили шляхи розвитку, джерела фінансування і підтримки освіти дорослих [8, с. 85-92].

У той же час за кордоном значного розвитку набуває загальноосвітня та загальнокультурна, або загальноорозвивальна підготовка дорослих, з'являється *подовжене навчання (continuing education – англ.)* та *освіта, що відновлюється (возобновляющееся – рос., recurrent education – англ.)*. Вони, фактично, являли собою різні форми підвищення кваліфікації та загальноосвітнього рівня дорослого наведення [5, с. 48]. У розвинених країнах світу прийшли до висновку, що людина повинна не тільки добре володіти професійними навичками, але і бути достатньо освіченою у культурному, моральному, психологічному відношеннях, вона має повною мірою відчувати себе повноцінним членом суспільства, родини. Досягти цього можна не тільки завдяки отриманню повної середньої освіти, але й

шляхом постійного, чи хоча б регулярного, навчання в системі освіти дорослих.

Проблеми розвитку освіти дорослих стали об'єктом уваги світової наукової спільноти [3, с.16-18]. У результаті зусиль державних органів, бізнесменів, працівників освіти, значно покращився якісний стан освіти дорослих. У США, за статистичними даними на 1984 р. в освіті дорослих навчалася 40 млн. 751 тис. осіб (без урахування формальної освіти) чи 22% працездатного населення. У Канаді в ці ж самі роки навчався кожен п'ятий дорослий, у Франції 8,5% від всього населення, у Швеції майже 80% дорослого населення. Однак, у 90-х роках спостерігається певний спад у розвитку масштабів освіти дорослих, що було викликано демографічними причинами у зв'язку з зменшенням загальної кількості працездатного населення.

У СРСР з початку 70-х років післядипломну освіту починають розглядати як важливу, невід'ємну складову єдиної системи неперервної освіти. Однак на той час офіційне визначення післядипломної освіти (а разом з нею як різновид підвищення кваліфікації) ще не означає фактичне виділення її як самостійної ланки. Це посилювалося її існуванням на основі відомчого принципу теоретико-методологічного осмислення, а отже звужувало можливості її концептуального, обґрунтування та методологічної єдності. За таких умов післядипломну освіту розглядають лише як доповнення (і не завжди обов'язкове) до базової, тобто вузівської освіти, а другого – в необхідності лише професійного та кваліфікаційного вдосконалення особистості. І в першому, і в другому випадках з поля зору випадала особистість фахівця з її індивідуальними потребами, інтересами, життєвими планами, можливостями і здібностями, а головними залишалися виробничі інтереси, відповідність «робочої сили» цим інтересам [9].

У 80-х рр. XX ст. у Радянському Союзі склався ряд форм освіти дорослих (див. табл. 1), серед яких заочна і вечірня, що дозволяли отримувати освіту певного рівня і профілю без відриву від виробництва та існували на той час тільки в СРСР.

Таблиця 1

Форми освіти дорослих

У рамках формальної освіти	У рамках неформальної освіти
Вечірні середні школи; професійно-технічна освіта; середня спеціальна освіта; вища освіта; післядипломна освіта (підвищення	Професійно спрямовані та загальнокультурні курси навчання у народних університетах, центрах неперервної освіти, центрах освіти дорослих,

кваліфікації) тощо.	лекторіях товариства «Знання», з використанням телебачення, курси інтенсивного навчання тощо.
---------------------	---

В Україні післядипломна освіта отримала офіційний статус у Законі України «Про освіту» від 23.05.91 р., і на сьогодні вже сформувалася як освітня система зі своєю структурою та ієрархією. Згідно із законодавством України, післядипломна освіта створює умови для неперервності та послідовності освіти громадян, підвищення кваліфікації або здобуття нової спеціальності [4; 9].

У Законі України «Про освіту» та в проекті «Положення про післядипломну освіту в Україні» поняття «післядипломна освіта», в структуру якого було включено: спеціалізацію, клінічну ординатуру, стажування, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів. Законом України «Про загальну середню освіту» створена система післядипломної педагогічної освіти, яка включає регіональні вищі навчальні заклади післядипломної освіти, що знаходяться у підпорядкуванні НАПН України [4].

В Україні післядипломною освітою займається близько 500 навчальних закладів і підрозділів різних форм власності, в тому числі 186 підпорядкованих МОН України. Щорічно близько 300 тис. керівників і спеціалістів підвищують кваліфікацію та здійснюють перепідготовку в цій системі. Майже 25 тисяч спеціалістів отримують другу вищу освіту з різних освітньо-кваліфікаційних рівнів за 16-ма напрямками та 50-ма спеціальностями [9].

Значного розвитку у зазначений період набули у межах формальної освіти форми підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації робітничих кадрів та фахівців з вищою та середньою освітою, в тому числі й педагогічних кадрів. Конкретизуючи завдання експериментальної роботи визначимо особливості діяльності *післядипломної педагогічної освіти як складової освіти дорослих*.

Вітчизняна система післядипломної педагогічної освіти почала формуватися у XIX столітті, що підтверджує творча спадщина К. Д. Ушинського, М. І. Пирогова, М. О. Корфа, М. Ф. Бунакова, Т. Г. Лубенця, Б. Д. Грищенка. Загальною платформою, яка об'єднувала погляди всіх вітчизняних освітян кінця XIX початку XX століття щодо проблеми підвищення кваліфікації як різновиду післядипломної освіти на вчительських курсах і з'їздах, була їх переконаність у необхідності поєднання теоретичних занять з активною професійно-практичною діяльністю.

У контексті зазначеної проблематики період 1939 – 1970 рр. на вітчизняному ґрунті вважають часом становлення і розвитку

інформаційно-знаннєвого підходу до підвищення кваліфікації вчителів. А вже з 70-90-х років характерною особливістю розвитку системи післядипломної педагогічної освіти є так званий базово-додатковий та професійно-кваліфікаційний принцип [9, с. 69-77]. Суть першого полягає в тому, що післядипломну освіту розглядали лише як доповнення (і не завжди обов'язкове) до базової, тобто вузівської освіти, а другого – в необхідності лише професійного та кваліфікаційного вдосконалення особистості. За таких умов і в першому, і в другому випадках на перший план не ставилась особистість фахівця з її індивідуальними потребами, інтересами, життєвими планами, можливостями та здібностями, а головними залишалися виробничі інтереси та відповідність «робочої сили» цим інтересам.

Сучасний етап розвитку післядипломної педагогічної освіти, що відповідає новим запитам незалежної держави, характеризується її становленням як функціональної системи, яка вирішує завдання всебічного розвитку й збагачення загальної і професійної культури особистості вчителя. Логіка функціонування такої системи зумовлена потребами часу у висококваліфікованих фахівцях, які здатні адаптуватися в сучасному динамічному суспільстві, зберегти і примножити свої духовні й життєві сили, розвинути і реалізувати творчий потенціал.

Основним механізмом реалізації поставленого завдання є, як зазначено у законах України «Про освіту», «Про загально середню освіту» та «Національній стратегії розвитку освіти України на 2012-2021 роки», самовдосконалення. Зазначена теза напряду пов'язана з висновками М.Н. Боритко, який наголошує, що механізми самовдосконалення у межах професійної діяльності закладаються у системі післядипломної освіти, де освітні послуги надаються дорослим особам, у період який за віковою періодизацією називається періодом дорослості.

З метою удосконалення навчального процесу інститутів післядипломної освіти у контексті досліджуваної проблеми розглянемо особливості навчання дорослих, спираючись на їх психолого-педагогічну характеристику. Учені по-різному визначають певні вікові межі періодів життя людини. Резюмуючи багаточисленні дослідження (Б.Г. Ананьєва, Ю.М. Кулюткіна, Є.І. Степанова та ін.), які присвячені визначенню вікових періодів людини, можна стверджувати, що людина протягом життя проходить три великих, чітко визначених, особливо виражених етапи, а саме «недорослості», дорослості та похилого віку, (у сучасній інтерпретації – старшого віку чи пізня дорослість) [6, с. 120-135].

За дослідженнями Б.Г. Ананьєва, саме період *дорослості* – це етап життєвого шляху людини, на якому формуються і визначаються основні ціннісні орієнтації, а головним видом діяльності стає професійна. На думку Л.Б. Лук'янової, дорослість пов'язують не стільки з віком людини, кільки з соціально-психологічними чинниками, які усвідомлює сама людина й визнає суспільство. Дорослими учнями є учні вечірньої загальноосвітньої школи; студенти вечірньої, заочної та дистанційної форм навчання й екстерни ВНЗ; аспіранти; особи, які здобувають професію на робочому місці; слухачі курсів та інститутів підвищення кваліфікації; ті, хто проходять підготовку або перепідготовку у зв'язку із змінами у змісті їх трудових функцій; особи, які опановують нову професію в курсовій або іншій формі; учасники програм рольової освіти; учасники програм неформальної освіти, що має аматорське спрямування; особи, які займаються керованою самоосвітою тощо [7, с. 73].

За інтерпретацією цілого ряду авторів *дорослого, який навчається*, будемо розглядати як такого, що володіє певним рівнем самосвідомості, життєвим досвідом, розумінням цілей навчання і шляхів реалізації отриманих знань, умінь, особистісних якостей і ціннісних орієнтацій, рівнем відповідальності, достатнім для того, щоб брати активну участь у процесі оцінювання навчання, а також здійснювати самостійну навчальну діяльність [1, С. 12-23].

Учені, які досліджують проблеми освіти дорослих, виділяють ряд їх особливостей (див. таб. 2), які становлять підґрунтя побудови навчального процесу у відповідних закладах освіти та регламентовані базовими принципами андрагогіки.

Таблиця 2

Базові характеристики дорослого у період навчання

№ п/п	Особливості освіти дорослих	Зміст
1.	Цілеспрямованість	Дорослі, як правило, знають з якою метою розпочали навчання.
2.	Обґрунтування потреби навчання	Доросла аудиторія уважно вибирає ту чи іншу інформацію, завжди ставить перед собою запитання: «А навіщо це нам потрібно?».
3.	Наявність досвіду та використання його в навчальному процесі	Наявність у дорослого життєвого досвіду.
4.	Практична спрямованість.	Дорослий відчуває користь від навчання, поки воно безпосередньо пов'язано з його роботою або

		особистим життям.
5.	Вимагають поважного ставлення до себе, до свого досвіду.	Дорослим надається можливість вільно висловлювати їх думки, а їхній досвід вважається цінним надбанням для навчального процесу.

Враховуючи зазначене вище конкретизуємо вимоги до організації процесу, залежно від особливостей навчання дорослих [10, с. 49-51]: мотивація тих, хто навчається; оптимізація типу навчання; чітке обґрунтування необхідності навчання; практична спрямованість навчального процесу; використання у навчальному процесі педагогічних ситуацій близьких до життєвого досвіду слухачів; врахування педагогічного досвіду тих, хто навчається; опора на власний досвід та (досвід слухачів); створення максимально комфортних умов під час навчання; використання інтерактивного навчання під час організації навчально-виховного процесу; *налаштування* слухачів на самооцінку власної діяльності; залучення дорослих учнів до планування та організації навчально-виховного процесу; формування *здатності* до самоуправління в педагогічній діяльності; використання отриманої інформації в практичну діяльність слухача; врахування потреб слухачів; забезпечити індивідуалізацію навчання з посиленням акценту на самонавчання.

У контексті нашого дослідження важливими є й те, що основною метою освіти дорослих на рівні суспільства є формування соціально активної та адаптованої до життя особистості; на рівні економіки – підготовка компетентного, ефективного працівника; а на рівні окремої особистості – самовдосконалення, що фактично підтверджує основну мету навчального пошуку.

Література

1. Ананьев Б.Г. Интеллектуальное развитие взрослых как характеристика обучаемости / Б.Г. Ананьев // Сов. педагогика. – 1969. – № 10. – С. 12-23.
2. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: [монография] / Н.М. Борытко; науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
3. Вершловский С. Г. Система образования взрослых как объект прогнозирования / С. Г. Вершловский // Человек и образование. – 2010. – № 1. – С. 16-18.
4. Закон України «Про загальну середню освіту». – К.: Відомості ВР, 1999.
5. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / Сергей Иванович Змеев. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.

6. Крайг Г. Психология развития. / Г. Крайг – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
7. Лук'янова Л. Провідні особливості навчання дорослих / Л Лук'янова // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. – К.;Ніжин : Вид. ПП Лисенко М.М., 2009. – Вип. 1. – С. 72-79.
8. Митина А.М. Дополнительное образование взрослых за рубежом: Концептуальное становление и развитие / А.М. Митина. – М.:Наука, 2004. – 304 с. – С. 85-92.
9. Олійник В.В., Даниленко Л.І. Концептуальні засади підготовки педагогічних та керівних кадрів освіти України в сучасних умовах // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: зб. наук. праць. – К.: Логос, 2001. – Вип. 4. – С. 69–77.
10. Пуцов В. Вчити дорослого по-дорослому / В. Пуцов // Післядипломна освіта.– 2011. – № 2. – С. 49-51.
11. Сорокин Ю.С. Развитие словарного состава русского языка в 30-90 г. XIX века. / Ю.С. Сорокин – М.: Наука, 1965. – 565 с.
12. Фольварочный И.В. Совершенствование международного сотрудничества в сфере образования взрослых: опыт Украины / И.В. Фольварочный // Человек и образование. – 2010. – № 2 (23). – С. 141–144.

Сидорчук Нинель Герандовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Житомирского государственного университета имени Ивана Франко

Орлова Ольга Анатольевна – преподаватель Житомирского областного института последипломного педагогического образования
E-mail: orlovaZNIT2007@yandex.ru

ПОСЛЕДИПЛОМНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Аннотация. В статье автор рассматривает проблему последипломного образования как структурного элемента образования взрослых, который обеспечивает профессиональную переподготовку педагогов. Проанализировано становление последипломного образования на современном этапе. Раскрыто понятие взрослого ученика.

Ключевые слова. образование взрослых, последипломное образование, повышение квалификации.

Sydorchuk Ninel – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Pedagogy Department of the Ivan Franko Zhytomyr State University

Orlova Olga – Lecturer of the Zhytomyr Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education
E-mail: orlovaZNIT2007@yandex.ru

POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION AS A STRUCTURAL COMPONENT OF ADULT EDUCATION

Summery. *The authors consider the problem of post-graduate education as a structural element of adult education, which provides professional training of the teachers. It is shown that improving the quality of education should be aimed at ensuring of economic recovery and solving social problems, necessary for further personality's learning and self-improvement. High-quality professional training is a necessary condition for becoming of democratic development of the society. The mentioned ideas found their realization in adult education, where postgraduate pedagogical education has a special place. The formation of post-graduate education at the present stage is analyzed. In accordance with the conceptual position the modern stage of postgraduate pedagogical education meets the new requirements of an independent state being characterized by its emergence as a functional system that solves the task of comprehensive development and improvement of general and professional culture of a teacher. The papers reveal the concept of an adult learner and highlight a number of features that are the basis for building the educational process in the respective schools being regulated by the principles of andragogy.*

Keywords: *adult education, postgraduate education, enhancing of the qualification, adult student.*

УДК 371

Терещенко Андрій Олегович – викладач кафедри естетичного виховання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка
E-mail: andragogika@ukr.net

ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ І ПРОБЛЕМА АВТОНОМНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Актуальність порушеної проблеми зумовлена необхідністю дослідження закономірностей і специфіки феноменів автономія особистості, організаційна культура, основоположною ознакою якої є наявність у вчителя потенційних можливостей конструктивного впливу на процеси розвитку освіти через стійке оновлення змісту і структури за умови обов'язкового збереження стабільних ознак освіти. Сучасні умови діяльності вчителя початкових класів зазнали значних змін порівняно з умовами їх діяльності наприкінці минулого століття. Стрімкі темпи розвитку суспільства зумовлюють нагальність кардинально інших вимоги до педагогічному персоналу початкової школи. Як справедливо зазначає О. Поляков [6],

діяльність вчителя у сучасній школі реалізується відповідно до нових принципів освіти (орієнтація на результат, компетентнісний підхід, суб'єкт-суб'єктні відносини, ефективність діяльності та ін.).

Результати нашого наукового пошуку свідчать про те, що кількість досліджень, в яких розглядаються різні аспекти проблеми розвитку культури майбутнього вчителя початкових класів, є незначною. Так, І. Пальшковою виконано ґрунтовне дослідження проблеми формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи у процесі підготовки у вищій школі. Формуванню інформаційної культури майбутніх учителів початкових класів присвячені праці А. Коломієць, Л. Макаренко, І. Смірної та ін. Проблему математичної культури вчителя початкових класів вивчає Є. Лодатко, музично-педагогічну – В. Мішеченко, Г. Падалка та ін. Водночас незважаючи на досить широке «тематичне поле» досліджень щодо професійної підготовки вчителя початкових класів, проблеми формування організаційної культури майбутніх учителів початкових класів й автономності особистості не були предметом спеціальних наукових досліджень. Таким чином, актуальність обраної проблеми та її недостатня розробленість зумовили вибір теми нашої публікації.

Мета публікації – здійснити аналіз проблеми організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів й автономності / автономії особистості як складової організаційної культури.

Передусім зазначимо, що автори психолого-педагогічних, соціолого-культурологічних досліджень організаційну культуру у галузі освіти пропонують вивчати через аналіз правил і норм поведінки, індивідуальних і групових інтересів суб'єктів освітньої діяльності, через аналіз стилю керівництва, очікування вчителів та учнів, рівня володіння умінням слухати, рівня готовності до взаєморозуміння, довіри. При цьому обов'язково досліджується морально-психологічний клімат навчального закладу, класу.

Слід наголосити, що організаційна культура – поняття, яке прийшло в сучасну педагогіку з практики сучасного менеджменту. Сучасний менеджмент визначає організаційну культуру як систему ціннісних орієнтацій, прийняту членами організації, яка слугує для них орієнтиром. Організаційна культура також розглядається як система загальних для членів організації внутрішніх цінностей (переконань), знань, яка визначає образ їх практичних дій. У зв'язку з цим науковий інтерес становить доробок С. Робінса [9], який виокремив сім ключових характеристик, сукупність яких визначає структуру організаційної культури. Серед них на першому місці – індивідуальна автономія.

Проблема автономності особистості перебуває в полі зору

різних наук: філософії, педагогіки, психології, менеджменту та ін. У науці склалась традиція тлумачити автономність як одну зі стадій психічного розвитку, яку часто розглядають у контексті поняття зрілої особистості. У філософському розумінні автономність є однією з суттєвих характеристик суб'єктивної свободи особистості. Поняття автономії також визначає сенс, в якому суспільство має оцінити і захистити свободу особистості.

Під автономією особистості розуміється форма особистісного буття, інтегральна сутність якої проявляється в таких характеристиках особистості: самостійне цілепокладання; усвідомленість поведінки; розвинена рефлексія; гнучкість та креативність мислення й діяльності. Вона не зводиться ані до незалежності, ані до емансипації, але є механізмом адаптації особистості до мінливим умов, визначаючи успішність особистісного та професійного розвитку [7]. За нашим переконанням, проблема автономності особистості майбутніх учителів початкових класів у контексті організаційної культури тісно пов'язана з проблемою ціннісних орієнтацій.

Як свідчить аналіз літературних джерел, автономність – стійка форма переживання людиною своєї реальної або уявної незалежності, яка виражається в самостійності, активності, відповідальності, творчому мисленні, почутті внутрішньої волі. Автономія особистості тісно пов'язана з її вищою психічною якістю – духовністю. За О. Камалетдіною [5], автономність особистості може слугувати показником особистісного здоров'я і психічної стійкості, індикатором позитивного спрямування особистісного розвитку. У зарубіжній психолого-педагогічній літературі особистісна автономія вважається вектором спрямованості розвитку особистості людини.

Автономність у психологічному розумінні можна визначити як якість особистості, що характеризує її прагнення до самоактуалізації, розкриття своїх здібностей, до самостійної діяльності; певну соціально-психологічну якість, що дозволяє людині діяти незалежно від внутрішніх і зовнішніх установок, демонструючи здатність до самостійності, а автономія визначається як потреба в прояві цієї якості. Нам імпонують процитовані у дослідженні О. Сергєєвої [7, с. 121] визначення поняття автономія, сформульовані видатним психологом О. Леонтьєвим: відокремлення людини від навколишнього контексту (емансипація); риса особистості; базова потреба, рушійна сила, що виявляється на всіх стадіях розвитку; своєзаконня (власні життєві принципи, система цінностей).

Водночас у педагогічному словнику академіка

С. Гончаренка автономія розглядається як встановлення норм (правил) для самого себе. Суб'єктом автономії може бути як особистість, так і група людей [4, с. 12]. Важливого значення набуває те, що автономію у педагогіці вчений тлумачить як індивідуальну позицію людини і незалежність у виборі мотивів, мети, стилю поведінки та ін. [4, с. 13]. Оскільки концепт вільної, незалежної (автономної) особистості покладено в основу концепції демократизації суспільства, його має бути покладено і в основу концепції демократизації педагогіки [5] наголошує, що винятково важливого значення педагогіка надає внутрішній автономії того, хто навчається. Автономія, що розуміється як внутрішня активність суб'єкта освіти, виступає як мета і предмет педагогічної діяльності.

У контексті професійно-педагогічної освіти формування автономності особистості тісно пов'язане з необхідністю розвитку пізнавальної активності, самостійності, ініціативності, відповідальності, свободи вибору, навичок самоконтролю, мотивації до оволодіння новими знаннями і способами дій. У рамках традиційного підходу до розвитку системи освіти в якості основної мети передусім є набуття знань, а не вміння виявляти творчу самостійність у нестандартних ситуаціях. В умовах нової освітньої парадигми актуалізувалася нагальність формування нового змісту навчання, формування не стільки знань (хоча без цього не обійтися) , скільки творчого мислення і «способів дії» з новою інформацією [8].

Ґрунтуючись на результатах наукового пошуку [2] зазначимо, що особливий потенціал має професійна автономність вчителя початкових класів, яка є:

- необхідною умовою формування організаційної культури;
- основою професійної соціалізації педагога та його професіоналізму;
- фактором забезпечення психологічного комфорту вчителя, його задоволеності працею, фактором профілактики емоційного вигорання;
- умовою забезпечення ефективної безперервної професійної освіти, особистісного розвитку вчителя та його самореалізації у широкому соціокультурному контексті;
- важливим чинником інноваційного розвитку освітнього середовища навчального закладу;
- підґрунтям нової культури освіти, побудованої на ціннісно-сміслових підставах і внутрішній детермінації діяльності суб'єктів освітнього процесу.

Зазначимо, що у сучасній організаційній культурі на перший

план виступає завдання мобілізації особистісних, духовних ресурсів, зокрема пов'язаних із здатністю до інноваційних процесів. Водночас формування організаційної культури майбутніх учителів початкових класів відбувається найбільш успішно, якщо задовольняється їх природна психологічна потреба в автономії.

Автономія особистості студентів – майбутніх учителів початкових класів є провідною цінністю й першочерговою метою професійно-педагогічної підготовки. Вона є формою особистісного існування студентів, «запускає» механізми їх повноцінного саморозвитку. Погоджуємося з думкою О. Аніщенко [1, с. 150] про те, що «включення ціннісних орієнтацій в структуру особистості дозволяє помітити найбільш загальні соціальні детермінанти мотивації поведінки, витоки яких слід шукати в соціально-економічній природі суспільства, його моралі, ідеології, культурі, в соціально-груповій свідомості того середовища, в якій формується соціальна індивідуальність і де відбувається повсякденна життєдіяльність людини». У сучасній організаційній культурі на перший план виступає завдання мобілізації особистісних, духовних ресурсів, зокрема пов'язаних із здатністю до інноваційних процесів.

У професійній діяльності автономія особистості як складова організаційної культури учителів початкових класів уможливорює участь у розробці та реалізації філософії, місії та цілі стратегічного розвитку закладу освіти (школи); конструктивне ставлення до правил, норм, вимог і ціннісних орієнтацій керівників і членів педагогічного колективу школи; цільову зорієнтованість на успішність участі у професійних конкурсах учителів; активну підтримку продуктивних педагогічних ініціатив, лідерів і послідовників лідерів в освіті [3, с. 20].

Насамкінець підкреслимо, що професійна автономність вчителя початкових класів як складова організаційної культури стає важливим чинником підвищення ефективності початкової освіти, повноцінного особистісного саморозвитку. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки і практики формування організаційної культури майбутніх учителів початкових класів є складовою їх професіоналізації. Водночас автономність педагога як складова організаційної культури – вимога часу, зумовлена переходом до нової моделі вищої освіти, яка ґрунтується на інтенсифікації, індивідуалізації і та диверсифікації навчального процесу. Підвищується як рольова активність педагога, в т. ч. і вчителя початкових класів, так і викладача вищої школи. До них висувуються нові вимоги, серед яких і високий рівень розвитку автономності. Саме автономність дозволяє забезпечити успішність складання навчальних планів, розробку методичного забезпечення

дисциплін, участь у науковій, грантовій діяльності, міжнародних проектах, опанування нових навчальних середовищ, створення нових організаційних форм навчання та ін. Вирішуючи ці завдання, педагог стає ключовою фігурою процесу інноваційного розвитку всієї освітньої системи. Кінцева мета формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів – його адаптація до мінливого освітнього середовища, набуття мобільності, гнучкості, конкурентоспроможності.

Таким чином, професійна автономність вчителя початкових класів як складова організаційної культури особливо відіграє важливу роль в його гуманістично орієнтованій професійній діяльності, оскільки він покликаний формувати у молодших школярів установку на організаційну культуру – найважливіший фактор успіху в навчальній і подальшій професійній праці.

Література

1. Аніщенко О. Ціннісний аспект гендерної культури педагога / Олена Аніщенко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: збірник наук. праць. – К.: ТОВ ВД «ЕКМО», 2012. – Вип. 5. – С. 148-152.

2. Гаврилюк О.А. Потенциал профессиональной автономности преподавателя в развитии высшего образования / О.А. Гаврилюк // Теория и практика общественного развития. – 2013. – Вып. 5 [Електронний ресурс]. – Режим доступу 23.09.2013: <<http://teoria-practica.ru/-5-2013/pedagogics/gavrilyuk.pdf>>. – Мова рос.

3. Гедиева М.Б. Развитие организационной культуры учителя начальной школы в системе повышения квалификации работников образовательных учреждений: автореф. дисс. ... канд. пед. наук 13.00.08 / М.Б. Гедиева. – Ставрополь, 2005. – 22 с.

4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Вид. 2-е, доп. і випр. / С.У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.

5. Камалетдинова Е.В. Некоторые аспекты проблемы развития автономии личности в образовательной среде / Е.В. Камалетдинова [Електронний ресурс]. – Режим доступу 23.09.2013 : <<http://festival.1september.ru/articles/413267/>>. – Мова рос.

6. Поляков А.С. Новые условия деятельности учителя начальных классов / А.С. Поляков // Теория и практика общественного развития. – 2013. – Вып. 2 [Електронний ресурс]. – Режим доступу 23.09.2013:<<http://teoria-practica.ru/-2-2013/psychology/polyakov.pdf>>. – Мова рос.

7. Сергеева О.А. Психолого-педагогические условия развития автономии личности в процессе подготовки студентов-психологов: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Ольга Александровна Сергеева. – Астрахань, 2007. – 175 с.

8. Сырцова Е.Л. Развитие автономности личности в образовании: проблемы и перспективы / Е.Л. Сырцова [Електронний ресурс]. – Режим доступу 23.09.2013: <http://rae.ru/fs/?section=content&op=show_

article&article_id=7782287>. – Мова рос.

9. Robbins Stephen P. Organizational Behavior. Concepts controversies application [Електронний ресурс] <<http://ebookbrowse.net /stephen-p-robbins-organizational-behavior-full-pdf-d61775837>>. – Мова англ.

Терещенко Андрей Олегович – преподаватель кафедры эстетического воспитания Черниговского национального педагогического университета имени Т.Г. Шевченко
E-mail: andragogika@ukr.net

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И ПРОБЛЕМА АУТОНОМНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье проанализирована проблема организационной культуры будущего учителя начальных классов и автономности личности как ее составляющей. Обоснована актуальность исследуемой проблемы (современные темпы развития общества, действие новых принципов образования, изменение условий труда учителя начальных классов, необходимость исследования закономерностей и специфики феномена «организационная культура» в педагогическом образовании). Осуществлен терминологический анализ проблемы, обоснована ее междисциплинарность. Обоснован вывод о том, что в контексте профессионального образования развитие автономности личности будущего учителя начальных классов тесно связано с необходимостью формирования познавательной активности, самостоятельности, инициативности, ответственности, свободы выбора, навыков самоконтроля, мотивации к овладению новыми знаниями и способами действий.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка, автономия личности, автономность личности, будущий учитель начальных классов, организационная культура.

Tereshchenko Andrij – Lecturer of Aesthetic Education Department of Chernigiv Taras Shevchenko National Pedagogical University
E-mail: andragogika@ukr.net

FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER'S ORGANIZATIONAL CULTURE AND PERSONALITY AUTONOMY

Summary. The article deals with the future primary school teacher's organizational culture and personality autonomy as its component. The actual value of the problem has been reasoned (the current rate of society development, new principles of education, new working conditions of primary school teachers, need to study patterns and specific character of the "organizational culture" phenomenon in pedagogical education). The terminology analysis of the problem has been done, its interdisciplinary character has been justified.

In the paper the personality autonomy of the future primary school teacher is presented as a leading value and first-priority goal of organizational culture development, as a form of personal existence of students, which contributes to the full personal self-development. In the conclusion the author states that in the context of training the development of personality autonomy of the future primary school teacher is closely connected to cognitive activity, independence, initiative, responsibility, freedom of choice, self-management skills, motivation in mastering new knowledge and ways of action. The author specifies the functions of personality autonomy as a part of the organizational culture of the future primary school teacher – adaptation to rapidly changing educational environment, acquiring mobility, flexibility, and competitiveness.

Key words: *teachers training, personality autonomy, future primary school teacher, organizational culture.*

УДК: 378.057.86

Цись Олег Олександрович – асистент кафедри загальнотехнічних дисциплін Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький Національний університет»

E-mail: ukraine_tsys@mail.ru

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

Розвиток сучасного українського суспільства протягом останніх років супроводжувався рядом реформаційних процесів, які торкнулися соціальної, економічної, політичної, освітньої, культурної, інформаційної та інших сфер. Рушієм таких перетворень стали стрімкий розвиток науки, техніки, технологій виробництва, інформаційно-комунікаційних технологій, транспорту та ін. Це, в свою чергу, сприяло підвищенню динамічності й мінливості звичних тенденцій суспільного життя, що спричинило дестабілізацію, а у деяких випадках стало причиною виникнення різного роду криз. Фахівці різних галузей не були готові до подібної динаміки суспільних, виробничих і економічних процесів, що зумовило зниження їх конкурентоздатності. Таким чином гостро постало питання про створення якісно нових, професійно мобільних фахівців здатних працювати у новому, динамічному професійному середовищі.

Основним, і найбільш дієвим інструментом формування особистісних якостей, здібностей і необхідних компетенцій і компетентностей майбутніх професійно мобільних фахівців є вища освіта. Однак, перш за все необхідно з'ясувати значення поняття «професійна мобільність». Аналіз науково-педагогічної літератури

показав, що на сьогодні, серед науковців, не існує єдиної точки зору стосовно трактування поняття «професійна мобільність». Це, на наш погляд, є проблемою, адже в залежності від розуміння даного поняття, підходи, методи, шляхи його реалізації, можуть змінюватись. Тому доцільним буде розглянути й проаналізувати існуючі трактування поняття «професійна мобільність».

Метою статті є висвітлення різних підходів до трактування поняття «професійна мобільність» з точки зору педагогіки.

Проблеми підготовки професійно мобільних фахівців різних галузей знайшли своє відображення у дослідженнях як вітчизняних так і зарубіжних вчених (Є. Іванченко, В. Солоненко, А. Ващенко, Л. Сушенцева, Н. Кожемякіна, Ю. Калиновський, Л. Амірова, В. Гринько, Р. Пріма, Ю. Клименко, Б. Ігошев та ін.) Відповідно до предмету нашого дослідження нас цікавили підходи науковців до трактування поняття «професійна мобільність». Ми вважаємо за необхідне спочатку розглянути дефініції поняття «професійна мобільність» у підготовці фахівців різних галузей.

Досліджуючи педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх економістів, Є. Іванченко розглядає професійну мобільність як інтегровану якість особистості, що виявляється в здатності успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати види діяльності у професійній сфері; вмінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого, згідно з аналізом економічної і соціальної ситуації в державі; володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного здобування; готовності до оперативного відбору і реалізації оптимальних способів виконання завдань у професійній сфері, спираючись на передові світові тенденції; орієнтації в кон'юнктурі ринку праці [5, с. 31].

У своїй науковій праці «Формування професійної мобільності майбутніх економістів-менеджерів в освітньому процесі вищого навчального закладу» В. Солоненко спирається на компетентнісний підхід й визначає професійну мобільність як «інтегративну характеристику готовності й здатності особистості до якісного і швидкого оволодіння ключовими (інваріативними) і професійними (варіативними) компетенціями, постійному підвищенню рівня своєї компетентності в різних видах професійної діяльності, успішному просуванню по службовим сходам, побудові власної траєкторії професійного розвитку й ефективному функціонуванню в різних соціально-професійних спільнотах, самореалізації людини в професії та житті» [7, с. 28]. Науковець

зауважує, що процес формування професійної мобільності відбувається за трьома напрямками (векторами) – горизонтальному (оволодіння ключовими й професійними компетенціями), вертикальному (успішне просування по службовим сходам), і центральному (формування й розвиток важливих особистісних якостей і характеристик суб'єкта діяльності).

На окрему увагу заслуговує праця А. Ващенко, який досліджував професійну мобільність офіцера Збройних сил України і визначав її як «інтегровану сукупність соціальних, індивідуальних та військово-професійних якостей особистості офіцера, які забезпечують продуктивне виконання покладених на нього службово-професійних обов'язків у встановлений термін з мінімальними витратами людських ресурсів і матеріальних засобів, на будь-якій посаді, як у мирний так і у воєнний час, а також надають змоги планувати свою кар'єру та професійний ріст» [6, с. 43].

Дослідженню професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників присвятила свою роботу Л. Сушенцева. Вона зазначає, що «професійна мобільність майбутнього кваліфікованого робітника – це інтегрована якість особистості, що необхідна для її успішної життєдіяльності в умовах сучасного ринку праці, виявляється в професійній діяльності і забезпечує самовизначення й самореалізацію в житті й праці на основі сформованості ключових компетенцій та базових професійних (ключових) кваліфікацій і прагненні особистості змінити не тільки себе, а й професійне поле та життєве середовище» [10, с. 30]. Науковець підкреслює що професійна мобільність, перш за все необхідна для успішного професійного розвитку особистості, що впливає на зміни в її структурі і виявляється у мотивованій трудовій діяльності, «прийнятті» людиною професії, професійній поведінці.

Досліджуючи умови формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв Н. Кожемякіна розглядає професійну мобільність як «здібність і готовність особистості працювати в умовах швидких динамічних (горизонтальних і вертикальних) змін у рамках професійно-управлінської діяльності у сфері агропромислового комплексу України, а також в умовах певних соціальних перетворень (статусу, ролі, професії і т. ін.)» [4, с. 8]. Вчена зазначає, що рівень професійної мобільності менеджерів-аграріїв залежить від сформованості таких професійно важливих особистісних якостей як комунікативність, професійна компетентність, готовність до ризику і змін у професійній діяльності.

Особливий інтерес у нас викликали дослідження, пов'язані з формуванням і розвитком професійної мобільності педагогів.

Теоретичний аналіз наукової літератури показав, що значна частина дослідників розглядає професійну мобільність як інтегровану якість особистості, зокрема педагога. Так досліджуючи проблеми мобільності педагогів в освіті дорослих Ю. Калиновський розглядає мобільність як інтегративну якість особистості, що характеризує її здатність швидко змінювати свій статус або стан у соціальному, культурному або професійному середовищі [1, с. 284]. Такий же підхід обґрунтовує і Л. Амірова, яка розглядає професійну мобільність як інтегративну якість особистості, але доповнює її додатковим параметром, що характеризує діяльність особистості у професійному середовищі. Науковець розглянувши феномен професійної мобільності педагога у потенційному і актуальному аспектах, робить висновок про те, що «дана інтегративна якість особистості спеціаліста може бути представлена у двох взаємопов'язаних площинах – як риса особистості, і як характеристика діяльності у пізнавальному й професійному процесах» [2, с. 93]. Зауважмо, що зміст поняття професійної мобільності як якості особистості науковець розкриває через призму професійної діяльності, що створює оптимальні умови для дослідження даного феномену.

Схожої позиції дотримується В. Гринько, досліджуючи складові професійної мобільності викладача вищої школи, науковець зауважує, що «професійна мобільність викладача вищої школи – це інтегративна якість особистості, яка поєднує у собі сформовану внутрішню потребу в професійній мобільності, здібності й знань у основу професійної мобільності, а також самоусвідомлення особистістю своєї професійної мобільності сформоване на основі рефлексії готовності до професійної мобільності». Варто зазначити, що вчена додатково виокремлює і розкриває вплив такої складової професійної мобільності як глибоке сформоване знання суті поняття, внутрішню потребу і самоусвідомлення власної готовності бути професійно мобільною особистістю, а також виділяє професійні компетентності, що належать до складових професійної мобільності сучасного викладача: «до складових професійної мобільності сучасного викладача вищої школи належать професійні компетентності (ключові й загальнопрофесійні), готовність особистості до швидкого реагування на ситуацію ускладнення та актуалізації всіх потенційних можливостей при виборі варіантів і способів вирішення професійно-педагогічних завдань, здатність до прогнозування професійної самореалізації, діловитість, професійна інтуїція, професійна і соціальна активність, життєвий і професійний досвід» [3, с. 138-142].

Цікавою є думка Ю. Клименко, яка досліджуючи професійну мобільність майбутніх вчителів у країнах Євросоюзу розглядає дане поняття поряд з іншими формами мобільності, зокрема, академічна мобільність (можливість для студентів, викладачів, адміністративно-управлінського персоналу вищих навчальних закладів «переміщуватися» з одного ВНЗ до іншого) і віртуальна мобільність (можливість навчатися, викладати та займатися науковими дослідженнями в іншому закладі освіти засобами дистанційних та телекомунікаційних технологій). Професійну мобільність науковець визначає як «адекватне поєднання внутрішньої і зовнішньої її ознак, тобто – професійної компетентності, гнучкості, новаторства, рухомості в освітньому просторі завдяки участі в освітньому обміні, що сприяє професійному збагаченню, забезпечує самовдосконалення і саморозвиток» [8, с. 9].

Заслуговує на увагу думка Р. Пріми, яка досліджуючи теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти, розглядає професійну мобільність як «особистісно-професійну характеристику фахівця, важливу ознаку пізнавальної самостійності вчителя, що відображається у діяльності спрямованій на розвиток інтелектуальної ініціативи вихованців» [9, с. 15]. На думку дослідниці, професійна мобільність є водночас передумовою і результатом вияву творчої індивідуальності фахівця.

Досліджуючи системно-інтегровану організацію підготовки професійно-мобільних кадрів в системі неперервної педагогічної освіти Б. Ігошев розкриває сутність поняття «професійної мобільності» як динамічної якості особистості, що зумовлює успішність її адаптації до умов професійної діяльності що постійно змінюються, здатність освоювати інновації в освіті, готовність до самовдосконалення, саморозвитку й реалізації себе в професійному суспільстві. Науковець зазначає що професійна мобільність як інтегральна якість особистості характеризується відкритістю (схильність до всього нового, здатність відмовлятися від стереотипів і шаблонів у сприйнятті дійсності і в діяльності), активністю (готовність до діяльності, зовнішнього прояву намірів, освоєння нових форм і видів діяльності), адаптивністю (здатність ефективно пристосовуватися до мінливих умов професійної та соціальної діяльності), комунікативністю (здатність і готовність встановлювати необхідні зв'язки і контакти з суб'єктами освітньої діяльності), креативністю (творче ставлення до зовнішнього середовища і організації власної діяльності, готовність до їх цілеспрямованому та доцільному перетворенню). В загальному

розумінні вчений визначає професійну мобільність як «інтегральну особистісно-професійну якість фахівців, що забезпечує і їх особистісно-професійну самореалізацію і в той же час розвиток сфери професійної діяльності, що, в свою чергу, стає чинником динамічного розвитку суспільства в цілому» [11, с. 31].

Отже, можемо говорити про професійну мобільність педагога як інтегровану якість особистості. Водночас у своєму дослідженні Л. Амірова висловлює думку про те, що професійна мобільність є важливим компонентом кваліфікаційної структури спеціаліста в умовах швидких змін техніки і технологій виробництва й визначає її як «екзистенціальну орієнтацію особистості, представлену в її структурі у вигляді ціннісно-смыслового конструкту, продукуючого в окремі моменти життя види, типи, рівні мобілізації, адекватні вимогам середовища.» Науковець підкреслює, що «професійна мобільність спеціаліста тісно пов'язана з такими поняттями, як «динамічність» й «задоволеність професійною діяльністю», й у більшості випадків зумовлена ступенем відповідності індивідуальних якостей особистості вимогам професії» [2, с. 89-91]. Варто зауважити, що в загальному розумінні Л. Амірова визначає професійну мобільність як можливість і здатність успішно переключатися на інший вид діяльності або змінювати вид праці.

Таким чином, аналіз різних підходів до трактування поняття «професійна мобільність» свідчить, що всі вони мають спільну рису, а саме: науковці визначають професійну мобільність як певну сукупність особистісних якостей і ключових компетенцій, які необхідно набути майбутньому фахівцю в процесі формування його професійної мобільності. Проте неможливо обрати еталоном той чи інший підхід, адже формування професійної мобільності для кожної конкретної професії чи спеціальності є процес індивідуальний і залежить від багатьох зовнішніх і внутрішніх факторів, котрі впливають на цей процес.

Подальшим етапом нашого дослідження є вивчення й аналіз сучасних методів, способів і умов формування професійної мобільності майбутніх фахівців.

Література

1. Калиновский Ю.И. Введение в андрагогику. Мобильность педагога в образовании взрослых: Монография / Ю.И. Калиновский. – М. : Вита-Пресс, 2000. – 308 с.

2. Амирова Л.А. Проблема профессиональной мобильности педагога и перспективные ориентиры ее развития / Л.А. Амирова // Образование и наука: журнал теоретических и прикладных исследований Уральского отделения Российской Академии образования. – 2009. – № 8

(65). – С. 86-96.

3. Гринько В.О. Емпіричне дослідження складових професійної мобільності викладача вищої школи / В.О. Гринько // Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України // Проблеми сучасної психології. – 2011. – Вип. 14. – С.134-143.

4. Кожемякіна Н.І. Соціально-педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н.І. Кожемякіна. – Одеса, 2006. – 20 с.

5. Іванченко Є.А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04/ Є. А. Іванченко. – Одеса, 2005. – 266 с.

6. Ващенко А. М. Формування професійної мобільності майбутніх офіцерів у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А.М. Ващенко. – Одеса, 2006. – 183 с.

7. Солоненко В.А. Формирование профессиональной мобильности будущих экономистов-менеджеров в образовательном процессе вуза: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08/ В.А. Солоненко. – Брянск, 2010. – 174 с.

8. Клименко Ю.А. Професійна мобільність майбутніх учителів у країнах Євросоюзу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ю.А. Клименко. – Умань, 2011. – 20 с.

9. Пріма Р.М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Р.М. Пріма. – Одеса, 2010. – 42 с.

10. Сушенцева Л.Л. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Л.Л. Сушенцева. – К., 2012. – 44 с.

11. Игошев Б.М. Системно-інтегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08 / Б.М. Игошев.– М., 2008.– 39 с.

Цысь Олег Александрович – ассистент кафедры общетехнических дисциплин Криворожского педагогического института ГВУЗ «Криворожский Национальный университет»

E-mail: ukraine_tsys@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Аннотация. В статье автор раскрывает различные подходы ученых-педагогов к трактовке понятий «профессиональная мобильность» и «профессиональная мобильность будущего специалиста». Изложены результаты теоретического анализа научно-педагогической литературы связанной с формированием и развитием профессиональной мобильности педагогов, а также с проблемами подготовки профессионально мобильных специалистов различных отраслей (экономистов, менеджеров-аграриев, военнослужащих, квалифицированных рабочих и др.) Обозначены пути и направления для

Ключевые слова: профессиональная мобильность, профессиональная мобильность будущего специалиста, профессиональная мобильность педагога.

Tsys Oleg - Assistant of the Department of General Technical Disciplines of the Krivoy Rog Pedagogical Institute SHEI «Krivoy Rog National University»

E-mail: ukraina_tsys@mail.ru

PROFESSIONAL MOBILITY OF FUTURE SPECIALIST AS A SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL CATEGORY

Summary. *The article deals with different approaches of researchers in pedagogy as to the interpretation of the concepts of «professional mobility» and «professional mobility of the future specialist». The results of theoretical analysis of scientific and educational literature related to the formation and development of the professional mobility of teachers and the problems of professional mobile training specialists in various fields (economists, managers, farmers, soldiers, skilled workers and other) are shown. The author analyses the approaches in which professional mobility is seen as an integrated quality of the individual (J. Kalinowski, L. Amirova, V. Grinko, E. Ivanchenko, L. Sushentseva), personal and professional characteristics of the specialist (R. Prima), the dynamic quality of the individual (B. Ilioshev), competence approach (V. Solonenko) and others, as in the training of teachers and specialists in other fields. The ways and directions for further research are determined.*

Key words: *professional mobility, professional mobility of the future specialists, professional mobility of the teacher.*

Розділ III

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

УДК 374.013.83

*Лук'янова Лариса Борисівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
E-mail: lukyanova_larisa@list.ru*

ЗМІСТ ІНТЕГРАЛЬНО-РОЛЬОВОЇ ПОЗИЦІЇ ПЕДАГОГА-АНДРАГОГА У ЗАРУБІЖНІЙ НАУКОВІЙ ДУМЦІ

Інновацій, технологічні, інформаційні та соціальні процеси, що відбуваються нині в усіх формах трудової діяльності, суттєво змінили усталену й відтворювану протягом тривалого часу систему професійної освіти, трансформували при цьому освітні ідеї, форми, технології навчання, здатні задовольняти потреби і соціальне замовлення сучасного суспільства. За таких умов дедалі більшого значення набуває освіта людини впродовж життя, важливою складовою якої є освіта дорослих. Саме освіта дорослих впливає на встановленні гармонійних взаємовідносин між суспільством й особистістю як невід'ємне право людини, зумовлене соціальною необхідністю сучасного соціуму.

На зламі століть сформувалося усвідомлення, що освіта дорослих вимагає ґрунтовної концептуалізації, оскільки, не зважаючи на існування певних концепцій вона ще не стала предметом спеціального осмислення, хоча має свою суттєву відмінність, що складається з багатьох чинників [4, с. 37-42]. Одним із найбільш вагомих серед шерегу цих чинників є, на наше переконання, особистість педагогічного персоналу, який працює з дорослою аудиторією. У цьому сенсі знаходимо суголосну думку у російського вченого С. Змейова, з огляду якого, освіта дорослих потребує не тільки відповідної теорії і практики навчання, але й і спеціально підготовлених викладацьких кадрів [2], які на високому рівні здатні задовольнити потребу дорослих у знаннях.

Слід підкреслити, проблема підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими набула особливого значення ще у 70-х роках ХХ ст., коли на міжнародних конференціях дедалі голосніше почала лунати думка про необхідність створення умов і можливостей для підготовки викладачів, які навчають дорослих. Отже, разом із усвідомленням значимості проблеми освіти

дорослих, що надає підстави для виокремлення цього освітнього напрямку у самостійну галузь наукового знання, разом із його поглибленням і поширенням усе більше загострюється проблема підготовки фахівців, які працюють з дорослими (викладачі-андрагоги системи освіти дорослих: ті, хто працює у закладах і установах, де відбувається перепідготовка, підвищення кваліфікації, внутрішньофірмове, корпоративне навчання, навчання людей третього віку та ін.).

Зазначимо, що у 1972 році постановою ЮНЕСКО визначено, що підготовці фахівців для роботи з дорослими має надаватися особлива увага. На підкріплення цієї думки було прийнято рішення: 1) скласти програми для підготовки вчителів за спеціальністю «освіта дорослих»; 2) до програм підготовки вчителів, бібліотекарів та інших працівників освіти включити навчальну дисципліну «освіта дорослих»; 3) провести семінари та практичні заняття для викладачів дорослих; 4) використовувати засоби масової інформації та інші форми дистанційного навчання для підготовки викладачів, які працюють з дорослою аудиторією [8, с. 1482]. Наприклад, у Рекомендаціях ЮНЕСКО щодо розвитку освіти дорослих, виданих ще у 1976 році зазначалося, що «підготовка викладачів до навчання дорослих повинна передбачати знання з теорії освіти дорослих, розуміння та особистісне ставлення до предмету, певні професійні уміння. У разі взаємодії цих складових підготовка повинна забезпечити формування дійсних практичних умінь з навчання дорослих слухачів» [11, с. 18]. Загалом у перспективних напрямках розвитку освіти дорослих передбачалося надавати беззаперечну пріоритетність підготовці відповідного педагогічного персоналу. По-перше, професійна підготовка викладачів повинна відображати сформовані практичні уміння з навчання дорослих; по-друге, принципи підготовки викладачів до навчання дорослих мають відображати такі положення як : реалізація співпраці з колегами; добровільне навчання; мінімальна кількість екзаменів, оцінок, акредитацій; доступність; потребу «змінити самого себе» [8].

Оскільки освіта дорослих ніколи не буває нейтральною, отже і фахівці, які працюють у цій сфері, не можуть працювати, відсторонюючись від суспільно-економічних змін, потреб суспільства, вимог ринку праці та ін. Вони надають знання, організують навчання і заохочують до нього, базуючись на соціальній, політичній, культурній ситуації та пріоритетах соціуму загалом та конкретній країні, зокрема. У зарубіжних публікаціях наголошується, що «педагоги-андрагоги відкриті для спілкування, відповідають за розвиток особистості та соціальне втручання.

Участь у навчанні дорослих 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 практиках» [10].

Наприклад, американські дослідники обґрунтовують положення щодо залежності функцій андрагогів від основних характеристик розвитку суспільства. Зокрема названо п'ять провідних чинників, що зумовили зміни у підходах до навчання дорослих з позиції професійної діяльності андрагогів, а саме: швидкі зміни в суспільстві, домінування новітніх технологій, диверсифікація спеціалізацій, ускладненість взаємовідносин, широкі можливості [7; с. 12].

Викладач-андрагог – суб'єкт процесу навчання дорослих, в якому надзвичайно велику роль відіграє рівень його професійної підготовки. У цьому сенсі слід наголосити, якісна відмінність виконуваних професійних ролей андрагога фіксується у нових термінах визначеннях, що підкреслюють цей вид діяльності. Наприклад, тьютор – забезпечує супровід індивідуальної освітньої програми в системі підвищення кваліфікації; фасилітатор, полегшує процес доручення дорослої людини до знань; модератор – виконує функції консультанта, який допомагає групі дорослих ефективно використовувати свої внутрішні ресурси для розв'язання актуальних (життєвих і професійних) проблем.

Все ж таки, хто такий андрагог? Андрагог та його соціальну роль у суспільстві не можна брати до уваги тільки з позиції реальної потреби життя, оскільки мова йде про виконання певних специфічних функцій або ролей, а не про професійно підготовлених фахівців, які володіють відповідними компетенціями.

Ми поділяємо думку російської вченої Г. Сухобської про те, що «андрагог» – це не професія, як і «педагог». Це узагальнена назва різних інформаційно-освітніх ролей. Якщо центральну позицію посідає процес навчання, тоді це – «вчитель», «викладач», якщо мова йде про формування духовно-моральної сфери особистості, а також форми людської поведінки, це – вихователь, якщо консультування для самонавчання – «тьютор», «консультант» і т. д. Існує багато таких функціональних ролей: наставник на виробництві і коуч, майстер або педагог професійного навчання, тренер, модератор і т. д. [6].

Вважаємо, що доречним є таке визначення. Андрагог – це фахівець, який професійно займається організацією навчання дорослих; консультує, є співавтором індивідуальної програми навчання, проте у своїй професійній діяльності поєднує й інші

функції, виконуючи при цьому різні соціальні ролі. Зокрема, надає допомогу у відновленні мотивації до навчальної і професійної діяльності, володіє змістом як андрагогічної, так і професійної діяльності тих, хто навчається, а також методологією андрагогічного супроводу самоосвіти дорослих. Андрагог працює з дорослими у різних напрямках формальної, неформальної, інформальної освіти, «веде» його не тільки до розв'язання конкретних завдань, але й до критичного осмислення реальності, свідомого розширення партнерських зв'язків у цивілізованому суспільстві, діалогу цінностей і культур світового освітнього простору, до толерантності і «конституційного патріотизму».

Загалом ролі педагога для дорослих визначаються достатньо широко. Більшість дослідників лише натякають на їх характеристику або надають загальну інформацію, з якої можна робити різні висновки щодо її змісту. Зокрема у науковій літературі можна знайти такі: вчитель, інструктор, помічник, фасилітатор, консультант, брокер, агент змін, тьютор, коуч, ментор, наставник (BoudandMiller 1998; Johnson 1998). Водночас, праць, що безпосередньо висвітлюють інтегрально-рольові позиції педагога-андрагога, достатньо мало, оскільки зазвичай в освіті дорослих значно більше уваги приділяється саме дорослому учню, а не педагогічному персоналу.

Проаналізуємо погляди щодо змісту інтегрально-рольової позиції педагога-андрагога у зарубіжній науковій думці.

Так, за твердженням російського вченого С. Вершловського, андрагог виконує три ролі: «лікаря-психотерапевта», який надає допомогу у поновленні мотивації до навчальної і професійної діяльності, знижує рівень тривожності суб'єктів навчання; «експерта», який володіє змістом як андрагогічної, так і професійної діяльності, тих хто навчається; «консультанта», який володіє методологією андрагогічного супроводу процесу самоосвіти дорослих (цільове підвищення кваліфікації, випереджувальне навчання основам науково-дослідницької роботи, допомога у створенні проектів професійного і особистісного розвитку) [1, с.33-36].

Можна розглянути інший підхід щодо ролей педагога-андрагога, які є взаємопов'язаними, взаємодоповнюваними і взаємозалежними, висвітлений у працях дослідників з Великобританії (рис. 1).

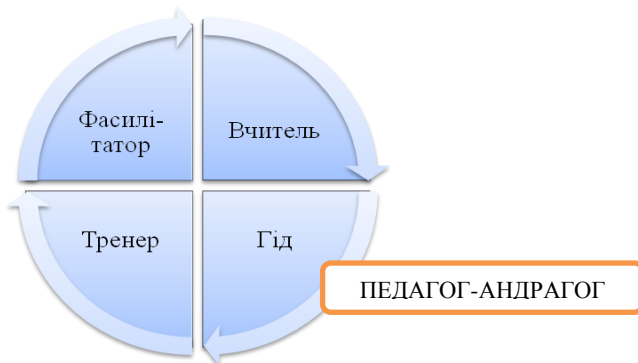


Рис. 1. Рольові позиції педагога-андрагога

У запропонованому варіанті роль «вчителя» базується на ключовому слові «знання» і означає, що організатор навчання-учіння поводить як експерт, завдання якого передавання знань, тобто він – медіатор знань. Основне завдання – створити позитивне навчальне середовище, яке підтримує формування учнів, націлених на себе. При виконанні ролі «гіда» ключовим словом виступає «організація», яке означає, що відбувається ознайомлення інших з новими можливостями розвитку і його перспективами. Завдання цієї ролі – орієнтувати дорослих учнів працювати не лише з метою досягнення кінцевого результату, але і на сам процес. Для цього педагоги дорослих шукають способи заохочення внутрішньої мотивації учнів. У процесі виконання ролі «фасилітатор» ключовим є «ставлення» й означає, що робота в групах здійснюється ефективно, організатор навчання допомагає кожному знайти своє місце і роль в мережі відносин. Тренер – ключове слово – «навички». Означає, що той, хто навчає може впливати на формування особистості учня, змушуючи і забезпечуючи учня необхідними навичками, необхідними для самореалізації [10].

Проте, нам більш близькою є позиція І. Есмаа, на думку якого, педагог відіграє декілька ролей для створення сприятливого середовища у навчанні дорослої людини – педагог є (або принаймні має бути) активним у соціальному житті, дослідником, організатором навчання, тьютором і консультантом. Але перш за все, педагог – це носій культури [9, с. 16]. Проте, у навчальному процесі він відіграє одночасно усі ці ролі, забезпечуючи належний рівень освіти і постійне самовдосконалення, таким чином, можна вести мову про інтегрально-рольову позицію педагога-андрагога.

Отже, узагальнення праць [1; 2; 4; 6; 7; 10; 12 та ін.] показало, що виконання педагогом-андрагогом різних ролей висвітлює його поле діяльності загалом і спонукає до визначення інтегрально-рольової позиції. Загалом ця позиція має сукупний зміст, який реалізується у трьох складових:

1) предметно-змістовій (теоретичне обґрунтування й відбір змісту навчальної інформації, спрямованої на особистісний і професійний розвиток, створення умов для її свідомого сприйняття з подальшим використанням на практиці);

2) проектувально-технологічній (відбір і структурування змісту, форм спільної діяльності, розробка навчального плану, технологій реалізації програм підготовки, індивідуального просування);

3) організаційно-діагностувальній (забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчальному процесі, визначення особистісних потреб, можливостей розвитку дорослого учня з урахуванням його індивідуальних досягнень) (рис. 2).



Рис. 2. Інтегрально-рольова позиція андрагога

Така інтегрально-рольова позиція фахівця, який працює в сфері освіти дорослих, вимагає сукупності знань, що становлять

основу його професійної підготовки. На нашу думку, основою такої підготовки є методологічні знання, психолого-педагогічні знання про дорослу людину, загальнокультурні знання і уміння, теоретико-технологічні знання щодо активних методів і форм навчання дорослих, методичні знання, практико-технологічні знання й організаторські уміння, проектувальні знання і вміння.

Отже, професійна діяльність педагога-андрагога полягає у навчанні, консультуванні, наданні соціальної допомоги та виконанні організаційно-управлінських функцій у середовищі дорослих людей. Загалом виконання цих функцій передбачає постійного підвищення андрагогічної компетентності, яка, за твердженням С.Вершловського, охоплює розуміння особливостей освіти дорослої людини; знання особливостей дорослого як суб'єкта освітньої діяльності; володіння освітніми технологіями, адекватними особливостям позиції дорослого учня; здатність до взаємодії, заснованій на партнерській участі [1].

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, але, як правило, це особи, які 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.

Окремі положення такої підготовки розроблені і використовуються в таких країнах, як Швеція, Фінляндія, Данія, Франція, де освіта дорослих визначається одним із пріоритетних напрямів, що передбачає збагачення теоретичної бази, реалізацію інноваційних технологій навчання.

Загалом, андрагогічна підготовка – це сукупність наперед запланованих і розроблених заходів навчання й виховання майбутнього фахівця з організації навчальної діяльності дорослих. У цьому процесі надзвичайно важливо урахувати різні групи андрагогів, про що ми наголошували у попередніх публікаціях [5, с. 8]. Тут доцільно погодитися з О.Кукуєвим, на думку якого, андрагогічна підготовка – це цілеспрямований, поетапний, модельований, системний процес навчання, що спирається на андрагогічні принципи й технології, метою якого є створення певних умов для реалізації потреб конкретних груп фахівців, а результатом – наявність готовності до андрагогічної діяльності [3, с. 359-367].

Проблема професійної підготовки андрагогів знайшла своє висвітлення у роботах Р. Хеймстра. На думку дослідника, ефективність роботи фахівця в галузі освіти дорослих набагато залежить не тільки від рівня його професійної компетентності, але і від його власних філософських позицій і особистісних якостей [12].

Отже, аналізуючи професійно значимі якості педагога сфери дорослих, дослідники надають перевагу таким: тактовність, педагогічна інтуїція, емпатія, толерантність. Проте не менш важливу роль у структурі андрагогічної компетентності відіграє педагогічна рефлексія. Зазначені особистісні якості викладача сфери дорослих становлять основу його особистісно-орієнтованої направленості та виявляються в його інтегрально-рольовій позиції.

Підсумовуючи вище викладене, наголосимо відсутність системи підготовки фахівців з освіти дорослих привело до того, що нині, андрагогічна підготовка таких фахівців, які працюють в установах, організаціях і підприємствах, де здійснюється професійне навчання, підготовка, перепідготовка і підвищення кваліфікації, інституціонально практично не оформлена, не має ні юридичного, ні теоретичного, ні методичного супроводу. Натомість соціальна потреба у таких фахівцях-андрагогах швидко зростає. Отже, необхідно визначити перелік і закріпити в юридичних нормах функціональні обов'язки фахівців, зайнятих у сфері освіти дорослих, у тому числі викладачів ВНЗ, а також закладів післядипломної освіти, консультантів, тьюторів, адміністраторів, управлінців, соціальних працівників, працівників корекційних установ і закладів.

Література

1. Вершловский С. Образование взрослых в России: вопросы теории [Електронний ресурс]. – Режим доступу 17.08. 2013: <<http://www.znanie.org/docs/Versh1.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
2. Змеев С.И. Андрогика: теоретические основы обучения взрослых / С.И. Змеев. – М.: ИОО МО РФ, 1999. – 215 с.
3. Кукуев А.И. Андрагогическая подготовка педагогов в системе вузовского и постдипломного образования в контексте стратегии развития российского образования в XXI веке / А.И. Кукуев // Методологическая сфера образования: современные научные подходы. Монография. Под ред. Е.В. Бондаревской. – Ростов-на-Дону: «Булат», 2007. – С. 349-407.
4. Кукуев А.И. О становлении образования взрослых в России. [Текст] / А.И. Кукуев // Психология и педагогика. (Рецензируемый журнал) – Таганрог: Из-во ТРТУ, 2006. – № 14 (69). – С. 37-42.
5. Лук'янова Л. Историко-теоретичні аспекти підготовки андрагогів у Польщі / Л. Лук'янова // Професійна порівняльна педагогіка. – № 1 (5), 2013 : наук. журнал / голов. ред. Н. М. Бідюк. – К. – Хмельницький : ХНУ, 2013. – С. 7-15.

6. Сухобская Г.С., Шадрина Т.В. Андрагогическая направленность профессионально-педагогического образования : социокультурные предпосылки [Электронный ресурс] : режим доступа 01.08. 2013 : <<http://ext.spb.ru/index.php/2011-03-29-09-03-14/108-custom-person>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

7. Brookfield S. Training educators of adults: the theory and practice of graduate adult / S. Brookfield. – London-New York :Routledge, 1988 – 344 p.

8. Global Studies Encyclopedia / [edited by Ph. D., Professor I. I. Mazour, Ph. D., Professor A.N. Chumakov, Ph. D., Professor W.C. GayGuthrie, James W. Encyclopaedia of education. Vol. 4 / James W. Guthrie // Thomson, Gale. – New York, 2003. – 1524 p.

9. Eesmaa I. The adult educator's different roles / I.Eesmaa // The Art of Being an adult Educator: A Handbook for Adult Educators-To-Be. – Copenhagen: Danish School of Education, Aarhus University, 2010. – 62 p.

10. Towards becoming a good adult educator: Recourse Book for Adult Educators: edited by T.Jaager J. Irons // Project «A Good Adult Educator in Europe». – No 114092. – CP. – 2006. – 64 p.

11. UNESCO. General Conference, 19th Session Report. – Nairobi : UNESCO, 1976. – 21 p.

12. Hiemstra R. Lifelong education and personal growth / R. Hiemstra ;ed. A. Monk // The Columbia retirement handbook. – N. Y : Columbia University Press, 1994. – 200 p.

Лукьянова Лариса Борисовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая отделом андрагогики Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины.

E-mail: lukyjanova_larisa@list.ru

СОДЕРЖАНИЕ ИНТЕГРАЛЬНО-РОЛЕВОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА-АНДРАГОГА В ЗАРУБЕЖНОЙ НАУЧНОЙ МЫСЛИ

Аннотация. В статье проанализировано содержание интегрально-ролевой позиции педагога-андрагога, представленное в зарубежной научной мысли. Постулируется точка зрения про зависимость функций андрагогов от основных характеристик развития общества поскольку образование взрослых не может быть нейтральным, соответственно специалисты, работающие в этой сфере, не могут работать отстраняясь общественно-экономических изменений, потребностей общества, требований рынка труда и т.д.

На основе анализа зарубежных публикаций представлено содержание интегрально-ролевой позиции педагога-андрагога, имеющую три составляющие – предметно-содержательную, проективно-технологическую и организационно-диагностическую, каждая из которых выполняет важные функции.

Ключевые слова: андрагог, образование взрослых, андрагогическая подготовка, педагогический персонал

Lykyanova Larysa – Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Andragogy Department, Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine.

E-mail: lukyanova_larisa@list.ru

THE CONTENT OF INTEGRAL ROLE POSITION OF A PEDAGOG-ANDRAGOG IN FOREIGN SCIENTIFIC LITERATURE

Summary. In the article there has been analyzed the content of integral-role position of a pedagogue-andragogue which is represented in the foreign scientific literature. The author postulates the opinion about the dependence of andragogs' functions on the major characteristics of the society development as adult education cannot be neutral. Hence, the specialists engaged in this sphere cannot work away from public and economic changes, society needs, market requirements, etc.

The author analyzes the leading roles of a pedagog-andragog (teacher, guide, facilitator, trainer) which are actually interrelated and interdependent. In addition, the competences which are necessary for performing these functions have been substantiated. Firstly, the definition of an andragog has been offered. Secondly, there has been revealed the meaning of andragogic activity as well as the content peculiarities of andragogic training. Finally, both the goal (the creation of certain conditions to meet the needs of definite groups of specialists) and the result (readiness for andragogic activity) have been represented in the paper.

On the basis of the scientific literature review there has been depicted the content of the integral-role position of a pedagog-andragog consisting of three constituents – object-meaningful, project-technological and organization-diagnostic, every of which carries out important functions.

Keywords: andragog, adult education, andragogical training, teaching staff.

УДК 371.124:377 (091)

Анищенко Елена Валериевна – доктор педагогических наук, старший научный сотрудник отдела андрагогики Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины

E-mail: anishchenko_olena@ukr.net

АКАДЕМИК С.Я. БАТЫШЕВ О НАСТАВНИЧЕСТВЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Обучение сотрудников методом наставничества на производственных предприятиях с целью передачи передовых методов труда новичкам известно еще с XX века. Большинство зарубежных исследований по оценке эффективности данного

способа обучения свидетельствует о его пользе, поскольку наставничество рассматривается как залог успешной карьеры. До недавнего времени этот давний метод передачи опыта использовался в основном в производственной сфере. Однако сейчас многие компании, чья деятельность не связана с производством, все чаще обращаются к хорошо зарекомендовавшей себя практике. Актуальность этого вопроса подтверждает и факт награждения Американским обществом управления человеческими ресурсами (Society for Human Resource Management, SHRM) старшего вице-президента компании Equifax Линн Славенски, признанной в США CLO (chief learning officer – «директор по обучению») [8], за разработку программы глобального наставничества.

Следует подчеркнуть, что в современных условиях развития общества практика наставничества позволяет повысить качество обучения персонала, снизить текучесть кадров, быстро вывести новых сотрудников на выполнение рабочих показателей, помочь новичкам быстро адаптироваться в компании и влиться в рабочий коллектив, развить у новых сотрудников позитивное отношение к компании. Предлагаем проанализировать сущность наставничества в профессионально-техническом образовании, основываясь на изучении трудов выдающегося ученого-педагога, исследователя проблем профессиональной педагогики Сергея Яковлевича Батышева.

В глобальном понимании наставничество логично воспринимать в качестве одного из ключевых элементов концепции самообучающейся организации. В области профессионально-технического образования наставничество целесообразно трактовать как длительный, поэтапный, целенаправленный процесс развития и становления личности квалифицированного рабочего, его кругозора, духовности, способствующие его профессиональной адаптации, усилению мотивации к выбранной специальности и профессиональному становлению. В то же время наставничество рассматривается как:

- процесс целенаправленного формирования личности, её интеллекта, физических сил, духовности, подготовки её к активному участию в трудовой деятельности [7];

- особая форма работы с молодыми специалистами, опирающаяся на личностно-ориентированный подход, формирование индивидуального стиля деятельности, реализацию творческого потенциала, самореализацию наставника и формирование условий взаимообучения представителей разных поколений.

Анализ психолого-педагогических источников 70-90-х годов XX ст., трудов академика С.Я. Батышева делает возможным вывод об актуальности и практической необходимости наставничества как условия профессионального становления молодого рабочего, а также о недостаточности разработки этой проблемы на теоретическом и практическом уровне современной профессиональной педагогики.

Целесообразно акцентировать внимание на том, что проблему наставничества С.Я. Батышев рассматривал в контексте повышения роли трудового коллектива в обучении, воспитании учащейся и работающей молодежи. Он отмечал, что в педагогической деятельности трудового коллектива важным звеном является наставничество, в основе которого – «творческое использование опыта кадровых рабочих для профессиональной и социальной адаптации учащейся и работающей молодежи на производстве». По его мнению, наставничество следует трактовать «как комплексную педагогическую систему, каждый элемент которой выполняет как общие функции, характерные для многих других элементов системы, так и специфические, свойственные только данному элементу. Эти специфические функции составляют сущность наставничества, для понимания которого необходимо их выявление» [6, с. 89].

Отметим, что в начале 70-х годов прошлого века в СССР активизировалось движение наставничества в соответствии с действующим на то время нормативным обеспечением профтехобразования. В 1979 г. только в УССР более 170 тыс. кадровых рабочих, колхозников, специалистов сельского хозяйства, инженерно-технических работников, научных сотрудников способствовали профессиональному совершенствованию 600 тыс. учащихся, передавали им свой производственный опыт, способствовали формированию их моральных качеств, развитию трудовой активности и т. д. Среди наставников было более 1300 Героев Социалистического Труда, 313 Героев Советского Союза, десятки тысяч орденосцев, ударников коммунистического труда и др. [1, с. 47]. С целью активизации работы наставников на базовых предприятиях проводились многочисленные соревнования под девизами «Лучший наставник молодежи», «Каждому учащемуся ПТУ – заботу и опыт передовика-наставника». Между наставниками и учениками заключались трудовые договоры, выполнение которых контролировало руководство училищ и базовых предприятий. Наставники осуществляли работу по различным направлениям (привлечение учащихся к участию во всех общественных

мероприятиях предприятия, изучение индивидуально-психологических особенностей учащихся учреждений профтехобразования и др.).

Таким образом, среди отличительных особенностей наставничества выделялись:

- качественный состав наставников (передовые кадровые рабочие, ветераны производства и др.),
- массовый характер этого движения;
- четкая организация наставничества.

Поскольку наставничество – двусторонний процесс, то основным условием его эффективности является готовность наставника к передаче опыта. По нашему убеждению, в условиях рыночной экономики наставник должен всячески, в частности, личным примером, привлекать рабочего и будущего рабочего к участию в жизни предприятия, содействовать развитию его профессионального кругозора, творческих способностей и профессионального мастерства. Одновременно научно обоснованное, продуманное наставничество открывает возможности для самообразования и повышения квалификации наставника, поддерживает и развивает его стремление к овладению инновационными технологиями. Вышеизложенное подтверждает актуальность педагогического наследия С.Я. Батышева для современного этапа развития профессионально-технического образования. В связи с этим практический и научный интерес представляют формы наставничества, предложенные С.Я. Батышевым [2, с. 197-198; 5, с. 882-885; 6, с. 90]. Эти формы систематизированные нами в табл. 1.

Таблица 1

**Формы наставничества в 70-80-х годах XX века
(по С.Я. Батышеву)**

Наставничество	
Формы наставничества	Характеристика
Индивидуальное наставничество	К одному наставнику прикреплялось 1-2 молодых рабочих с целью наиболее полного изучения их индивидуальных особенностей и оказания на них педагогического воздействия.
Групповое наставничество	Шефство небольшой группы (3-5 чел.) наставников над классом, группой учащихся, работающей молодежи.
	Прикрепление наставника к группе молодых рабочих или обучающихся одной и той же профессии.
	Молодежная бригада с предварительным

	педагогически обоснованным отбором членов трудового коллектива, а в качестве наставников отбирались кадровые рабочие, которые психологически были готовы пользоваться правами воспитателя и выполнять педагогические функции.
Бригадное наставничество	Бригада выступала коллективным наставником по отношению к каждому члену бригады + усиливалась роль бригады и наставников в воспитании прикрепленных к ним рабочих.
Коллективное наставничество	Наставничество, осуществляемое участком, цехом или заводом, над школой, ПТУ или классом, молодежной бригадой или звеном.
	Коллективное шефство членов бригады, смены над отдельными молодыми рабочими.
Комплексное наставничество	Содержало элементы индивидуальных, бригадных и коллективных форм наставничества.

Академик С.Я. Батышев акцентировал внимание на том, что наставничество через различные формы положительно влияет и на учащуюся молодежь, и на рабочих-педагогов, поскольку они должны быть примером для подшефных и способствовать укреплению их производственного и профессионального уровня [5, с. 286].

Сергей Яковлевич убеждал в необходимости внедрения различных форм наставничества, установления их воспитательного потенциала, функций рабочих-воспитателей, содержания работы бригадира как воспитателя и членов бригады, методов и средств воспитания и т. д. Его подход к этой проблеме был комплексным, о чем свидетельствует умозаключение, в котором ученый подчеркивает, что «все формы наставничества не являются изолированными друг от друга, а взаимосвязаны как с формами организации труда, так и между собой и проникают одна в другую» [6, с. 91]. По мнению С.Я. Батышева, формы наставничества многогранны в их сочетании при условии параллельного и последовательного их внедрения «как происходит процесс перехода от простых форм к более сложным с учетом возраста ... рабочих, уровня их подготовки, развития, работоспособности, сложности выполняемой работы, действия производственных факторов и др.».

Особое внимание ученый уделял проблеме личности наставника, авторитетности тех, кто обучает и воспитывает, признавая необходимость наличия у наставников сформированности высоких нравственных качеств, любви к профессии, людям. В связи с этим Сергей Яковлевич подчеркивал,

что «наставник не только учит профессии. Он воспитывает у молодежи уважение к высокому званию рабочего, формирует его нравственный облик, активную жизненную позицию» [2, с. 199].

Педагог и ученый настоятельно рекомендовал учитывать периоды наставничества (вводный, стабилизации, заключительный) [4, с. 885-887] с целью оптимизации, прогнозирования и проектирования процесса формирования личности молодого рабочего на основе анализа процессов социальной и профессиональной адаптации молодых рабочих. Пристальное внимание С.Я. Батышева уделял критериям и условиям эффективности, принципам (рис. 1) и методам наставничества. Он убеждал, что их знание, а также осознание условий их успешной реализации позволит наставникам «более эффективно решать задачи повышения профессионального мастерства и воспитания молодых рабочих» [6, с. 90].



Рис. 1. Принципы наставничества (по С.Я. Батышеву)

Источник: систематизировано автором на основе анализа литературных материалов [2, с. 195-197; 6, с. 90].

Именно наставничество позволяет развивать способность видеть близкие и отдаленные результаты решения педагогических задач учебно-производственного процесса, ставить комплекс педагогических задач, учитывая сложные педагогические ситуации, осуществляет гибкость в средствах организации учебно-

производственного процесса, планировать обучение на основе изучения личности учащихся и анализировать деятельность с учетом этого. Также оно способствует развитию сотрудничества и взаимопомощи в профессиональном самообразовании, отстаиванию своей точки зрения и убеждению других в диалогичных формах общения, предупреждению конфликтов в процессе профессиональной деятельности, развитию умения осуществлять педагогическую рефлексию, самоанализ успешности профессиональной деятельности.

Эффективность, продуктивность наставничества можно обеспечить путем предупреждения формального подхода к этому процессу, внедрения индивидуального подхода к обеспечению рабочих наставниками, путем определения статуса наставника, разработки специальных программ курсов подготовки для наставников. В контексте изложенного выше целесообразной представляется разработка и внедрение «Положения о наставничестве», «Положения о школе наставничества», программ курсов подготовки и повышения квалификации наставников «Технология наставничества» и др. Следует добавить, что на современном этапе развития профессиональной школы также актуальны вопросы мотивации и стимулирования наставничества.

Важно заметить, что проблеме наставничества академик С.Я. Батышев освещал на основе комплексного подхода. Именно такой подход позволял осуществить разработку методик формирования коллектива бригады и методик обучения, воспитания в бригаде, раскрыть сущность содержания обучения и воспитания в различных типах бригад [6, с. 93]. В то же время профессиональную педагогику в целом С.Я. Батышев рассматривал как междисциплинарную науку, которая «должна идти в тесном взаимодействии с общей педагогикой, ... физиологией, гигиеной, психологией, социологией, техническими и экономическими науками, кибернетикой и др.» [3, с. 17].

Таким образом, анализ научно-педагогического наследия академика С.Я. Батышева свидетельствует о системности, прогнозности, перспективности его идей о наставничестве. Усовершенствование института наставничества, процесс создания центров по наставничеству (в т. ч. и тренинговых) как структурных подразделений учреждений профессионально-технического образования – требование времени. Это объясняется тем, что позитивные изменения в области профессионального образования могут осуществляться на основе инновационной деятельности, предполагающей наличие конкурентных преимуществ в организационной, финансово-экономической и учебно-методической

сферах.

Література

1. Аніщенко О.В. Теоретичне і виробниче навчання у професійно-технічних навчальних закладах: короткий термінологічний словник / О.В. Аніщенко, Н.В. Смоляна. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2012. – 123 с.
2. Батышев С.Я. Актуальные проблемы подготовки рабочих высокой квалификации / С.Я. Батышев. – М.: Педагогика, 1979. – 223 с.
3. Батышев С.Я. Вопросы профессиональной педагогики / С.Я. Батышев. – М.: Высшая шк., 1987. – 438 с.
4. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика: учебник. – 2-е изд., перераб. и доп. / С.Я. Батышев. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 904 с.
5. Батышев С.Я. Реформа профессиональной школы (опыт, поиск, задачи, пути реализации) / С.Я. Батышев. – М.: Высшая шк., 1987. – 343 с.
6. Батышев С.Я. Теоретическая концепция начального, среднего и среднего специального профессионального образования / С.Я. Батышев. – М.: АПН СССР, 1988. – 106 с.
7. Концепция ресурсного центра по наставничеству [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 23.07.2013 <prioz-ptk.ucoz.ru/RZ/nast/konceptsiya_razvitiya_rc_priozersk.doc>. – Загл. с экрана. – Рус. яз.
8. Юрасова Т. Ударная возгонка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 18.05.2013 <<http://www.ubo.ru/articles/?cat=128&pub=2302>>. – Загл. с экрана. – Рус. яз.

Аніщенко Олена Валеріївна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
E-mail: anishchenko_olena@ukr.net

АКАДЕМІК С.Я. БАТИШЕВ ПРО НАСТАВНИЦТВО У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНІЙ ОСВІТІ

Анотація. У статті проаналізовано проблему наставництва у педагогічній спадщині академіка С.Я. Батишева. Охарактеризовано принципи, методи, форми організації наставництва. Акцентовано увагу на системності, прогностичності, перспективності ідей С.Я. Батишева про наставництво у галузі професійно-технічної освіти.

Ключові слова: С.Я. Батишев, наставництво, інститут наставництва, професійно-технічна освіта.

Anishchenko Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Researcher of the Andragogy Department, Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine
E-mail: anishchenko_olena@ukr.net

**ACADEMICIAN S. YA. BATYSHEV ON MENTORING
IN VOCATIONAL EDUCATION**

Summary. *The article deals with the mentoring in pedagogical heritage of the academician S. Ya. Batyshev. The terminology analysis of the problem has been done.*

Based on the analysis of psychological and pedagogical sources of the 70-90s of the XXth century and S. Ya. Batyshev's works the conclusion on actual and practical value of mentoring as a condition for workers' professional development has been done. The principles, methods and forms of mentoring organisation have been characterized and its main characteristics have been analyzed. The major functions of mentoring (enhancing the quality of training, reducing the employee turnover, assisting the adaptation in the workplace, developing a positive attitude to the profession and colleagues, promoting the cooperation in professional self-education, preventing conflicts, and promoting the self-analysis in professional activity) have been highlighted.

It has been found that S. Ya. Batyshev paid special attention to the mentor's authoritativeness and recognized the importance of his high-level moral qualities, love for the profession and people. The author of the paper focuses the attention on the systemacy, predictability and availability of S. Ya. Batyshev's ideas on mentoring in the vocational education.

Key words: *S. Ya. Batyshev, mentoring, vocational pedagogy, vocational education.*

УДК 378

Бабушко Світлана Ростиславівна – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Інституту туризму Федерації профспілок України
E-mail: babushko_sr@mail.ru

**АНАЛІЗ ВІДПОВІДНОСТІ ВІТЧИЗНЯНОЇ
ТА АНГЛОМОВНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ (НА ПРИКЛАДІ
КОНЦЕПТУ «ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ФАХІВЦІВ
СФЕРИ ТУРИЗМУ»)**

Процеси глобалізації та інтеграції торкнулися сьогодні практично усіх сфер життя. Не залишилася в стороні і наукова діяльність. Вітчизняні вчені впевнено виходять на міжнародну арену досліджень: читають та аналізують іншомовні публікації, спілкуються з колегами на міжнародних конференціях чи засобами інтернету, публікують результати своїх досліджень у провідних фахових виданнях світу тощо. Ще одним кроком до інтеграції світової наукової діяльності можна вважати наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 17.10.2012 № 1112

«Про опублікування результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук», в якому сказано, що з 01 січня 2013 року для здобуття наукового ступеня обов'язкова наявність публікацій у виданнях іноземних держав або у виданнях України, які включені до міжнародних наукометричних баз. Не менше чотирьох публікацій для доктора наук і не менше однієї для кандидата наук [1]. Попри неоднозначне тлумачення пунктів 2.1 та 2.2, такий наказ, на нашу думку, може стати гарним стимулом до розширення меж наукової діяльності вітчизняних учених. Іноземні публікації сприятимуть вливанню до міжнародного товариства учених у певній галузі знань, допоможуть заявити про себе і про свою дослідницьку роботу. Але оскільки мовою спілкування та публікацій переважно є англійська, то ученим України, необхідно володіти нею на досить високому рівні. Безумовно, це покладає величезну відповідальність на науковців. Адже переклад статті з української мови на англійську залишається все ж таки перекладом. Тому бажано було б відразу писати статтю іноземною мовою на будь-якому рівні. Це значно краще за переклад. Адже в процесі написання, а потім оформлення статті, науковці читатимуть спеціалізовані журнали, здійснюватимуть моніторинг статей, схожих за тематикою, будуть знаходитися зі стилем написання та іншомовним науковим тезаурусом. Саме тут і криється «велика підступність» – невідповідність вітчизняних термінів загальноприйнятим англomовним. Досить часто науковці пишуть про одне й те саме педагогічне явище, використовуючи різні терміни, а введення в обіг педагогічної науки англomовної термінології не лише сприятиме розширенню наукового тезаурусу, але може спричинити й плутанину. Тому, як зазначав С. Гончаренко, знаний вітчизняний дослідник, така ситуація вимагає «спеціального акценту уваги» [2, с. 255].

З огляду на вище викладене, метою нашої наукової розвідки є простежити відповідність широко вживаних вітчизняних термінів їх англomовним аналогам, проаналізувати їх кореляції. Такий аналіз деяких термінів ми зробимо на прикладі неперервної освіти та освіти дорослих, зокрема на прикладі вивчення проблеми професійного розвитку фахівців сфери туризму. Спочатку проаналізуємо зарубіжні дослідження на однорідність вживання термінів. Потім розглянемо відповідну термінологію в українських наукових джерелах.

Феномен професійного розвитку позначається у світовій науковій літературі різними термінами, зокрема, «професійний розвиток» (professional development), «кар'єрний розвиток» (career development), «розвиток персоналу» (staff development; employee

development, workforce development), «розвиток людських ресурсів» (human resources development), «післядипломна освіта» (postgraduate education). Перелік іншомовних термінів можна продовжити і більш узагальнюючими мовними конструктами, такими як «навчання» (training), «навчання та розвиток» (training and development), «підвищення кваліфікації персоналу» (human performance technology), так і більш вузькими поняттями, які підкреслюють лише окремі аспекти професійного розвитку: «навчання технічним навичкам» (technical training), «розвиток навичок лідерства та керування» (executive and leadership development).

Останнім часом в науковому обігу набули популярності терміни неперервна освіта (continuous, continuing or continual education), освіта упродовж життя, ціложиттєва освіта (lifelong or lifetime education/learning), перманентна освіта (permanent education) тощо. З точки зору корпорацій, професійний розвиток сприймається як «розвиток організації» (organizational development), або вужче як «корпоративне» чи «внутрішньофірмове навчання» (organizational learning).

В літературі зустрічаються й інші, близькі за значенням терміни. Лише з самого переліку термінів зрозуміло, наскільки комплексним є поняття професійного розвитку. Як зауважує С. Плангпрамул (С. Plangpramool), різні назви одного й того ж явища, а саме професійного розвитку, можуть спантеличити будь-кого і навіть тих, хто відповідає за здійснення професійного розвитку працівників [3]. Дефініційний аналіз цих термінів свідчить, що їх зміст не є повністю тотожним, він частково збігається, але автори тлумачать їх по-різному.

Наприклад, терміни «професійний» та «кар'єрний розвиток» корелюють між собою, однак не є тотожними. У широкому сенсі поняття «професійний розвиток» відображає розвиток особи в її професійній ролі [4, с.98]. У більш деталізованих тлумаченнях професійний розвиток розглядається як зростання професійних досягнень фахівця в результаті накопичення ним власного досвіду і систематичного його аналізу і використання [5, с.41]. Хоча А. Глетсорт (А. Glathorn) розглядав професійний розвиток вчителів, слід зазначити, що це стосується будь-якого фахівця. Адже таке визначення професійного розвитку враховує два види досвіду: формальний, тобто навчання, участь у конференціях, семінарах, виставках тощо, а також неформальний та інформальний (читання фахової літератури, перегляд телевізійних передач, спілкування з колегами за межами робочого місця та ін.). За цією концепцією професійний розвиток є ширшим поняттям, оскільки кар'єрний

розвиток – це рух фахівця по кар'єрним щаблям у своїй професії. Разом з тим, тривалий, ціложиттєвий процес, що допомагає працівнику вчитися і досягати успіху в кар'єрі, також називають кар'єрним розвитком (career development) [6]. Як свідчить аналіз зарубіжних наукових джерел, ці терміни можуть замінятися. На наше переконання, недоцільно використовувати їх синонімічно. Порівнюючи терміни «кар'єрний розвиток» та «розвиток персоналу», можна стверджувати, що «кар'єрний розвиток» є ширшим за «розвиток персоналу», під яким за словами А. Глетсорна (A. Glathorn), розуміють забезпечення фахівців «організованими програмами підвищення кваліфікації» [5, с. 41].

Стосовно терміну «розвиток людських ресурсів», під ним розуміють: процес допомоги працівникам для розвитку їх особистих і організаційних навичок, їх знань і умінь [7]; різноманітні види діяльності організації, які сфокусовано на навчанні: тренінг, навчання, розвиток, навчання на робочому місці, розвиток кар'єри і навчання упродовж життя; розвиток організації, її знань та її навчання [8, с.6]; організоване навчання, що проводиться в межах організації для підвищення продуктивності праці і/або особистого зростання з метою покращення роботи, особистості і/або організації [9].

Водночас, деякі науковці підходять до змісту поняття «розвиток людських ресурсів» з економічних позицій і вважають його інвестиціями в розвиток фізичних, інтелектуальних, когнітивних, емоційних здібностей людини, організації і суспільства для покращення їх діяльності, головними стимуляторами яких є освіта та навчання [10]. У вітчизняній педагогічній літературі під терміном «розвиток людських ресурсів», розуміють: «програми освіти, підготовки кадрів і безперервного навчання, спрямовані на розвиток і підтримання здатності особи виконувати роботу та її продуктивність протягом усього життя» [11, с.131].

Щодо терміну «postgraduate education», найбільш наближеним до нашого розуміння є термін «післядипломна освіта». Доцільно зауважити, що термін «післядипломна освіта» в зарубіжних країнах не використовується так широко, як у вітчизняній педагогічній теорії і практиці. Адже в українській педагогіці післядипломна освіта сприймається як одна із органічних складових неперервної освіти (шкільна – вища – післядипломна). Вслід за І. Носаченко, вважаємо, що традиційний підхід до післядипломної освіти, коли вона розглядається лише як продовження вищої освіти, не відповідає сучасним потребам суспільства в цілому і, зокрема, особистості. Адже в нинішніх умовах післядипломна освіта є «способом освітньої діяльності, що

забезпечує розвиток творчого потенціалу особистості, зростання професійної компетентності, підвищення соціальної адаптації в нових соціально-економічних умовах» [12, с. 237].

В зарубіжних джерелах цей термін використовують для позначення окремого навчального циклу після отримання особою диплома бакалавра і дослівний переклад терміну – «післядипломне навчання». Так, у науковій літературі Греції поняття «післядипломна освіта» передається двома термінами «підвищення кваліфікації» та «перепідготовка» працівників [13, с.59]. Таке розуміння змісту поняття, за словами А. Кузьмінського, властиве професійно-кваліфікаційному підходу до післядипломної освіти, при якому не враховується особистісна гуманістична сутність фахівця [14, с. 24]. Окрім того, ми можемо говорити про післядипломну освіту як засіб професійного розвитку лише стосовно тих осіб, які вже отримали спеціалізовану фахову освіту. Це впливає з визначення концепту «післядипломна освіта», під яким розуміють «спеціалізоване вдосконалення отриманої освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду» [12, с. 236].

Водночас, досліджуючи професійний розвиток фахівців туристичної сфери, варто пам'ятати, що туристична індустрія, як жоден інший сектор економіки, охоплює велику кількість працівників без спеціальної освіти. Тому вважаємо використання терміну «післядипломна освіта» для дослідження явища професійного розвитку фахівців сфери туризму некоректним.

Розглянемо відповідність вітчизняних термінів, що пов'язані з професійним розвитком фахівців, та їх англійських аналогів. Аналіз науково-педагогічної літератури з даної проблеми свідчить, що у вітчизняних і російських джерелах використовуються різні терміни. Спостерігається така ж тенденція – різноманітні терміни, зміст яких частково чи повністю збігається, тлумачаться по-різному, хоч і позначають одне явище.

Так, дослідник Т. Десятов іменує підвищення кваліфікації англійським терміном «professional development» і зазначає, що це – навчальна діяльність, яка спрямована на вдосконалення, формування готовності працівника до виконання більш складних трудових функцій. Така діяльність передбачає освоєння нових загальнотеоретичних і спеціально-технологічних знань, розширення спектра умінь і навичок, поглиблення розуміння зв'язку між наукою і технологією [11, с. 99]. Крім того, одна із форм освоєння прогресивного досвіду, метою якої є підвищення

ефективності праці – також позначається англомовним терміном «професійний розвиток» [11, с. 101].

Термінологічна невизначеність у вітчизняних наукових педагогічних розвідках характерна і для терміну «післядипломна освіта». Цей термін використовують для позначення процесу освоєння нових знань і вмінь в системі підвищення кваліфікації тією особою, котра закінчила вищий або професійно-технічний заклад [11, с. 103]. Отже, післядипломна освіта – це навчання в системі підвищення кваліфікації.

Разом з тим, в Глосарії основних термінів професійної освіти і навчання пропонуються кілька англомовних термінів для позначення підвищення кваліфікації персоналу: «staff training», «personnel training», «corporate training», «vocational training».

Термінологічну невідповідність термінів спостерігаємо і в Енциклопедичному словнику-довіднику з туризму, укладеному В. Смолійєм, В. Федорченком, В. Цибухом. Підвищення кваліфікації в ньому називають «adult training» [15, с. 243], де adult означає «дорослий», а training – навчання. Іншими словами, в розумінні дослідників, підвищення кваліфікації – це навчання дорослих. Однак, навчання дорослих ми не можемо звузати лише до поняття «підвищення кваліфікації». Коли мова йде про післядипломну освіту, у вітчизняній практиці завжди послуговуються комплексним терміном «післядипломна освіта, перепідготовка та підвищення кваліфікації», який повною мірою розкриває суть досліджуваного явища. Проте цей термін не має одного безпосереднього англомовного аналога. На відміну від вітчизняних наукових джерел, це явище в англомовній літературі не досліджується у такій комбінації його складових.

Таким чином, здійснений аналіз концепту «професійний розвиток та низки підпорядкованих йому уможливорює більш чітке розуміння термінів і сприятиме використанню їх у подальшому без двозначності. Детальний огляд, зіставлення та аналіз англомовних та вітчизняних термінів, що запропоновані у цій статті, зумовлені низкою причин. Передусім, необхідністю з'ясувати неточності перекладу напрацьовань зарубіжних дослідників у галузі освіти дорослих на українську мову з метою їх подальшого уникнення. По-друге, необхідністю уніфікації термінологічного апарату, щоб вітчизняні дослідники мали можливість правильно інтерпретувати висловлювання своїх зарубіжних колег та могли публікувати результати своїх досліджень в англомовних фахових виданнях.

Перспективою подальшого наукового пошуку може стати аналіз тлумачень інших термінів та їх англомовних аналогів з питань неперервної освіти та освіти дорослих.

Література

1. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 17. 10. 2012 № 1112 «Про опублікування результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 4.11.2013: <http://ito.vspu.net/SAIT/inst_kaf/kafedru/matem_fizuka_tex_osv/www/aspirant/vumogu_vak.html >. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради науковцям / С. У. Гончаренко. – К.-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
3. Plangpramool S. Human resource development in hospitality industry: a case study of training need analysis for hotel sector [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 12.10.2013: <http://www.conference.phuket.psu.ac.th/PSU_OPEN_WEEK_2012/pdf>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти / Л. Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка: наук. журнал; голов. ред. Н. М. Бідюк. – К.; Хмельницький: ХНУ, 2011. – Вип. 1. – С. 97-106.
5. Glatthorn A. Teacher development: international encyclopedia of teaching and teacher education / A. Glatthorn: ed. by L. Anderson. – Pergamon Press, 1995. – 198 p.
6. Taking stock – planning for the future // Pre-Symposium Paper for the National Symposium on Career Development, Lifelong Learning and Workforce Development Saskatchewan's Submission [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 10.09.2013: <www.iaevg.org/.../team+paper_Saskatchewa >. – Загол. з екрану. – Мова англ.
7. Heathfield S.M. What is Human Resource Development? / S. M. Heathfield // Human Resources. About.com [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 5.11.2013: <http://humanresources.about.com/od/glossaryh/f/hr_development.htm>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
8. The fundamentals of human resource development. Part 1 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 11.11.2013: <http://fds.oup.com/www.oup.com/pdf/13/9780199283286_chapter1.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
9. Rouda R.H. Beyond training a perspective on improving organizations and people in the paper industry / R. H. Rouda, M. E. Kusy // Development and Human Resources [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 10.10.2013: <http://alumnus.caltech.edu/~rouda/T1_HRD.html>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
10. Timmerman D. Economics of human resource development. With a special reference to vocational education and training. – Biefeld University, 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 15.08.2013: <<http://stcex.tvtc.gov.sa/program/pres/sun/p004.pdf> >. – Загол. з екрану. – Мова англ.
11. Глосарій основних термінів професійної освіти і навчання / Т. М. Десятов; за загал. ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Видавництво «АртЕк», 2009. – 192 с.

12. Носаченко І. Післядипломна педагогічна освіта: пріоритети та проблеми / І Носаченко // Освіта дорослих: Теорія, досвід, перспективи: зб. наук. праць. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2010. – Вип. 2. – С. 234-242.

13. Проценко О.Б. Система післядипломної педагогічної освіти в Греції: дис. ... канд. пед. наук: спец.13.00.04 / Проценко Олена Борисівна. – К., 2009. – 270 с.

14. Кузьмінський А.І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика: монографія / А.І. Кузьмінський. – Черкаси: Видавничий відділ ЧДУ, 2002. – 288 с.

15. Смолій В.А. Енциклопедичний словник-довідник з туризму / В. А. Смолій, В.К. Федорченко, В.І. Цибух; за ред. В. К. Федорченка. – К. : ТОВ «Видавничий Дім «Слово», 2006. – 370 с.

Бабушко Светлана Ростиславовна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедры иностранных языков Института туризма Федерации профсоюзов Украины
E-mail: babushko_sr@mail.ru

АНАЛИЗ СООТВЕТСТВИЙ УКРАИНСКИХ И АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕРМИНОВ (НА ПРИМЕРЕ КОНЦЕПТА «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА»)

Аннотация. *Статья представляет реконцептуализацию понятий проблемы профессионального развития специалистов сферы туризма. Путем сопоставления и анализа украинской и англоязычной терминологии по изучаемому вопросу было выяснено, что большинство терминов не имеют прямого соответствия, что обусловлено рядом причин.*

Ключевые слова: *профессиональное развитие специалистов сферы туризма, украинские термины, анализ, англоязычные аналоги.*

Babushko Svitlana – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Foreign Languages Department, Institute of Tourism of Trade Unions Federation of Ukraine
E-mail: babushko_sr@mail.ru

CORRESPONDENCE ANALYSIS OF UKRAINIAN AND ENGLISH TERMS (CASE: PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TOURISM EMPLOYEES)

Summary. *The globalization has influences all spheres of modern life and science as well. Ukrainian scientists confidently appear on the international arena of researches: read and analyze foreign publications, take the floor at international conferences, communicate with their counterparts through the Internet, publish the results of their researches in the leading foreign journals. In most cases the language of communication is English. Hence, it is a must for Ukrainian scientists to have English speaking and writing skills on a high level.*

The article contains some recommendations how to improve these skills. There has been revealed the correspondence of English-Ukrainian terminology concerning the concepts from the field of professional development of tourism staff. The most frequently used terms in the problem are «professional development», «career/ staff/ employee/ workforce development», «human resource development», «postgraduate education», «training and development», «tourism employees» etc. To perform such correspondence analysis, the definitions of the terms in both languages have been considered.

It has been found out that there is no direct correspondence of the terms due to different reasons. The reconceptualization of the concepts offered by the author is a good tool to understand the peculiarities of the investigated terminology. No doubt, it will help scientists, for whom English is the second language, avoid different language traps and misunderstandings. It will help correctly interpret the results of their researches. The further analysis of the English-Ukrainian terminology can be done in the sphere of adult education.

Key words: professional development of tourism employees, English-Ukrainian terms, analysis, reconceptualization of the concepts.

УДК 377: 37(091):(72)

Балахадзе Лариса Анатоліївна – здобувач Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: katze_lora@bigmir.net

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ СФЕРИ ТУРИЗМУ В МЕКСИЦІ

Педагогічні технології у сучасному освітньому просторі розглядаються як організаційний початок, який запускає у дію і направляє у необхідне русло творчі сили носіїв наукових знань і педагогічного досвіду, вони забезпечують втілення прогресивних концептуальних підходів до освіти у реальний навчально-виховний процес [5, с. 93–102].

Визначення теоретико-методологічних і методичних засад педагогічних технологій, обґрунтування ознак і критеріїв їх гуманістичної спрямованості та ефективного їх функціонування в умовах сучасного освітнього простору є актуальними проблемами психолого-педагогічної науки і практики.

Технологія (від лат. *techne* – мистецтво, ремесло, наука; *logos* – поняття, вчення) – це знання обробки матеріалу. Отже, педагогічна технологія є мистецтвом володіння педагогічним процесом, умінням обирати і конструювати педагогічний процес за будь-якою моделлю, включаючи авторські. У цьому напрямі розвивається вся система освіти; розробляються варіанти її

змісту, використовуються можливості сучасної дидактики щодо підвищення ефективності діяльності освітніх структур; наукова розробка і практичне обґрунтування нових ідей і технологій. При цьому важливою є організація свого роду діалогу різних педагогічних систем і технологій навчання, апробування на практиці нових форм [4, с. 11].

У цих умовах викладачу, керівнику (технологу навчального процесу) необхідно орієнтуватися у широкому спектрі сучасних інноваційних технологій, ідей, навчальних закладів, напрямів, не витратити час на відкриття вже відомого. У сучасних умовах неможливо бути педагогічно грамотним спеціалістом, не оволодівши всім арсеналом сучасних освітніх технологій. Технологічний процес завжди передбачає певну послідовність операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) і умов [2, с. 76].

Педагогічні технології усвідомлюються як система засобів, методів організації і управління навчально-виховним процесом. Виокремлюються дві складові педагогічної технології: використання системного знання для розв'язання практичних завдань і використання в навчальному процесі технічних засобів.

Проблеми педагогічних технологій представлено в дослідженнях таких учених, як А. Алексюк, І. Богданова, Л. Бондарєва, Н. Васильєва, С. Ведеместер, П. Воловик, М. Вулман, О. Гохберг, О. Грищенко, Г. Еллінгтон, О. Євдокім, І. Зязюн, М. Кларк, О.І Кульчицька, П. Мітгелл, А. Нісімчук, О. Падалка, Ф. Персиваль, О. Пехота, Л. Пуховської, Г.С. Сазоненко С. Сисоєва, П. Сікорський, Л. Січаєва, І. Смолюк, С. Снолдінг, Р. Томас, Я. Цехмістер, О. Шпак, Ф. Янушкевич та ін.

Окремі аспекти інноваційних педагогічних технологій організації навчального процесу були предметом дисертаційних досліджень таких вчених як О. Гохберг, О. Євдокім, І. Богданова, Л. Пуховська, С. Сисоєва, Н. Васильєва.

У сучасній науці під педагогічною технологією, насамперед, розуміється система найбільш раціональних способів досягнення поставленої педагогічної мети, наукова організація навчально-виховного процесу, що визначає найбільш раціональні й ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей. При цьому педагогічна технологія повинна задовольняти такі вимоги: системність, концептуальність і науковість, структурованість, керованість, відтворюваність, заплановану ефективність, алгоритмічність, оптимальність витрат, можливість тиражування та перенесення в нові умови.

Крім того, технологічні аспекти підготовки спеціалістів можуть бути представлені на рівні організації навчальної дисципліни, подавання навчальної інформації, контролю та оцінювання знань, мотивації й стимулювання діяльності викладачів та студентів [3, с. 24–121].

Отже, педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їхньої взаємодії, завданням якого є оптимізація освіти [1, с. 360].

Розглянемо надалі педагогічні технології, що використовуються у професійній підготовці фахівців для сфери туризму в Мексиці. Слід зазначити, що метою педагогічних технологій у мексиканській системі професійної освіти спеціалістів туристичної галузі є фокусування уваги на особистості майбутнього фахівця, залучення студентів до процесу навчання, стимулювання персональної відповідальності за власний інтелектуальний рівень, підвищення ступеня активності студента як суб`єкта пізнання, праці та спілкування.

Для активізації самостійної діяльності учнів, виконання її за власною ініціативою на базі теоретичних знань та практичних умінь, що засвоєні в процесі навчання, у професійній освіті Мексики використовується безліч педагогічних технологій, серед яких особливої уваги заслуговують інтерактивні. Схарактеризуємо їх.

Інтерактивні педагогічні технології є способом організації навчального процесу, при якому студент бере участь у колективному, взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії всіх учасників процесу, навчальному пізнанні. Основною метою інтерактивного навчання є розвиток особистості студента. Засобом розвитку особистості, що розкриває її внутрішні здібності, є самостійна пізнавальна та розумова діяльність, а забезпечення на занятті такої діяльності є задачею викладача. При інтерактивному навчанні студент сам відкриває шлях до пізнання, засвоєння знань є результатом його діяльності. Інтерактивне навчання реалізується в умовах постійної активної взаємодії всіх студентів. Студент та викладач є рівноправними суб`єктами навчання [6, сс. 95-118].

Інтерактивне навчання сприяє формуванню у студентів навичок співпраці, самостійного вирішення навчальних та життєвих проблем, розробки власної інтелектуальної продукції, критичного ставлення до власної та колективної діяльності; вихованню морально-етичних цінностей; створенню на заняттях атмосфери співробітництва, творчості; реалізації природного прагнення кожної людини до спілкування; посиленню мотивації студентів..

Формою організації діяльності студентів на занятті є кооперативний спосіб навчання (тобто навчання у малих групах), при якому реалізується спільна діяльність для досягнення спільних цілей, а також задовольняються такі потреби особистості як почуття себе захищеним у групі людей, впевненість у собі, гордість за свої навчальні успіхи, особистісне зростання [6, сс. 95-118].

Прикладами інтерактивних технологій у професійній підготовці фахівців для сфери туризму в Мексиці є робота в малих групах, що пов'язана із самостійним дослідженням будь-якої проблеми, моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, дискусія; незакінчене речення; дерево рішень; «броунівський рух»; «акваріум»; дощ ідей. Розглянемо деякі з них.

Для проведення технології «дерева рішень» група поділяється на 3-4 частини з однаковою кількістю студентів. Кожна група обговорює певне питання і робить запис на «дереві» (листі паперу), потім групи міняються місцями та дописують на «деревах» інших груп свої ідеї. Під час «броунівського руху» студенти повинні рухатися по всій аудиторії з метою збору інформації щодо певної теми. Технологія «акваріуму» передбачає інтерпретацію у центрі аудиторії певної ситуації декількома студентами, в той час як інші члени групи спостерігають та аналізують дану ситуацію. Інтерактивна технологія «дощ ідей» виконується наступним чином: викладач пропонує студентам за деякий короткий час (3-5 хвилин) написати будь-які слова та словосполучення, що пов'язані з певним поняттям (наприклад, «туризм»); потім, працюючи в парах, студенти вибирають декілька слів або фраз, що написані, та компонують з ними речення. Після цього, працюючи всією групою, студенти читають наукове визначення використаного поняття та обговорюють відповідність речень, що написані в парах, з науковим текстом [6, сс. 95-118].

Таким чином, практика професійної освіти фахівців сфери туризму здійснюється у Мексиці засобами новітніх педагогічних технологій, що сприяють розв'язанню питань стимулювання інтересу до навчання, створення умов для відчуття успіху, руху вперед, відповідальності студентів за свій навчальний процес. Найпоширенішими є інтерактивні педагогічні технології, що орієнтовані на особистість, на розвиток у майбутніх фахівців навчальних навичок пізнавальної, прогностичної, творчої, інтерактивної діяльності, на формування соціальної зрілості та освіченості для досягнення самостійності в різних життєвих сферах.

Література

1. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX століття): монографія / Т.М. Десятов – К.: «АртЕк», 2005. – 472 с.
2. Зязюн І.А. Технологізація освіти як історична неперервність // Неперервна професійна освіта: теорія і практика, 2001. – Вип. 1. – С.73-85.
3. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С.О.Сисоєва, А.М.Алексюк, П.М.Воловик, О.І.Кульчицька, Л.Є.Січаєва, Я.В.Цехмістер та ін./ За ред. С.О.Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
4. Перспективні освітні технології: Науково-методичний посібник / За ред. Г.С. Сазоненко. – К.: Гопак, 2000. – 560 с.
5. Сисоєва С.О. Проблеми дистанційного навчання: педагогічний аспект // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Наук.-метод. журн. – 2003. – Вип. 3-4. – 308 с.
6. Peñaloza Suárez L., Medina Cuevas J., Herrera Márquez A., Vargas Leyva R. La profesión turística: ejes de explicación en su relación con la formación académica // Revista de la educación superior, Vol. XL (4), No. 160, Octubre-Diciembre de 2011. – P. 95-118.

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ СФЕРИ ТУРИЗМУ В МЕКСИЦІ

Балахадзе Лариса – соискатель Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины

E-mail: katze_lora@bigmir.net

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ СФЕРЫ ТУРИЗМА В МЕКСИКЕ

***Аннотация.** В статье рассмотрены педагогические технологии профессиональной подготовки специалистов для сферы туризма в Мексике. Автором выявлено, что наиболее распространенными являются интерактивные педагогические технологии, ориентированные на личность, на развитие у будущих специалистов учебных навыков познавательной, прогностической, творческой, интерактивной деятельности, на формирование социальной зрелости и образованности для достижения самостоятельности в разных жизненных сферах.*

***Ключевые слова:** педагогические технологии; профессиональная подготовка специалистов для сферы туризма; система образования Мексики.*

Balakhadze Larysa – Postgraduate Student of the Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

E-mail: katze_lora@bigmir.net

**EDUCATIONAL TECHNOLOGIES OF PROFESSIONAL TRAINING
OF SPECIALISTS FOR THE TOURISM INDUSTRY IN MEXICO**

Summary. *In this article it is analyzed the educational technology of professional education of specialists in tourism in Mexico. The practice of professional education of specialists in tourism in Mexico is realised using the new educational technologies to stimulate the interest in learning and promoting a sense of success, progress, responsibility of students in their learning process. The most popular is interactive teaching technologies that focus on the individual learning,, the development in future professionals the cognitive skills, prognostic, creative, interactive activities, the formation of social maturity and education to achieve autonomy in various spheres of life.*

The form of organization of the students in the classroom is a cooperative learning method (training in small groups), which is implemented collaborating together to achieve common goals, and individual needs are met such as feeling themselves secure in the group of people, self-confidence, pride in their educational success, personal growth.

The examples of interactive technologies in the professional education of specialists in tourism in Mexico are the work in small groups, which is connected with independent research of any problem, simulation of life situations, using of role play, discussion, pending sentence, decision tree, "Brownian motion", "Aquarium", rain ideas.

Keywords: *educational technologies, professional training of specialists for tourism industry, educational system of Mexico.*

УДК 37. 013.83:377/378-058.17

Жижко Олена – кандидат педагогічних наук, докторант відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: eanatoli@yahoo.com

**ІНСТИТУЦІАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
У ЛАТИНСЬКІЙ АМЕРИЦІ**

Освіта дорослих в Латинській Америці присутня в таких компонентах як вища та післядипломна освіта (формальна модель); курсах підвищення кваліфікації спеціалістів різного профілю, курсах з різних дисциплін (іноземні мови, бухгалтерія, курси для вчителів, тощо), наукових клубах, мистецьких, музичних, танцювальних, спортивних, тощо курсах та гуртках (включаючи ті, що пропонують Державні департаменти інтегрального розвитку сім'ї, університетські відділи обслуговування населення, інститути культури і спорту штатів та муніципалітетів й інші державні та приватні організації), тобто в усіх навчальних заходах, що систематично організуються для дорослих поза рамками офіційної

освіти та спрямовані на те, щоб задовольнити інтереси певних груп населення – в неформальній освіті.

Важливим аспектом в освіті дорослих є також інформальна освіта – спонтанний, незапланований процес, що дозволяє отримувати знання та навички впродовж накопичення життєвого досвіду та у взаємовідносинах з оточуючим людиною соціальним та природним середовищем.

У Латинській Америці проблеми освіти дорослих вивчали Ф. Адам, Х. Алонсо, А. Альварес, А. Алькала, Г. Арройо, А. Баттро, А. Галісія, С. Діас-Діас, Г. Ернандес, М. Ібаррола, Е. Ітурральде, С. Камперо, А. Каналес, П. Касау, М. Кастро-Перейра, П. Латапі-Сарре, Р. Лейс, Ф. Лопес-Пальма, Р. Лудохоський, А. Мартін-Гарсія, А. Маркес, Р. Піньєро, М. Родрігес-Конде, М. Руїс, Е. Сабато, Д. Тірадо-Бенеді, М. Торрес-Пердомо, Х. Трійя-Бернет, І. Фермін-Гонсалес, П. Фрейре й ін. Концептуалізації освіти дорослих і професійної освіти маргіналів у латинокарибському регіоні сприяв процес їх інституціалізації, що розпочався у 70-і рр. ХХ ст. та був спричинений такими подіями: Другою міжнародною конференцією з освіти дорослих (Монреаль, 1960 р.), Другою міжнародною конференцією з університетської освіти для дорослих (Монреаль, 1970 р.), Третьою міжнародною конференцією з освіти дорослих (Токіо, 1972 р.). Перші відділи андрагогіки в університетах країн Латинської Америки були відкриті під впливом науково-андрагогічних праць видатних американських і канадських учених, таких як Дж. Акер, Дж. Бернард, Г. Гоудбей, Дж. Інделс, М. Кулоу, Л. Маккензі, М. Ноулз, К. Оуен, Р. Свансон, К. Тоукчетт, Е. Хоултон, та започаткування відділу андрагогіки в університеті Монреалю у 1970 р.

Першою країною Латинської Америки, яка почала офіційне впровадження формальної освіти дорослих, стала Венесуела. У 70-і рр. ХХ ст. при сприянні спеціальної програми ЮНЕСКО з технічної допомоги країнам Південної і Центральної Америки й Карибського басейну для планування та організації кампаній з альфабетизації і розбудови програм освіти дорослих у Венесуелі відкрилися перші навчальні заклади для дорослих.

На регіональному рівні у 1965 р. за ініціативою Сальвадора створилася Міжамериканська² організація освіти дорослих, яка у 70-і рр. ХХ ст. стала Міжамериканською федерацією освіти

² Термін «міжамериканський» в латинокарибському регіоні не обов'язково означає, що мова йдеться про весь американський континент. Часто цей термін використовується для позначення винятково латиноамериканських країн (*прим. автора*)

дорослих (Federación Interamericana de Educación de Adultos – FIDEA), чією метою є організація професійних асоціацій інструкторів та волонтерів, які працюють з дорослими, та підтримка науково-дослідної роботи в сфері освіти дорослих і андрагогіки. Цілями федерації є також поширення інформації про науково-андрагогічні заходи та сприяння розвитку андрагогіки як наукової дисципліни.

У 1970 р. у Каракасі (Венесуела) пройшов Перший Міжамериканський Конгрес з освіти дорослих (I Congreso Interamericano de Educación de Adultos), на якому виникла дискусія щодо доповіді венесуельського ученого Ф. Адама «Андрагогіка – наука про навчання дорослих». Перші програми ліцензіатів з андрагогіки відкрилися в Університеті «Санто Домінго» (Венесуела) у 1972 р.; в Університеті інків «Гарсіласо де ла Вега» (Перу) у 1976 р. У 1974 р. був започаткований перший андрагогічний університет (андраверситет, або «університет для дорослих») – Національний експериментальний університет Венесуели «Симон Родрігес»; у 1984 р. – Міжамериканський університет дистанційного навчання Панами, у 1986 р. – Латиноамериканський університет третього віку Венесуели, а у 1989 р. – Університет третього віку Санто-Домінго у Домініканській республіці, Перуанська організація допомоги літнім людям і ліцензіат з андрагогіки у Національному перуанському педагогічному університеті Кантути [3, с. 112].

Регіональна система освіти дорослих консолідувалася наприкінці 70-х рр. – початку 80-х рр. ХХ ст. з інтенсифікацією і систематизацією науково-дослідної діяльності в галузі освіти дорослих й андрагогіки, що проводилася відділами магістратур й докторантур з андрагогіки провідних латиноамериканських університетів. У 1977 р. Національний експериментальний університет Венесуели «Симон Родрігес» відкрив першу в Латинській Америці магістратуру з андрагогіки, а у 1981 р. – першу докторантуру.

Починаючи з 80-90-х рр. ХХ ст. післядипломна освіта зі спеціальності «андрагогіка» пропонується у багатьох вищих навчальних закладах регіону: Національному університеті Коста Ріки в Ередії (Universidad Nacional de Costa Rica, Heredia), Університеті Гуамангі «Сан Крістобаль» в Айакучо (Universidad San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho), Педагогічному університеті Бразилії (Universidad Pedagógica FCBIVE del Brasil), Університеті Вальпараїсо, Чілі (Universidad de Valparaíso, Chile), Університеті Болівії «Сан Андрес» (Universidad de San Andrés de Bolivia), Університеті інків «Гарсіласо де ла Вега», Перу (Universidad inca «Garcilazo de la Vega»), Національному університеті Сан Маркоса, Перу (Universidad Nacional de San Marcos), Національному

університеті «Федеріко Війареаль», Перу (Universidad Nacional «Federico Villareal»), Національному педагогічному університеті Кантуті, Перу (Universidad Nacional de Educación de la Cantuta), Венесуельському університеті «Рафаель Урданета» (Universidad «Rafael Urdaneta» de Venezuela) та інших [3, С. 107-116].

Інституціалізації освіти дорослих в Латинській Америці та офіційному визнанню андрагогіки як науки про навчання дорослих сприяли також регіональні наукові заходи. Так, у 1976 р. у Лімі, Перу, був проведений Перший міжнародний семінар з андрагогіки; у 1979 р. – Перший національний конгрес з андрагогіки; у 1980 р. – Другий міжамериканський конгрес з андрагогіки. У 1980 р. у м. Форт де Франс, Мартініка (Карибські острови) відбулась Перша регіональна конференція з андрагогіки; у 1981 р. у м. Калі, Колумбія, – Друга регіональна конференція з андрагогіки; у 1982 р. у м. Сан Хосе, Коста Ріка, – Третя регіональна конференція з андрагогіки у 1976 р. [3, с. 107-116].

Важливо звернути увагу на те, що вагомим результатом вищеозначених регіональних науково-андрагогічних заходів стало остаточне визнання андрагогіки як науки та визначення її наукових ознак, а також чітке виокремлення професії андрагога, та її розбіжностей з професією педагога. Конгреси, конференції, семінари сприяли також розповсюдженню андрагогічних ідей та обговоренню взаємовідносин андрагогіки з іншими науковими дисциплінами.

У 1982 р. почав свою діяльність Міжнародний інститут з андрагогіки (Instituto Internacional de Andragogía – INSTIA), чиїми цілями є розповсюдження андрагогічних ідей та інформації про андрагогічну практику (освіту дорослих), сприяння соціально-андрагогічним науковим дослідженням; організація курсів з підготовки та підвищення кваліфікації інструкторів та персоналу, що працюють з дорослими та викладають на андрагогічних навчальних курсах, або працюють у відділах соціального захисту; сприяння обміну андрагогічним досвідом; оприлюднення результатів андрагогічної практики; розвиток зв'язків та підписання угод про співробітництво із закладами, що займаються питаннями андрагогіки [3, сс. 107-116].

Інституціалізації освіти дорослих у латиноамериканських країнах сприяли також науково-педагогічні праці таких видатних науковців регіону: Ф. Адама, Х. Алонсо, А. Алькали, Г. Арройо, А. Баттро, А. Галісії, С. Діас-Діаса, Г. Ернандеса, М. Ібарролі, Е. Ітурральде, С. Камперо, А. Каналеса, П. Касау, Ф. Лопес-Пальми, Р. Лудохоського, А. Маркеса, Р. Піньєро, М. Родрігес-Конде, М. Руйса та ін.

Одним з видатних латиноамериканських теоретиків освіти дорослих є Домінго Тірадо-Бенеді (1898-1971 рр.), який народився в Іспанії, а з 30-х рр. ХХ ст. жив у Мексиці. Він вважав, що науку, традиційно названу педагогікою, доречно називати агологікою та підрозділяти її на пайдагогіку (науку про виховання дітей дошкільного віку); педагогіку (науку про навчання дітей молодшого шкільного віку); гебегогіку (науку про освіту підлітків та середню освіту); андрагогіку (науку про освіту молоді та дорослих середнього віку); геронтологіку (науку про навчання дорослих третього віку). Отже, Д. Тірадо-Бенеді довів у своїх працях, що освіта дорослих є окремою науковою дисципліною [6, сс. 117-128].

Особливий внесок у розвиток освіти дорослих зробив видатний бразильський андрагог Пауло Фрейре (1921-1997 рр.), яким розроблена так звана «педагогіка визволення», або «критична педагогіка», «педагогіка пригнічених», «педагогіка питань». Дана теорія має за мету виховання політичної свідомості представників (молоді та дорослих) пригнічених класів країн, що розвиваються. Вона базується на ідеї, що освіта не є аполітичною, будь-яка освітня діяльність є діяльністю ідеологічною, тому необхідно розкрити соціально-політичну та економічну реальність пригніченим класам. Її головними аспектами є наступні:

- навчання повинно базуватися на діалозі («педагогіка питань»), а не на формальній «префабрикованій» навчальній програмі («педагогіка відповідей»);
- оточуюче середовище є важливим елементом навчання, яке ні в якому разі не може бути лімітоване тільки роботою в класі та засвоєнням знань з книжок; учнів треба навчити «читати», розуміти свій контекст та увесь світ;
- необхідно виховувати політичну свідомість у представників пригнічених класів через освіту.

Важливо роз'яснити маргінальним групам населення, що їх ситуація не є детермінованою ні генетичними, ні культурними, ані класовими факторами; маргінальність – це умова життя, тому відповідальністю кожної людини є прикласти всі зусилля, щоб змінити ці умови, покращити своє життя за допомогою освіти [4, с. 47].

Головними принципами педагогіки П. Фрейре є індивідуалізація навчання (кожна людина є унікальною); автономія (кожен повинен досягти самовизволення); соціалізація (досягнення самовизволення разом з іншими); творчість, активність (від людини залежить розбудова реальності).

Слід зазначити, що в основі народної освіти лежить ідея кардинальної перебудови суспільного устрою, що базуватиметься на турботі про людину. Ця перебудова може бути досягнута тільки

за ліквідації неписьменності маргінальних груп населення та їх неформальної освіти в гуртках та суспільно-політичних організаціях, налаштованих проти формальної освіти та агресивно-капіталістичних прагнень діючого уряду [7, с. 58].

Таким чином, в середині ХХ ст. в латиноамериканському науковому просторі з'являється новий підхід до освіти дорослих та нова андрагогічна парадигма, що відповідають специфічним умовам даного історичного, економічного, соціально-політичного та географічного контекстів. Андрагогіка визначається науковцями цього регіону як освітня дисципліна, метою якої є розуміння дорослого учня з точки зору всіх компонентів, що становлять людину: фізіологічних, психологічних та соціальних. Отже, андрагогіка є міждисциплінарною наукою, що спирається на інші сфери знань: фізіологію, психологію, соціологію, політекономіку, тощо. Вона вимагає від дослідників особливої поваги та етичного ставлення до суб'єктів дослідження, високого рівня свідомості та почуття соціального обов'язку, володіння комунікативними навичками [5, с. 169].

Особливою повинна бути також і методика викладання дорослим учням, яка не є однаковою в різних соціально-політичних та економічних умовах. Латиноамериканська андрагогічна модель, що базується на вченні П. Фрейре, визначає людину, як творця власної історії та обґрунтовує новий тип освіти, що є протилежним офіційному, «ринково-банківському» навчанню: «ніхто нікого ніколи не виховує і не навчає, ніхто не навчається сам по собі; людина уособлює знання опосередковано через соціум» [4, с. 93]. Цим висловом П. Фрейре визначив основний принцип освіти дорослих, що заснований на ідеї андрагогічного досвіду й виражається в тому, що кожний індивід має потенціальний досвід, отриманий у власному соціально-культурному контексті та який є фундаментальним для його навчання.

Отже, новий метод викладання дорослим базується на принципі розподілу влади та передбачає не вертикальне, як в традиційній педагогічній моделі, а горизонтальне розташування акторів навчального процесу, їх активну участь у ньому. Ролі кожного учасника є різними, вчитель-посередник і учень-учасник розуміють, що їх функції в навчальній структурі не є однаковими, проте вони є рівноправними. Інакше кажучи, відносини між вчителем і дорослим учнем не є відносинами між «тим, хто знає» й «тим, хто не знає», як-то відбувається у випадку з навчанням дітей. На відміну від цього, між суб'єктами освіти встановлюються відносини взаємоповаги, взаєморозуміння, толерантності, які є базою демократичної культури [8, с. 138].

Слід зазначити, що принципи народної освіти мали великий відгук в Латинській Америці також з причини, що на протязі багатьох століть країни цього регіону жили під гнітом авторитарних систем управління на всіх державних рівнях, а навчальні заклади, як важливий інструмент ідеологічного апарату, слугували вихованню молодого покоління в душі нерівності, експлуатації, покірності. Як відомо, авторитарні моделі правління породжують пригноблених, покірних, залежних громадян. В латиноамериканському суспільстві ця пригнобленість й досі відчувається в сім'ї, навчальних та інших соціальних закладах, політичних структурах, тощо. Почуття залежності є таким сильним, що на психологічному рівні стає необхідним відчувати себе пригнобленим, тому що втрачається почуття життєвої орієнтації та самого сенсу життя. Таким чином, на народну освіту, що заснована на ідеї визволення через виховання політичної свідомості пригноблених мас, в латиноамериканському регіоні покладаються великі сподівання [5, с. 173].

Особливий внесок в розвиток андрагогіки та освіти дорослих зробив венесуельський учений Фелікс Адам (1921-1991 рр.). За Ф. Адамом, практика освіти дорослих базується на трьох принципах: горизонтальність, партисипативність, синергізм. Перший з них стосується того, що між учнями й викладачем повинні встановитися відношення «на рівних», тобто вони мають у рівній мірі нести відповідальність за результати навчання, розподіляти обов'язки та поводити себе відповідно для забезпечення необхідних квалитативних і квантитативних умов навчального процесу.

Квалитативні умови відносяться до того факту, що учень і викладач є дорослими людьми з певним життєвим досвідом, тому навчання повинно організовуватися з урахуванням зрілості, прагнень, потреб, досвіду та інтересів дорослих. Квантитативними умовами є фізичний стан, здоров'я, самопочуття акторів навчального процесу в залежності від їх віку (наприклад, після сорока років починає падати зір, слух, знижується швидкість реакції центральної нервової системи тощо), проте, вони можуть компенсуватися, якщо під час занять пануватиме відповідний доброзичливий психологічний клімат. Існують також інші психологічні фактори, що забезпечують горизонтальність процесу навчання дорослих, наприклад, Я-концепція та емоційні чинники. Принцип горизонтальності сприяє продуктивній взаємодії між учнем й інструктором, взаємообміну досвідом і знаннями, взаємозбагаченню та взаєморозвитку [1].

Інший венесуельський дослідник Адольфо Алькала (1927-

2005 рр.) в своїй роботі «Андрагогічна практика з дорослими похилого віку» визначає андрагогіку як науку й майстерність, що є частиною антропології – науки про освіту впродовж всього життя – та базується на ідеї горизонтального навчання і активної участі в освітньому процесі всіх його акторів. А. Алькала визначає андрагогічну практику як суму дій, завдань, відповідних андрагогічних принципів й стратегій, а також наявність сприятливих умов навчання, що покликані допомогти дорослому в процесі придбання знань [2, сс. 35-49].

Значний внесок у розвиток андрагогіки й професійної освіти маргіналів зробив також аргентинський учений Роке Луїс Лудохоський (народ. у 1930 р.). Працюючи над загальною теорією освіти, він, як і його попередник Д. Тірадо-Бенеді, висловив ідею про те, що наука, яка займається питаннями виховання й навчання, не може називатися педагогікою, тому що цей термін стосується лише освіти дітей певного віку (перші роки життя і до 13 років). За Р. Лудохоським, ця наука, перш за все, є наукою про людину і її розвиток, тому людина є як об'єктом, так і суб'єктом досліджень у даній області знань. Таким чином, з метою успішної організації виховання й навчання необхідно, по-перше, досконало вивчити психологічні особливості людини на кожному етапі її розвитку. Отже, науку про розвиток людини та її освіти доречно називати антропологією (ісп. – antropología).

Отже, інституціоналізації освіти дорослих у Латинській Америці сприяли проведення національних, регіональних та міжнародних науково-андрагогічних заходів, створення Регіонального центру фундаментальної освіти в Латинській Америці (КРЕФАЛ), Ради з освіти дорослих Латинської Америки (СЕААЛ), започаткування національних асоціацій андрагогіки (починаючи з 70-х рр. ХХ ст.), Міжамериканської федерації освіти дорослих (1970 р.) і Міжнародного інституту з андрагогіки (1981 р.); консолідація системи професійної підготовки спеціалістів для навчання дорослих, післядипломної освіти андрагогів, розвиток андрагогіки як науки в латинокарибському регіоні, проведення науково-андрагогічних досліджень, науково-андрагогічні праці латиноамериканських учених Ф. Адама, Х. Алонсо, А. Алькали, Г. Арройо, А. Баттро, А. Галісії, С. Діас-Діаса, Г. Ернандеса, М. Ібарролі, Е. Ітурральде, С. Камперо, А. Каналеса, П. Касау, Ф. Лопес-Пальми, Р. Лудохоського, А. Маркеса, Р. Піньєро, М. Родрігес-Конде, М. Руїса та ін.

Література

1. Adam F. Metodología Andragógica. Caracas: Anea Fidea, 1971. – 246 p.
2. Alcalá A. ¿Es la Andragogía una Ciencia? // Postgrado UNA. Caracas, Venezuela, 1997. – P. 35-49.
3. Alvarez A. Desarrollo histórico de la andragogía // Alcalá A. Andragogía. Libro Guía de Estudio. Caracas: Postgrado UNA., 1999. – P. 107-116
4. Freire P. Pedagogy of the Oppressed / P. Freire. – N. Y.: Herder and Herder, 1970. – 210 p.
5. Greaves C. Un nuevo sesgo 1958-1964 // Vázquez J. Z. Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. El México de los grandes cambios. La época contemporánea. Tomo 3. – México: El Colegio de México – INEA, 1994. – P. 161-189.
6. 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 http://www.unizar.es/cce/vjuan/domingo_tirado.htm
7. Tendencias pedagógicas contemporáneas. Habana: Universidad de la Habana, CEPES, 1999. – 320 p.
8. Torres Perdomo M., Fermín González I., Piñero R. M., Arroyo G. C. La Praxis Andragógica. ULA. Mérida, Venezuela, 1994.

Жижко Елена – кандидат педагогических наук, докторант отдела андрагогики Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины
E-mail: eanatoli@yahoo.com

ИНСТИТУЦИАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКЕ

Аннотация. Статья является результатом научно-педагогического исследования, целью которого был анализ процесса институционализации образования взрослых в Латинской Америке. Автором выявлено, что институционализации образования взрослых в Латинской Америке способствовали региональные и международные научно-андрагогические мероприятия, создание региональных организаций андрагогов, научно-андрагогические исследования.

Ключевые слова: образование взрослых, процесс институционализации, системы образования Латинской Америки.

Zhizhko Elena – Candidate of Pedagogical Sciences, Doctoral Candidate in the Andragogy Department of the Institute of Pedagogical and Adult Education's of NAPS of Ukraine.
E-mail: eanatoli@yahoo.com

INSTITUTIONALIZATION OF ADULT EDUCATION IN LATIN AMERICA

Summary. *This article presents results of scientific-pedagogical research, whose goal was to analyze the process of institutionalization of adult education in Latin America. To the institutionalization of adult education in Latin America, contributed the realization of national, regional and international research and andragogical measures, the establishment of the Regional Centre for adult education in Latin America (CREFAL), the Council for Adult Education in Latin America (CEAA), the establishing of national andragogic associations (starting in 70th of the twentieth century), Inter-American Federation of adult Education (1970) and the International Institute for andragogic (1981), consolidation of vocational training for adult education, postgraduate andragogic education, the development of andragogic as a science in Latin American region, andragogical researches of Latin American scientists (F. Adam, J. Alonso, A. Alcalá, G. Arroyo, A. Battro, C. Campero, A. Canales, P. Casau, S. Diaz-Diaz, P. Freire, A. Galicia, G. Hernandez, M. Ibarrola, E. Iturralde, F. Lopez-Palma, R. Ludojosky, A. Marquez, R. Piñero, M. Rodriguez-Conde, M. Ruiz et al).*

So, the author determines that for the institutionalization of adult education in Latin America, the regional and international scientific-andragogical measures, establishing of regional andragogic organizations, andragogical researches must be introduced.

Keywords: *adult education, the process of institutionalization, the education systems in Latin America.*

УДК 378

Пазюра Наталія Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторантка відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: npazyura@ukr.net

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ВИРОБНИЧОГО ПЕРСОНАЛУ ЯПОНІЇ І ПІВДЕННОЇ КОРЕЇ ЗОВНІШНІМИ ПРОВАЙДЕРАМИ ПІДГОТОВКИ

Виробництво, як головний споживач кваліфікованих людських ресурсів і основний двигун економічного розвитку країни пред'являє все більш високі вимоги до професіоналізму виробничого персоналу. Посилення конкуренції на світовому ринку актуалізує питання накопичення і розвитку людських ресурсів, здатних виробляти нову конкурентоспроможну продукцію, самостійно і творчо вирішувати поточні проблеми виробництва.

Такі економічно розвинуті країни Східної Азії як Японія та Південна Корея мають дуже розвинуту систему внутрішньофірмової професійної підготовки, яка вважається найкращою у світі. Наше дослідження свідчить, що під впливом глобалізаційних тенденцій та науково-технічного розвитку японські компанії переглядають своє відношення до професійної підготовки на базі підприємства як єдино можливої форми навчання та починають використання послуг закладів освіти і підтримки самостійних ініціатив працівників у розвитку своєї професійної компетентності. Нові тенденції у корпоративній підготовці, перенесення відповідальності за власний професійний розвиток з підприємств на працівників підвищили важливість закладів освіти у процесі підготовки висококваліфікованих працівників.

Переконані, що у цьому контексті важливим є вивчення досвіду розвинутих країн Східної Азії, в яких професійні якості виробничого персоналу досягли високого рівня, а розвитку людських ресурсів завжди надавалось пріоритетного значення. Питання професійного розвитку виробничого персоналу у вітчизняній науці розглядалися з соціально-економічних аспектів розвитку підприємств (В. Вовк, О. Кириленко, О. Козирева, В. Решетов), менеджменту людського капіталу (О. Грішнова, В. Кірюян, І. Кочума, З. Магамедінова та інші), організаційно-економічних механізмів реалізації інноваційних методів професійного навчання (І. Заюков). Значний інтерес становлять результати досліджень науковців світу, і особливо Японії та Південної Кореї з проблеми розвитку людських ресурсів (Джі Лін, Сун Ім, Сокон Кім, Шігеру Накаяма, Танака Казутоші). Однак, багато аспектів даного питання, а також проблема заохочення закладів освіти до підготовки виробничого персоналу все ще залишається поза увагою, що і зумовило наш вибір даної теми.

Мета статті – виявити інфраструктуру ринку освітніх послуг; охарактеризувати організаційно-педагогічні умови діяльності організацій, що виконують функцію зовнішніх провайдерів професійної підготовки, типів програм підготовки та цільових груп з кожного напрямку підготовки.

Дослідження передумов для активного заохочення зовнішніх провайдерів до професійної підготовки виробничого персоналу виявило, що в Японії це відбувалось під впливом реорганізації корпоративного управління персоналом, результатом якого стало підвищення важливості індивідуальних ініціатив у неперервному вдосконаленні своїх знань і навичок, свідомого відношення кожного працівника до власного професійного розвитку. Прагнення особистості самостійно вибудовувати свій

кар'єрний шлях відповідно до змін в умовах працевлаштування перетворюється на визначальну тенденцію у внутрішньофірмовому навчанні. Зміни типів працевлаштування та принципів корпоративного менеджменту висунули на перший план необхідність у спеціальній інфраструктурі для підтримки компаній та окремих працівників у розвитку людських ресурсів [3, с. 2]. В Південній Кореї потреба у зовнішніх провайдерах виникла з середини 90х рр. минулого століття у зв'язку із переорієнтацією промислової структури на високо технологічні галузі, що потребувало підготовки виробничого персоналу у різних професіях з широким спектром компетенцій. Нові вимоги вивили недоліки урядової системи професійного навчання, потребували запровадження нових механізмів розвитку професійної підготовки, заохочення широкого кола провайдерів. Урядова система розвитку професійних компетенцій була трансформована у державно-приватну систему, Міністерство праці у 1993 р. передало деякі державні центри професійної підготовки Службі розвитку людських ресурсів та Корейській палаті комерції і промисловості, які конкурують з іншими державними інститутами підготовки.

Важливо, що в досліджуваних країнах індивідуальні ініціативи з власного професійного розвитку всебічно підтримуються з боку підприємств та уряду шляхом створення сприятливого оточення. Уряд Японії відіграє головну роль у забезпеченні відповідної інфраструктури для професійного навчання і підготовки працівників згідно з вимогами компаній та індивідуальними освітніми потребами працівників [3, с. 2]. В Японії відповідальність за державну професійну підготовку покладено на Міністерство здоров'я, праці і добробуту, на Японську організацію розвитку людських ресурсів, префектурні уряди країни [6, с. 3]. В Південній Кореї Міністерство праці здійснює керівництво та моніторинг загальної політики з професійної підготовки, розробляє законодавчо-нормативну базу, проводить сертифікацію курсів, надає субсидії. Міністерство відповідальне за поширення інфраструктури для забезпечення професійної підготовки, проведення оцінювання та акредитацію інститутів підготовки, розробку механізмів заохочення приватного сектору до підготовки [1, с. 54].

Під «Провайдерами (постачальниками) освітніх послуг» в нашому дослідженні розуміються заклади, незалежно від форм їх власності, що здійснюють підготовку необхідних робочих кадрів високої кваліфікації на замовлення компаній або ринку праці. Основним завданням цих суб'єктів є організація і надання якісних освітніх послуг для виробничого персоналу з метою їх підготовки

відповідно до необхідного рівня кваліфікації.

Провайдери професійної підготовки в Японії та Південній Кореї за формою власності поділяються на державні та приватні. На відміну від Японії, в Південній Кореї державні провайдери є основними у постачанні необхідних компетенцій на ринок праці Кореї.

Категорія «державні інститути» Японії включає різноманітні організації, такі як освітні заклади професійної підготовки (коледжі, молодші коледжі, технічні коледжі, спеціальні професійні школи та інші професійні заклади) та державні організації і асоціації працедавців (комерційні і промислові палати, комерційні асоціації, кооперативи, комерційні і промислові асоціації), які пропонують недорогу професійну підготовку. *Державні центри професійної підготовки* Японії керуються Міністерством праці. В Японії державні інститути професійної підготовки класифіковані на дві категорії. Одна група (257 закладів) функціонує під керівництвом місцевих урядів, інша група (68 центрів розвитку навичок, 23 коледжів професійної підготовки та один інститут професійної підготовки) – під керівництвом центральних урядів і Корпорації розвитку працевлаштування (1995 р.). Державні заклади підготовки проводять базове професійне навчання для молоді (127.000 студентів), перенавчання для безробітних та підвищення кваліфікації для працюючого населення (250.000 студентів). Крім того, існує 19 центрів професійної підготовки для людей з обмеженими можливостями під керівництвом центрального та місцевих урядів. У 2001 р. у центрах професійної підготовки набували навички 380.000 звільнених працівників, 400.000 працюючих, 30.000 випускників коледжів, з загальною кількістю 810.000. Показник загальної кількості було збільшено до 960.000 чоловік за рахунок звільнених працівників [10, с. 246].

Підготовка у державних професійних центрах Японії пропонується молоді і дорослому населенню, курси спрямовані на задоволення диверсифікованих потреб відвідувачів. Так, для випускників середньої неповної або повної школи пропонується програми навчання з основних базових курсів, які дуже схожі на програми у навчальних закладах Міністерства освіти, але більш практично орієнтовані. Доросле населення навчається за програмами відповідно до їх індивідуальних цілей: професійна підготовка для одержання сертифікату професійної кваліфікації або набуття необхідних знань та навичок для переходу на іншу роботу.

Наше дослідження груп слухачів провайдерів професійної підготовки виявило різницю у типах відвідувачів центрів

професійної підготовки і професійних закладів під керівництвом Міністерства освіти Японії. Молодь (19 років і менше) складають невелику частину у центрах підготовки (41.8 %) та більшу у професійних закладах (63.0 %). Центри підготовки у більшості відвідують чоловіки (83.8 %), у той час як студенти закладів Міністерства освіти у більшості дівчата (66.7 %), випускниці середньої повної школи, які готуються до виконання офісної роботи або у сфері послуг. Серед відвідувачів центрів 48.1 % слухачів мають неповну середню освіту, 45.0% – повну середню освіту. У навчальних закладах Міністерства освіти ці показники слухачів складають 13.4 % та 79.5 % відповідно. Більшість відвідувачів центрів одержують підготовку з виробничих навичок та будівельних спеціальностей (88.4%), у той час як лише 13.9% студентів закладів міністерства освіти набувають навички цих спеціальностей. Рівень працевлаштування випускників цих закладів у великі компанії дорівнює лише 7.7%, у той час коли 20.3% випускників закладів Міністерства освіти працевлаштовуються в корпорації. Хоча ти, хто зміг працевлаштуватися на великі підприємства розглядаються як «працівники середнього віку» та вважаються другорядними у порівнянні з тими, хто працевлаштувався одразу після закінчення навчального закладу і одержав підготовку за ініціативою компанії [9, с. 19].

В Південній Кореї (як визначено у Законі про розвиток професійних компетенцій працівників) державна підготовка в основному забезпечується *Корейською політехнікою*, яка налічує 11 коледжів у 43 районах країни. На базі цього закладу здійснюється підготовка кваліфікованих техніків (термін навчання від 6 місяців до 1 року) та багатофункціональних техніків (2 роки). У 2007 р. 6.576 слухачів закінчили Корейську політехніку. У 2008 р. у цьому навчальному закладі навчалися 12.975 чоловік за освітньо-кваліфікаційним рівнем технік, 6.248 – ремісник, 306 – майстер, загальна кількість тих, хто одержав початкову підготовку дорівнювало 19.529, і 225.630 навчались за програмами для працівників підприємств. До державних провайдерів також належать центри розвитку людських ресурсів *Корейської комерційної палати* (8 центрів), які проводять підготовку молоді, що не вступила до вишів, для тих галузей промисловості, які відчувають нестачу робочої сили. Корейська комерційна палата у 2007 р. забезпечила підготовку для 23.518 чоловік, з яких 4.044 приймали участь у 2 річних програмах підготовки за пріоритетними професіями, 19.448 чоловік (2.278 у загальних програмах та 17.210 у консорціумних програмах) прийняли участь у програмах розвитку

професійних компетенцій працівників [2, с. 16]. Також в країні функціонують 37 корекційні центри підготовки Міністерства юстиції, 7 місцевих урядових центрів підготовки, 5 центрів підготовки для людей з обмеженими можливостями *Корейської агенції працевлаштування* для людей з обмеженими можливостями, реабілітаційні центри *Корейської служби компенсації та добробуту Кореї* для реабілітації працівників, які одержали травми на робочому місці. *Корейський університет технологій і освіти* забезпечує підготовку інструкторів професійного навчання та спеціалістів з розвитку людських ресурсів (4 річні курси). *Корейська агенція розвитку людських ресурсів* надає підтримку у розвитку компетенцій, проводить сертифікацію на одержання професійної кваліфікації [1, с. 54].

Місцеві уряди здійснюють керівництво місцевими інститутами підготовки; відомчі інститути підготовки підпорядковані урядовим агенціям. Державні провайдери професійної підготовки Південної Кореї забезпечують диверсифіковані програми підготовки безробітних, підготовку працівників на замовлення компаній, підготовку за пріоритетними галузями.

У минулому державні заклади підготовки Південної Кореї проводили базове навчання з професій, що підтримувались центральними або місцевими урядами і яке не забезпечувалось приватними закладами. Із тенденцією до зменшення потреби у базовій підготовці та виникнення необхідності у підготовці працівників підприємств, державні заклади підготовки почали поширювати свої програми підготовки для цієї категорії слухачів, а також для безробітних та військових у відставці. Початкова підготовка варіюється від навчання базовим навичок та навичок середнього рівня, яка пропонується безробітній молоді, вразливим групам населення, включаючи випускників середньої школи та тих, хто був виключений або припинив навчання.

У Південній Кореї державна підготовка є потужним засобом, який уряд використовує для реалізації стратегічних цілей у професійній підготовці. Участь центральних та місцевих урядів як ключових фігур забезпечує значний внесок в економічний розвиток країни. Державна підготовка в Південній Кореї завжди привертала багато уваги, критикувалась за недостатню ефективність, недостатню гнучкість відповідно до організаційних змін в компаніях, професіях та загальних характеристиках людських ресурсів. Тому, перед закладами державної підготовки постають завдання заохочення більшої кількості слухачів й забезпечення підготовки відповідно до потреб робочого місця. Відкриття державних закладів підготовки без урахування соціальних потреб призвело до

надмірної пропозиції як головної проблеми у державній підготовці [2, с. 17].

Якщо порівняти рівень активності зовнішніх провайдерів в Японії та Південній Кореї то можна зробити висновок, що в Японії більшість великих компаній використовують власну матеріально-технічну базу для професійної підготовки (головна мета підготовки – розвиток спеціальних професійних навичок (49%), базових професійних навичок (42%). Менші за розміром компанії, в силу відсутності умов для навчання, часто звертаються до послуг зовнішніх провайдерів [7]. В Південній Кореї, відповідно до статистичних даних (2005 р) 38.1% компаній проводили внутрішньофірмову формальну та 16.67% компаній неформальну підготовку на робочому місці, і 39.7% звертаються за допомогою до зовнішніх провайдерів [2, с. 11]. Серед популярних провайдерів професійної підготовки технічного персоналу Японії, які досягли високого рівня ефективності у підготовці та яким надається перевага у проведенні тестів на одержання професійної кваліфікації являються державні інститути підготовки під керівництвом префектурного уряду та корпоративні центри професійної підготовки акредитовані префектурним урядом [7].

До приватних провайдерів Японії належать: *приватні фірми* (акціонерні корпорації, корпорації з обмеженою відповідальністю, командитні товариства з обмеженою відповідальністю, повні товариства з необмеженою відповідальністю); *відкриті акціонерні товариства* (акціонерні фонди і асоціації); *корпорації професійної підготовки* (Японська асоціація розвитку професійних здібностей, префектурні асоціації розвитку професійних здібностей, приватні організації, які не контролюються і не захищаються законом про розвиток професійних компетенцій). *Акредитовані приватні заклади* Японії пропонують диверсифіковані курси, і у 2007 р. забезпечили підготовкою 100.000 безробітних з загальної кількості 140.000 чоловік [6, с. 3]. *Акредитовані центри професійної підготовки* можуть бути класифіковані на дві головні категорії: один тип знаходиться під керівництвом працедавців, включаючи тих, що керуються багато років великими компаніями (397 закладів), інший тип (421.066 закладів) керується спільно гільдіями. Такі заклади мають власний фонд для фінансування діяльності за субсидіями місцевих урядів, з якого дві треті коштів спрямовується на функціональні витрати, третя частина – на підтримку матеріально-технічної бази та на заробітну плату працівників під час проходження навчання. У 1992 р. акредитовані центри професійної підготовки налічували 1.343 закладів з кількістю відвідувачів

довгострокових початкових курсів 33.139 чоловік та 137.017 працівників на короткострокових курсах підвищення кваліфікації. Кожен рік значна кількість тих, хто закінчив курси поповнюють кістяк кваліфікованих працівників різних галузей економіки [7].

До приватних провайдерів підготовки в Південній Кореї належать: корпорації, що забезпечують програми професійного розвитку компетенцій персоналу під керівництвом Міністерства праці; центр розвитку жіночих ресурсів, якій здійснює розвиток професійних компетенцій жінок відповідно до Закону про розвиток жінок; провайдери акредитовані Міністерством праці (коледжі, університети, молодші коледжі, або заклади організовані фізичними особами, програми яких відповідають певним вимогам); працедавці, організації працедавців; провайдери не акредитовані Міністерством праці (працедавці, організації працедавців, заклади освіти, фізичні особи, які діють у межах закону про вищу освіту, які не призначені як провайдери професійної підготовки, але забезпечують необхідні навчальні програми для професійного розвитку) [1, с. 54].

Зклади підготовки від груп працедавців були вперше відкриті для забезпечення спільної підготовки для компаній, що ускладнювало незалежність у керуванні програмами. Нині в Кореї функціонують 5 закладів від груп працедавців – професійна школа Корейської асоціації підрядчиків, професійна школа корейської асоціації промисловості та устаткування, технічний інформаційний коледж (в минулому центр підготовки Корейської асоціації інформаційних і комунікаційних підрядчиків), Корейський портовий інститут підготовки м. Бузан. У той час як центри розвитку людських ресурсів Корейської комерційної палати можуть вважатись як заклади підготовки групи працедавців, сучасне законодавство класифікує їх як державні заклади.

Закон про забезпечення зайнятості та закон про розвиток професійних компетенцій вказують, що заклади підготовки групи працедавців повинні надавати початкову підготовку яка субсидується урядом. Заклади підготовки груп працедавців здійснюють постачання кваліфікованих працівників, які необхідні малим і середнім підприємствам та забезпечують працівників професійними компетенціями відповідно до потреб виробництва та професії. Вони відрізняються в залежності від типу та фінансування групи працедавців, і деякі групи зустрічаються з складнощами у заохоченні слухачів оскільки більша частина підготовки, що забезпечується працедавцями сфокусована на професіях ЗД (від англ. непрестижні, небезпечні і брудні) у ключових галузях. Крім того, існує недостатнє забезпечення

фінансових витрат для працедавців для відповідної підтримки матеріально-технічного забезпечення закладів підготовки, тому підготовка не завжди відповідає всім потребам сучасного виробництва [2, с. 18].

Акредитовані приватні професійні заклади, які приймають участь у розвитку компетенцій працівників забезпечують початкову підготовку, підготовку працівників та підготовку безробітних. Деякі з них пропонують підготовку за пріоритетними професіями та підготовку безробітних, яку оплачує уряд та підготовку працівників, яку оплачують працедавці. Іноді за підготовку сплачують працівники самостійно. З початку запровадження програм професійної підготовки у системі гарантування зайнятості ці приватні провайдери в більшості функціонують за фінансовою підтримкою уряду та працедавців, з мінімальною кількістю програм за індивідуальною оплатою [2, с. 18]. Тривалість професійних програм варіюється від короткострокових (години, дні, тижні) до довгострокових (від 6 місяців до 2 років). Безкоштовні курси навчання проводились з 24 професійних напрямів [5, с. 20]. З огляду на важливість функцій неформальних приватних інститутів підготовки, корейський уряд надає підтримку цим навчальним закладам.

Базова підготовка в інститутах професійної підготовки, відкритих корпораціями або індивідуумами, і які мають можливість проводити підготовку за пріоритетними професіями за фінансовою підтримкою уряду передбачають програми тривалістю від 6 місяців до 1 року. Базова підготовка за пріоритетними професіями, яка фінансується урядом сфокусована на професіях у ключових галузях виробництва, в яких спостерігається нестача виробничого персоналу. У більшості, маленькі та середні провайдери не можуть проводити таку підготовку тому, що не мають достатньої матеріально-технічної бази та недостатньої кількості слухачів. У 2007 р. 112 корпоративних та індивідуальних провайдерів підготували 23.050 працівників за пріоритетними професіями [2, с. 19].

Дослідження груп слухачів зовнішніх провайдерів в Японії дозволяє виділити три типи: ти, хто шукає роботу, підготовка спрямовується на перенавчання безробітних і набуття ними необхідних навичок і знань; працівники підприємств і компаній, які зацікавлені у засвоєнні поглиблених знань і навичок необхідних для оволодіння технологічними інноваціями та пристосування до змін промислової структури; випускники неповної та повної середньої школи, які шляхом довгострокової підготовки оволодівають професійними знаннями і навичками. У 2007 р. 280.000 чоловік одержали державну професійну підготовку, з яких

140.000 – були безробітні, 110.000 працівники підприємств, 20.000 випускники середньої школи. Важливо, що в Японії безробітні спочатку одержують кар'єрні консультації для визначення своїх бажань і потреб, здібностей як необхідної основи для вибору найбільш вдалої для них роботи. Більша кількість тих, хто одержав навчання у акредитованих центрах виконують функцію інструкторів у неформальній підготовці на робочому місці [7].

Зовнішні провайдери Японії приймають активну участь у підготовці виробничого персоналу підприємств. Розподіл зовнішніх провайдерів Японії за участю у забезпеченні професійною підготовкою працівників відбувався наступним чином. Приватні заклади здійснювали підготовку 28.4% та 9.5% загальної регулярних та нерегулярних працівників відповідно; асоціації розвитку людських ресурсів, асоціації трудових стандартів, відкриті акціонерні корпорації (фонди, організації з розвитку людських ресурсів тощо) 22.8 та 14.9%; головні та дочірні компанії – 6.8% та 16.7%; організації працедавців (такі як Асоціація комерції і промисловості, Палата комерції та промисловості, кооперативні асоціації) – 9.7% та 5.2%; виробники обладнання, які проводять навчання з використання обладнання – 3.8% та 0.5%; державні центри професійного навчання (політехнічний центр, центр виробничих технологій, лабораторії тощо) – 2.0% та 0.9%; технічні коледжі, університети та аспірантури – 0.6% для регулярних і нерегулярних працівників; професійні школи, школи неакадемічних предметів 0.3%; інші заклади 6.4% та 4.2% [8, с. 50-51].

Працівники різних типів працевлаштування і сфер виробництва надають перевагу різним провайдерам. Наприклад регулярні працівники найчастіше звертаються до асоціацій працедавців, у той час як фрілансери – до приватних інститутів професійної підготовки. Нерегулярні працівники рідко відвідують курси навчання у спеціальних технічних школах та університетах. Дослідження показало, що працівники на керівних посадах надають перевагу курсам навчання на базі асоціацій працедавців, приватних інститутів підготовки та університетів. Відкриті акціонерні корпорації користуються попитом серед працівників незалежно від посади. Спеціалісти і інженери надають перевагу неприбутковим корпораціям, університетам, аспірантурам, державним інститутам професійної підготовки. Працівники сфери обслуговування – приватним інститутам професійної підготовки та відкритим акціонерним корпораціям [3, с. 5].

За кількістю запропонованих курсів, приватні фірми (33%) та відкриті акціонерні корпорації (30%) є найкрупнішими провайдерами, і спільно з асоціаціями працедавців (18%) вони

організують більше 80% всіх навчальних курсів на ринку освітніх послуг. На відміну від них, університети пропонують 9% навчальних курсів, корпорації професійної підготовки – 7%, професійні школи – 2% [4, с. 5].

Отже, вплив глобалізаційних тенденцій на ринок праці, посилення ініціативи працівників у самостійному розвитку, неспроможність державного сектору забезпечити підготовку зростаючої кількості працівників почали змінювати традиції професійної підготовки в досліджуваних країнах. Підготовка якомога більшої кількості працівників з необхідними компетнціями набуває особливої важливості для економічного піднесення країн. Уряди обох країн оказують всебічну підтримку провайдерам з метою подальшого розвитку ринку освітніх послуг. Аналіз розміру і структури освітнього ринку засвідчив, що в Японії приватні інститути професійного навчання та неприбуткові організації є основними зовнішніми провайдерами освітніх послуг, за якими слідують асоціації працівників, у той час як в Південній Кореї державні заклади виконують цю функцію. До нових тенденцій в Японії можна віднести появу комерційного забезпечення підготовки великими компаніями та навчання своїм ноу-хау для зовнішніх клієнтів. Така тенденція свідчить про стандартизацію внутрішньофирмової підготовки, зменшення різниці між програмами формальної і неформальної підготовки, необхідності доповнення формальної підготовки неформальною. В Кореї основна проблема полягає у конкуренції між державними і приватними провайдерами, і надмірній монополізації ринку освітніх послуг державними провайдерами.

Література

1. Employment policy for more and better jobs. 2009 Employment and labor policy in Korea. Part 2. Ministry of labor, Republic of Korea. – 2009. – 62 p.
2. Hong-Geun Chang. The Skill Development Regime and Industrial Relations in Korea / Hong-Geun Chang, Sung-Gug Jung, Hak-Soo Oh. Skill Development Regimes and Industrial Relations in Korea, Japan, and Germany, Korea Labor Institute, 2009. – 40 p.
3. Koichiro Imano, Fumio Inagawa, Eiichi Oki, Kazuo Taguchi. Current state and challenges of the education and training services market. JILPT research report. – 2007. – № 80. – 12 p.
4. Koichiro Imano, Fumio Inagawa, Kazuo Taguchi, Eiichi Oki, Miho Fujinami. Survey on the organization and functions of education and training providers: the first survey on the education and training service market. JILPT research report. – 2005. – № 24. – 21 p.
5. National profiles in technical and vocational education in Asia and the Pacific: Republic of Korea, UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific, Bangkok, 1995. – 43 p.

6. Promotion of Measures for Employment and Human Resource Development for Improving the Vitality of both the Society and the Economy. – 2009. – Chapter 4. – 8 p.

7. Shigemi Yahata, In-House Training and OJT / Human resources management, The Japan Institute of labor, Japan labor bulletin. Vol. 33 - No. 05 May 1, 1994 [Електронний ресурс]. – Режим доступу 03.11.2013: <<http://www.jil.go.jp/jil/bulletin/year/1994/vol33-05/06.htm>>. Загол. з екрану. – Мова англ.

8. Summary of Results of the Fiscal 2008 Basic Survey of Human Resources Development, 2009. – 59 p.

9. Taira Koji, Levine Solomon B. Educational and labour force skills in postwar Japan. Final report. Office of educational research and improvement, Washington, DC., 1986. – 67 p.

10. VET through one's lifetime: new approaches and implementation. Proceedings of the KRIVET International conference on VET (2ND, Seol, Korea, October 15 – 16, 2002). Korea research institute for vocational education and training, Seoul. – 2002. – 339 p.

Пазюра Наталья Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент. Докторант отдела сравнительной профессиональной педагогики Института педагогического образования и образования взрослых Национальной педагогической академии наук Украины.

E-mail: npazyura@ukr.net

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ПЕРСОНАЛА ЯПОНИИ И ЮЖНОЙ КОРЕИ ВНЕШНИМИ ПРОВАЙДЕРАМИ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме обеспечения профессиональной подготовкой производственного персонала компаний Японии и Южной Кореи с помощью внешних провайдеров. Автор проводит анализ типов организаций, которые выполняют функцию обучения экономически активного населения и формируют инфраструктуру рынка образовательных услуг. Представлена общая характеристика типов программ подготовки для разных типов слушателей.

Ключевые слова: корпоративная подготовка, провайдеры подготовки, производственный персонал, работодатели, программы обучения, рынок труда, человеческие ресурсы.

Nataliya Pazyura – Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor, Doctoral Candidate of the Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

E-mail: npazyura@ukr.net

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF WORKERS' PROFESSIONAL TRAINING IN JAPAN AND SOUTH KOREA BY EDUCATIONAL PROVIDERS

Summary. Industry as the main consumer of qualified labor force and an important factor of economic development forms more strict demands for qualitative characteristics of personnel. Escalation of competition on the world markets makes it essential to accumulate and develop human resources able to produce new and competitive goods and services, solve the current problems of production process independently and in a creative way.

Such developed countries of East Asia as Japan and South Korea have an effective system of corporate training, which is considered the best in the world. But under the influence of trends of globalization, scientific and technical progress many companies review their approach to the on-the-job training as the only way to the professional development of personnel and turn to the outside providers of training. Management of companies supports the initiatives of the employees in their individual professional development. Such new tendencies in corporate training, the shift in responsibility for professional development from companies to workers, raise the question of importance of educational establishments in the training of human resources.

Our research has shown that governments of the countries under discussion play the main part in forming necessary infrastructure for professional training out of companies according to individual abilities, demands and inclinations. It reveals the types of providers – establishments irrespective of their forms of property that provide professional training of necessary level of qualification for labor force. The author gives the general characteristic of the providers, analyses types of training that is offered by them. The great attention is paid to the main groups of student for whom the training is organized.

Key words: corporate training, providers, labor force, employers, curriculum, labor market, human resources.

УДК 374.7(417)

Ситник Ольга Іванівна – викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання Київського університету імені Бориса Грінченка

E-mail: olia-liaok@mail.ru

**СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ
ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В ІРЛАНДІЇ**

Освіта дорослих на початку ХХІ століття набуває рис потужного чинника розвитку особистості та суспільного прогресу. Сучасні темпи змін у світі, що спонукають до побудови знаннєвого суспільства, вимагають подальшого розвитку та розширення

досліджень у галузі освіти дорослих.

В умовах сьогодення освіта дорослої людини є необхідною складовою системи освіти, що має на меті не лише забезпечити професійну діяльність, а й створювати необхідні умови для всебічного розвитку та самовдосконалення особистості. За матеріалами V Міжнародної конференції з освіти дорослих (м. Гамбург, 1997 р.), саме освіта дорослих була визнана одним з унікальних засобів стабільного розвитку суспільства у XXI столітті. В останні роки популярність Ірландії, як країни, що пропонує якісну освіту, стрімко зростає, що підвищує інтерес науковців до детального розгляду ірландської системи освіти. Оскільки для Ірландії кінець XX століття відзначився великими змінами в суспільній та індивідуальній свідомості, пов'язаними зі зміною ціннісних орієнтирів у період стрімкої модернізації, економічного зростання та інтеграції у світове співтовариство, ця країна видається особливо привабливою для вивчення. У зв'язку з цим набуває актуальності звернення до вивчення та аналізу тенденцій розвитку освіти дорослих в Ірландії, оскільки в цій країні успішно функціонує і постійно вдосконалюється сфера освіти дорослих, яка має міцну теоретичну та наукову основу і практичне втілення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. Тенденції розвитку освіти дорослих в Ірландії, вплив освітніх реформ на організацію навчання в навчальних закладах стали об'єктом наукових пошуків ірландських вчених: П. Даунес, К. Маунсел, Т. Оуенс, Н. Фаррен, Т. Флемінг. До дослідження проблеми розвитку сучасних тенденцій в освіті дорослих звертаються як вітчизняні, так і закордонні науковці: С.І. Болтівець, Л.П. Вовк, П.В. Горностаєв, А.В. Даринський, Є. І. Огарьов, Н.С. Побірченко; особливості становлення та розвитку системи освіти дорослих у світі розглядають С.Г. Вершловський, М.Т. Громкова, С.І. Змейов, І.А. Колесникова, О. І. Кукуєв, В. І. Луговий, В. І. Подобед, Н.Г. Протасова, С.О. Сисоєва, Л.Є. Сігаєва та ін. Зарубіжний досвід тенденцій в освіті дорослих досліджується багатьма українськими науковцями, зокрема В.Д. Давидова (Швеція), Т.М. Десятов (країни Східної Європи), С.М. Коваленко (Англія), О.І. Огієнко (скандинавські країни).

Бажання знайти можливі способи розв'язання зазначених суперечностей, спираючись на досвід Ірландії, в реалізації освіти дорослих і визначило мету нашого дослідження – виявлення сучасних тенденцій розвитку освіти дорослих в Ірландії. Відповідно

до цілей визначено завдання: надати основну коротку характеристику основних напрямів розвитку освіти дорослих в Ірландії; виокремити сучасні тенденції розвитку освіти дорослих в Ірландії.

Ірландія має давні та славетні традиції в галузі освіти, що дозволяє підтримувати високий рівень відповідно до міжнародних освітніх вимог. Завдяки відмінній якості ірландська освіта широко визнана в усьому світі, а дослідження ірландських вчених привертають до себе увагу міжнародної наукової еліти.

Згідно з Зеленою Книгою [3] (Green Paper: Adult Education in an Era of Learning) становлення та формування сфери освіти дорослих в Ірландії починає свій відлік з часів утворення Ірландської незалежної республіки у 1922 році. Система освіти дорослих набуває ознак активного розвитку в 70-х роках ХХ століття, що пов'язано з економічним проривом в Ірландії та початком освітніх реформ.

Створення громадських організацій з освіти дорослих відіграє важливу роль у розвитку громадського партнерства у цій галузі. У 1969 році розпочинає свою активну діяльність AONTAS (National Adult Learning Organisation), Національна асоціація освіти дорослих була створена після першої Національної конференції з питань освіти дорослих, яка відбулася в місті Атлон в травні того ж року. Ірландською AONTAS визначає здійснення національної освіти дорослих через волонтерські об'єднання. При заснуванні AONTAS діючий на той час міністр освіти пан Брайан Леніхан оголосив про створення комітету з питань вивчення змісту освіти дорослих в Ірландії та розробку рекомендацій щодо її майбутньої структури. Комітет опублікував першу в історії держави доповідь з освіти дорослих в 1973 році, яка відома під назвою «Звіт Мерфі» (Murphy Report). Нині AONTAS проводить активну діяльність щодо покращення роботи та забезпечення стійкого розвитку в галузі освіти дорослих [5].

Національна агенція грамотності дорослих (NALA) – незалежна благодійна організація, яка має на меті вирішувати проблеми безграмотності населення та забезпечувати доступ до можливостей навчання, що відповідає потребам суспільства. Національна організація створена у 1980 році на волонтерській основі та є провідною компанією з вирішення питань грамотності дорослого населення, розробки навчальних матеріалів, послуг дистанційної освіти, розробки освітньої політики щодо освіти дорослих, наукових досліджень і кампаній з підвищення обізнаності про причини, масштаби і відповіді на проблеми в системі освіти дорослих в Ірландії. На сучасному етапі 57 000 дорослих

відвідують курси різних напрямів по всій країні, роботу яких забезпечують 1500 викладачів і понад 4000 добровольців [1].

Одним з пріоритетних напрямів розвитку сфери освіти дорослих в Ірландії виступає регіональна освіта. Регіональність освіти забезпечує роботу з дорослими, які бажають повернутися або продовжити свою освіту, пропонуючи особистісно-орієнтований підхід з використанням індивідуального навчання, з метою забезпечення позитивних особистих чи соціальних результатів. Цей напрям зосереджує свою діяльність на цільовій аудиторії, далекій від ринку освіти чи праці. Програму діяльності розробляють місцеві общини. Робота системи регіональної освіти ґрунтується на принципах справедливості, рівності, соціальної інтеграції та громадянства [2]. Регіональна освіта – процес особистих і суспільних перетворень, розширення прав і можливостей, соціальних змін і колективної роботи. Завдяки структурі роботи і цілісному підходу регіональна освіта націлена на розширення можливостей різних соціальних груп, що відображено у змісті навчального процесу, який є творчим, і розробляється на основі індивідуальних потреб особистості. Регіональна освіта ґрунтується на принципах справедливості, рівності та відкритості, і відрізняється від загального стану освіти дорослих завдяки своїй політичній і радикальній методології [2].

Модернізація змісту навчальних програм для дорослих посідає провідну позицію серед сучасних тенденцій розвитку освіти дорослих в Ірландії. Зміст навчальних програм потребує постійного корегування та змін з метою удосконалення задля отримання необхідних результатів. Однією із тенденцій є модернізація навчальних програм з виокремленням напрямів роботи з різними групами населення. Отже, спеціальні програми розробляються з орієнтуванням на певні виклики та потреби, які безпосередньо стосуються конкретної групи людей, наприклад, жінок чи молодих матерів, чоловіків, мандрівників, людей з обмеженими можливостями, літніх людей, мігрантів чи біженців, обездолених людей, жителів сільської місцевості [4]. Завдяки такому розподілу система набуває рис масовості та працює на підвищення рівня добробуту населення засобами освіти дорослих.

Ірландія проводить активну діяльність щодо створення національних програм та участі у європейських заходах задля залучення населення до освіти дорослих. Однією з таких програм є програма безперервної освіти Європейської комісії Грундтвіг (Grundtvig 2007-2013pp.), яка зосереджена на освіту дорослих, і охоплює всі її види: формальну, неформальну та інформальну, надаючи можливість автономного навчання, регіональної освіти та

експериментального навчання. До співпраці з командою Грундтвіг залучаються різні групи населення чи/та установи, від громадських груп до музеїв та університетів в рамках програми безперервного навчання. Робота програми спрямована на поліпшення якості та європейського виміру освіти дорослих у самому широкому сенсі, з метою зробити можливість безперервного навчання більш доступною для громадян Європи, Ірландії зокрема [6].

«Леонардо да Вінчі» – європейський проект в галузі професійної освіти і навчання. Основною метою цієї програми є поліпшення професійної компетенції, знань, умінь і навичок, яка спрямована на всіх сторін-учасниць, а саме тих, хто навчається у ланці професійно-технічної освіти, викладачів та інструкторів, освітніх установ, підприємств, об'єднань, соціальних партнерів. [7].

Таким чином, здійснений аналіз дозволяє 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.

Економічна ситуація Ірландії впродовж останніх десятиліть спричинила неприпинну інноваційність національної системи освіти, яка, в свою чергу, розглядає освіту дорослих як основний чинник забезпечення злагоженості та стабільності розвитку й потужний показник суспільного прогресу і розвитку особистості. Саме освіта дорослих стає одним з пріоритетних напрямів, який прискорює вирішення як існуючих, так і майбутніх проблем людства. Отже, усвідомлення провідних тенденцій розвитку освіти дорослих є необхідною передумовою та засадою подальшого розвитку суспільства.

Перспективи нашого подальшого дослідження охоплюють питання змісту та форм освіти дорослих в Ірландії, про що йтиметься у подальших публікаціях автора.

Література

1. About us / NALA. – Dublin, Ireland, 2013. [Електронний ресурс]. – Режим доступу 05.10.2013: <<http://www.nala.ie/what-we-do/about-us>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
2. Community Education / AONTAS. – Dublin, Ireland, 2013. [Електронний ресурс]. – Режим доступу 05.10.2013 : <<http://www.aontas.com/commed/>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
3. Green Paper: Adult Education in an Era of Learning. – Dublin : published by the stationary office, – November 1998. – 136 p.
4. Information booklet ; AONTAS – Dublin, 2001. – 82 p.
5. History and Development of AONTAS / Dublin, Ireland, 2013.

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Випуск 7, 2013

[Електронний ресурс]. – Режим доступу 05.10.2013: <<http://www.aontas.com/about/whoweaare/history.html>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

6. Lifelong Learning Programme Grundvig Programme / Education, Audiovisual & Cultural Executive Agency. – Europa privacy policy, 2009. [Електронний ресурс]. – Режим доступу 05.10.2013: <http://eacea.ec.europa.eu/llp/grundtvig/grundtvig_en.php>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

7. Lifelong Learning Programme Leonardo da Vinci / Education, Audiovisual & Cultural Executive Agency. – Europa privacy policy, 2009. [Електронний ресурс]. – Режим доступу 05.10.2013: <http://eacea.ec.europa.eu/llp/leonardo/leonardo_da_vinci_en.php>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Сытник Ольга Ивановна – преподаватель кафедры иностранных языков и методики их изучения Киевского университета имени Бориса Гринченка.

E-mail: olia-liaok@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ИРЛАНДИИ

Аннотация. В статье автор исследует и анализирует процесс формирования ирландской системы образования взрослых, предоставляет краткую характеристику основных направлений развития образования взрослых и выделяет современные тенденции развития образования взрослых в Ирландии.

Ключевые слова: образование взрослых, тенденции развития образования взрослых, общественные организации по образованию взрослых, региональность образования, модернизация содержания учебных программ для взрослых.

Olga Sytnyk – Lecturer of Foreign Languages and Methodology Department, Borys Grinchenko Kyiv University.

E-mail: olia-liaok@mail.ru

MODERN TENDENCIES OF ADULT EDUCATION DEVELOPMENT IN IRELAND

Summary. The central purpose of this article is to examine and analyze the process of development and formation of national adult education in the educational system of Irish Republic in order to find out the main present-day scientific trends in the system of adult education. In order to do so, a general overview of adult education establishment is presented. The article focuses on the short characteristics of the adult education organization activities and their contribution in the adult education development. The key features of modern ways of adult education development in the Republic of Ireland are also discussed and fully examined. The article deals with the

community education as one of the main aspects of today's adult education. Adult education modernization addresses major issues for adult curriculum content that is caused by various global economical and social changes and innovations in everyday life. The contemporary trends of adult education that can affect the system of adult education development in Ireland are mentioned. Finally, the article concludes with the formation of contemporary tendencies of adult education development in Ireland.

Key words: *adult education, adult education tendencies, community organization of adult education, community education, curriculum content modernization for adults.*

УДК 374.7:159.015

Цебрій Ірина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та методики викладання історії Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Ващенко Наталія Миколаївна – аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

E-mail: historic.pnpu.edu.ua

ВЗАЄМОДІЯ ІТАЛІЙСЬКОЇ ТА НАЦІОНАЛЬНОЇ ТРАДИЦІЙ У ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМАХ ВАЛЕРІЯ ВИСОЦЬКОГО ТА ОЛЕКСАНДРА МИШУГИ

Проблема взаємодії італійської та національної традицій у сучасній українській вокальній педагогіці залишається дискусійною, бо в освіті кожного народу є своя, домінуюча художня система. У музичній методиці існує поняття вокальності національної мови, співучості самого етносу, – якостей, традиційно корельованих з історичним феноменом переважно вокальної специфіки музичного мистецтва українців. Проте найзначніші досягнення національної культури відбуваються за умови її міжетнічних діалогів. Про це свідчить, наприклад, досвід Віденської класичної школи, яка розвинулася завдяки географічному положенню її столиці на перехресті етнокультурних шляхів, а також – італійський вокальний феномен, що послужив потужним поштовхом для створення власної української вокальної школи.

Проникненню італійської традиції в педагогічні школи світу і зокрема, в Україну, присвячені праці зарубіжних педагогів – І. Ульєвої, М. Ростовської-Ковалевської, Г. Зейдлера [6; 5; 1]. Місце італійської вокальної педагогіки в національній музичній освіті та її представники, поєднання обох традицій висвітлено в роботах

вітчизняних діячів культури й освіти І. Фрайта, Г. Зейдлера, В. Щербаківського, М. Микиши [7; 2; 8; 4] та ін. Визначенню взаємодії двох вокально-педагогічних традицій послугували й архівні справи Державного театрального музею імені О. Бахрушина (Російська Федерація) [3].

Зважаючи на те, що на сьогоднішній день недостатньо праць, де б послідовно простежувалося проникнення італійської вокальної школи в Україну та її поєднання з національними традиціями ми ставимо за завдання проаналізувати ці процеси на прикладі педагогічних систем Валерія Висоцького (1835-1907) й Олександра Мишуги (1853-1922) та визначити місце в них вокальної школи М. Гарсія.

Традиція італійської школи поступово ввійшла в класичні заклади Правобережної України. Теоретичні положення курсу, вокальні прийоми і вправи школи «Bel Canto» на Україні кінця XIX – початку XX століть багато в чому спираються на теорію і практику школи П. Віардо-Гарсія. Висока результативність цієї школи, швидкість навчання, якість поставлених на її основі класичних голосів – дозволили цій школі зайняти гідне місце у світовій вокальній практиці: «Велика школа, що додавала голосу впевненості й прозорості, гнучкості та рухливості, тембральності й пристрасності, спокійної ніжності й бунтівної палкості», – писав Дж. Лаурі-Вольпі про школу Поліни Гарсія [2, с. 23].

Її родоначальником був Гарсія (Garcia) Мануель дель Пополо Вісенте (1775-1832), іспанський артист, композитор і вокальний педагог, який із 1829 року викладав вокальне мистецтво в Парижі у власній школі співу. Прославився в усьому світі як вокальний педагог, серед учнів якого були його дочки – М. Малібран і П. Віардо-Гарсія, син Р. Гарсія, Ф. Ламперті, А. Шорон та ін.

Син Мануеля Гарсія, Родрігес (1805-1906), із 1829 року почав педагогічну діяльність у школі батька в Парижі. У 1842-50 роках викладав спів у Паризькій консерваторії, а в 1848-95 рр. був призначений на посаду професора Королівської академії музики в Лондоні. Написав кілька важливих методичних робіт: «Записки про людський голос» (1840), «Повне керівництво з мистецтва співу» (1847, у рос. перекладі – «Школа пенія»). Педагогічні принципи М. Гарсія мали значний вплив на розвиток вокального мистецтва XIX століття. Серед учнів Гарсія-молодшого: співачки – Ж. Лінд, Г. Ніссен-Саломан, співаки – Ю. Штокхаузен, К. Еверарді та ін.

Дочка Мануеля Гарсія, Поліна Віардо-Гарсія (Viardot-Garcia, 1821-1910), співачка, вокальний педагог і композитор, солістка Італійської опери в Парижі, працювала в різних театрах Європи, в

тому числі в Петербурзі. Творчість П. Віардо-Гарсія вирізнялася високою музичною культурою і драматичною експресією, її школа відрізнялася м'якістю звуковидобування, відсутністю форсування, високою швидкістю та майстерністю постановки голосу [6, с. 15].

Учнем Гарсія-сташого був А. Шорон, який увійшов в історію вокальної педагогіки, бо виховав такого відомого співака, композитора та педагога, як Ж. Дюпре. Для України та Росії ця школа дісталася в спадщину через друге покоління учнів Ж. Дюпре, М. Гарсія, Ф. Ламперті. Так, із відкриттям Петербурзької консерваторії, в ній починають працювати такі відомі італійські співаки й педагоги, як Ф. Перетто, Дж. Корсі, Г. Ніссен-Саломан. Отже, до середини XIX століття завдяки зусиллям і М. Гарсія, Ж. Дюпре та Ф. Ламперті остаточно склалося поняття еталонного звучання класичного голосу. Але технологія постановки та розвитку голосу не була достатньою мірою зафіксованою.

Із відкриттям Львівської консерваторії італійське бельканто почало поширюватися, з одного боку – через Росію, з іншого – через Польщу. Провідних майстрів вокальної школи Львівської консерваторії завжди відрізняло володіння широкою педагогічною ерудицією. Вони не були догматиками та прихильниками якогось одного способу розвитку голосу учня та його музично-артистичних здібностей. Це було дієвим тому, що представники львівської школи – всебічно освічені музиканти, мали ґрунтовні знання і досвід в області як виконавської майстерності, теорії й методики вокального мистецтва, так і дидактики [5, с. 145].

Найвідомішим педагогом досліджуваного періоду у Львові був Валерій Висоцький (1835-1907) – українсько-польський оперний співак (бас) і музичний педагог. Він здобув освіту у Варшавській консерваторії, пізніше навчався у Ф. Ламперті. Проте найбільше він прославився викладацькою діяльністю, передаючи майстерність Франческо Ламперті спочатку у Варшаві (з 1868 року на посаді викладача вокалу, у 1885 – професора Варшавської консерваторії), а потім у Львові. Серед учнів В. Висоцького багато відомих вокалістів – А. Дідур, С. Крушельницька, Я. Королевич, М. Вітошинський, О. Мишуга, та ін. Висоцький розробив власну методику вокалу, в якій особливу увагу приділено розвитку дикції та спів розглядався як правильно продовжена мова. Учням В. Висоцького аплодувала публіка найпрестижніших оперних театрів світу – Ковен-Гардена, Метрополітен-Опера, Ла Скала, Гранд-опера, театри Віденя й Варшави [1, с. 23].

Таким чином, італійська школа бельканто М. Гарсія, Ф. Ламперті та інших майстрів була найкращим чином реалізованою українсько-польським маестро Валерієм Висоцьким і

поєднана зі слов'янськими народними традиціями.

Відомий викладач вокалу й композитор єврейського походження Г. Зейдлер, перу якого належать цілі збірки навчальних «Вокалізів», автор праці «Валерій Висоцький і його вокальна школа в Польщі й Україні», так писав про методика львівського викладача: «Маєстро Висоцький дуже багато значення приділяв природним даним учня, який до нього приходив навчатися. Він уважав, що мистецтво співу можна довести до відомого рівня досконалості лише в тому разі, коли зустрінеш особливе поєднання вроджених даних, які після довгого, правильно спрямованого навчання повинні ще значно розвинутися».

Далі, Г. Зейдлер згадував, як В. Висоцький ставився до особливостей тембру та початкової манери співу вокаліста: «Голос є природний інструмент, тому ефект, що він справляє, його виразність, краса, ставлять його вище всіх інструментів, які створювали люди. Тому той, хто дає уроки вокалу, повинен, поперше, дбайливо ознайомитися з характером та особливостями голосу свого учня. Досвідчений учитель відрізнити його недоліки – вроджені або придбані. До перших, які не підлягають виправленню, відносимо нестійкість інтонації, неприйнятний тембр звуків, носових або горлових, коротке дихання та інше; другі є породженням дурної манери співу, необробленої ніякою професійною школою. Отже, народжується звук не натуральний, не схожий на той голос, яким він є від природи» [1, с. 84].

На думку В. Висоцького, багато вокальних педагогів замість того, щоб дати голосу його власний тембр, протилежно змінюють його характер, що трапляється дуже часто, коли голос форсують, не дають йому можливості вийти з гортані натуральним способом, або замість правильного положення рота прививають неправильне, наслідком чого є стомлення гортані й про гарний правильний звук тут не може бути й мови.

О. Мишуга, викладач першої в Україні Музично-драматичної школи М. Лисенка, учень В. Висоцького, був упевненим, що головне – правильна вокальна школа. [4, с. 18]. Основні наступні положення школи В. Висоцького О. Мишуга повністю засвоїв і пізніше втілював у власній викладацькій практиці. Своїм учням він не дозволяв форсувати звуку, боровся з «гортанною» й «носовою» манерами співу, штучним, а не природним звуковидобуванням. Проте, стосовно «власного тембру», то тут у нього були деякі розходження зі своїм учителем – досягаючи резонансної точки в співі від своїх учнів, О. Мишуга, досягав схожого тембрального звучання від них. Можливо в деяких випадках це не добре впливало на природу голосу, проте негативних відгуків його учнів

не збереглося.

За словами Г. Зейдлера, В. Висоцький уважав: легко виправить ці «погано сформовані» звички своїми справедливими зауваженнями, даючи при цьому можливість учню почути звуки його голосу, правильно й гарно поставленого. Треба ставитися дуже обережно до голосів учнів, які лише починають співати, і головним чином звертати увагу на те, щоб голос опирався на дихання. Для цього необхідно вимагати від учнів затримувати, наскільки це можливо, дихання при співі, не втомлюючи учня. Коли голос подається із силою, дихання моментально вичерпується, і звуки, замість того, щоб стати гармонічними й приємними, стають різкими й не можуть продовжуватися довго. Для досягнення вміння співати необхідно «сольфеджувати», тобто, називати звуки, що є дуже корисним у смислі вироблення інтонації, після чого вже можна переходити й до вокалізів» [1, с. 86].

Усіма даними способами вокальної методики В.Висоцького користувався й О. Мишуга: він довго міг утримувати учнів на кількох звуках, добиваючись чистоти інтонації й правильного тембрального звучання, вчив із ними вокалізи, не дозволяв форсувати звук, виробив ряд своїх вправ для розвитку дихання.

Г. Зейдлер указував, що В. Висоцький дуже багато уваги приділяв диханню, його розвитку й постановці: «Велике, довге дихання може бути визнаним одним із найголовніших достоїнств співака; хоча воно є найчастіше природнім даром, а сила його виробляється шляхом вправ, на гамах, у повільному темпі на протяжних звуках (*sons files*) або в повільних аріях (*cantabile*). Учні повинні вивчитися дихати легко, непомітно для інших. Погано взяте дихання може лише заважати правильному й повному розвитку голосу.

Дихання буває двох видів: довге або коротке (напівдихання); перше застосовується в тому випадку, якщо на початку фрази або перед звуком, що триває кілька тактів, є достатньо часу, щоб запастися ним; друге, якщо співак повинен взяти його швидко, посередині фрази, в якій немає паузи. Взяти коротке дихання набагато складніше, ніж довге. Та вправи, правильно спрямовані, навчають учня брати його так уміло, що здається, начебто неможливо знайти для цього час» [1, с. 88]. Отже, класифікація дихання була здійснена В. Висоцьким на засадах методики італійської школи. Проте О. Мишуга не поділяв дихання на «довге» й «коротке». Він указував, що дихання в співака має бути логічним, з одного боку, з іншого – воно не може бути спонтанним, бо учень завжди має знати, де він бере дихання й строго брати його лише в цьому місці.

В. Висоцький, за словами Г. Зейдлера, також пов'язував

структуру музичного твору з побудовою фраз у мові: «Дихання служить розділовими знаками в музичних фразах. Тому необхідно навчитися розрізняти місця, де саме треба його брати. Паузи, закінчення фраз – ось ці місця, де необхідно брати повне дихання. Проте, виключення з цього правила складають учні, які мають слабку грудну клітку. Напівдихання береться після довгого звуку, перед треллю, після одної частини такту, або сильного наголосу на музичній фразі» [1, с. 91].

Виходячи з того, що О. Мишуга мав, за словами В. Висоцького «слабку грудну клітку», ймовірно, що маестро займався з ним більше коротким диханням і напівдиханням, відпрацьовував трелі (бо Мишуга від природи мав прекрасну інтонацію й техніку голосу) і звертав велику увагу на фразування музичного твору. Всі ці навичку О. Мишуга передав своїм вихованцям [4, с. 11]. Г. Зейдлер, пригадуючи останню розмову з Валерієм Висоцьким про постановку дихання у вокалістів, зробив власні висновки, про які написав у передмові до збірки «Вокалізів»: «У моєму Opus, спираючись на професійну думку В. Висоцького, я вказав двома комами на ті місця, де треба брати дихання довге, як і дихання, що є допустимим. Однією комою я вказав на напівдихання. Окрім того, розділові знаки і смисл слів стану, певним чином, є указниками для старанних учнів у їхній самостійній роботі» [2, с. 93].

О. Мишуга також звертав велику увагу на самостійну підготовку учнів: він указував, що вони мають самі вивчати музичний і словесний тексти, сольфеджувати, вільно володіти нотною грамотою, приходити на заняття до педагога вже готовими для співу з концертмейстером, окрім того багато читати, а найголовніше, розуміти, чого добивається від них маестро.

Через двадцять років після його прощання з Валерієм Висоцьким, на той час уже визнаний в Україні й за її межами викладач вокалу (Київ, Варшава, Рим), він написав наступне в листі до М. Лучаківського від 19 вересня 1907 року про свою методику співу, називаючи її, правда не методикою, а власним методом викладання: «Цікавим для загалу було б пізнати мою методику співу: в чому полягає краса голосового звуку. Для сього я вже маю досить матеріалу. Мій спосіб науки опертий на цілком новій системі, яку я сам виробив. Спів – то продовжені склади мови. Всі слова треба виразно вимовляти одним безперервним звуком, а голос повинен опиратися об одну й ту саму точку при зміні голосних. Резонансова точка знаходиться в щілині між двома верхніми передніми зубами, тут при помочі носового резонансу голос дзвенить найприємніше. Всі слова треба укладати перед кінцем язика і верхніми зубами та ніколи не допускати вимови

складів і слів на корінь язика.

Так треба правильно говорити і так само співати. Майже всі думають, що голос треба укладати зараз при голосницях, а то неправда. Бо чинники мови – це порушення губ і кінця язика (за винятком чотирьох звуків – к, г (g), г, х, але то є приголосні й при творенні з ними складів треба голосні а, е, і, о, у, и укладати перед язик і верхні зуби. Дехто з моїх учнів уже вмів застосовувати той метод у співі, і голос у них звучить як чарівний, незвичайний якийсь інструмент. У недовгій уже часі пуцу в світ декотрих, що вчать у мене й почують люди, яке неоціненне й незрівняне багатство знаходить в нашій українській народі.

Ця наука нікому не відома ще, бо я сам до неї дійшов, а тепер хочу розповсюдити її на публічних лекціях, на котрих будуть співати мої ліпші учениці й учні, а я буду на їхніх голосах пояснювати, яким способом доходить до досягнутих уже результатів» [1, с. 2]. О. Мишуга мало згадує про свого вчителя вокалу Валерія Висоцького, а всі його спогади про нього більше виллюються в морально-естетичні враження, ніж у професійні. Про двох своїх «італійських маестро» (ім'я його першої вчительки в Італії, до речі, так і залишилося невідомим; ми знаємо про неї лише із записів музикознавця й публіциста Ю. Райсса), про другого викладача – маестро Джованні – Олександр Пилипович загалом нічого не пише.

Цьому причиною могли бути негативні емоції, які Мишуга отримав за роки навчання в Італії. Зокрема, його перша вчителька змушувала форсувати звук і він дуже швидко втомлювався й виходив із занять незадоволеним, а другий маестро більше працював із власного показу, ніж пояснював, чому і як треба це робити. Тож багато чого Олександр Пилипович шукав самотужки.

Знавці класичного вокального мистецтва відзначали, що Мишуга не мав сильного голосу, але завдяки глибинному його пізнанню був неперевершеним ліриком, «другим королем тенорів» (першим – героїчним – називали Е. Карузо, другим – ліричним – О. Мишугу). На думку О.П. Мишуги, «голос – це інструмент, який не дається співакові готовим, як музиканту скрипка чи фортепіано, його треба створити самому, з допомогою педагога» [3, с. 5].

Отже, результати нашого дослідження підтверджують взаємодію національної вокальної школи та італійської професійно-співочої традиції у другій половині XIX – початку XX століть. Італійські маестро вокалу на зразок М.Гарсія і Ж.Дюпре підготували цілу плеяду талановитих співаків, які пізніше стали провідними педагогами в музичних закладах України, де професійний спів супроводжувався синкретичним поєднанням національно-пісенних традицій зі школою бельканто. Особливо це

проявилось в педагогічній школі О. Мишуги.

У сучасній Україні відбувається модифікація процесу суспільної культуротворчості, яка сприяє його взаємодії з тенденціями гуманізації, гуманітаризації, а також – етнологізації системи освіти, зокрема – музично-професійної. Це вимагає значної переорієнтації історико-культурного суспільного розвитку, здатного оновити смислове наповнення класичної тріади людських цінностей: освіти, культури і науки. Це стає особливо дієвим у контексті міжнародного проголошення освіти цілісним феноменом.

Дана проблема не вичерпується нашим дослідженням. У тісному зв'язку з нею перебуває феномен духовності, що є головною умовою й творчою силою формування багатокомпонентної системи ціннісних орієнтації українського суспільства й одночасно – пріоритетною темою педагогічних досліджень.

Література

1. Зейдлер Г. Валерий Высоцкий и его педагогическая школа в Польше и Украине / Гэтано Зейдлер. – М. : Музыка, 2011. – 116 с.
2. Лаури-Вольпи Дж. Вокальные параллели / Джакомо Лаури-Вольпи. – М. : Музыка, 1972. – 142 с.
3. Микиша М.В. Письмо к ученику / М.В. Микиша // ГТМИ имени А. Бахрушина. – Ф. 442. – Оп. 1. – Спр. 1. – Арк. 1-2.
4. Микиша М.В. Практичні основи вокального мистецтва / Михайло Венедиктович Микиша. – К. : Музична Україна, 1971; 1985. – 115 с.
5. Ростовска-Ковалевска М.Г. Незабутні зустрічі / Марія Григорівна Ростовска-Ковалевска // Олександр Мишуга: Спогади. Матеріали. Листування. – К. : Музыка, 1971. – С. 141-148.
6. Ульева И. Словарь ошибок вокальной педагогики / Ирина Ульева. – М. : Традиция, 2010. – 68 с.
7. Фрайт І. Історія створення перших українських підручників із музики в Західній Україні в другій половині XIX сторіччя / Іван Фрайт // Джерела. – 1998. – № 2. – С. 23-30.
8. Щербаківський В. Мої спогади про Мишугу / Вадим Щербаківський // Олександр Мишуга – король тенорів / [авт.-упоряд. М. Головащенко]. – К. : Музична Україна, 2004. – С. 114-128.

Цебрій Ирина Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры всемирной истории и методики преподавания истории Полтавского национального педагогического университета имени В.Г. Короленко

Ващенко Наталия Николаевна – аспирант кафедры общей педагогики и андрагогики Полтавского национального педагогического университета имени В.Г. Короленко

E-mail: historic.pnpu.edu.ua

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ИТАЛЬЯНСКОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
ТРАДИЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ ВАЛЕРИЯ
ВЫСОЦКОГО И АЛЕКСАНДРА МИШУГИ**

Аннотация. В статье авторы анализируют проблему истоков украинской вокальной педагогики и ее взаимосвязи с итальянской школой бельканто на рубеже XIX-XX веков. На примере анализа методологии выдающихся педагогов Валерия Высоцкого и Александра Мишуги прослежено, как две традиции объединились в одну отечественную синкретическую профессиональную школу пения.

Ключевые слова: вокальная школа, итальянская традиция, бельканто, маэстро, синкретизм.

Tsebriy Irina – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Department of History and Methodology of Teaching the History, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Vashenko Natalia – Postgraduate Student, Department of General Pedagogy and Andragogy, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

E-mail: historic.pnpu.edu.ua

**THE INTERACTION OF ITALIAN AND NATIVE TRADITIONS IN
EDUCATIONAL SYSTEMS OF VALERIY VYSOTSKY
AND ALEXANDER MYSHUGA**

Summary. In this article the authors analyze the problem of the origins of the professional Ukrainian vocal pedagogy and its relationship with the Italian belcanto school at the turn of the nineteenth and twentieth centuries. As a starting point the vocal school of M. Garcia, is known throughout Europe, and its second-generation students. An analysis of methodology of outstanding teachers Valeriy Vysotskyi and Alexander Mishuga traced how the two traditions merged into the domestic syncretic professional school of singing. In particular, there have been analyzed the aspects of the Ukrainian teachers' techniques, the opinion about a vocal coach G. Seidler is given, as well as the questions of breath, his classification, interpretation of their singing as well prolonged speech are presented. In contemporary Ukraine the public modification process promotes its interaction with trends of humanization, and ethnology education system including music and professional ones. This requires a significant reorientation of the historical and cultural development of society, is able to update the semantic content of classical triad of human values: education, culture and science. It is particularly effective in the context of an international declaration of holistic education phenomenon.

This problem is not limited by our research. In close connection it is the phenomenon of spirituality, which is the main creative force and by the formation of a multi-valued orientation of Ukrainian society and at the same time – a priority topic of educational research.

Key words: vocal school, the Italian tradition of bel canto, maestro, syncretism.

РОЗДІЛ IV

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

УДК: 378.1:331.548

Майборода Тетяна Олександрівна – заступник директора з навчально-виховної роботи Миколаївської спеціалізованої школи I-III ступенів мистецтв і прикладних ремесел, науковий кореспондент лабораторії управління освітніми закладами Інституту педагогіки НАПН України
E-mail: vse_10@mail.ru

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ У ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНІСТІ

Необхідність впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у систему вітчизняної освіти орієнтована на європейські модернізаційні процеси в освіті. В Україні існує нормативна база впровадження ІКТ, що ґрунтується на таких державних актах: Закон України «Про Національну програму інформатизації», Державна програма України «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці», Державна цільова соціальна програма впровадження в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків», Національний проект «Відкритий світ» та інші.

Одним із шляхів досягнення поставлених завдань у вищезазначених нормативних документах є інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій і навчального процесу, впровадження та використання електронних освітніх ресурсів. Застосування ІКТ докорінно змінює роль і місце педагога в навчальному процесі. У «Постанові загальних зборів Національної академії педагогічних наук України» зазначено, що вчитель перестав бути простим «ретранслятором» знань, а є співтворцем сучасних інноваційних технологій навчання [7, с. 19].

Співпраця суб'єктів освітнього процесу об'єктивно вимагає нових підходів до формування професійних навичок учителів. На цьому етапі стрімкого розвитку інформатизації суспільства, а зокрема в освітній галузі, існує проблема між випереджальним розвитком інформаційних технологій та процесом їх впровадження в практичну діяльність учителів. Цей факт дає підстави для дослідження проблеми формування та розвитку в

учителів ІК-компетентності та ефективного впровадження її в професійну діяльність.

Зазначимо, що проблемі впровадження інформаційних технологій в освітній процес присвячено роботи таких вітчизняних й зарубіжних учених як: М.І. Жалдака, О.М. Спіріна, Н.В. Морзе, В.Ю. Бикова, В.В. Лапінського, О.В. Співаковського, А.П. Єршова, В.М. Монахова, В.Г. Розумовського, І.О. Новіка, А.І. Поплавського та ін. Слід зазначити, що науковий доробок вищевказаних авторів має вагомий вплив на становлення й розвиток як теоретичних основ сучасних інформаційних наук, так і технологій оволодіння ІТ-компетентністю.

Свій погляд на проблему формування інформаційної компетентності розкрила в роботі «Професійна компетентність сучасного педагога – освітні ініціативи та ресурсне забезпечення» О. Г. Кузьмінська. Автором було визначено соціальні реалії, що відображаються в освіті, характеризуються спрямованістю на фахівців, компетентних у своїй галузі [5, с. 62].

Вивченню проблеми використання в професійній освіті сучасних інформаційних технологій було присвячено наукові дослідження В.В. Олійника, В.І. Ключко, Ю.С. Рамського. Зазначені науковці звертали увагу на створення інформаційно-насиченого освітнього середовища, яке має бути безпечним та загальнодоступним для всіх учасників освітнього процесу. Автори сходяться на думці, що провідником та координатором повинен бути вчитель, який має високий рівень володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями. У контексті вищенаведеного особової актуальності набуває наукова позиція М.І. Жалдака, що «...проблеми інформатизації навчального процесу є, перш за все, педагогічною проблемою» [2, с. 15].

Метою статті є дослідження актуальності проблеми формування у вчителя інформаційно-комунікаційної компетентності.

Ефективне впровадження ІКТ сприяє поширенню індивідуальної форми організації навчально-виховного процесу, надає можливість кожному вчителю розкрити свої здібності, сформуванню компетентності, яка допоможе йому реалізуватися в сучасному інформаційному суспільстві.

У тлумачному словнику з інформаційно-педагогічних технологій, за редакцією Я. В. Крупського, поняття «інформаційно-комунікаційної технології» часто використовується як синонім до інформаційних технологій (ІТ). Вищезазначений термін підкреслює «...роль уніфікованих технологій та інтеграцію телекомунікацій (телефонних ліній та бездротових з'єднань), комп'ютерів,

програмного забезпечення, накопичувальних та аудіовізуальних систем, які дозволяють користувачам створювати, одержувати доступ, зберігати, передавати та змінювати інформацію» [3, с. 52]. У проаналізованих нами роботах про використання інформаційних технологій у навчальному процесі є одна з найважливіших проблем – проблема підготовки педагогічних кадрів.

За визначенням О.М. Спіріна, під поняттям «інформаційно-комунікаційної компетентності» розуміють «...підтверджену здатність особистості застосовувати на практиці технології для задоволення власних потреб і розв'язування суспільно-значущих, зокрема, професійних, задач у певній предметній галузі або виді діяльності» [9, с. 161]. Також поняття «інформаційно-комунікаційної компетентності» передбачає «...здатність вчителя-предметника орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного суспільства» [4, с. 51]. Слід зазначити, що в сучасному тлумаченні терміну «інформаційна компетентність» найчастіше мають на увазі використання комп'ютерних інформаційних технологій, а точніше визначення слід трактувати як «комп'ютерна інформаційна компетентність». ІКТ учителя формується на етапах вивчення комп'ютера, вживання інформаційних технологій як засобу навчання в процесі професійної діяльності і розглядається як одна з граней професійної зрілості.

Аналіз педагогічної діяльності вчителя дозволяє виділити наступні рівні формування інформаційно-комунікаційної компетентності: рівень споживача інформації; рівень користувача комп'ютером; рівень доцільного використання і знання ІКТ. Необхідно підкреслити, що готовність педагогічних працівників до впровадження ІКТ залежить не тільки від матеріально-технічного забезпечення школи, а й від якісної організації методичного супроводу вчителів. Надання методичної допомоги вчителю в опануванні ІКТ є однією з основних задач науково-методичної служби навчального закладу. Потрібно мати на увазі, що педагогічно необґрунтоване використання засобів ІКТ у навчальному процесі може виявитися не лише неефективним, а навіть шкідливим і згубним для розвитку дитини і її здібностей [2, с. 14].

Відповідно до статистичної звітності кадрового забезпечення Міністерства освіти і науки України 31% учителів загальноосвітніх закладів – люди пенсійного віку, а 42% вчителів – передпенсійного віку [8, с. 3].

Формування компетентностей педагогів цих категорій

відбувалось у період відсутності комп'ютерної техніки в загальноосвітніх школах. Деякі школи мали один кабінет ІКТ, а учні інших шкіл мали можливість відвідувати міжшкільний районний центр ІКТ. У наслідок чого в більшості навчальних закладів учителі користувалися інформаційно-комунікаційними технологіями тільки під час проходження курсової перепідготовки на базах обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти. Тому одними з ключових напрямів державної освітньої політики України визначено: «1) створення сучасної матеріально-технічної бази системи освіти; 2) інформатизація освіти, удосконалення бібліотечного та інформаційно-ресурсного забезпечення освіти і науки» [1, с. 7].

На рішення цих завдань орієнтовано Державну цільову соціальну програму впровадження в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків», яка зобов'язала педагогів у короткий час опанувати навичками роботи з комп'ютерною технікою.

Слід зазначити, що для вирішення поставлених завдань в Україні протягом останніх років також успішно впроваджуються міжнародні освітні програми: Intel – «Навчання для майбутнього», «Шлях до успіху», «1 учень – 1 комп'ютер» та з цього року Національний проект «Відкритий світ». Мета цих програм і проектів – створити умови для набуття професійної компетентності учасників освітнього процесу, умови для творчого та професійного зростання й успішної реалізації в сучасному суспільстві [5, с. 63].

Але не тільки робота в міжнародних програмах та Національних проектах допоможе педагогу сформувати інформаційно-комунікаційну компетентність. Особливе значення для вирішення цієї проблеми набуває організація навчально-методичної роботи з учителями.

У процесі роботи методичної служби школи щодо формування ІК-компетентності вчителів важливо зосередити увагу на таких питаннях як: визначення загальних компетентностей учителів загальноосвітніх навчальних закладів; визначення умов ефективного формування компетентностей учителів; розкритті поняття «інформаційно-комунікаційної компетентності»; визначення складових інформаційно-комунікаційної компетентності. Крім того, потрібно також урахувати умови ефективного формування ІК-компетентності вчителів-предметників: підвищення рівня сформованості інформаційно-комунікаційної культури; тренінгова система навчання вчителів-предметників; системне використання набутих навичок у педагогічній практиці; підвищення рівня мотивації щодо

впровадження ІКТ в освітній процес.

Організовуючи роботу методичної служби в навчальному закладі щодо формування у вчителів ІКТ-компетентності, потрібно враховувати, що опанування цих навичок – процес довготривалий і складний, тому доцільно використовувати практичні, діяльнісні форми роботи (практичні заняття, тренінги), що мають важливе значення в навчально-виховному процесі.

Використання сучасних технологій у навчальному процесі повинно бути педагогічно обґрунтованим і виваженим, заснованим на гармонійному поєднанні традиційних та сучасних технологій навчання. Самоосвіта вчителя є основою його професійного зростання. Сьогодення вимагає від педагога вміння розподіляти тренди технологій, орієнтуватися в інформаційних середовищах, бути не тільки вчителем, а й учнем.

Для успішної інформатизації освіти важливим є формування ІКТ-компетентності та готовності вчителів навчальних закладів до роботи в інформаційному навчальному середовищі, оволодіння відповідними методиками [6, с. 17]. У «П'ятимовному тлумачному словнику з інформатики», за редакцією Р. В. Іваницького, поняття «єдине інформаційне освітнє середовище» тлумачиться як «...сукупність технічних і програмних засобів зберігання, обробки і передачі інформації, яке формується й використовується всіма учасниками навчального процесу» [7, с. 206]. А тому, формування інформаційно-комунікаційної культури учасників освітнього процесу має пріоритетне значення для сучасної педагогічної освіти.

Запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес створює передумови для кардинального оновлення системи підготовки та перепідготовки вчителів. Професійний розвиток та методична підтримка вчителів, які організують і реалізують освітній процес на основі використання ІКТ, є запорукою ефективного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчання. Сучасне інформаційне суспільство спонукає вчителя працювати на перспективу, володіти інноваційними методиками та новітніми технологіями, бути координатором та провідником для учня в освітньому інформаційному просторі.

Запропонована публікація не вичерпує всіх аспектів вказаної проблеми, але визначає напрям для подальшого наукового дослідження процесу формування у вчителів інформаційно-комунікаційної компетентності.

Література

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Інформаційний збірник МОН, молоді та спорту України. – 2012. – № 4-5. – С. 3-25.

1. Жалдак М.І. Використання комп'ютера в навчальному процесі / М. І. Жалдак // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2013. – № 1. – С. 10-17.

2. Іваницький Р.В. П'ятимовний тлумачний словник з інформатики / Р. В. Іваницький, Т. Р. Кияк. – К.: ТОВ ВД «Рось», 1995. – 372 с.

3. Крупський Я. В. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій / Я. В. Крупський, В. М. Михалевич. – Вінниця: ВНТУ, 2010. – 198 с.

4. Кузьмінська О.Г. Професійна компетентність сучасного педагога – освітні ініціативи та ресурсне забезпечення / О.Г. Кузьмінська // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2013. – № 5. – С. 62-68.

1. Мадзгон В.М. Інноваційні проекти в сучасній освіті України / В.М. Мадзгон / Матеріали Загальних зборів НАПН України 11 листопада 2011 р. // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2011. – № 6. – С. 12-17.

2. Постанова загальних зборів Національної академії педагогічних наук України з питань «Інформатизація освіти в Україні: стан, проблеми, перспективи» (листопад 2011 р.) // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2011. – № 6. – С. 18-20.

3. Робота з персоналом та керівними кадрами. Статистичні звіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу 24.12.2012: <<http://www.mon.gov.ua/ua/department/hr/>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

4. Спірін О.М. Сучасні напрями досліджень з інформаційно-комунікаційних технологій в галузі педагогічних наук / О.М. Спірін, А.В. Светлорусова // Інформаційні технології в освіті. – Х.: ХДУ, 2010. – С. 158-161.

Майборода Татяна Александровна – заступитель директора по учебно-воспитательной работе Николаевской специализированной школы I-III ступеней искусств и прикладных ремесел, научный корреспондент лаборатории управления образовательными учреждениями Института педагогики НАПН Украины

E-mail: vse_10@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье рассмотрены понятия информационно-коммуникационной технологии, информационно-коммуникационной компетентности учителя в контексте образовательного процесса.

Автор обращает внимание на проблему процесса

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Випуск 7, 2013

формирования ИК-компетентностей учителей и внедрения инновационных технических средств обучения в общеобразовательных учреждениях современности.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная технология, информационно-коммуникационная компетентность учителя, информационная образовательная среда.

Tatiana Majboroda - Deputy Director on Educational Work at the Mykolayiv Specialized School of the I-III stages of applied arts and crafts, the All-Ukrainian experimental educational establishment «The Academy of Children's creativity» of the Mykolayiv City Council of the Mykolayiv region, Science Correspondent of the Educational Establishments Management Laboratory of the Institute of Education of NAPS of Ukraine

E-mail: vse_10@mail.ru

THE PROBLEMS IN FORMATION OF TEACHER'S INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE

Summary. The use of ICT is fundamentally changing the role and place of the teacher in the learning process. At the stage of rapid development of the information education sector, there is the problem between the advancing development of information technology and its slow introduction into the teacher's practice.

An important component of an effective implementation of ICT into the educational process is a teacher, who is equipped with the latest techniques of computer technology in education. The development of modern technologies, recently introduced in the educational process, has found a problem in the formation of the teacher's information and communication competence.

The formation of the teachers' IC - competence and the implementation of innovative technical tools into the secondary schools today is a major concern of the scientific and methodical school service.

The teacher's information competence is formed to study the stages of computer learning, the use of information technology as a teaching tool in the course of the professional activity and is considered as one of the characters of the professional maturity. The cooperation of the educational process members objectively requires new approaches to the teachers' professional skills.

The analysis of the teacher's educational activity helps to distinguish the following levels in the formation of the information and communication competence: the level of the information user, the level of the computer user, the level of knowledge and appropriate use of ICT. It should be noted that the willingness of teaching staff for the implementation of ICT depends not only on the school's logistical support, but also on the quality of the teachers' methodological support.

The use of modern technology in the learning process should be pedagogically reasonable and balanced based on the harmonious combination of traditional and modern methods of teaching. Teacher's self-education is the foundation of his professional growth. The present situation demands from the teacher the ability to distribute technology trends, navigate the information

environment, to be not only a teacher but also a student.

The formation of information and communication culture of the participants in the educational process is very important for modern education.

The professional development and methodological support of the teachers who organize and implement the educational process through the use of ICT is the key to the effective implementation of ICT in education.

Key words: *information and communication technology, teacher's information and communication competence, information and educational environment.*

УДК 371:[004+008]

Станіслава Катерина Ігорівна – доктор мистецтвознавства, доцент, професор кафедри режисури Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв
E-mail: conf-zr@ukr.net

ПРО СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ У СУЧАСНОМУ МЕДІАПРОСТОРІ В УМОВАХ ЕКРАННОЇ КУЛЬТУРИ

Терміни «медіа» (з лат. – засоби, посередники) або «мас-медіа» у сучасному світі вживаються як синоніми, аналоги терміна «засоби масової комунікації». Це організаційно-технічні засоби «створення, запису, копіювання, тиражування, зберігання, розповсюдження, сприйняття інформації та обміну її між суб'єктом (автором медіатексту) і об'єктом (масовою аудиторією)» [8, с. 24]. До мас-медіа відносяться друк (газети, журнали, книги), фотографія, радіо, телебачення, кінематограф, звуко- та відеозаписи, теле- та відеотексти, рекламні щити і панелі, мультимедійні комп'ютерні системи (включаючи Інтернет), які об'єднують телевізійні, телефонні, комп'ютерні та інші лінії зв'язку. Для всіх цих засобів характерні загальні властивості: звернення до масової аудиторії, доступність великій кількості людей, корпоративний характер виробництва і розповсюдження інформації.

Найпоширенішими з медіа-засобів стали екранні форми. Екранна культура є яскравим феноменом ХХ–ХХІ століть, адже її становлення і розвиток зумовили нову стадію еволюції людства – перехід до інформаційного суспільства. Тісний зв'язок екранної культури з науково-технічним прогресом обумовив винайдення міцних технічно-екранних артефактів – кіно, телебачення, відео, комп'ютеру. Оснащуючись новими технічними можливостями, екранна культура вповні проявляє себе як культуротворчий феномен сучасності: перетворюючись на провідний фактор

життєвих реалій, вона інтенсифікує процеси, що формують масову свідомість – в тому числі, у сфері освіти та виховання.

В українській науково-педагогічній думці доволі активно проводяться дослідження щодо взаємозв'язків та взаємодії освіти та медіапростору, зокрема: вивчається західний та вітчизняний досвід впровадження і розвитку медіаосвіти (О. Баришполець, Т. Захарчук, О. Куценко, Г. Онкович, В. Осадчий, І. Сахневич, С. Стерденко); розглядаються питання визначення та функцій медіакультури (О. Баришполець, Л. Найдьонова, М. Наумова); приділяється увага стратегіям формування медіакультури (В. Живицький, М. Коткова, К. Курган, Н. Череповська, Н. Шубенко) та медіакомпетентності (О. Бурім, А. Волошина, Г. Дегтярьова, А. Сулім) особистості; досліджуються психологічні аспекти існування людини у медіапросторі, в т.ч. вивчається явище медіазалежності (Г. Мироненко, І. Мицишин, Н. Череповська).

Аналіз літератури показав, що феномен екранної культури (як складової медіакультури) у вимірах педагогічних ідей та теорій вивчений ще недостатньо. Перед сучасною педагогікою стоїть проблемне завдання створення адекватних освітніх методик, відповідних сформованим умовам існування і розвитку школярів, студентів і взагалі людства в екранному медіапросторі. Для об'єктивної оцінки нинішнього стану та перспектив розвитку освітніх процесів необхідно провести хоча б оглядовий історичний аналіз найважливіших етапів педагогічної комунікації, які безпосередньо пов'язані з тим чи іншим типом культури людства.

Отже, у залежності від характеру спілкування та контакту між людьми історія цивілізації нараховує три типи культури. Перший тип – це усна культура. «Єдиним безумовним доказом усності є сама усність, тобто спосіб побутування» [3]. Усна культура заснована на особистому контакті між людьми, їхньому безпосередньому спілкуванні.

Другою фазою розвитку культури, що прийшла на зміну усній, є книжкова культура, витоки якої сягають часів виникнення писемності. Літературна традиція характеризується двома головними ознаками: фіксованістю тексту та наявністю автора. За Ю. Клейнером, головною властивістю писемної традиції, на відміну від усної, є можливість тиражування тексту [3]. Для цього типу культури характерна поява певної паралельно існуючої реальності, за допомогою якої одні індивіди фіксують свої думки, ідеї, уявлення (через засіб-посередник – книгу), а інші – це читають.

Третій, сучасний тип культури – це екранна або аудіовізуальна культура – нова комунікативна парадигма, що доповнює традиційні форми спілкування між людьми (культуру

безпосереднього спілкування та культуру писемну). Екранна культура зароджується у кінці XIX століття разом з кінематографом і протягом XX століття стає «основним механізмом формування і трансляції норм, звичаїв, традицій та цінностей, що складають основу як окремих культурних спільнот, так і масової культури» [5, с. 15–16]. Отже, під екранною культурою ми розуміємо тип культури, основним матеріальним носієм текстів якої є не писемність, а «екранність». Основною ознакою екранної культури є динамічний, щосекундно змінний, діалоговий (чи полілоговий) характер екранного тексту.

Відповідно до теорії доктора педагогічних наук Г. Ільїна, в історії освіти виділяються чотири основні форми навчання (які природно відповідають вищезазначеним типам культури): безпосереднє родинне спілкування (батьки – діти), безпосереднє соціальне спілкування (наставник – учень), опосередковане спілкування (підручник – учень), опосередковано-безпосереднє спілкування (комп'ютер – учень) [2, с. 27]. Перехід від однієї форми до іншої, на думку автора, являє собою справжню революцію, тобто радикальну зміну моделі взаємовідносин учасників комунікаційного процесу.

Так, перша революція «від природного батька до духовного» являє собою перехід від культури традицій до культури слова (передача знань «від батька до сина» змінюється на модель «вчитель – учень»).

Друга революція «від культури слова до книжкової культури» була обумовлена появою книгодрукування. Книга радикально змінила уявлення про вчителя як автора висловлювання: якщо досі особистісні якості та гідності вчителя були головними засобами переконання, то тепер автор ставав «маскою»: відбувся суттєвий культурний перехід від вчителя-оратора, як головного носія знань, до власне самої функції висловлювання, яку демонструє друковане слово. У той же час книга не тільки розширила число читачів-учнів, а й породила потребу у вчителях та формуванні науки про навчання (дидактики). Виступаючи в ролі носія наукового знання, вчитель повинен був репродукувати зміст наукової істини, представленої в книзі-підручнику, не відхиляючись від неї.

І, нарешті, третя революція «від знань до інформації» зробила перехід від книжкової культури до екранної. «Екранна культура заснована на «екранній мові», тобто часовому потоці екранних зображень, який вільно вмщує в себе поведінку і усну мову персонажів, анімаційне моделювання, письмові тексти і багато іншого» [2, с. 30].

Екранна еволюція налічує кілька етапів, обумовлених історичним розвитком. Справедливою є думка В. Позніна, що «екранне мистецтво іманентно пов'язане з технікою, і вся історія розвитку кіно, телебачення, мультимедіа показує, що зміна естетики аудіовізуальних творів пояснюється не тільки впливом перемін у суспільстві і культурному середовищі, а й являється результатом процесу взаємодії творчих ідей з ідеями технічними» [6, с. 3]. Отже, завдяки удосконаленню технічно-технологічних засобів кожний з еволюційних етапів створював передумови для появи нового виду екранної культури. Системотворчою ознакою, що об'єднує усі види, є подача об'єктної інформації у вигляді динамічного зображення, поєданого (у більшості випадків) зі звуком.

Перший етап – винахід кінематографа. Кіно стало не просто специфічним мистецтвом ХХ століття, але й у певному смислі творцем самого образу ХХ століття. Пройшовши складний шлях становлення, кіно стало важливим засобом масової комунікації, джерелом інформації, розвагою, демократичним співрозмовником, засобом пропаганди, посередником між владою і народом тощо.

Другий етап – поява синхронного запису звуку. Звуковий фільм став першим технічним засобом розповсюдження аудіовізуальної інформації. Зоровий образ збагатився мовою, музикою та шумами.

Третім етапом став розвиток телебачення, суттєвою ознакою якого є трансляційність, що забезпечила глядачеві можливість відчувати себе співприсутнім в реальний час подій.

Четвертий етап ознаменувався появою і розповсюдженням відеоінформації на різноманітних технічних носіях (магнітна плівка, оптичні носії тощо). Відбулося суттєве зближення аудіовізуальних записів з книгами, адже стало можливим зупиняти перегляд, неодноразово повертаючись до будь-якого фрагменту фільму.

П'ятий етап пов'язаний з появою комп'ютерної анімації та інтерактивного спілкування, яке дає можливість глядачу-користувачу вести діалог з машиною. Посередником у цьому спілкуванні став екран.

Шостий етап характеризується поширенням Інтернету. Це вже абсолютно новий етап комунікацій між людьми і нова фаза в отриманні зображення. Інтернет зробив інформаційні потоки загальнодоступними і фактично став глобальним аудіовізуальним конгломератом сучасної культури, для якого майже не існує кордонів.

Екранна культура дозволяє виходити в інформаційний простір, розширювати діапазон вибору інформаційних каналів,

збільшувати швидкість підключення до будь-якого потоку інформації. При цьому особливо важливим є те, що вибір робить сама людина. Екран дозволяє їй не лише знайомитись з традиційними культурами, але й моделювати варіанти минулого, сьогодення і майбутнього. Екранна культура, на відміну від попередніх типів культур, має більш широкий ареал розповсюдження і більш тісний зворотний зв'язок між контактуючими сторонами.

Природно, що однією з ключових категорій екранної культури є поняття «екрану», яке вже пройшло певний еволюційний шлях свого розвитку. Якщо на рубежі XIX–XX століть основним змістом нового поняття «*cinema*» (рухливе зображення) був рух, кінематика, то на рубежі XX–XXI століть з'являється термін «*screeneta*», що означає «екранне зображення». Неважливо, яким буде цей екран технологічно – головне, що на рубежі століть змінюється сама філософія екрану. Екран дає особливий аудіовізуальний зліпок реального світу або його більш опосередковане відображення в анімаційній чи комп'ютерній графіці. Зображення стає думкою, словом, символом. Взаємопроникнення факту та думки, спостереження та авторської позиції роблять зображення на екрані не просто копією реальної дійсності, але й носієм специфічного бачення.

Поширення екранної культури засобами кіно, телебачення, комп'ютера призвело до зміни картини світу, чільне місце в якій зайняв візуальний образ. Системно і синхронно поєднуючи звук і зображення, інтонації та рухи, форму і колір, екранна культура впливає на чуттєву сторону людини максимально близько до безпосередньо пережитої реальності. Зрозуміло, що можливість дистанційної трансляції інформації посилює ці характерні риси екранної культури. Друковане слово відступає під натиском відеоряду, але, з іншого боку, екранна культура здатна багаторазово посилювати можливості книжкової: комп'ютерна грамотність розширює рамки доступу до будь-якої літератури, розкриває нові перспективи для розвитку освіти, адекватного динамізму сучасної цивілізації.

Екран з самого початку був і є поліфункціональним: це не тільки розвага, а й просвітництво. Так, кінематограф забезпечує навчально-виховну функцію за допомогою хронікальних кінострічок, просвітницьких лекцій з кіноілюстраціями, навчальних кінофільмів; з появою телебачення до освітнього процесу залучилися навчальні програми, цикли навчальних телепередач, пізніше – освітні телеканали; комп'ютерні та інтернет-технології зумовили появу мультимедійних енциклопедій і навчальних

програм, розвиток освітніх сайтів і електронних бібліотек, забезпечили дистанційне навчання.

Комп'ютерний екран дозволяє здійснити не тільки освітню, але й самоосвітню діяльність. Інтернет, який зберігає великий обсяг інформації і здатний швидко її переробити, стає універсальним засобом самоосвітньої діяльності. Новітні інформаційні технології трансформують способи реалізації самоосвіти, забезпечуючи доступність інформації, полегшуючи її пошук, надаючи інструментальні засоби роботи з нею (логічні, математичні, статистичні та ін.) Завдяки комплексному використанню цих засобів, створюються умови для творчості, оптимізуються можливості і розширюються межі самоосвітньої діяльності [1, с. 112-113].

За рахунок створення комунікаційних мереж екранна культура дає можливість кожному спілкуватися з усіма і всім – з кожним. Як наслідок, виникає безліч джерел освіти: на роль авторитетного носія істинних знань тепер претендує безліч представників засобів масової комунікації. Учні все частіше виявляють, що у науки немає готових відповідей на всі їхні запитання, а знання, що викладаються викладачем (як представником науки) абстрактні, невизначені, суперечливі і часто не вписуються у контекст динамічної дійсності.

Виникла гостра освітня ситуація, коли «основною проблемою освіти стає не засвоєння величезного і постійно зростаючого обсягу знань або хоча б орієнтація в потоці все зростаючої інформації, а проблема прямо протилежна – отримання, створення, виробництво знання, якого немає, але потреба в якому назріла» [2, с. 30]. Виробництву нового знання і сприяє інформаційний обмін особистості з навколишнім її світом – обмін, який передбачає не лише засвоєння і віддачу, а й генерування нової інформації.

Цей процес, за Н. Череповською, має кілька фаз. Медіатексти, окрім розмаїття форм та змісту, є різними за загальним смисловим спрямуванням (пізнавальні, інформативні, художні, розважальні тощо), що передбачає актуалізацію вкрай важливої компоненти особистості – мотиваційної, яка передусе сприйманню та спрямовує його. Саме готовність особистості до споживання певної інформації (*перша* фаза) дозволяє їй фільтрувати загальні смислові медіапотоки, відбирати потрібне. Така готовність учня до сприймання медіапродукції є важливим підготовчим етапом, на якому актуалізуються духовні, культурні орієнтації особистості. Сприймання візуального медіатексту є *другою* – перцептивною – фазою, що обумовлена зоровою

активністю та передбачає первинний, згорнутий аналіз/синтез просторово-зорових характеристик візуального об'єкту. Третя фаза – означення об'єкту, його осмислення, розуміння – аналіз/синтез суті об'єкту. «Саме на основі цієї діяльності візуального сприймання-мислення медіаспоживач може оцінити медіатекст як за формою, так і за змістом та зробити загальний висновок щодо медіапродукту, оцінити його. Тобто візуальне медіасприймання становить когнітивну аналітико-синтетичну стратегію, яка передбачає ґрунтовний етично-естетичний аналіз образного матеріалу медіа та підводить до формування власного ставлення людини щодо даної інформації» [10, с. 352].

У такому медіа-спілкуванні спостерігається властивий традиційній культурі принцип збереження та передачі інформації. Однак, крім цього, сучасний екран демонструє не просто зображення, а *видовищне* зображення. М. Хренов називає екранне мовлення новою синтетичною видовищною формою, в якій, в силу нового способу сприйняття, здібність до механічної фіксації переростає у здібність включати елементи різноманітних видовищ у нові структури [9, с. 184-185]. Власне, з таким ефектом – інформаційним і видовищно-розважальним водночас – і з'явилися перші екранні зображення у кінці XIX століття. Як вказує Л. Саснова, екран – в силу своїх специфічних рис – не може не бути видовищем: якщо знижується видовищність, зменшується і ступінь затребуваності екрану. Все, що відбувалось з екраном впродовж XX століття і що станеться далі, – це шлях удосконалення видовищного ефекту [7, с. 57]. Цю думку підтримує А. Костіна, стверджуючи, що культура останніх десятиліть не просто стає видовищною, візуальною, вона «розрахована на існування в екранних формах, що передбачає не реальну, а віртуальну співучасть, і переведення цієї суттєвої складової структури видовища у віртуалізований простір і буде складати сутність майбутньої культури» [4, с. 197]. Продовжуючи думку, додамо: в тому числі, культурі педагогічної.

Отже, в освіті нового типу (у сучасному медіапросторі в умовах екранної культури) неминуча втрата викладачем провідної ролі, оскільки учень, як справжній суб'єкт освітнього процесу, сам визначає потрібність одержуваної інформації (але в цьому процесі викладач може – і повинен! – йому допомогти). Крім того, основним елементом навчального процесу стає не знання, а інформація, аналізуючи і засвоюючи яку, учень може вивільняти або генерувати необхідні йому нові знання. Таким чином, історія освіти, яка спочатку формувалася як історія педагогів та їх педагогічних теорій, трансформується в історію самих учнів.

Освітня сфера в сучасному медіапросторі характеризується постійним збільшенням обсягу інформації і швидким старінням професійних знань, що сприяє перетворенню освіти з *виду діяльності* (процесу навчання, обмеженого певним часовим етапом) у *вид життєдіяльності* (тобто, безперервну освіту), що триває в тій чи іншій формі впродовж всього соціально активного життя людини.

Література

1. Зборовский Г.Е. Образование как ресурс информационного общества / Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина // Социологические исследования. – 2005. – № 7. – С. 107-113.
2. Ильин Г. В зеркале собственной истории / Г. Ильин // Высшее образование в России. – 1997. – № 1. – С. 27-33.
3. Клейнер Ю. А. Устная традиция и письменная культура / Кафедра общего языкознания СПбГУ / Ю. А. Клейнер [Электронный ресурс]. – Режим доступа 9.11.2013: <http://www.genling.nw.ru/Staff/Kleiner/publicat/Ustn_trad.doc>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
4. Костина А.В. Теоретические проблемы современной культурологии: идеи, концепции, методы исследования / А. В. Костина. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 288 с.
5. Новые аудиовизуальные технологии: учеб. пособие / [отв. ред. К.Э. Разлогов]. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 488 с.
6. Познин В.Ф. Выразительные средства экранных искусств: эстетический и технологический аспекты: автореф. дис. ... д-ра искусствоведения: спец. 17.00.09 «Теория и история искусства» / Познин Виталий Федорович. – СПб., 2009. – 43 с.
7. Саенкова Л.П. Массовая культура: эволюция зрелищных форм / Л. П. Саенкова. – Минск: БГУ, 2003. – 123 с.
8. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А. В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.
9. Хренов Н.А. Телевизионные зрелищные формы и новая психологическая ситуация синтеза / Н. А. Хренов // Взаимодействие и синтез искусств: сб. ст. / [ред. кол.: Д. Д. Благой и др.]. – Л.: Наука, 1978. – С. 183-198.
10. Череповська Н.І. Психологічний аспект відеокультури в умовах медіа-інформаційного простору / Н. І. Череповська // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальная коммуникация». – 2008. – Т. 2 (60). – № 1. – С. 349-353.

Станиславская Екатерина Игоревна – доктор искусствоведения, доцент, профессор кафедры режиссуры Национальной академии руководящих кадров культуры и искусств.
E-mail: conf-zr@ukr.net

**О СОСТОЯНИИ И ПЕРСПЕКТИВАХ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ
В УСЛОВИЯХ ЭКРАННОЙ КУЛЬТУРЫ**

Аннотация. В статье сделан обзор основных типов культуры в контексте способов передачи информации (устная, книжная, экранная). Рассмотрены основные исторические типы педагогической коммуникации. Исследованы этапы эволюции экранной культуры (как составляющей медиакультуры) и особенности ее функционирования. Выявлены специфические черты и намечены перспективы развития образования в современном медиапространстве.

Ключевые слова: медиа, медиапространство, медиакультура, экран, экранная культура.

Stanislavska Kateryna – Doctor of Arts Sciences, Associate Professor, Professor of Stage Direction Department of the National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts.

E-mail: conf-zr@ukr.net

**STATUS AND PROSPECTS OF EDUCATION IN TODAY'S
MEDIA SPACE IN SCREEN CULTURE**

Summary. Formation of screen culture led to a new phase of human evolution – the transition to an information society. Screen culture intensifies the processes that shape public consciousness – including in education and training. Analysis of the literature showed that the phenomenon of screen culture (as part of media culture) in determining educational ideas and theories studied not enough. Before modern pedagogy is problematic task of creating appropriate educational techniques in screen media space.

The article presents an overview of the main types of culture in the context of methods of transmitting information, the basic historical types of educational communication, peculiarities of functioning and the stages of the evolution of screen culture. Screen is many functional: it is not only entertainment, but also education. Cinema provides the educational function with the chronicle and training films. TV offers educational channels. Computer technology led to the emergence of multimedia encyclopedias, development of educational sites and digital libraries.

Computer screen and the Internet make it possible to not only educational, but also self-educational activities. New information technologies provide access to information to facilitate its search, provide tools to work with it (the logical, mathematical, statistical).

Screen forms are likely to be the essence of the culture of the future, including teaching. The main element of the educational process is not knowledge, but information. Analyzing the information, the student can generate new knowledge. Thus, the history of education, which was originally formed as a history teacher and their pedagogical theories, transformed the history of students.

Key words: media, media space, media culture, screen, screen culture.

УДК 377.4

Тихонова Тетяна Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної математики та інформаційних комп'ютерних технологій Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
E-mail: Tihtan@mail.ru

**УДОСКОНАЛЕННЯ ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ВЧИТЕЛІВ У ГАЛУЗІ СТВОРЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ
ІНФОРМАТИЧНИХ ОСВІТНІХ ПРОДУКТІВ ON-LINE**

Останнім часом у зв'язку з стрімким розвитком інформаційно-комунікаційної інфраструктури, впровадженням інформаційних технологій в усі сфери життєдіяльності людини, персоналізацією та мобілізацією комп'ютерної техніки відбуваються значні зміни у системі середньої та вищої освіти. Поява нових педагогічних технологій, заснованих на використанні мультимедійних інтерактивних засобів, платформ дистанційного навчання, навчальних веб-сервісів, мережних спільнот, хмарних технологій актуалізує проблему формування та удосконалення ІКТ-компетентності вчителя. Підтвердженням цього є низка міжнародних та вітчизняних нормативних документів, спрямованих на розв'язок цієї проблеми: Рекомендації ЮНЕСКО щодо структури ІКТ-компетентності вчителів [5], Стратегія «Європа 2020» [9], Державна цільова програма впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків» [1], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [3].

Проблемами удосконалення ІКТ-компетентності вчителів опікуються відомі вітчизняні та зарубіжні вчені: О.О. Андреев, А.М. Гуржий, Р.С. Гуревич, Ю.О. Дорошенко, В.Н. Кухаренко, Н.В. Морзе, Є.Д. Патаракин, І.В. Роберт, О.М. Спирін, О.В. Співаковський, О.Ю. Уваров та ін. Як свідчить досвід розвинутих країн, все більшу популярність в освіті набувають хмарні технології: безкоштовні хостинги мережних служб для учнів і викладачів, сервіси Web 2.0, Google-сервіси. Мережним технологіям та використанню мережних соціальних сервісів в освіті присвячені численні роботи вітчизняних, російських і зарубіжних авторів (В.Ю. Бикова, В.Н. Кухаренка, Н.В. Морзе, С. Доунса, Є.Д. Патаракина, М. Пренскі, М. Розенберга, Дж. Сіменса, О.Ю. Уварова та ін.).

Якщо ще кілька років тому вчителі переважно використовували Мережу з метою пошуку інформаційних матеріалів для забезпечення навчального процесу, то тепер ясно позначена

ще одна стійка тенденція розвитку освітнього Інтернету: розробка вчителями власних ресурсів, створення електронних навчальних об'єктів, обмін ними і надання їх учням для навчання. Тут виникають численні проблеми: вчителям бракує компетентностей при роботі з мережними сервісами; більшість вчителів практично не має досвіду використання мережних сервісів у навчальному процесі, співпраці у розробці навчальних матеріалів, методики поєднання традиційних та мережних педагогічних технологій.

Метою статті є обґрунтування поняття інформатичного освітнього продукту on-line, класифікація та можливості використання таких продуктів у професійній діяльності вчителя.

Інформатично-комунікаційну компетентність (ІКТ-компетентність) вчителя ми розглядаємо як складову його професійної компетентності та визначаємо як здатність до успішної результативної професійної діяльності в умовах насиченого ІКТ-середовища, а саме здатність до створення *якісних освітніх інформатичних продуктів* та результативне використання створених або готових продуктів в професійній діяльності або навчальному процесі [2].

Інформатичним продуктом називається штучний інформаційний об'єкт цільового призначення, створений за допомогою комп'ютера та комп'ютерних комунікацій за певними вимогами (стандартами) та певними правилами (технологіями) [7]. Інформатичний продукт може бути сукупністю текстової, графічної, музичної, відео-, фото- та іншої інформації. Складовими інформатичного продукту можуть бути інформаційні (або інформаційно-довідкові) джерела, інструменти створення та обробки інформації, керуючі структури. Інформатичний продукт може розміщуватися на будь-якому електронному носії, зокрема у глобальній мережі Інтернет.

Інформатичний освітній продукт ми розглядаємо як продукт, що містить систематизований матеріал з відповідної науково-практичної області знань та забезпечує творче та активне опанування учнями знань, вмінь та навичок у цій області. Освітній продукт повинен мати високий рівень виконання та оформлення, характеризуватися повнотою інформації, якістю методичного інструментарія та технічного виконання. Як свідчить аналіз літературних джерел, інформатичний освітній продукт, як правило, не може бути редуційований до паперового варіанту без втрати дидактичних властивостей [2].

Інформатичний освітній продукт on-line створюється або розміщується вчителем у середовищі деякого веб-сервісу та може використовуватися у навчально-виховному процесі з певними

навчальними цілями.

Інформатичні освітні продукти on-line можна класифікувати за такими типами:

- *Електронні публікації, що є аналогами паперових видань*: підручники, посібники, задачники; довідники, хрестоматії, атласи, навчальні програми, конспекти занять, методичні рекомендації – як правило, вчитель може їх розмістити у персональному веб-сховищі даних – документах Google, на власному сайті тощо.

- *Електронні публікації, що не мають паперових аналогів*: презентації, відеоролики; електронні газети, журнали; персональні веб-ресурси вчителя – такі продукти вчитель розміщує on-line за допомогою соціальних веб-сервісів або створює засобами автоматизованих веб-конструкторів (сайти, блоги).

- *Електронні засоби навчання, що не мають паперових аналогів*: електронний підручник, посібник, задачник, електронний тренажер, електронний навчальний курс, електронна система контролю знань та вмінь – такі продукти вчитель створює за допомогою систем електронного навчання (наприклад, Moodle, E-front та ін.) або спеціальних веб-сервісів (наприклад, з on-line тестування).

- *Інформаційно-довідкові системи*: електронні словники, довідники, енциклопедії; електронні тематичні веб-каталоги, сайти для проведення веб-квестів – для цього вчитель може використовувати вікі-технології, сервіси соціальних закладок, конструктори сайтів тощо.

- *Навчальні веб-середовища для сумісної роботи учнів – дослідницької, проектної, творчої* – такі середовища можна створювати, наприклад, за допомогою сервісів Google.

Для того, щоб ефективно працювати у будь-якому веб-середовищі та створювати інформатичні освітні продукти on-line, вчителю потрібно впевнено володіти навичками користувача web 2.0, а саме реєструвати аккаунт, наповнювати його контентом, інтегрувати всі особисті і дружні ресурси, використовувати інструментальні можливості Інтернет для комунікації (пошта, чати, відеоконференції, календарі), візуалізації та трансформації (у тому числі переведення) інформації.

Пропонуємо розглянути найбільш поширені веб-інструменти (веб-сервіси), які може використовувати вчитель для створення та застосування освітніх продуктів on-line.

Сервіси Google. Сутність технології Google полягає в можливості залучення учнів для участі в навчальному процесі не тільки як споживачів освітнього контенту, але і як його активних

творців, ця технологія сприяє тому, щоб у центрі педагогічного процесу опинявся учень. Корпорація Google розробляє і надає користувачеві безліч додатків і сервісів, доступ до яких можливий у вікні будь-якого браузера при наявності підключення до Інтернету. Найбільш використовуваними в освітньому співтоваристві є такі сервіси Google: Google Calendar – онлайн-овий календар, Google Docs – онлайн-овий офіс, Gmail – безкоштовна електронна пошта, Google Maps – набір карт, Google Sites – безкоштовний хостинг, який використовує вікі-технологію, Google Translate – перекладач, YouTube – відеохостинг. Охарактеризуємо деякі з них:

Google-сайт – технічні можливості цього сервісу засновані на безкоштовному хостингу і вікі-технології. Функціонал даного сервісу дозволяє створити такий освітній продукт як навчальне веб-середовище. Насамперед – це можливість створення html – сторінок і налаштувань навігації по створюваним сторінкам. Є автоматичне і призначене для користувача дерево навігації по сайту. Редактор сторінок дозволяє додавати інформацію з інших додатків Google, таких як Google Docs, Google Calendar, альбоми Picasa, відеохостинг YouTube. Ще одна важлива особливість – можливість спільної роботи декількох користувачів – вчитель, як власник сайту, організовує доступ учнів до сайту як співавторів. Всі авторизовані учасники можуть редагувати сторінки, залишати коментарі, а також додавати файли у вигляді додатків до сторінок.

Форма Google – дозволяють вчителю створювати опитувальні on-line продукти. За допомогою форми можна створювати анкети, тести, проводити різні опитування, вікторини. При створенні форми автоматично створюється таблиця Google, в якій накопичуються результати заповнення форми. Таблиця надає зручні можливості зберігання і обробки зібраних даних.

Таблиці Google – одна з основних і найбільш поширених форм подання інформації, в тому числі і у випадку, коли інформація обробляється за допомогою персонального комп'ютера. Таблиці Google дозволяють легко створювати, спільно використовувати і змінювати таблиці в Інтернеті. За допомогою таблиць Google можна виконувати спільне наповнення учнями таблиць по заданій темі, наприклад аналізу об'єкта, процесу, явища.

Google Документи. Рисунки. Цей сервіс дозволяє створювати онлайн-документи або рисунки, схеми за допомогою автофігур, вставляти картинку / фотографії з диска комп'ютера або з мережі Інтернет (є вбудований пошук всередині сервісу). Також можливість спільної роботи декількох користувачів на одному аркуші (малюнку) дозволяє організувати групову роботу учнів над

деяким завданням.

Google Карти. Сервіс, що надає можливість створювати вчителю або учням власні карти за певною тематикою (наприклад, карту видатних місць, подій регіону, міста), проводити цікаву дослідницьку роботу та відображати її на карті. Також можна добавляти у відповідні місця на карті фотографії або відео.

Соціальні закладки – це засіб, за допомогою якого користувачі Інтернету можуть ділитися, створювати, шукати і керувати закладками (адресами) web-ресурсів. На відміну від закладок в браузері, соціальні закладки зберігаються на сервері в мережі Інтернет, і користувач може отримати до своїх закладок доступ з будь-якого комп'ютера, підключеного до мережі Інтернет.

Соціальні закладки мають такі переваги як можливість доступу до закладок, відібраних іншими користувачами, систематизації закладок за допомогою категорій, папок, міток, хмари тегів, об'єднання в групи (клуби) за інтересами, можливість ділитися з друзями і знайомими посиланнями на улюблені сайти або окремі інтернет-сторінки. Прикладами сайтів для спільного зберігання закладок є <http://www.bobrdobr.ru> – БобрДобр (російський інтерфейс), <http://moemesto.ru> – МоеМесто (російський інтерфейс + зберігання файлів). За допомогою соціальних закладок вчитель може створювати освітні on-line продукти, серед яких виокремимо такі:

- *Джерело навчальних матеріалів*. Система зберігання закладок передбачає взаємодію користувачів. Можна вести пошук посилань не тільки всередині своїх особистих закладок, але і всередині всього масиву закладок, який розмістили на сервері всі користувачі сервісу.

- *Сховище посилань на навчальні матеріали*. Вчителі можуть разом вести пошук та вказувати посилання на необхідні матеріали.

- *Карти знань*. Додаткові сервіси дозволяють представити системи закладок, як карти знань та інтересів. На базі таких сервісів може бути організована навчальна діяльність.

Соціальні мережні фотосервіси – засоби мережі Інтернет, які дозволяють зберігати, класифікувати, обмінюватися цифровими фотографіями та організовувати обговорення ресурсів. Приклади сайтів: <http://Flickr.com> – Флікр (англійський інтерфейс), <http://flamber.ru> – Фламбер (російський інтерфейс), <http://www.panoramio.com/> – панорами (багатомовний інтерфейс), <http://picasaweb.google.com/> – Пікаса (багатомовний інтерфейс), <http://foto.mail.ru/> – Фотоархів на Mail.ru (російський інтерфейс) та ін.

В педагогічній практиці можна використовувати як:

- Джерело навчальних матеріалів. Більшість фотографій розміщуються на серверах сервісу під ліцензією Creative Commons. Ця ліцензія означає можливість подальшого використання зображень у творчих, некомерційних цілях.

- Сховище навчальних матеріалів, архівів фотографій та творчих робіт учнів. Зареєстрований користувач системи може безкоштовно поміщати на віддалений сервер великі обсяги фотографій щомісяця.

- Засіб для вирішення класифікаційних завдань. До кожної фотографії її власник може додати назву, короткий опис і ключові слова для подальшого пошуку.

- Засіб для спільної навчальної діяльності учнів з декількох шкіл або міст.

Соціальні відеосервіси – сайти в Інтернеті, що дозволяють безкоштовно зберігати, переглядати, коментувати, редагувати відеофрагменти.

Приклади сайтів: <http://youtube.com> (англійський інтерфейс), <http://www.rutube.ru> – (російськомовний інтерфейс), <http://video.mail.ru> – Видео@Mail.Ru (російськомовний інтерфейс). Соціальні відеосервіси можна використовувати в педагогічній практиці як джерело навчальних матеріалів, для зберігання шкільних відеоархівів і творчих робіт учнів, зроблених за допомогою відео.

Навчальні презентації on-line. Створення презентацій в онлайн-середовищі Prezi.com є прикладом створення ефективних динамічних продуктів, що відкривають широкі можливості, не всі з яких доступні в традиційних Office-додатках. Prezi дозволяє продемонструвати інформацію в більш динамічному режимі, вставити зображення, аудіо та відеофайли, включити текстову інформацію. При перегляді об'єкти можуть збільшуватися, зменшуватися, обертатися, можливий автоматичний показ ресурсу в інтерактивному режимі. Створену навчальну презентацію можна також зберегти на власному комп'ютері. Дана технологія також підходить для реалізації Інтернет-проектів з учнями, тому що дозволяє спільне створення продукту.

WikiWiki (WikiWiki) – соціальний сервіс, що дозволяє будь-якому користувачеві редагувати текст сайту (писати, вносити зміни, видаляти, створювати посилання на нові статті).

Різні варіанти вікідвіжків дозволяють завантажувати на сайти зображення, файли, що містять текстову інформацію, відеофрагменти, звукові файли і т.д. Як правило, можливість завантажувати додаткові файли на Вікі-сайт керує модератор цього

сайту. Приклади сайтів: освітній портал ВікіОсвіта (<http://eduwiki.uran.net.ua/wiki>), російський освітній проект Летописи.ру – (<http://letopisi.ru>), всесвітня ВікіПедія – (<http://en.wikipedia.org/wiki/Education>), проект відкритих навчальних посібників та методичних матеріалів WikiBooks (<http://wikibooks.org/wiki/Wikibooks>).

Вікітехнології дозволяють вчителів створювати навчальні матеріали, які можна доповнювати та анотувати. Кожна стаття в рамках МедіаВікі пов'язана зі сторінкою обговорення, яка може розглядатися як додатковий або зворотний бік статті. На цьому зворотному боці статті всі зацікавлені учасники можуть залишати свої коментарі та вести обговорення. Електронний варіант подання навчальних матеріалів дає учням можливість простежити зв'язки між текстами; спільно зі школярами створювати віртуальні краєзнавчі та екологічні екскурсії; колективно створювати творчі роботи – казки, вірші, есе; колективно створювати вчительські та шкільні енциклопедії; проводити локальні та мережні семінари. За допомогою ВікіВікі можливо організувати проведення тренінгу, семінару, інтерактивної лекції, дистанційного курсу.

Використання систем менеджменту навчання (LMS – Learning Management System) для створення структурованих навчальних курсів. LMS, як правило, містять розвинені синхронні та асинхронні засоби спілкування. Система менеджменту навчання забезпечує надання таких сервісів як дистанційне навчання; керування навчанням; керування користувачами; керування технічною та методичною підтримкою; забезпечення взаємодії учасників електронного навчання.

З метою підвищення інформатичної компетентності вчителів в галузі створення та використання інформатичних освітніх продуктів on-line у Миколаївському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти розроблений спецкурс «Інформаційно-комунікаційні технології професійної діяльності педагога» (програма курсу отримала гриф МОН – лист № 1/11-14531 від 17.09.2012 р.). Більш детально цей курс описаний у роботі [8].

Теоретична складова курсу систематизує технічні, педагогічні та інформаційно-технологічні знання педагогів щодо створення та використання освітніх інформатичних продуктів. Практична складова – розвиває та удосконалює інформаційно-технологічні вміння вчителів щодо створення та використання освітніх інформатичних продуктів. За змістом практична складова є дворівневою, варіативною, модульною та передбачає можливість відбору змісту навчання слухачами. Завданням другого рівня є розвиток та удосконалення інформаційно-технологічних вмінь

вчителів щодо створення та використання освітніх інформатичних продуктів on-line. Варіативні змістові модулі такі:

- Створення освітніх ресурсів за допомогою сервісів Google.
- Проектування та розробка електронних навчальних посібників.
- Проектування та розробка персональних педагогічних веб-ресурсів.
- Проектування та розробка VIKI-продуктів освітнього призначення.
- Проектування та розробка навчальних електронних курсів за допомогою LMS (систем керування навчанням).
- Складання тестів у системах комп'ютерної діагностики.
- Проектування та розробка освітніх веб-квестів.

До кожного модуля розроблені методичні рекомендації в електронному вигляді, які містять: довідкові матеріали про програмні засоби, що використовуються в модулі; вимоги до відповідних інформатичних освітніх продуктів; приклади розробки відповідних інформатичних освітніх продуктів з описанням технології виконання; завдання до самостійного створення певного інформатичного освітнього продукту; критерії оцінювання створеного продукту; рекомендовану літературу. Варіативність практичної складової дозволяє слухачам за бажанням (або за рекомендацією викладача за результатами вхідного діагностування) обирати для вивчення певну кількість модулів за певним рівнем навчання.

Практика впровадження даного спецкурсу свідчить про його ефективність, спецкурс дозволяє сформувати у педагогів уміння успішної професійної діяльності завдяки спрямованості навчання на діагностуємий кінцевий результат – створені інформатичні продукти.

Отже, сучасні тенденції розвитку освітнього Інтернету свідчать про необхідність удосконалення інформатичної компетентності вчителів в галузі створення та використання інформатичних освітніх продуктів on-line. Інформатичний освітній продукт ми розглядаємо як продукт, що містить систематизований матеріал з відповідної науково-практичної області знань та забезпечує творче та активне опанування учнями знань, вмінь та навичок у цій області. Інформатичний освітній продукт on-line створюється або розміщується вчителем у середовищі деякого веб-сервісу та може використовуватися у навчально-виховному процесі з певними навчальними цілями. Удосконалення ІКТ-компетентності вчителів можливо за умов проведення в рамках

курсів підвищення кваліфікації спецкурсу, спрямованого на формування вмінь створення та використання інформатичних освітніх продуктів on-line.

Напрямами подальшого дослідження є розробка ефективної методики та методичних рекомендацій щодо самоосвіти вчителів в галузі створення та використання інформатичних освітніх продуктів on-line.

Література

1. Державна цільова програма впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 року // Офіційний вісник України. – 2011. – № 35. – С. 81–91.

2. Інформаційно-комунікаційні технології в педагогічній освіті: навчальний посібник / О.М. Пехота, Т.В. Тихонова, А.Б. Веліховська та ін.; за наук. ред. О.М. Пехоти, Т.В. Тихонової. – Миколаїв : Іліон, 2013. – 252 с.

3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013 / Офіційне інтернет-представництво Президента України [Електронний ресурс]. – Режим доступу 14.10.2013 : <<http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

4. Моисеева М.В. Развитие профессиональной компетентности в области ИКТ : Базовый учебный курс / М.В. Моисеева, В.К. Степанов, Е.Д. Патаракин и др. – М. : Изд. Дом «Обучение-Сервис», 2008. – 256 с.

5. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. / Сайт института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании [Електронний ресурс]. – Режим доступе 24.10.2013 : <<http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

6. Патаракин Е.Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0 / Е.Д. Патаракин. – М. : НП «Современные технологии в образовании и культуре», 2009. – 176 с.

7. Тихонова Т.В. Інформаційно-комунікаційні технології професійної діяльності педагога: сутність поняття / Т.В.Тихонова // Науковий вісник МДУ ім. В.О. Сухомлинського: збірник наукових праць. – Вип. 1.33. – Миколаїв: МНУ ім. В.О. Сухомлинського, 2011. – С. 101-105.

8. Тихонова Т.В. Особливості організації навчання спецкурсу «Інформаційно-комунікаційні технології професійної діяльності вчителя» в умовах післядипломної освіти / Т.В.Тихонова // Науковий вісник МДУ ім. В.О.Сухомлинського: збірник наук. праць / за ред. В. Будака, О. Пехоти. – Вип. 1.38. Т.1. – Миколаїв: МНУ ім. В.О.Сухомлинського, 2012. – С. 85-89.

9. Europe 2020 initiatives [Ініціативи Європа 2020] [Electronic resource] // European Commission [http://ec.europa.eu/social/main.jsp? catId=956&langId=en](http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=956&langId=en); Europe 2020 Strategy [Стратегія «Європа 2020»] // European Commission. – [http:// ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm); Education and Training 2020 (ET 2020) [Стратегічна рамка «Освіта і підготовка 2020»] // EUROPEAN UNION [Електронний ресурс]. – Режим

Тихонова Татьяна Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной математики и информационных компьютерных технологий Николаевского национального университета имени В.А. Сухомлинского
E-mail: Tihtan@mail.ru

УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНФОРМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ СОЗДАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОДУКТОВ ON-LINE

Аннотация. В статье обосновывается понятие информатического образовательного продукта on-line, представлена классификация и рассматриваются возможности создания и использования таких продуктов с помощью различных веб-сервисов. Автор описывает практический опыт усовершенствования информатической компетентности учителей с помощью специальным образом организованного спецкурса в рамках курсов повышения квалификации учителей.

Ключевые слова: ИКТ-компетентность, информатический образовательный продукт on-line, веб-сервис.

Tikhonova Tatiana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Applied Mathematics and Information Technology of the V.O. Sukhomlynsky Mykolaiv National University.
E-mail: Tihtan@mail.ru

IMPROVEMENT OF TEACHER'S IT-COMPETENCE IN DOMAIN OF CREATION AND USING INFORMATION EDUCATIONAL PRODUCTS ON-LINE

Summary. Modern trends in educational Internet indicate the need to improve ICT-competence of teachers in the creation and using of educational information products on-line.

ICT-competence of the teacher is a component of his professional competence and denotes the ability to create quality educational information products and effective use of established or finished products in professional activities or the educational process. Information educational product is a product that contains a systematic material from relevant scientific and practical field knowledge and providing creative and active to give students knowledge and skills in this area. Educational product information on-line is created or placed as a teacher in a web service and can be used in the educational process with specific learning objectives.

Web tools (web-services) that can be used for teacher development and application of educational products on-line are: Google services, social

bookmarking, social photoservices, social videoservices, educational presentations on-line, services WikiWiki, Learning Management Systems etc. Improving ICT competence of teachers possibly subject to subject special course aimed to improve skills of creation and using of educational information products on-line. Practice of introducing this special course demonstrates its effectiveness, allows you to create a special course in teachers skills thanks to a successful career orientation training diagnosed end result - created information products.

Directions for further research are to develop effective methods and guidelines for self-education teachers in the creation and using of educational information products on-line.

Key words: *ICT competence, IT educational product on-line, web-service.*

ІНФОРМАЦІЯ

Ничкало Нелля Григорівна – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України
E-mail: andragogika@ukr.net

РИНОК ПРАЦІ І ВИРОБНИЧИЙ ПЕРСОНАЛ: ПРОБЛЕМИ СЬОГОДЕННЯ І ПОГЛЯД У МАЙБУТНЄ (рецензія на монографію:

Герлях Ришард. Позашкільна професійна освіта в умовах цивілізаційних змін. Нові тенденції і виклики = Gerlach Ryszard. Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania. – Bydgoszcz, 2012. – 389 s.)

Видання цієї фундаментальної наукової праці відомого польського вченого доктора наук (хаб), професора Ришарда Герляха стало важливою подією у розвитку педагогічної науки в Республіці Польща. Шлях до народження цієї актуальної і перспективної монографії пролягав через десятиліття наукових пошуків, педагогічної, дослідницької творчості на ниві педагогіки праці та андрагогіки.

Відступаючи від традиції написання рецензії за традиційними канонами, передусім маємо велике бажання схарактеризувати особистість автора. Як зазначено в «Лексиконі педагогіки праці» («Leksykon pedagogiki pracy») професора Тадеуша Вацлава Новацького (у розділі «Біогами – Biogramy»), Герлях Ришард, народився 22.05.1955 р., професор надзвичайний в Бидгощській академії імені Казимира Великого, декан відділу педагогіки і психології, керівник закладу Педагогіки праці і андрагогіки. Закінчив студії у Вищій педагогічній школі в Биргощі (1979), захистив докторську дисертацію в 1986 р. у Вищій педагогічній школі в Ополі, хабілітаційну працю – в 1999 р. в Університеті Михайла Коперніка в Торуні. Він є автором багатьох наукових публікацій з проблем професійного вдосконалення працівників на промисловому виробництві, особливостей розвитку професійної освіти наприкінці ХХ століття, дискусійних питань щодо методологічних засад педагогіки праці та перспектив її розвитку як педагогічної субдисципліни, допрофесійної і професійної підготовки в умовах європейської інтеграції.

Монографія «Позашкільна професійна освіта в умовах цивілізаційних змін. Нові тенденції і виклики» – це нова висока наукова сходинка в філософському і науково-педагогічному

осмисленні реального стану і перспектив розвитку цієї надзвичайно важливої проблеми. Адже від її ефективного розв'язання в складних і суперечливих глобалізаційних та інтеграційних процесах, залежить соціально-економічний розвиток кожної країни.

Не випадково вступ до цієї монографії розпочинається положенням, обґрунтованим видатним польським педагогом Богданом Суходольським. «Сучасна цивілізація є складною формою суспільної життєдіяльності людей» (B. Suchodolski, *Wychowanie i strategia Zycia*, Warszawa 1983, s.313). Ось чому Р. Герлях йде по шляху глибокого переосмислення ситуації змін у багатьох перспективах і різних контекстах функціонування людини. Особливу увагу він приділяє аналізу змін у професійній освіті, якість якої впливає і на суспільство і на кожную особистість. Вчений виокремлює три групи змін:

- в організації господарського життя (з урахуванням попереднього досвіду) на рівні мікро-, мезо- і макроструктур господарських;
- в організації суспільного життя, в процесі якого відбуваються фундаментальні зміни в соціальних структурах, зростають суперечності між індивідуальним і громадським;
- зміни умов життя кожної людини, в процесі яких надзвичайно велике значення мають питання пов'язані із вихованням характеру особистості в процесі цих змін (с. 9).

Глибоко осмислені філософські підходи й великий науково-педагогічний досвід вченого не могли не позначитися на структурі і відповідно – змісті рецензованої монографії. 6 розділів пронизані ключовою ідеєю неперервної освіти – освіти впродовж життя, що обґрунтована в доповіді Жака де Лора «Освіта: невідомий скарб».

У першому розділі (**«Позашкільна професійна освіта у вимірах ціложиттєвого навчання – історичний фундамент і сучасні реалії»**) автор науково виражено й критично аналізує такі питання:

- функціональний і символічний виміри поняття;
- історичні аспекти позашкільної професійної освіти;
- сучасні аспекти і виміри позашкільної професійної освіти;
- діалог між минулим, сучасністю і майбутнім – головні теоретичні засади.

Зрозуміло, що здійснений автором аналіз за кожним із цих напрямів становить значний науковий інтерес. Наголосимо на важливості детального розгляду сутності ключових понять,

покладених Р. Герляхом в основу дослідження. Він звертається до семантичного значення понять, пов'язаних з професійною освітою конкретної категорії населення. Наприклад, професійне навчання, професійне вдосконалення, перекваліфікація (часткова і повна), навчання професійне (szkolenie zawodowe) безробітних.

Приділяючи особливу увагу проблемам неперервної освіти, вчений звертається до аналізу резолюцій з проблем освіти дорослих Європейської Комісії та інших міжнародних організацій. У змісті цього розділу виокремлено шість основних інституцій, які безпосередньо реалізують позашкільну професійну освіту різних категорій населення:

- господарські товариства і фундації, соціальні та освітні;
- галузеві організації і професійні спілки;
- центри неперервної і практичної підготовки;
- спілки та приватні навчальні фірми;
- наукові майданчики і науково-дослідні осередки;
- заклади праці та інші інституції, що організують діяльність з професійного навчання в позашкільних формах (с. 30).

Символічний взаємозв'язок між різними категоріями професійної освіти та ідеєю ціложиттєвого навчання дослідник наочно ілюструє в колі, в якому органічно пов'язані «Я» індивідуальне, «Я» соціальне та «Я» економічне і професійне.

«Цивілізаційні зміни моделі, тенденції і напрями» – такою багатоаспектною є назва другого розділу. В його змісті відповідно до концепції наукового пошуку викладено авторські ідеї, схарактеризовано багатовимірність цивілізаційних змін (територіальний, локальний, господарський, політичний тощо), а також маргіналізація, виключення, міграція як проблеми часу цивілізаційних змін. Цей розділ завершується філософсько-педагогічним та соціально-економічним аналізом проблем людського капіталу і соціального капіталу як детермінанти соціально-господарських змін.

Розглядаючи в третьому розділі комплекс проблем, пов'язаних із **господарським виміром цивілізаційних змін**, вчений здійснює міждисциплінарний аналіз від мега-тенденцій до змін в мікроструктурах. Організація, підприємство, що навчається, розглядається як оптимальна модель закладу праці в часи змін. Вчений характеризує таку організацію (за Р. Харіссоном) як систему неперервної освіти, що побудована на основних п'яти засадах, серед них: створення атмосфери, що сприяє навчанню та інноваціям; частий діалог, комунікація і розмови із працівниками; врахування думок і пропозицій працівників тощо (с. 182).

Дуже цікавим є підхід Р. Герляха до характеристики 10 основних рис притаманних організації, що навчається (наприклад: гнучка організаційна структура; ефективна інформаційно-комунікаційна система; атмосфера, що сприяє впровадженню інновацій, експериментуванню, системному мисленню, спрямуванню на творчість; установка на тривале навчання і розвиток працівників шляхом навчання від інших; поєднання групових та індивідуальних форм навчання; зміна способу мислення працівників; особиста майстерність, пов'язана із зміною у працівників моделей мислення про світ, організацію і самих себе; спільне бачення майбутнього, що сприяє у членів організації формуванню відданості їй (за Б. Черняхів – В. Czerniachowich).

Автор обґрунтовує актуальне положення щодо працівників як інтелектуальний потенціал організації. Привертає увагу схема «Компоненти інтелектуального капіталу організації», розроблена на основі вивчення праць відомих дослідників цієї проблеми (I. Warschat, K. Wagner, J. Hauss). Тут простежується така наукова логіка: капітал людський і капітал структурний, що охоплює капітал ринковий, капітал інноваційний, органічно взаємопов'язаний з капіталом інтелектуальним працівників та капіталом інтелектуальним фірми й системно впливає на формування інтелектуального капіталу організації (с. 200).

Спонукають до глибоких роздумів дослідницькі матеріали, викладені в четвертому і п'ятому розділах. Автор аналізує зміни, що відбулися й продовжують відбуватися у філософії суспільного життя. У зв'язку з цим він звертається до аналізу нових типологій, структури і соціальних верств, а також розглядає безробіття як результат і причину цих змін. Зрозуміло, що це зумовлює необхідність впровадження нових підходів до організації позашкільної професійної освіти всіх категорій населення (і на підприємствах різних форм власності, і в центрах служб зайнятості, і на цільових різних курсах тощо).

Ці актуальні проблеми Р. Герлях у контексті людиноцентризму, крізь призму особистості людини, її соціальних, культурних, освітніх потреб, зокрема неперервного професійного розвитку.

Книга завершується багатоаспектним науковим аналізом представленим як філософсько-педагогічний дискурс про сучасність і майбутнє. Автор розмірковує про шанси і загрози позашкільної професійної освіти, можливі шляхи її розвитку в контексті змін в системі освіти. Цілком закономірним є звернення Р. Герляха до проблем педагога-вчителя в системі позашкільної професійної освіти, що уможливило обґрунтування концепцій і

моделей його компетенцій.

Стратегічне бачення автора розвитку професійної позашкільної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів, динамічних змін на міжнародних національних ринках праці, сприятиме започаткуванню нових досліджень, реалізації інноваційних проектів, результати яких, безумовно, впливатимуть на державну політику з неперервної освіти – освіти впродовж життя.

На нашу думку, заслуговує високої оцінки культура наукової праці професора Р. Герляха, глибока наукова етика у використанні широкої джерельної бази, її всебічному аналізі і коректному цитуванні праць інших авторів, а також документів міжнародних організацій.

Монографія «Позашкільна професійна освіта в умовах цивілізаційних змін. Нові тенденції і виклики», автором якої є знаний і визнаний на міжнародному рівні вчений Ришард Герлях, має велике значення і для науковців, і для державних службовців, і для практичних працівників системи позашкільної професійної освіти.

***Ничкало Н.Г.** – доктор педагогічних наук,
професор, дійсний член НАПН України,
академік-секретар Відділення професійної освіти
і освіти дорослих НАПН України*

ПАМ'ЯТКА АВТОРУ

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ Й ПОДАННЯ РУКОПИСІВ ДО ЗБІРНИКА НАУКОВИХ ПРАЦЬ «ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ»З

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (м. Київ) започаткував видання фахового збірника наукових праць «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи» (Постанова президії ВАК України від 10.11.2010 р. № 1-05/7; Бюлетень ВАК України. – 2010. – № 12. – С. 8).

До друку приймаються наукові статті, які містять:

- постановку проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими, практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття;
- формулювання цілей статті, постановка завдання;
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням одержаних наукових результатів;
- висновки з даного дослідження;
- перспективи подальших розвідок в аналізованому напрямі;
- літературу до 10 джерел (*див. поданий в кінці приклад оформлення статті*);
- прізвище, ім'я, по-батькові, науковий ступінь, звання, посада, місце роботи, e-mail, назва статті, резюме і ключові слова російською мовою (після літератури, обсяг – 5-6 рядків);
- прізвище, ім'я, по-батькові, науковий ступінь, звання, посада, місце роботи, e-mail, назва статті, резюме і ключові слова англійською мовою (після російської анотації, обсяг – **230-250 слів**);
- література, наведена латиницею з використанням **ТРАНСЛІТЕРАЦІЇ****.

Звертаємо Вашу увагу на збільшення обсягу та підвищення вимог до якості англійських анотацій*.

Рукопис починається з індексу УДК у верхньому лівому куті першої сторінки тексту (жирний шрифт). Нижче – ім'я, по-батькові, прізвище автора (жирний шрифт), науковий ступінь, звання, посада, місце роботи, e-mail (курсив). Через рядок – назва статті заголовними літерами (жирний шрифт). Далі – анотація

З У 2013 р. збірник внесено до Міжнародного ISSN-реєстру (номер ISSN 2308-6386).

українською мовою, ключові слова (курсив), текст статті, список літератури, анотація і ключові слова російською та англійською мовами (курсив), список літератури латиницею (приклад оформлення анотацій подано у кінці *пам'ятки автору*).

Посилання на *використані джерела* у тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням порядкового номера джерела й відповідної сторінки.

Переноси слів не допускаються.

Усі малюнки і таблиці подаються в одному з форматів *jpeg, tiff*. Їх слід послідовно пронумерувати арабськими цифрами (рис. 1; табл. 1). До кожної схеми, малюнка подати короткий підпис, а до таблиці – заголовок.

Якщо автор перераховує однорідні характеристики і подає кожен з них на окремому рядку, то необхідно використовувати маркери (бажано – крапки). Як приклад див. ВАКівські вимоги до структури статті, подані на початку даного інформаційного листа.

До редакційної колегії збірника автори подають:

1) текст статті, надрукований у 2-х примірниках на аркушах паперу А4 у форматі файла – MS Office Word 2003-2007;

2) рецензію, підписану спеціалістом вищої кваліфікації у тій науковій галузі, до якої за змістом належить рецензована стаття наук;

3) відомості про автора (прізвище, ім'я, по-батькові, місце роботи, посада, науковий ступінь, звання, e-mail, дом. адреса, контактний телефон);

4) диск (CD-R або CD-RV) із записаними 2-а файлами: статті (назва файлу – за прізвищем першого автора), відомостями про автора.

Узагальнені вимоги до оформлення статті відображено у таблиці 1.

Таблиця 1

Вимоги до оформлення статті

Параметри	Характеристики
Абзацний відступ	1,25 см. Виставляти автоматично (через формат, абзац).
Лапки	Однакові по тексту, а саме: «».
Малюнки	Подаються в одному з форматів: <i>jpeg, tiff</i> .
Міжрядковий інтервал	1,5 см.
Обсяг статті	Від 7-и сторінок комп'ютерного набору.
Поля	Верхнє, нижнє, лівє, правє – 2 см.
Посилання на використані джерела	У квадратних дужках із зазначенням порядкового номера джерела, використаної сторінки: [5, с.12; 11, с. 45-47].

Пробіли	Одинарні пробіли (не допускати подвійних). Перевірити через функцію «Недруковані знаки».
Шрифт	Times New Roman, кегль 14.

Автори мають дотримуватися наукового стилю викладу матеріалів статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікацій.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою авторів статей.

Контактні телефони з приводу оформлення статей: (044)440-63-88 (попросити з'єднати з відділом андрагогіки), +38-097-547-36-96; +38-097-282-37-29; +38-063-658-52-78.

E-mail: andragogika@ukr.net

* Анотації англійською мовою готуються в розширеному вигляді та мають містити короткі відомості щодо актуальності дослідження, його мети і предмета, використаних засобів і методів, одержаних результатів і висновків. В анотації мають бути використані всі ключові слова. **При підготовці англійської анотації використання електронних перекладачів не допускається.**

З метою включення змісту видання в міжнародні реферативні бази даних, літературні джерела, подані кирилицею, додатково мають бути **наведені романським алфавітом (латиницею) з використанням транслітерації. Посилання на англійськомовні джерела не транслітеруються. Транслітерації підлягають: ініціали та прізвища авторів, назви публікацій, назви періодичних видань та ін. Місце видання і видавництва вказується відповідно до офіційних аналогів в англійській мові. Для автоматизації процесу транслітерації рекомендується використання онлайн-сервісів (наприклад, **www.slovnuk.ua/services/translit.pht** – для україномовних джерел; **<http://translit.ru/>** – для російськомовних джерел).

Див. приклад оформлення наприкінці інформаційного листа.

Приклад оформлення статті

УДК 374.013.83

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

E-mail: andragogika@ukr.net

ДОРΟΣЛІСТЬ ЯК БАЗОВА КАТЕГОРІЯ АНДРАГОГІКИ

Анотація. У статті автор розглядає проблему ...
Ключові слова: дорослий, дорослість, андрагогіка, вікові періоди, зрілість.

Текст статті відповідно до наведених вище вимог.

Література

1. Аніщенко О. Реалії і перспективи розвитку освіти дорослих в Україні / Олена Аніщенко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: збірник наукових праць. – К.: ТОВ ВД «ЕКМО», 2012. – Вип. 5. – С. 305-317.
2. Лук'янова Л.Б. Концептуальні положення освіти дорослих [Електронний ресурс] / Л.Б. Лук'янова. – Режим доступу 5.03.2013 : <http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Pedagogica/43099/doc/htm>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Сігаєва Л.Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст. : монографія / Л.Є. Сігаєва. – К. : ТОВ ВД «ЕКМО», 2010. – 420 с.

Лукьянова Лариса Борисовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий отделом андрагогики Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины.

E-mail: andragogika@ukr.net

ВЗРОСЛОСТЬ КАК БАЗОВАЯ КАТЕГОРИЯ АНДРАГОГИКИ

Аннотация. В статье автор рассматривает проблему.....
Ключевые слова: взрослый, взрослость, андрагогика, возрастные периоды, зрелость.

Lykyanova Larysa – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Andragogy Department, Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine.

E-mail: andragogika@ukr.net

ADULTNESS AS A BASIC CATEGORY OF ANDRAGOGY

Summary. In the article the author discusses the problem.....

Key words: adult, adultness, andragogy, age periods, maturity.

Bibliography

1. Anishchenko O. Realii i perspektyvy rozvytku osvity doroslyh v Ukraini / Olena Anishchenko // Osvita doroslyh: teoriia, dosvid, perspektyvy: zbirnyk naukovykh prats. – K.: TOV VD «ЕКМО», 2012. – Vyp. 5. – S. 305-317.

2. Luk'yanova L.B. Kontseptualni polozhennia osvity doroslyh / L.B. Luk'yanova [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu 5.03.2013 : <http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Pedagogica/43099/doc/htm>. – Zahol. z ekranu. – Mova ukr.

3. Sihayeva L.Ye. Rozvytok osvity doroslyh v Ukraini (druha polovyna XX st. – pochatok XXI st. : monohrafiia / L.Y. Sihayeva. – K. : TOV VD «ЕКМО», 2010. – 420 s.

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

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 7

Підписано до друку: 14.11.2013 р. Формат 60x84/ 1/16
Папір офсетний. Друк Riso. Гарнітура Arial
Ум.-вид. арк. 10,13. Обл.-вид. арк 10,89. Зам. № 87
Наклад: 300 прим.

Видавництво «НОУЛІДЖ»

Свідоцтво про реєстрацію серія ДК №2884 від 26.06.2007
91051, м. Луганськ, кв. Якіра, 3/316