

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

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

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 1 (8)

Київ – 2014

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.)

Свідectво 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 № 4 від 31 березня 2014 року).

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

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

Наукова рада:

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

Редакційна колегія:

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

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.; Луганськ: Вид-во «НОУЛІДЖ», 2014. – Вип. 1 (8). – 283 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 978-617-597-280-10

© ІПООД НАПН України
© Вид-во «Ноулідж», 2014

ЗМІСТ

Розділ I

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

Аніщенко Валерій Олексійович,

Падалка Олег Семенович

Феномен самонавчальних організацій у контексті проблеми
неперервної освіти..... 6

Артеменко Інна Едуардівна

Підготовка менеджерів соціальної роботи до застосування
кейс- менеджменту у роботі з клієнтами..... 12

Гнілуша Ніна Володимирівна

Філософські проблеми теорії і методології екологічної освіти
у контексті професійної освіти..... 19

Гомеля Ніна Семенівна

Методологічні засади особистісного підходу в освіті..... 27

Ковальова Світлана Василівна

До проблеми формування методологічної опори науково-
педагогічного дослідження..... 33

Ростока Марина Львівна

Підручникотворення у профтехосвіті..... 40

Сергєєва Лариса Миколаївна

Практики підготовки керівних кадрів професійної освіти
в умовах магістратури..... 51

Чирчик Сергій Васильович

Методологічні аспекти підготовки дизайнерів інтер'єру..... 59

Шестопалюк Олександр Васильович

Перспективи змішаного навчання у професійній
підготовці дорослих..... 68

Розділ II

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ

Білик Надія Іванівна

Регіональна освітня система як фактор сталого розвитку
підвищення кваліфікації педагогічних працівників..... 76

Ващук Олена Василівна

Андрогогічні засади формування готовності вчителів
до розвитку академічної обдарованості старшокласників..... 84

Давиденко Олена Василівна	
Навчально-виховний потенціал спецкурсу «Розвиток підпільної освіти та педагогічної думки в Польщі (1939-1944 рр.)» у професійній підготовці майбутнього вчителя.....	94
Круківська Ірина Миколаївна	
Етичні засади професійної діяльності та вдосконалення медичних працівників.....	101
Литовченко Ірина Миколаївна	
Підвищення мотивації студентів до іншомовного спілкування на заняттях англійської мови професійного спрямування.....	108
Луцкевич Леоніда Вікторівна	
К проблеме конструирования содержания открытого дополнительного педагогического образования.....	114
Мачача Юлія Миколаївна	
Спецкурси з проблем роздільного навчання у професійній підготовці майбутніх вчителів.....	120
Мозговий Віктор Леонідович	
Концептуальні засади підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії.....	127
Стадник Оксана Олександрівна	
Вивчення стану готовності вчителів-позашкільників природничого напрямку до організації дослідницької діяльності учнів.....	132
Шарненкова Тетяна Олександрівна	
Професійна самоосвіта вчителя	138
Шестопалюк Олена Олександрівна	
Структура професійної компетентності майбутніх учителів правознавства	145

Розділ III

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

Бабушко Світлана Ростиславівна	155
Аналіз нормативно-правового забезпечення професійного розвитку фахівців у США.....	
Баніт Ольга Василівна	
Передумови становлення системи внутрішньофірмової підготовки персоналу.....	164
Vasylenko Olena	
Non-formal adult education as a realisation of humanistic approach in education	172
Десятов Тимофій Михайлович	
Тенденції розвитку освіти дорослих: європейський досвід.....	182

Колодько Тетяна Миколаївна	
Педагогічний аспект фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов у контексті європейського освітнього простору...	190
Кнодель Людмила Володимирівна	
Национальная политика Израиля в сфере образования взрослых.....	199
Красильникова Ганна Володимирівна	
Європейські підходи до моніторингу якості вищої освіти у документах і стандартах.....	211
Кучай Тетяна Петрівна	
Досягнення Японії у сфері освіти – рушійна сила розвитку економіки, культури, прогресу нації.....	222
Лутасєва Тетяна Василівна	
Педагогічні ідеї та діяльність В.Я. Данилевського в контексті організації освіти дорослих.....	229
Самко Алла Миколаївна	
Дидактичні аспекти освіти дорослих у працях С.У. Гончаренка.....	239
Чеботарьова Олена Олександрівна	
Трансформація закладів для освіти дорослих в Італії як відповідь на виклики сучасності.....	247
Філіпчук Георгій Георгійович	
Принципи народності в творчості С. Воробкевича.....	252

Розділ IV ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

Артюх Станіслав Федорович, Литкина Марьяна Александровна	
Системы автоматического контроля усвоения учебного материала и корректировки качества их проведения в образовании взрослых.....	262
Гуревич Роман Семенович	
Контекстне професійне навчання в мережевих спільнотах.....	269
Кадемія Майя Юхимівна	
Інноваційні технології навчання у підготовці майбутніх учителів.	274
ПАМ'ЯТКА АВТОРУ	280

Розділ I

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

УДК 37.091.53: 658.3.01

Аніщенко Валерій Олексійович – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

E-mail: anishchenko_vo@mail.ru

Падалка Олег Семенович – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, перший проректор з організації навчально-виховної роботи і економіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

E-mail: andragogika@ukr.net

ФЕНОМЕН САМОНАВЧАЛЬНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

*Здатність навчатися швидше за своїх конкурентів,
можливо, єдина стійка конкурентна перевага
Арі де Гіус*

В умовах стрімких змін, що відбуваються і на ринку праці, і всередині організації, великого значення набуває здатність організації вчитися – швидко усвідомлювати контекст, що зазнав змін, і якнайкраще пристосовуватися до нього. Самонавчальні організації з'являються там, де людські ресурси і талант стають найбільш важливим фактором продуктивності й метою інвестицій. Зазвичай, це відбувається у тих випадках, коли гнучкість стає пріоритетом, а управління змінами – найважливішою метою управління і менеджменту.

Для нашого наукового пошуку важливе значення мають теорії особистості та її розвитку у діяльності (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.), концепції організаційного розвитку й організаційної культури (К. Левін, Е. Шейн та ін.), концепції самонавчальної та інтелектуальної організації (Г. Джонсон, Д. Робі, П. Сенге, Т. Сталл та ін.), концепції інноваційного розвитку організацій (К. Арджирис, І. Нонакі, Х. Такеуті та ін.), а також результати наукових пошуків у галузі менеджменту, психологічних, педагогічних, економічних та інших наук.

Пропонуємо проаналізувати феномен самонавчальних організацій у контексті проблеми неперервної освіти. Передусім зазначимо, що основна ідея феномена «самонавчальний» полягає

в тому, що якщо організація хоче вижити в жорстких ринкових умовах, навчання персоналу має стати необхідною і суттєвою складовою стратегії її розвитку. Навчання у такій організації має бути актуальним, загальним, свідомим, неперервним, інтегративним і має здійснюватися на індивідуальному, груповому та організаційному рівнях. При цьому адміністративно-управлінський апарат компанії, організації повинен створювати такий клімат, в якому всі співробітники мали можливість систематично і продуктивно навчатися.

Акцентуємо увагу на тому, що терміносполуки «самонавчальні» дотримуються не всі дослідники порушеної проблеми. Численні науковці такі організації називають організаціями, що навчаються. Звідси можуть виникнути протиріччя в розумінні відмінностей між студіюючою і самонавчальною організацією. Як свідчить дослідження В. Дудяшової, Н. Нестерової [1], термін «самонавчається» є похідним від слова «самонавчання» і відрізняється від поняття «навчання». Навчання – це процес зовнішнього педагогічного впливу на людину з метою прищеплення їй певних якостей, не пов'язаний із застосуванням самою людиною набутого досвіду в подальшій практичній діяльності, як це має місце у випадку з самонавчанням. Водночас, самонавчання відбувається, головним чином, шляхом активної діяльності, а також методом проб і помилок, шляхом отримання знань про те, як краще діяти в тій чи іншій ситуації.

Ідею самонавчальної організації (Learning Organization) висунув Пітер М. Сенге. Ця ідея ґрунтується на припущенні про те, що компанії, організації зазнають змін, і їх керівники мають бути готові до несподіванок. З метою подолання таких несподіванок в організаціях має здійснюватися неперервне навчання персоналу як обов'язкова умова їх ефективності. Загалом теорія самонавчальних організацій почала формуватися у другій половині 80-х – на початку 90-х рр. минулого століття. Але ця проблема досліджувалася фахівцями ще у середині ХХ ст., які працювали в рамках системного підходу (організмична і соціотехнічна версії). Вони визначали організацію як «соціальний організм» або як «сутність, що має своє життя». Цей погляд набув подальшого розвитку у рамках школи організаційного розвитку й планованих організаційних змін, зокрема в таких теоріях і концепціях: теорія навчання вмінню вчитися (Г. Бетсон); теорія самооновлення (Дж. Гарднер); теорія організаційного оновлення (Г. Ліппі); концепція навчальних систем (Д. Шон); теорія організаційного навчання (К. Арджирис) та ін. За основу класичного розуміння самонавчальної організації прийнята т. зв. петля подвійного навчання, наявність якої є сутнісною ознакою цього типу організацій. Ознакою «петлі», у свою чергу, є те, що поряд із звичайним для будь-якої організації обов'язковим навчанням

персоналу, що є передумовою її діяльності (перша «петля» навчання), модель самонавчальної організації припускає другу «петлю» навчання, що являє собою цілеспрямований, організований і керований процес «рефлексії первинного дії» і самонавчання всіх співробітників організації.

Зазвичай самонавчальну організацію розглядають як компанію, що постійно відстежує цінний досвід з власної роботи, діяльності інших підприємств і ринкових змін у цілому, і використовує його для постійного вдосконалення по всіх напрямках своєї діяльності. А. Ідрісова слушно зазначає, що самонавчальна організація розвивається на основі інноваційздатна запроваджувати не лише готові (розроблені іншими організаціями) інновації, а й створювати власні [2, с. 218]. Водночас Пітер М. Сенге трактує організацію, що навчається, як місце, «в якому люди постійно розширюють свої можливості створення результатів, до яких вони насправді прагнуть, в якому плекаються нові широкомасштабні способи мислення, в якому люди постійно вчаться вчитися разом».

Зазначимо, що у літературних джерелах виокремлено відносно самостійні підходи, відповідно до яких по-різному потрактовано процес самонавчання персоналу:

- як адаптація до мінливих умов;
 - як процес формування спільного бачення подій і процесів;
 - як процес організованого отримання нових знань;
 - як процес навчання вищої адміністрації організації;
- як навчання в процесі інновацій;
- як процес поетапного навчання на різних фазах (життєвих циклах) організації.

Характерними *особливостями* самонавчальної організації є навчання на реальній інформації, своїми силами (можливе залучення інструкторів для навчання майбутніх наставників), неперервність навчання. Слід відзначити використання такої організаційної форми як спільнота практиків, що уможливорює здійснення обміну неявними знаннями. Вважаємо за доцільне виокремити основні *ознаки* самонавчальної організації: гнучка й максимально плоска організаційна структура, партисипативний і навчальний підхід при виробленні організаційної стратегії, гнучкість системи винагород, доступність і вільний обмін інформацією та досвідом між усіма членами організації, контакти всіх членів організації із зовнішнім середовищем, зорієнтованість на освоєння досвіду інших організацій, поєднання основної діяльності членів організації з дослідницькими функціями; сприятливий для навчання та розвитку персоналу психологічний клімат. Науковий і практичний інтерес становить дослідження Н. Кипень. Дослідниця зазначає, що

самонавчальна організація як штучно створена організаційна система, функціонує на певних принципах [3, с. 245], серед яких – динамічність власне принципів роботи організації, які виробляються й удосконалюються шляхом набуття досвіду відповідно до змін і вимог зовнішнього середовища; домінування групової форми організації праці; удосконалення внутрішньофірмових комунікацій на основі активного залучення працівників до процесу прийняття рішень; спрямованість діяльності на розширення корпоративних знань.

Для перетворення компанії на самонавчальну не потрібні численні тренінги, консультанти. Аналіз літературних джерел на електронних носіях [4] свідчить, що реальна потреба будь-якої компанії в навчанні на 80 % може бути задоволена за рахунок власних сил і коштів. Для цього потрібні управлінська воля керівника і знання того, як саме вибудовується самонавчальна організація. Йдеться про 3 основні «стовпи», які доповнюють один одного.

I. Культура самонавчання. Навчання має стати основною цінністю у компанії. Це означає, що при доборі нових співробітників компанії оцінюватиметься насамперед їх схильність і прагнення до постійного навчання й розвитку. Обговорення питань, пов'язаних з проблемою навчання в компанії, має стати обов'язковим під час зборів і нарад так само, як й обговорення фінансових результатів діяльності. Коли культура самонавчання в компанії сформована, це означає, що постійно навчатися у ній визнається як необхідність.

II. Система самонавчання. Однією культури самонавчання недостатньо і без підтримки організаційної системи вона не виживе. Система самонавчання являє собою взаємопов'язаний комплекс організаційних, управлінських заходів, які стимулюють самонавчання. До таких заходів належать:

- система мотивації (бонусна частина заробітної платні частково залежить від навчання);
- система звітності (менеджери щоквартально зобов'язані надавати звіти керівництву щодо результатів навчання по відділах;
- інструменти самонавчання (майстерні якості, групи навчання дією, індивідуальний і груповий коучинг, інститути наставництва, сесії стратегічного розвитку, сценарний метод планування і т. д.);
- створення бази даних (систематизований досвід компанії, основні знання, рішення і методи роботи, яким навчилася організація).

III. Навички самонавчання. Не викликає сумнівів твердження про те, що вчитися потрібно вміти. Уміння вчитися – здатність отримувати максимальний цінний досвід з усього того,

що відбувається з людиною. У більшості людей уміння вчитися необхідно тренувати. Для цього використовуються спеціальні методи і прийоми. Отже, самонавчальній організації необхідна система тренінгів, спрямована на розвиток у працівників уміння вчитися, мотивації використовувати ефективні технології самонавчання [4].

Слід наголосити, що розвиток самонавчальної організації має бути цілісним, тобто включати в себе всі три компоненти – культуру, систему й навички. Вони підтримують один одного і дозволяють будь-якому бізнесу розвиватися стрімкими темпами, і при цьому з меншими ризиками, ніж у конкурентів.

Процес самонавчання організації має певні стадії:

1. Набуття знань – розвиток або створення навичок, набуття досвіду.

2. Обмін знаннями – поширення в організації набутих знань і навичок.

3. Використання знань – забезпечення широкого доступу до отриманих знань з тим, щоб вони могли використовуватися в нових ситуаціях.

Таким чином, в основу ідеї самонавчання покладено твердження про те, що організація має бути адаптованою до змін у навколишньому середовищі. В іншому випадку вона стає консервативною, що неминуче призведе до погіршення її становища на ринку. Це зумовлює висновок про те, що організації мають бути притаманні риси живого організму, здатного до самонавчання під впливом реакції навколишнього середовища на його дії. Діяльність самонавчальних організацій ґрунтується на культурі, системі й навичках самонавчання.

За нашим переконанням, особливості самонавчальних організацій доцільно вивчати у контексті інтердисциплінарних досліджень, в яких слід використовувати результати наукових пошуків у галузі менеджменту, соціологічних, педагогічних, психологічних наук, економіки й управління господарством та ін. Саме такий підхід, безперечно, є актуальним, прогностичним і перспективним для розвитку сучасної науки. У контексті нашого дослідження також перспективною для вивчення є проблема внутрішньофірмового навчання.

Література

1. Дудяшова В.П. Этапы становления самообучающейся организации / В.П. Дудяшова, Н.А. Нестерова // Вестник КГТУ. – Кострома : Изд-во Костром, гос. технол. ун-та, 2006. – Вып. 14. – С. 109-112.

2. Идрисова А.Р. Формирование самообучающейся организации в системе государственного управления: дисс. ... канд. социол. наук: 22.00.08 / Альбина Раисовна Идрисова. – Казань, 2006. – 246 с.

3. Кипень Н.А. Организационно-методическое обеспечение формирования и развития самообучающейся организации: на примере

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Випуск 1 (8) 2014

промышленного предприятия: дисс. ... канд. экономич. наук: 08.00.05 / Надежда Александровна Кипень. – Кострома, 2007. – 260 с.

4.3 столпа самообучающейся организации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 11.02.2014 <<http://www.business-person.ru/lider/47/>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

Анищенко Валерий Алексеевич – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры физики Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

E-mail: anishchenko_vo@mail.ru

Падалка Олег Семенович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент НАПН Украины, первый проректор по организации учебно-воспитательной работы и экономики Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова

E-mail: andragogika@ukr.net

ФЕНОМЕН САМООБУЧАЮЩИХСЯ ОРГАНИЗАЦИЙ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье проанализированы теоретические аспекты деятельности самообучающихся организаций в контексте проблемы непрерывного образования. Осуществлен терминологический анализ понятия «самообучающаяся организация». Изложена краткая история развития теории самообучающихся организаций. Охарактеризованы основные признаки самообучающейся организации. Акцентировано внимание на том, что деятельность самообучающейся организации основывается на культуре, системе и навыках самообучения.

Ключевые слова: самообучающаяся организация, обучающаяся организация, непрерывное образование, образование взрослых.

Anischenko Valeriy – Candidate of Physical-Mathematical Sciences, Associate Professor of the Physics Department, Nizhyn Gogol State University

E-mail: anishchenko_vo@mail.ru

Padalka Oleg – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Member-Correspondent of NAPS of Ukraine, First Vice-Rector on Organising Educational Work and Economics, M. Drahomanov National Pedagogical University

E-mail: andragogika@ukr.net

PHENOMENON OF SELF-LEARNING ORGANIZATIONS IN THE CONTEXT OF CONTINUOUS EDUCATION PROBLEM

Summary. The article analyzes theoretical aspects of a self-learning organization in the context of continuous education. Terminological analysis of "learning organization" concept has been carried out. The main difference between a learning and self-learning organization in the context of teaching characteristics is maintained. Brief history of a self-learning organization theory is described. Basic features of a self-learning organization are characterized (flexible and maximum flat organizational structure, training and participative approach in the development of organizational strategy, flexible reward system, availability and free exchange of information and experience of all organization

members, contacts of all members of the organization with the external environment, focus on the mastering of other organizations experience, combining primary activity of members with research functions; favorable psychological climate for personnel training and development). It is proved that the activities of a self-learning organization are based on culture, system and self-learning skills. The attention is focused on the fact that a self-learning organization appears wherever human resources and talent are the most important factors in productivity and the purpose of investment.

Key words: self-learning organization, learning organization, continuous education, adult education.

Bibliography

1. Dudjashova V.P. *Jetapy stanovlenija samoobuchajushhejsja organizacii* / V.P. Dudjashova, N.A. Nesterova // *Vestnik KGTU*. – Kostroma : Izd-vo Kostrom, gos. tehnol: un-ta, 2006. – Vyp. 14. – S. 109-112.

2. Idrisova A.R. *Formirovanie samoobuchajushhejsja organizacii v sisteme gosudarstvennogo upravlenija: diss. ... kand. sociol. nauk: 22.00.08 / Al'bina Raisovna Idrisova*. – Kazan', 2006. – 246 s.

3. Kipen' N.A. *Organizacionno-metodicheskoe obespechenie formirovanija i razvitija samoobuchajushhejsja organizacii: na primere promyshlennogo predprijatija: diss. ... kand. jekonomich. nauk: 08.00.05 / Nadezhda Aleksandrovna Kipen'*. – Kostroma, 2007. – 260 s.

4.3 stolpa samoobuchajushhejsja organizacii [Elektronnij resurs]. – *Rezhim dostupu: 11.02.2014 <<http://www.business-person.ru/lider/47/>>*. – *Zagol. z ekranu*. – *Mova ukr*.

УДК 378:364-781.5004-052

Артеменко Інна Едуардієна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і технології соціальної роботи Інституту соціальної роботи і управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

E-mail: i_artemenko@ukr.net

ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ КЕЙС-МЕНЕДЖМЕНТУ У РОБОТІ З КЛІЄНТАМИ

В умовах сучасної системної кризи українського суспільства підвищується рівень агресивності і насильства в сім'ї, збільшується кількість безпритульних і «дітей вулиці», зростає рівень безробіття, знижується рівень життя більшості громадян України, збільшується кількість алко, наркозалежних та ВІЛ-інфікованих. За таких умов значно зростає роль соціальної роботи як виду професійної діяльності а менеджмент соціальної роботи виступає важливим елементом формування мережі соціального обслуговування, соціального захисту та соціальної підтримки населення України. Відповідно підвищуються вимоги і до самого менеджера соціальної роботи як до професіонала.

Розвиток соціальної роботи як професійної діяльності

обумовлює нову парадигму соціального працівника, яка визначає його як головного суб'єкта професійної діяльності в соціальній сфері, висуває систему вимог до кваліфікації і морально-етичного поведіння фахівця. Така система вимог включає технологічну складову, яка орієнтована безпосередньо на практичну діяльність менеджера соціальної роботи. Сьогодні для того, щоб бути менеджером соціальної роботи, потрібно володіти і широко застосовувати в практиці сучасні підходи, механізми і технології соціальної роботи з клієнтами. Однією з таких технологій є на сьогоднішній день кейс-менеджмент.

Мета статті полягає в аналізі проблеми професійної підготовки менеджерів соціальної роботи до застосування у професійній діяльності кейс-менеджменту.

Аналіз науково-педагогічних джерел з проблем теорії і технологій менеджменту соціальної роботи (В. Андрущенко, В. Бех, М. Головатий, Г. Дмитренко, І. Зверєва, А. Капська, О. Карпенко, Є. Комаров, Г. Лактіонова, М. Лукашевич, І. Мигович, М. Михальченко та ін.) підтверджує актуальність обраної теми дослідження і дозволяє констатувати, що серед науковців є спільне розуміння сутності та змісту менеджменту соціальної роботи, технологій навчання.

Звернення до сучасних соціально-педагогічних досліджень показало, що проблема підготовки майбутніх менеджерів соціальної роботи до застосування у соціальній роботі кейс-менеджменту недостатньо відображена в науковій літературі й ще не була об'єктом науково-педагогічних пошуків.

Кейс-менеджмент – досить поширений метод на Заході, його використовують в індивідуальній соціальній роботі з різними клієнтами: бездомними, пацієнтами лікарень, людьми, що живуть з ВІЛ, неблагополучними сім'ями, людьми, звільняються з ув'язнення, літніми, емігрантами, у сфері відновного правосуддя, залежними людьми і т.п. [4]. Кейс-менеджмент дозволяє організувати роботу навколо проблеми клієнта, комплексно використовувати ресурси реабілітаційного простору на рівні місцевого співтовариства [1.]

Суть кейс-менеджменту полягає в організації зусиль оточення, в концентрації ресурсів на вирішення проблеми. Щоб організувати зусилля місцевого співтовариства, потрібно спочатку вивчити соціальне оточення клієнта і визначити можливі ресурси. Кейс-менеджер із залученням інших фахівців системи профілактики вивчає ситуацію в родині, найближче оточення, аналізує наявні ресурси, складає висновок, який додається до справи. Наступний крок кейс-менеджера пов'язується із тим щоб допомогти клієнту розібратися в ситуації, що склалася, визначити пріоритетні проблеми і доступні в даний момент способи їх вирішення. Потім кейс-менеджер надає клієнтові можливість отримати конкретні послуги і, таким чином, впоратися з

проблемами. Отже, кейс-менеджмент – це чіткий алгоритм, в якому один етап послідовно змінює інший.

Сучасні дослідники виділяють сім етапів кейс-менеджменту (Програми «Індивідуальне медико-соціальний супровід (Кейс-менеджмент)» - AFEW, ЦАР, 2009):

1. *Залучення та прийом клієнта в програму.*
2. *Оцінка ситуації і потреб клієнта.*
3. *Розробка сервісного плану.*
4. *Виконання плану роботи з клієнтом.*
5. *Моніторинг процесу роботи з клієнтом.*
6. *Оновлення сервісного плану.*
7. *Вихід з програми [2].*

Кейс-менеджер – це соціальний працівник, що веде той чи інший випадок. Важливо відзначити, що в кейс-менеджменті, ми не просто виокремлює випадок і підбираємо послугу до цього випадку, але і безпосередньо ведемо клієнта і обов'язково моніторимо результат. Кейс-менеджмент у соціальній роботі одночасно спрямований і на вирішення психологічних, соціальних проблем і на проблеми зі здоров'ям, і на роботу із соціальною системою, в якій живе клієнт. Таким чином, кейс-менеджер повинен володіти загальними навичками соціального працівника, такими, як уміння консультивати, повинен розділяти етичні правила соціальних працівників.

Слід зазначити, кейс-менеджер допомагає клієнту вирішити його ситуацію, однак не вирішує проблему замість нього. У зв'язку із цим кейс-менеджеру необхідно добре орієнтуватися в доступних послугах; знати умови, за яких одержання цих послуг можливо; відповідально ставитися до ведення документації. Тож при підготовці менеджера соціальної роботи до застосування кейс-менеджменту виникає необхідність оволодіння менеджером інструментарієм кейс-менеджменту.

Інструмент – це те, чим ми маніпулюємо, що використовуємо для вирішення визначених завдань; це засіб досягнення мети і засіб впливу на об'єкт. Інструмент – це ключ, який допомагає відкрити двері перед нашим клієнтом. Інструменти кейс-менеджменту можна поділити на:

- основні, застосовувані безпосередньо в роботі з клієнтом;
- додаткові, що допомагають організувати процес кейс-менеджменту (база даних);

До *основних* інструментів кейс-менеджменту відносять: консультивання; бесіду; карту клієнта; сервісний план; договори, меморандуми, домовленості; переадресація; супровід; документація клієнта. *Додаткові* інструменти кейс-менеджменту включають: базу даних; анкету первинної оцінки клієнта; тренінги з кейс-менеджменту (для фахівців і потенційних клієнтів); особисті зв'язки; хронометраж; супервізію.

Консультування клієнта є одним з видів допомоги в психосоціальної роботі. Консультування визначається як стратегія, технологія і метод професійної допомоги. Зміст поняття "консультування" включає особливий вид відносин між соціальним працівником і клієнтом. Складові консультування: особистість клієнта і його переживання, особистість консультанта; взаємовідносини між клієнтом і консультантом, процедури (методи, техніки) консультування, спрямовані на вирішення проблем клієнта [3].

Бесіда – у соціально-педагогічній роботі метод отримання і коректування інформації на основі вербальної (словесної) комунікації, що є важливим способом проникнення у внутрішній світ особи і розуміння її затруднень.

Карта клієнта (карта ведення випадку, особиста справа). Документ містить відомості про клієнта і складається з таких розділів:

- *Паспортна частина.*
- *Дані про відповідального спеціаліста.*
- *Аналіз випадку (ініціатива, запит клієнта, мета клієнта, ресурси клієнта, ресурси організації).*
- *Інформація про наркостатус.*
- *Інформація про сексуальну поведінку.*
- *Інформація про захворювання та лікування.*
- *Інформація про одержання послуг до звернення до служби кейс-менеджменту.*
- *Інформація про перебування під супроводом.*

Карту клієнта бажано заповнювати при першій зустрічі, відразу, після того, як клієнт висловить свою згоду отримувати послуги. В окремих випадках, можливо більш пізніше заповнення документа, але кількість таких випадків має бути зведене до мінімуму.

З'ясуємо, в яких випадках заповнюється карта клієнта. Карта клієнта заповнюється на всіх первинних клієнтів, які погодилися одержувати послуги, незалежно від статусу вступу в програму. Нова карта клієнта заводиться на клієнта, який завершив програму і потім, через якийсь час повернувся в профілактичний проект для отримання послуг. Також на нього заводиться новий сервісний план, якщо він вступив до програми. Якщо він стає просто разовим клієнтом, то його послуги реєструються в «Аркуші реєстрації послуг для разових клієнтів». Нова карта клієнта заводиться, якщо разовий клієнт вступає в програму. На нього, у свою чергу, зводиться сервісний план.

Сервісний план – це документ (форма) для збору даних про послуги. Розрізняють сервісний план прямого кейс-менеджменту і опосередкованого кейс-менеджменту (КМ-2). Сервісний план прямого кейс-менеджменту (КМ-1):

- *Захід (№ п / п).*
- *Відповідальний фахівець.*
- *Термін виконання.*
- *Результат.*

Сервісний план опосередкованого кейс-менеджменту (КМ-2) включає в себе таку інформацію:

1. Назву послуги
2. Організацію – провайдера, куди спрямовуються клієнт для отримання послуги
3. Спосіб надання послуги (направлення, особистий супровід, телефоний дзвінок, пряма послуга)
4. Результат послуги
5. Кількість наданих профілактичних та інших засобів (презервативи, шприци, ліки, інформаційні матеріали тощо)
6. Дата отримання результату
7. Оцінка якості наданої послуги або причина її не отримання
8. Дата початку і закінчення сервісного плану.

Розробка сервісного плану відбувається на третьому етапі соціального супроводу. Рекомендовано переглядати сервісний план кожні три місяці.

Переадресація – направлення клієнта програми до інших профільних служб з метою забезпечення доступу до розширеного пакету послуг (професійні медичні, психологічні, юридичні, соціально-побутові послуги тощо). При використанні цього підходу рекомендується визначати потреби клієнтів по відношенню зовнішніх служб; знати географічну локалізацію служб; знайомити клієнтів з необхідними службами; відслідковувати прогрес у подоланні проблем клієнтів; оцінювати послуги, що надаються клієнтам зовнішніми службами.

Соціальний супровід – вид соціального обслуговування, який передбачає надання комплексу соціальних послуг, спрямованих на подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення соціального статусу [6].

Як правило, кейс-менеджер веде 5-7 кейсів (випадків) одночасно, залежно від ступеня їхньої складності. Відповідальність за вирішення власних проблем і за успіх кейс-менеджменту несе клієнт.

Серед додаткових інструментів особливої уваги потребує супервізія. Супервізія – консультативна практика, обговорення клінічного випадку або його фрагмента, що сприяють професійному навчанню аналітика. Супервізія в соціальній роботі – зворотний зв'язок, що отримується фахівцем від супервізора, оцінка своєї роботи, спільно здійснюваний пошук, спрямований на прояснення різноманітних аспектів реабілітаційного процесу, або систему розвитку та поглиблення професійної рефлексії. У процесі професійної підтримки і наставництва одному працівникові надається відповідальність працювати з іншим працівником (працівниками) з метою виконання певних організаційних, професійних і особистих завдань. Супервізія – метод, за допомогою якого визначений установою фахівець допомагає персоналу якнайефективніше виконувати зазначені в посадових інструкціях завдання відповідно до стандартів роботи [5].

Отже, підготовка майбутніх менеджерів соціальної роботи до застосування у соціальній роботі кейс-менеджменту має бути спрямованою як на оволодіння загальними навичками соціального працівника (уміння консультувати, повинен розділяти етичні правила соціальних працівників) так і на оволодіння менеджером інструментарієм кейс-менеджменту (консультування; бесіду; карту клієнта; сервісний план; договори, меморандуми, домовленості; переадресація; супровід; документація клієнта).

Література

1. Анисимова О.П. Применение технологий кейс-менеджмента в социальном сопровождении несовершеннолетних нарушителей // Вузовская наука – Северокавказскому региону: Мат. XI науч.-техн. конф. Т. 2. Общественные науки. Ставрополь, 2007 – С. 295
2. Андрущенко М. Кейс-менеджмент для уязвимых к ВИЧ групп населения: подьём по ступеням сервиса. Пособие по проведению тренинга / Н. Киценко, А. Волик, Л. Шульга – К.: МФБ «Международный Альянс по ВИЧ/СПИД в Украине», 2012 – 48 с.
3. Краснова О.В. Психологія соціальної роботи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 15.03.2014 <http://nebook.net/book_psihologiya-socialno-roboti_629_page_34/>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Павловский А. Кейс-менеджмент. О социальной работе из первых рук / Арсений Павловский, Саша Павловская [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 15.03.2014 <<http://socfaqtor.wordpress.com/2009/05/14/>>. – Загол. з екрану. – Мова рос
5. Супервізія в соціальній роботі / Комсомольський міський територіальний центр соціального обслуговування (надання соціальних послуг) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 15.03.2014 <<http://kalinakoms.ucoz.ua/news/superviziya/2011-06-07-9>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Тютя Л.Т. Соціальна робота. Теорія і практика : навч. посіб. / Л.Т. Тютя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 10.03.2014 <http://pidruchniki.ws/19110522/sotsiologiya/sotsialniy_suprovid>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

Артеменко Інна Едуардовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и технологии социальной работы Института социальной работы и управления Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова
E-mail: i_artemenko@ukr.net

ПОДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ К ПРИМЕНЕНИЮ КЕЙС МЕНЕДЖМЕНТА В РАБОТЕ С КЛИЕНТАМИ

Аннотация. Проанализирована проблема профессиональной подготовки менеджеров социальной работы к применению в профессиональной деятельности кейс-менеджмента. Автор подчеркивает необходимость овладения будущим менеджером социальной работы как общими навыками социальной работы так и инструментарием кейс-менеджмента: консультирование; беседу; карту клиента; сервисный план; договоры, меморандумы, соглашения; переадресация сопровождение; документация клиента.

Ключевые слова: профессиональная подготовка менеджеров социальной работы, кейс-менеджмент, инструментарий кейс-менеджмента.

Artyomenko Inna – Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Social Work Theory and Technology Department, Institute of Social Work and Management of M.Drahomanov National Pedagogical University

E-mail: i_artemenko@ukr.net

TRAINING OF SOCIAL WORK MANAGERS FOR USE OF CASE-MANAGEMENT IN WORK WITH CLIENTS

Summary. This paper analyzes the problems of professional training of the social work managers for use in professional work case-management. As it is stated in the article, the case-manager helps client to solve his situation, but does not solve the problem instead him. In connection with this the case-manager has to: navigate the available services, know the conditions under which these services may be received, be responsible in dealing with documentation. So, training of future managers for use in social work the case management should be oriented to both learning the general skills of a social worker (ability to consult, the ability to apply social work technologies in practice) and case-management tools by manager.

Author in this study reveals the essence and stages of case management technologies. The article also covers the basic tools of the case management (counseling, interview, client map, service plan, contracts, memoranda, agreements, call forwarding, support, documentation of the client). There is examined in details such tool as a service plan and its structure. Special attention is paid to such additional case-management instrument as a supervision.

Key words: professional training of social workers managers, case management, case management instruments.

Bibliography

1. Anysymova O.P. Prymenenye tehnologiy kejs-menedzhmenta v social'nom sprovozhdeny nesoovershennoletnyh narushytelei // Vuzovskaja nauka – Severokavkazskomu regionu: Mat. XI nauch.-tehn. konf. T. 2. Obshhestvennye nauky. Stavropol', 2007 – s. 295
2. Andrushhenko M. Kejs-menedzhment dlja uiazvymykh k VYCh grupp naselenija: podm po stupenjam servysa. Posobyje po provedeniju trenynга / N. Kycenko, A. Volyk, L. Shul'ga – K.: MFB «Mezhdunarodnyj Al'jans po VYCh/SPYD v Ukrainе», 2012 – 48 s.
3. Krasnova O.V. Psihologija social'noi' roboty [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: 15.03.2014 <[http://nebook.net/book_psihologiya-socialnoi-roboty_629 page 34/](http://nebook.net/book_psihologiya-socialnoi-roboty_629_page_34/)>. – Zaql. z ekranu. – Mova ukr.
4. Arsenyj Pavlovskij, Sasha Pavlovskaja Kejs-menedzhment. – socFAQtor. O social'noj rabote yz pervykh ruk. 2009 Rezhym dostupu: 15.03.2014 <<http://socfaqtors.wordpress.com/2009/05/14/>>. – Zaql. z ekranu. – Mova ros
5. Supervizija v social'nij roboti – Komsomol's'kij mis'kij terytorial'nyj centr social'nogo obslufovuvannja (nadannja social'nyh posluq) «Kalyna». 2011 [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: 15.03.2014 <<http://kalinakoms.ucoz.ua/news/supervizija/2011-06-07-9>>. – Zaql. z ekranu. – Mova ukr.
6. Tjuptja L.T. Social'na robota. Teorija i praktyka : Navchal'nyj posibnyk /

УДК 378.011:504+14

Гнілуша Ніна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри ботаніки та екології Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет»

E-mail: n.gnilusha@gmail.com

ФІЛОСОФСЬКІ ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ І МЕТОДОЛОГІЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

XXI століття – це ера корінних змін цивілізації, епоха організаційних та інформаційних технологій, епоха дбайливого ставлення до довкілля та здоров'я людини. Тобто, новому періоду розвитку людського суспільства має відповідати нова філософія освіти, нові освітні системи, нові моделі навчання. Одним з найважливіших напрямів модернізації освіти виступає екологічна освіта студентської молоді, котра спрямована на розвиток здібностей та обдарувань, задоволення їх інтересів і потреб у професійному удосконаленні відповідно нової філософії ноосферології. Вища освіта як складова економіки досліджується у зв'язку зі змінами до швидко змінюваного суспільства. В результаті виникає розрив між освітою та умовами життя суспільства, що зумовлює виникнення кризи в освіті та стосується й нових умов удосконалення екологічної освіти.

Зростання технічного забезпечення діяльності людини на планеті призвело до усвідомлення її ролі як нового геологічного фактора, культурної біохімічної енергії в біосфері та до переоцінки цінностей, поглядів щодо примарності техногенезу, ідей коеволюції людини і природи, нових порушень у соціальній психології. Для цього потрібна якісна освіта, освіта для сталого розвитку з вищим рівнем знань, свідомості, культури і відповідальності. Перехід до сталого розвитку вимагає кардинальних перетворень, у центрі яких – екологізація всіх основних видів діяльності людства, сама людина, зміна її свідомості і творення нового «сталого суспільства» як сфери розуму, про яку писав у своїх працях український вчений, академік Вернадський, і яка є філософським осмисленим образом нашого бажаного майбутнього, що тепер називається сталим розвитком [15, с. 21-22].

Метою нашої статті є розкриття різних методологічних підходів теоретичних основ екологічної освіти у контексті

професійної підготовки майбутніх екологів.

Проблема розвитку екологічної освіти в Україні є важливим завданням, яке потребує нестандартних підходів як з боку освітян, так і з боку державної влади. Аналізуючи наукові праці багатьох вчених, зокрема, М. Дробнохода, В. Крисаченка, Д. Ліхачова, Л. Лук'янової, М. Моїсєєва, А. Урсула, Г. Пустовіта, М. Реймерса, Г. Філіпчука та інших, ми підтримуємо думку, що людина у змозі протистояти сучасним глобальним проблемам тільки за умов сформованого екоцентричного типу свідомості, яка можлива лише за умови відповідного рівня освіченості у процесі неперервної екологічної освіти., і зокрема під час навчання у вищому навчальному закладі.

Роль ВНЗ є провідною у сприйнятті нової освітянської парадигми стійкого розвитку. Освіта для стійкого розвитку спрямована на розвиток можливостей людини до постійного навчання, що сприяє переорієнтації цілей навчання. Екологічна освіта вимагає окремої позиції у навчальних планах серед інших дисциплін, як окремий вид знань і підходів, то освіта для стійкого розвитку, як методологічний підхід, передбачає повну зміну освіти. За твердженням Л. Лук'янової, запропоновані підходи до змісту і завдань екологічної освіти і освіти для стійкого розвитку вказують на наявність певних розбіжностей і не можуть бути тотожні [9, с. 38]. А. Урсул пропонує альтернативу стійкого розвитку – «модель ноосферного розвитку», яка дозволила б розрішити протиріччя між освітою та суспільством, визначити вихід із кризи. Це означає трансформацію між сучасністю, минулим та майбутнім. Модель освіти XXI століття повинна орієнтуватися не на колишнє, а на майбутнє [14, с. 50].

Кінцева мета ноосферної освіти – формування культури, де людина не протистоїть усьому цілому світу. А. Буровський відзначає, що поява екологічної освіти пов'язана зі зміною культурних парадигм. З цим пов'язана еволюція екологічної освіти від «природоохоронної» моделі до «наукової», а від неї – до різних концептуальних моделей. Також він відзначає, що «логіка розвитку концепцій екологічної освіти рухається у бік доповнення «метаекології» семіологією, ідеями глобальної еволюції, естетичними та іншими невербальними формами сприймання» [2, с. 284]. Вчений дає оцінку ноосферній освіті як найбільш глобальній і розглядає її як етап розвитку екологічної.

Теоретичний аналіз вітчизняних та зарубіжних педагогів засвідчує значний досвід з різних напрямів особливостей формування системи екологічної освіти, що може стати основою удосконалення професійної підготовки майбутніх екологів, а саме: визнані ідеї філософського осмислення нової стратегії професійної підготовки (В. Андрущенко, А. Буровській, А. Вербицький, Ф. Вольвач, С. Глазачев, М. Дробноход, І. Зязюн, Ю. Мазуров,

Л. Мельник, А. Самодрін, Г. Філіпчук та ін.); неперервності професійної освіти (О. Абдуліна, Є. Белозерцев, С. Гончаренко, І. Зверев, Н. Ничкало, Г. Пустовіт, В. Сластьонін та ін.); системності різнорівневої підготовки майбутніх екологів (М. Клименко, С. Рудишин, Н. Рідей, С. Степаненко, Н. Тимошенко та ін.).

Основні напрями розвитку професійної освіти та залучені в них принципи визначив у своєму дослідженні Р. Джураєв:

1. Забезпечення необхідної соціальної ефективності освітньої системи на принципах: соціалізації особистості; взаємозв'язку загальної і професійної освіти; соціальної справедливості; комплексності у ресурсному забезпеченні; різнорівневості і різнопрофільності підготовки спеціаліста.

2. Гуманізація і демократизація усіх аспектів функціонування освітньої системи на принципах: єдності соціальних і особистих інтересів; гуманітаризації освіти; гуманізації змісту освіти; взаємодії об'єктів і суб'єктів освітньої системи; пріоритет особистісних якостей учнів при професійному самовизначенні; вільний вибір освітніх послуг; взаємозалежність управлінських структур із зовнішніми факторами розвитку освітньої системи.

3. Підвищення ефективності діяльності за рахунок більш повного використання сучасних технологій за принципами: інтегративності; гармонізації комунікативних стосунків; технологічності застосування ефективних педагогічних систем; комп'ютеризації освіти; економічності у використанні ресурсів; компетентності інженерно-педагогічних працівників.

4. Забезпечення визначеності організаційно-правових стосунків на основі розвитку нормативної бази освітньої системи за принципами: ієрархічності нормативної бази освітньої системи; єдність державних і регіональних освітніх структур; об'єктивність результатів аналізу діяльності; самостійність навчальних закладів у вирішенні проблем їх компетенції [5, с. 2-23].

Л. Лук'янова надає порівняльну оцінку екологічній освіті та екологізації системи освіти. Вона відмічає, що «у загальному розумінні вони взаємопов'язані, але кожній із них притаманне специфічне: екологічна освіта – теоретична галузь професійних знань, а екологізація системи освіти ставить завдання надати системі освіти екологічного спрямування...» [9, с. 38-39].

Системні уявлення в філософській та загальнонауковій методології достатньо опрацьовані, вони є фундаментальною основою розвитку системного підходу в педагогіці. У відповідності до неоднозначності та безальтернативності і, часто, суперечливості, визначень системи у деяких авторів в педагогічній науці поняття «система» відносять до всієї сукупності знань, її окремого розділу, категоріально-поняттєвого апарату всієї освіти як соціального психодідактичного феномену, сукупності закладів всіх або певних рівнів і спеціалізації освіти тощо. Системний підхід, як реалізацію

діалектичного принципу про загальні зв'язки, знаходить все більше застосування у вирішенні задач орієнтації процесу навчання і знаходить визначене місце у дослідженнях з професійної підготовки майбутніх екологів [6; 12].

У напрямі екологізації всіх рівнів освіти теоретичні пошуки пов'язані з екологічною педагогікою та екологічною психологією, але слід відзначити недостатність опрацювання теоретико-методологічних засад системи професійної підготовки майбутніх екологів, проектування змісту та його базових компонентів (моделі професійної діяльності та моделі спеціаліста-еколога). Відповідно, у Великому енциклопедичному словнику, проектування є «процес створення прототипу, прообразу припускаемого або можливого об'єкту, стану» [3]. Цей процес здійснюють у своїй діяльності представники різних професій як кінцевий результат. Автор Ю. Татур розглядає проектування як частину діяльності викладача вищої школи, створення ним прообразу навчально-виховного процесу [13]. До концептуальних основ системного проектування у сфері вищої освіти він відносить: «визначення загальнонаукових категорій проектування: мета, етапи, стратегія, структура об'єкту проектування; установлення принципів проектування, які враховують складність та специфічні особливості освітніх систем і процесів».

Ми підтримуємо думку А. Козачек, що система організації професійної підготовки майбутнього еколога – це сукупність визначених компонентів організації професійної підготовки (моделей, методів, засобів, принципів, умов та інше), які знаходяться у взаємозв'язку один з одним і спрямовані на вирішення єдиної задачі – підготовку спеціаліста, здатного ефективно здійснювати професійну діяльність по захисту навколишнього середовища [6]. Він акцентує увагу на провідному компоненті системи організації професійної підготовки еколога у ВНЗ – її змісту, який є основним фактором організації освітнього процесу в університетах професійної освіти. Проектування змісту фахової підготовки еколога у вищому навчальному закладі слід проводити на визначеній методологічній основі.

У нашому дослідженні ми спирались на певні концепції як методологічні орієнтири для визначення проектування змісту професійної підготовки майбутніх екологів в університетах. Обґрунтування принципів і механізмів формування змісту освіти завжди є актуальною проблемою педагогічної науки. В історії педагогіки зазначені імена вчених, які висовували концептуальні ідеї з даної проблеми (Д. Д'юї, У. Кілпатрик, Д. Локк, Г. Спенсер та інші), які відрізняються цілеспрямованістю перед освітою їх автори.

Ян Амос Коменській першим пропонував технологічну модель навчального процесу. Відповідно того часу, спираючись на досвід і розуміння загальних закономірностей розвитку людського суспільства, він пропонував просту природовідповідну педагогічну

технологію [7]. А. Макаренко висунув ідею розробки «педагогічної техніки», описуючи основні складові освітнього процесу з позиції конструктора-технолога, від «техніки бесіди педагога з вихованцем» та «техніки покарання» до «техніки створення нової людини» [10].

В сьогоденні подібні технічні конструкції неможливі у освітньому процесі. У період змін у суспільстві (змінюються поняття про культуру, освіту, образ життя) іде пошук нових орієнтирів цінностей. Та ситуація, яка склалася в Україні, підкреслює недосконалість духовних орієнтирів у визначеній частині молоді: бездуховність, дисгармонія стосунків з природою та один з одним. Духовне відродження неможливе без внутрішньої гармонії самої людини, інтересу до загальнолюдських цінностей, які не залежать від політичної та економічної кон'юнктури.

Тому, на наш погляд, найбільш актуальними є дослідження, які покликані допомогти знайти нові концептуальні орієнтири та філософські позиції, які більш конкретно відображають пріоритети у сфері освіти. Так, Г. Філіпчук визначає позитивний підхід у використанні не тільки традиційних форм і методів з екологічної освіти, але і реалізацію принципів сталого розвитку на основі народної педагогіки, обрядовості, багатовікового досвіду культури народу, українознавчих цінностей. Він акцентує увагу на необхідності формування такої «екокультурної моделі освіти, яка є багатофакторною, доповнюваною до усталених екологічних знань етнічними, морально-етичними, регіонально-культурними вартостями» [15].

Мета проектування у сфері освіти – підготувати створення нових або перетворити ті, які діють в сьогоденні, умови функціонування і розвитку освітніх систем або їх елементів. Педагогічні проекти, як правило, уявляють собою моделі, які спеціалісти в області моделювання відносять до концептуальних описових моделей структурно-функціонального типу, маючи на увазі, що вони ґрунтуються на визначеній концепції і представлені у вигляді опису взаємопов'язаних, але функціонально різних елементів.

За результатами аналізу системного підходу у дослідженнях, К. Маца стверджує, що важливим аспектом нелінійного (системного) дослідження є його контекстуальність, коли досліджуються не окремі елементи підсистеми, зв'язки, а вся внутрішня ієрархія системи: елементи у складі підсистеми, підсистеми у складі системи, а сама система – у складі системи більш високого порядку. Він зазначає, що контекстуальний підхід у дослідженнях надає дослідникам самі високі можливості на відкриття закономірностей систем окремо та закономірностей навколишньої дійсності в цілому [11].

Поняття «контекст» в педагогіці та психології статусу категорії ще не набуло, воно прийшло із логіки і лінгвістики, тому в словниках цих наук ще не описано. Слово «контекст» може мати широкий сенс – фізичні дії, систему мотивів. Тому контексти

можуть бути соціальними, історичними, культурними, діяльними. А. Вербицький розглядає сутність та різні аспекти поняття «контекст» в гуманітарних науках: лінгвістиці, психології і педагогії. Він обґрунтував необхідність введення цього поняття в категорію психологічної і педагогічної науки. Він є автором концепції контекстного навчання [4]. Аналізуючи зміст та методику підготовки спеціалістів у вищій школі, він виділив одне із важливих протиріч цієї підготовки, сутність якої у різниці предметної діяльності – «навчальної» і майбутньої – професійної. Одними із основних принципів контекстного навчання, за Вербицьким, є педагогічне включення студента у навчальну діяльність; послідовне моделювання у навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм та умов професійної діяльності спеціалістів.

Аналізуючи ряд представлених традиційних та інноваційних методологічних підходів фахової підготовки майбутніх екологів, зробимо акцент на тому, що у попередніх розробках з питань професійної підготовки майбутніх екологів не розглядалися з аспекти проектування змісту і способів виконання завдань фахової діяльності на засадах контекстного підходу. У нашому дослідженні за основу у проектуванні моделі змісту фахової підготовки майбутніх екологів в університетах обрано саме контекстний підхід.

Реалізація у навчальному процесі логічного змісту контекстного навчання, а саме: логіки навчальної діяльності і логіки професійної діяльності, дозволяє значно підвищити якість професійної підготовки, а запропоновані алгоритми їх створення можуть бути використані при проектуванні освітніх технологій по різних навчальних дисциплінах.

Професійно-зорієнтована технологія навчання – це технологія, яка забезпечує у тих, хто навчається, важливих для їх майбутньої професійної діяльності особистісних якостей, а також професійних компетенцій, забезпечуючих виконання функціональних обов'язків по призначенню. Застосування викладачами вищих навчальних закладів (університетів) основ проектування і конструювання технології навчання сприяє формуванню нового педагогічного мислення, що сприяє формуванню у них технологічного підходу до процесу навчання (змісту навчальної дисципліни).

Проектування навчально-методичного комплексу і конструювання професійно-зорієнтованої технології навчання має за мету створення викладачем професійно-зорієнтованого середовища навчання, що надає можливість в рамках навчальної дисципліни організувати педагогічну взаємодію зі студентами, що сприяє підготовці конкурентоздатного професіонала.

Екологічне професійно-зорієнтоване освітнє середовище університету, природні та соціокультурні особливості регіону, в якому він розташований, виступають як необхідними умовами, так й чинниками, що уможливають формування екологічної

професійної компетентності, спрямованої на становлення майбутніх спеціалістів як суб'єктів інноваційної практики.

Література

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологи / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Буровский А.М. Философские основания экологического образования / Буровский А.М. // Философия экологического образования / И.К. Лисеев (ред.). – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – С. 284.
3. БЭС. М.: Советская энциклопедия, Т. 2, 1991. – С. 47.
4. Вербицкий А.А. Категория «контекст» в психологии и педагогике: монография / А.А. Вербицкий, В.Г. Калашников. – М.: Логос, 2010. – 300 с.
5. Джураев Р.Х. Организационно-педагогические основы интенсификации системы профессиональной подготовки в учебных заведениях профессионального образования: автореф. дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Джураев Радам Хусейнович. – Спб., 1995. – 49 с.
6. Козачек А.В. Проектирование содержания профессиональной подготовки инженера-эколога в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Козачек Арметий Владимирович. – Елец, 2005. – 253 с.
7. Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский. – М.: Изд-во Шалвы Амонашвили, 1996. – 186 с.
8. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системно-педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1980. – С. 9-45.
9. Лук'янова Л.Б. Екологічна освіта у професійно-технічних закладах: теоретичний і практичний аспекти: монографія / Л.Б. Лук'янова. – К.: Міленіум, 2006. – С. 38.
10. Макаренко А.С. Сочинения / А.С. Макаренко. – М.: Учпедгиз, 1958.
11. Маца К.А. Системы неорганические, органические, социальные: свойства и принципы организации: монография / К.А. Маца. – К.: Издательство географической литературы «Обрії», 2008. – С. 171.
12. Рудишин С.Д. Біологічна підготовка майбутніх екологів: теорія і практика: монографія / С.Д. Рудишин. – Вінниця: Темпус, 2009. – 394 с.
13. Татур Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования: учеб.-метод. пособ. / Ю.Г. Татур. – М.: Университетская книга; Логос. – 256 с.
14. Урсул А.Д. Модель опережающего образования / А.Д. Урсул // Философия экологического образования; И.К. Лисеев (ред.). – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – С. 50.
15. Філіпчук Г.Г. Філософія екологічної освіти сталого розвитку: монографія / Георгій Філіпчук. – Чернівці: Зелена Буковина, 2012. – 460 с.

Гнилуша Нина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры ботаники и экологии Криворожского педагогического института ГВУЗ «Криворожский национальный университет»
E-mail: n.gnilusha@gmail.com

ФИЛОСОФСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются концептуальные идеи

и инновационные процессы модернизации экологического образования, которое направлено на профессиональное усовершенствование будущих экологов. Раскрыта сущность применения контекстуального подхода, концептуальные положения которого раскрыты в работе А. Вербицкого, в профессиональном экологическом образовании.

Ключевые слова: *экологическое образование, новая философия, методологические подходы, профессиональная подготовка, проектирование, модель содержания подготовки будущих экологов.*

Gnilusha Nina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associated Professor of the Botany and Ecology Department, Kryvyi Rig Pedagogical Institute SHEE «Kryvyi Rig National University»
E-mail: n.gnilusha@gmail.com

PHILOSOPHICAL PROBLEMS OF THEORY AND METHODOLOGY OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL EDUCATION

Summary. *In this article there are considered the conceptual ideas and innovation processes of ecology studying modernization, which are directed to professional improvement of future ecologists. Essence uses contextual approach, conceptual positions which are disclosed by A. Verbitsky, professional environmental education. This allows to create the conditions for penetration of educational and professional activities as a way to achieve professional competence. Its essence lies in the implementation of the educational process in the context of future professional activity /content model training for ecologists/. To implement this concept of any academic discipline appropriate curriculum should be studied in the context of future professional environmental performance.*

The concept of contextual learning suggests the possibility of using it in any directed training. To implement any concepts for solving more specific problems, a variety of methods and means of teaching can be used. In terms of information technology for the educational process is logical to consider training technology not only as a result of its design (model), but also as a specific tool that allows faculty to organize technological support for the learning process in higher education. Technology development, globalization of many phenomena of modern life and professional environmental education do not change its content and form only, but there are factors that require special reform of professionally oriented studying environment, filling it with a special subject professionally-oriented content that meets the requirements of professional environmental training. The educational process of higher vocational school organization expedient should be such that future graduates environmentalists could not be adapt to the fleeting world only, but can apply their knowledge in the process of self-employed environmental performance.

Key words: *environmental education, new philosophy, methodological thinking, professional education, projecting, content model of future ecologists study*

Bibliography

1. Bespal'ko V.P. Slagaemye pedagogicheskoy tehnologii / V.P. Bespal'ko. – M.: Pedagogika, 1989. – 192 s.

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Випуск 1 (8) 2014

2. Burovskij A.M. Filosofskie osnovanija jekologicheskogo obrazovanija // Filosofija jekologicheskogo obrazovanija. – / I.K. Liseev (red.). – М.: Progress-Tradicija, 2001. –S. 284
3. BJeS. M.: Sovetskaja jenciklopedija, T. 2, 1991. – S.47
4. Verbickij A.A. Kategorija «kontekst» v psihologii i pedagogike: Monografija / A.A. Verbickij, V.G. Kalashnikov. – М.: Logos, 2010. – 300 s.
5. Dzhuraev R.H. Organizacionno-pedagogicheskie osnovy intensivnizacii sistemy professional'noj podgotovki v uchebnyh zavedenijah professional'nogo obrazovanija.: avtoref. diss. dokt. ped. nauk: 13.00.01 / Radom Husejnovich Dzhuraev. – SPb., 1995. – 49 s.
6. Kozachek A.V. Proektirovanie sodержanija professional'noj podgotovki inzhenera-jekologa v vuze: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Armetij Vladimirovich. – Elec, 2005. – 253 s.
7. Komenskij Ja.A. Velikaja didaktika / Ja.A. Komenskij. – М.: Izd-vo Shalvy Amonashvili, 1996.
8. Kuz'mina N.V. Ponjatije «pedagogicheskaja sistema» i kriterii ee ocenki // Metody sistemno-pedagogicheskogo issledovanija / N.V. Kuz'mina. – L.: LGU, 1980. – S. 9-45.
9. Luk'janova L.B. Ekologichna osvita u profesijno-tehnichnih zakladah: teoretichnij i praktichnij aspekti: Monografija/ L.B. Luk'janova. – K.: Milenium, 2006. – S. 38.
10. Makarenko A.S. Sochinenija / A.S. Makarenko. – М.: Uchpedgiz, 1958.
11. Maca K.A. Sistemy neorganicheskie, organicheskie, social'nye: svoystva i principy organizacii. Monografija/ K.A. Maca. – K.: Izdatel'stvo geograficheskoi literatury «Obrnii», 2008. – S.171
12. Rudishin S.D. Biologichna pidgotovka majbutnih ekologiv: teorija i praktika: Monografija/ S.D. Rudishin. – Vinnicja: «Tempus», 2009. – 394 s.
13. Tatur Ju.G. Vysshee obrazovanie: metodologija i opyt proektirovanija. Uchebno-metodicheskoe posobie/ Ju.G. Tatur. – М.: Universitetskaja kniga; Logos. – 256 s.
14. Ursul A.D. Model' operezhajushhego obrazovanija. // Filosofija jekologicheskogo obrazovanija; I.K. Liseev (red.). – М.: Progress-Tradicija, 2001. – S. 50
15. Filipchuk G.G. Filosofija ekologichnoi osviti stalogo rozvitku: monografija / Georgij Filipchuk. – Chernivci: Zelena Bukovina, 2012. – 460 s.

УДК 373.012.03

Гомеля Ніна Семенівна – науковий співробітник відділу виховних систем у педагогічній освіті Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
E-mail: enes63@ukr.net

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ

Конкретно-наукова методологія кожної науки і відповідно практики, що обслуговується нею, розкривається за допомогою специфічних підходів чи принципів. У побудові навчального процесу в різних типах освітніх закладів використовують такі основні методологічні підходи, які забезпечують його спрямованість на формування навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів учіння: особистісний, індивідуальний, системний, синергетичний, діяльнісний, гуманістичний, культурологічний, аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний та ін. [2].

Виділені методологічні підходи (принципи) педагогіки дають

змогу визначати її нагальні проблеми і стратегію їх вирішення; встановлювати ієрархію (порядок значимості) цих проблем; отримувати об'єктивні знання, відходити від педагогічних стереотипів, що панували раніше.

Мета статті полягає у визначенні місця особистісного підходу у системі загальнонаукових методологічних підходів та принципів в освіті.

Проблему особистісного підходу розглядали такі зарубіжні та вітчизняні вчені як К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Г. Балл, І. Бех, О. Бондаренко, М. Гуліна, І. Зязюн, Г. Костюк, Д. Крюкова, В. Мерлін, П. Перепелиця, Е. Помиткін, В. Рибалка, С. Рубінштейн, Н. Чепелева, С. Шандрук, Т. Яценко та ін.

Особливістю особистісного підходу є те, що в ньому синтезуються й знаходять свою конкретизацію загальнонаукові методологічні підходи й принципи, які виконують орієнтуючу функцію. Системоутворюючою спільною ідеєю, яка їх об'єднує, є неповторність індивідуальних механізмів розвитку даної особистості та прогресивний її розвиток, спрямований на вибір значущих для себе цінностей, оволодіння певною системою знань, виявлення наукових, професійних і життєвих проблем, засвоєння способів їх вирішення, відкриття рефлексивного світу власного «Я» і вміння керувати ним.

До найбільш поширених і продуктивних загальнонаукових методологічних принципів, які в контексті особистісного підходу набувають особливого особистісного змісту, можна віднести такі:

- принцип комплексності, що передбачає всебічне дослідження причинних взаємозалежностей, комплексну оцінку вхідних параметрів функціонально-структурної будови, їх зміну та розвиток на досліджуваному об'єкті у просторі і часі, за кількісними й якісними ознаками та вихідні (результативні) параметри цього процесу;

- принцип системності, що зумовлює дослідження психолого-педагогічних явищ і процесів особистості як складних систем з функціонально-структурною будовою елементів взаємозв'язку і взаємообумовленості їх складових;

- принцип соціальної детермінації особистості пов'язаний з розумінням того, що особистість – це творчий суб'єкт соціально-історичних змін, а не тільки об'єкт, котрий відчуває на собі їх дію. Важливий момент у розумінні соціальних процесів пов'язаний з визначенням ролі примусу та значення свободи в людській діяльності;

- принцип розвитку використовується для позначення загального, парадигмального підходу до аналізу проблеми і позначає зміни, що відображаються у внутрішній будові суб'єкта, у його структурі, перехід від структури однієї якості до структури

іншої якості;

- принцип гуманізму потребує визнання права особистості та розвиток у педагогів і учнів позитивної установки на особистість один. У процесі позитивної установки на основі пізнання і самопізнання суб'єктів виявляється особистісний смисл взаємодії, активізується не лише емоційно-оцінювальний компонент (симпатія, приязнь, доброзичливість), а й морально-поведінковий, діяльнісний та лише в конкретній діяльності здійснюються самовияв, самоактуалізація і самоствердження особистості.

У ході дослідження встановлено, що особистісний підхід синтезує:

- гуманістичний підхід, що дає можливість сприймати людину як «відкриту можливість» само актуалізації, якій притаманний певний ступінь свободи від зовнішньої детермінації завдяки тим цінностям, якими вона керується;

- індивідуальний підхід, основою якого є індивідуалізація (особлива форма організації навчання, при якій відбувається постійне вивчення учня, його індивідуальних особливостей і розробка на цій основі навчальних завдань для кожного);

- акмеологічний підхід як прагнення до відновлення цілісності суб'єкта, який досягає ступеня зрілості, коли його індивідуальні, особистісні й суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються в усіх взаємозв'язках для того, щоб сприяти досягненню вищих професійних рівнів;

- синергетичний підхід, який передбачає відкритість освіти, інтеграцію всіх способів освоєння особою світу, включення синергетичних уявлень у процес професійно-педагогічної освіти;

- культурологічний підхід як конкретно-наукова методологія пізнання і перетворення педагогічної реальності, який зумовлений об'єктивним зв'язком особи з культурою, як системою цінностей;

- системний підхід до професійно-педагогічної діяльності, як цілісний підхід до вивчення людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності, який задає орієнтацію на єдність вивчення й реального вдосконалення майбутнього педагога;

- аксіологічний підхід, що орієнтує педагога на загальнолюдські, професійні й національні цінності, ціннісну спрямованість у педагогічній діяльності;

- компетентнісний підхід що передбачає формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання, а саме: спеціальні знання, уміння та навички, які дозволять використовувати особистісні якості та професійні прагнення з метою розвитку індивідуальних особливостей учнів;

- діяльнісний підхід де особистість виступає суб'єктом діяльності, яка, у свою чергу, поряд з іншими факторами, визначає

особистісний розвиток майбутнього фахівця [2].

Враховуючи складність розробки особистісного підходу, дослідники пропонують здійснювати його побудову шляхом переходу, відштовхуючись від більш розроблених підходів і технологій. З цієї точки зору деякі вчені розглядають такі форми особистісного підходу, як «особистісно-соціально-діяльнісний підхід» (О. Барабанщиков, М. Федоренко), «діялісно-особистісний підхід» (В. Андреев), «особистісно-діялісний підхід» (І. Зимня), «системний особистісно-діялісний підхід» (Л. Деркач), «індивідуально-особистісний підхід» (О. Савченко). Кожен із зазначених вище підходів у своєму особистісному компоненті виходить з того, що в центрі навчання знаходиться учень як суб'єкт діяльності – його мотиви, цілі, неповторний психологічний склад, тобто учень як особистість і передбачає, що в процесі викладання будь-якого навчального предмета максимально враховуються національні, статево-вікові, індивідуально-психологічні та статусні їх особливості.

Якщо розглядати особистісний підхід як напрям у педагогічній науці та дослідженнях то необхідно зазначити, що незважаючи на розбіжності у підходах вчених щодо визначення особистісного підходу: як принципу (В. Рибалка), як ціннісної орієнтації (С. Гончаренко), як методологічного інструментарію (О. Пехота), спільним є орієнтація його на розвиток особистості учня, а особистість у філософському розумінні – аспект внутрішнього світу людини, що характеризується унікальністю та відкритістю; реалізується в самопізнанні та самотворенні людини та об'єктивується в артефактах культури [3]. Тому особистісний підхід вимагає визнання особистості як продукту соціального розвитку, носія культури, її унікальності, інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу, що передбачає опору на природний процес саморозвитку здібностей, самовизначення, самореалізацію, самоутвердження, створення для цього відповідних умов.

Наукові передумови виникнення особистісного підходу поступово визначались у дослідженнях особистості в різних її аспектах, що були проведені такими представниками класичної психології, як Ж. Піаже, Л. Виготський, С. Рубінштейн, Б. Ананьєв. Особливо важливими є ідеї гуманістичної психології, найяскравішими представниками якої вважають А. Маслоу й К. Роджерса. Лідери гуманістичної психології звернулися до досягнень філософії ХХ століття, насамперед до екзистенціалізму, що вивчав внутрішній світ, екзистенцію людини. Так з'явилася нова детермінація – психологічна, яка пояснювала розвиток людини її прагненням до самоактуалізації, творчої реалізації своїх потенційних можливостей.

Особистісний підхід у психології розуміється як базова можливість варіантів трактування понять особистості. Г. Балл обґрунтував актуальність розбудови інтегративно-особистісного

підходу, який би забезпечив інтеграцію у двох аспектах: методологічному (синтезуючи конструктивні складові концепцій, що відповідають різним варіантам розуміння особистості) і онтологічному – розглядаючи людського індивіда (особу) у єдності його соматичних, психологічних і духовних властивостей [1, с. 34].

На думку В. Рибалки: «За особистісним підходом, психіка людини має розглядатись як складне системне, цілісне, структурно-ієрархічне утворення, що має певну системну психологічну характеристику розвитку впродовж усього життя, системно регулює сукупність діяльностей і актів поведінки в конкретних ситуаціях життєдіяльності, забезпечуючи ефективну взаємодію з об'єктивною дійсністю. Як методологічний інструмент, особистісний підхід складається з концептуального уявлення про особистість, з комплексної діагностики якостей особистості, з концептуальної інтерпретації отримуваних при цьому даних, з комплексу методів цілісного, всебічного розвитку якостей особистості та умов цілісної реалізації цих якостей у відповідних видах сукупної діяльності та соціальної поведінки» [4, с. 48].

В. Рибалка, узагальнюючи історичні тенденції становлення особистісного підходу у вітчизняній психології в працях таких відомих науковців-дослідників як Л. Божович, І. Кон, Н. Лейтес, К. Платонов, Б. Федоришин, пропонує розглядати запропонований науковий підхід як «певну сукупність концептуальних і методичних засобів...» [4, с. 127], що дає підстави запропонувати основні принципи особистісного підходу [4, с. 127-128]:

- особистісний підхід повинен базуватися на цілісному, системному уявленні про особистість з певною структурою психічних якостей особи. І пропонує використовувати концепцію тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості як основу систематизації категорій і понять наукової психології, аргументуючи це тим, що дана «структура розглядається як база для створення ідеальної моделі особистості. Надалі на основі цієї ідеальної моделі при комплексному психологічному вивченні якостей особистості конкретної людини може бути сформована індивідуальна модель особистості»;

- особистісний підхід передбачає розробку та використання особистісно орієнтованого комплексу методів вивчення (психодіагностики), стимуляції, розвитку та реалізації творчого потенціалу людини;

- особистісний підхід повинен спиратися на цілісне уявлення про життєвий шлях особистості, враховувати, що життя людини має цілісну будову і характеризується певним сполученням ліній розвитку, накопичення, збагачення і трансформації притаманних особистості якостей та їх втілення у процесі та продуктах діяльності та поведінки;

- особистісний підхід повинен забезпечувати таке визначення індивідуально- та соціально-психологічних особливостей людини, яке б давало змогу прогнозувати, попереджати, виявляти і розв'язувати гострі особистісні проблеми людини і завдяки цьому запобігати втратам її творчого потенціалу, надавати їй адекватну допомогу у компенсації відхилень від норми, у становленні здорового способу життя, у здійсненні творчого розвитку та плідної діяльності й поведінки;

- особистісний підхід має бути представлений, реалізований у цілях, змісті й методах навчально-виховної роботи сучасної школи.

Отже, відповідно, особистісний підхід у психології та педагогіці передбачає: виявлення та розкриття можливостей учня; становлення у нього свідомості та самосвідомості, допомогу в усвідомленні себе як особистості, своїх можливостей; розвиток його особистості та психофізичних можливостей; сприяння особистісно значущим його самовизначенню, самореалізації та самоствердженню.

Література

1. Інтегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 25-53.
2. Лапінський В.В. Освіта та INTERNET / Лапінський В.В., Каріна Етрела-Льопіс // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1999. – № 1. – С. 18-22.
3. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / кол. авторів. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
4. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології / Рибалка В.В. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.

Гомеля Нина Семеновна – научный сотрудник отдела воспитательных систем в педагогическом образовании Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины

E-mail: enes63@ukr.net

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В публикации автор конкретизирует место личностного подхода в общенаучных методологических подходах и принципах в образовании. Анализирует основные формы личностного подхода к его использованию в научно-методических источниках. Установлены расхождения в подходах ученых к определению понятия «личностного подхода». Обосновывает, что личностный подход требует признания личности как продукта социального развития, носителя культуры, ее уникальности, интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение, что предполагает опору на естественный процесс саморазвития способностей, самоопределения, самореализации, самоутверждения, создания для этого соответствующих условий.

Ключевые слова: личностный подход, личность, субъект-субъектное взаимодействие, индивидуальность.

Gomelya Nina – Researcher of Educational Systems of the Pedagogical Education Department in the Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine
E-mail: enes63@ukr.net

METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF PERSONAL APPROACH IN EDUCATION

Summary. *In the paper, the author specifies the place of the personal approach in general scientific methodological approaches and principles in education. She analyzes the main forms of personal approach to its use in guidance sources. The differences in the approaches of scientists about the definition of “personal approach” were determined. The author substantiates that the personal approach requires to accept individual as the product of social development, culture bearer, its uniqueness, intellectual and moral freedom, right to be respected, that involves reliance on the natural process of self-development skills, self-determination, self-realization, self-determination, creation of appropriate conditions for this. Components of vocational training pedagogues personal readiness were characterized and also were pointed the directions of its forming with the use of psycho-pedagogical accompaniment. The author substantiates the necessity of forming pedagogues personal readiness on the basis of personal approach using psycho-pedagogical accompaniment as efficient toolkit in the process of psycho-pedagogical training.*

Key words: *personal approach, individual, subject-subject interaction, individuality.*

Bibliography

1. Integrative-personal approach in psychology: main organizing concepts // Psychology and Society. – 2009. – № 4. – S. 25-53.
2. Lapinsky V.V., Karina Etrela-Lopis. Education and INTERNET // The computer in the school and the family. – 1999. – № 1. – S. 18-22.
3. S. Nikolayev Methods of teaching foreign languages in secondary schools: Tutorial / Col. authors's guiding. S. Nikolaeva. – K.: Lenvit, 2002. – 328 s.
4. Ribalka V. Methodological issues of scientific psychology. – K.: Nick Center., 2003. – 204 s.

УДК 37.01/ 09

Ковальова Світлана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогічної майстерності Київського обласного інституту післядипломної освіти
E-mail: kov_svit@bigmir.net

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ОПОРИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Сучасний етап інноваційного розвитку педагогічної науки і практики зумовлюють нові підходи до формування дисциплінарних

норм, еталонів і засобів науково-педагогічного дослідження й вимагають критичного переосмислення його основних методологічних положень. Аналіз методологічної літератури переконує в тому, що в цілому поняття «методологія» не має однозначного тлумачення в науковій літературі; існуючі методологічні уявлення та концепції мають різний стан розроблення, ступінь конструктивності та широти охоплення тощо.

У вітчизняній науковій традиції методологію розглядають як учення про науковий метод пізнання або як систему наукових принципів, на основі яких базується дослідження і здійснюється вибір сукупності пізнавальних засобів, методів, прийомів дослідження. Найчастіше методологію тлумачать як теорію методів дослідження, створення концепцій, як систему знань про теорію науки або систему методів дослідження. З іншого боку, методологію розуміють як тип раціонально-рефлексивної свідомості, спрямований на вивчення, удосконалення і конструювання методів. У загальному поняття «методологія» має два основних значення: по-перше, це – система певних правил, принципів і операцій, що застосовуються в тій чи іншій сфері діяльності (науці, політиці, мистецтві тощо); по-друге, це вчення про цю систему, загальна теорія методу [1; 4].

Узагальнення та систематизація змісту методологічних праць свідчить про те, що методологія розглядає будь-які події в єдності гносеологічного (пізнавального), аксіологічного (ціннісного) і праксеологічного (прагматичного) підходів. Відмова від будь-якої із цих складових свідчить про неповноту методологічної розробки будь-якого наукового або практичного питання. Це стосується і часткових процедур наукового процесу: визнання цінності тих ідей, які самому авторові «не подобаються» (збереження їх аксіологічного потенціалу), коректність процедур їх аналізу (техніка подання) [8, с. 2].

Розглянемо сучасні підходи, які, на наш погляд, необхідно враховувати у процесі конструювання методологічної опори науково-педагогічного дослідження. У цьому контексті ми виокремлюємо парадигми Г. Ковальова [2] (об'єктна, суб'єктна, діалогічна), діалог М. Бахтіна [3] і діалогіку М. Біблера [6]. Дослідники розрізняють «класичну» методологію, в рамках якої здійснюється дослідження, «некласичну» методологію, що передбачає врахування ймовірнісного характеру педагогічних закономірностей, а також «постнекласичну» методологію, засновану на принципах синергетичного підходу. Зазначимо, що сьогодні синергетичний метод, синергетичний підхід мають загальнонауковий характер, оскільки в усіх складних системах, що розвиваються, виявляє себе властивість синергії.

За В. Лутай [7], остання виражає інтегративний характер наукового знання, виявляє споріднення живої і неживої природи,

соціальної і психологічної сфери, а також розкриває механізм утворення цілісності, її трансформації та розвитку через взаємовплив і єдність різноманітних складових елементів.

Осмислення та узагальнення концептуально-методологічних ідей учених переконає в тому, що наукове дослідження передусім є творчим, а значить, нелінійним процесом, який вимагає використання поліпідходів, поліпарадигм, поліметодологій. Ми поділяємо думку С. Гончаренка, В. Кушніра, які наголошують на використанні еклектичної множини і діалектичної взаємодії різних методологічних підходів, що дають можливість не тільки більш адекватно орієнтуватися у своїх наукових дослідженнях, а й відстоювати власні наукові переконання, позиції, принципи, підходи [5, с. 17-18].

Діалектична методологія, як вважають дослідники, все більше трансформується у сукупність рівноправних методологічних положень, принципів, які належать до різних методологій, і між якими створюється ситуація діалогічності, їх взаємна доповнюваність, їх недиз'юнктивність та органічність. Вчені підкреслюють, що полілогіка діалектичної методології замінюється на «діалогіку», яка порушує монополілогічні уявлення про педагогічну реальність, про педагогічні явища тощо. Таку методологію називають діалогічною і вважають якісно новим ступенем методологічного складника процесу дослідження. Загальноприйняті детерміністські, закономірні, лінійнопорядковані, диз'юнктивні уявлення про педагогічний процес замінюються новими, зовсім відмінними від традиційних. Ці методології, на думку авторів, одночасно вважаються і рівнями методології дослідження, і рівнями методологічної підготовки дослідника [5, с. 20-21].

Як бачимо, в сучасних педагогічних дослідженнях пріоритетом стає одночасне застосування різних методологічних підходів, їх взаємодії. Це свідчить про те, що на зміну фундаменталізму окремих положень приходять принцип їх співіснування, що забезпечує максимально об'єктивне, цілісне уявлення, інформацію про досліджувані процеси і явища, а також є основою уточнення, збагачення і систематизації понятійно-термінологічного апарату в системі координат міждисциплінарних знань.

Різні рівні методологічного аналізу в науковому пізнанні були визначені багатьма авторами (П. Копнін, В. Лекторський, В. Садовський, В. Швирьов та ін.). Заслугує на увагу створена Е. Юдіним [10] багаторівнева концепція методологічного знання (БКМЗ), у якому виокремлюється його чотири рівні: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, технологічний (конкретні методики і техніки дослідження) рівня. Суттєвою особливістю авторської концепції є те, що три останні рівні спираються на вироблені у філософії світоглядні та методологічні підходи, де рух пізнання на конкретно-науковому та методичному рівнях мобілізує

проблеми, які закономірно вимагають переконливого філософсько-методологічного осмислення.

Розкриємо змістове наповнення кожного з рівнів методологічного знання. Найбільш високий рівень розв'язання завдань дослідно-експериментальної роботи виявляється у філософській або фундаментальній методології. Філософська методологія виконує два типи функцій. По-перше, вона виявляє смисл наукової діяльності та її взаємозв'язки з іншими сферами діяльності, тобто розглядає науку стосовно практики, суспільства, культури людини. Філософські положення відбивають найсуттєвіші властивості об'єктивної дійсності і свідомості з урахуванням досвіду, набутого в процесі пізнавальної діяльності людини. Філософські вчення, провідними ідеями яких є філософські концепції наукового пізнання, діалектичний метод і теорія наукової творчості, визначають загальний підхід до вивчення проблеми.

Важливу роль відіграє принцип взаємозв'язку із зовнішнім середовищем, принципи цілісності, детермінізму, а також принцип генетизму, що вивчає явище в його розвитку тощо. Філософська методологія орієнтує наукову діяльність на розкриття об'єктивної діалектики, вираженої в законах і категоріях. Діалектичний підхід дає змогу зрозуміти та пояснити причинно-наслідкові зв'язки, процеси диференціації й інтеграції, суперечності між сутністю та явищем, змістом і формою, об'єктивність в оцінюванні дійсності.

Отже, філософський рівень є тією змістовною основою методологічного знання, на якому формуються пізнавально-світоглядні установки дослідження й визначається загальний підхід до вивчення проблеми, спрямований на вирішення стратегічних, а не фактичних завдань.

Наступний рівень методології – загальнонауковий, який відображає ті наукові моделі, які закладаються в основу наукових досліджень як нормативні. До них належать загальнонаукові концепції, що виконують методологічні функції й упливають на певну сукупність фундаментальних наукових дисциплін одночасно, проте не в однаковій мірі, а також формальні розробки і теорії, які пов'язані з розв'язанням широкого кола методологічних завдань. Загальнонаукова методологія використовується в усіх або в переважній більшості наук, оскільки будь-яке наукове відкриття має не лише предметний, але й методологічний зміст, зумовлює критичний перегляд прийнятого досі понятійного апарату, чинників, передумов і підходів до інтерпретації матеріалу, що вивчається.

До загальнонаукових підходів належать історичний, культурологічний, термінологічний, функціональний, системний, когнітивний (пізнавальний), моделювання, діяльнісний, полісуб'єктний (діалогічний), синергетичний та ін. Наприклад, термінологічний принцип, що пов'язаний із термінологічним аналізом, передбачає вивчення історії термінів і позначуваних ними понять, розробку або

уточнення їх змісту й обсягу, встановлення взаємозв'язку і субординації між ними, визначення місця в понятійному апараті теорії, на базі якої базується дослідження тощо.

Рівень конкретно-наукової методології виступає як сукупність ідей, методів, принципів і процедур дослідження, які використовуються у тій чи іншій спеціальній науковій дисципліні, і вимагає звернення до загальнонаукових концепцій провідних учених певної галузі науки, а також тих дослідників, досягнення яких є загальноновизнаними. Останній рівень методології утворює методика і техніка дослідження, тобто набір процедур, які забезпечують отримання достовірного емпіричного матеріалу та його первинну обробку, після чого він може включатись у масив високоспеціалізованого знання в силу властивих йому функцій. Як бачимо, кожен із виділених рівнів методологічного знання виконує в науковому пізнанні особливі, властиві лише йому, функції. Завдяки такій своєрідній спеціалізації всі рівні утворюють складну систему, в умовах якої між ними існує певний взаємозв'язок і підпорядкування, що сприяє глибокому, цілісному проникненню в сутність досліджуваного явища.

Загалом розгляд наукової діяльності в методологічній системі координат БКМЗ дозволяє виокремити в ній всезагальне (філософський рівень), загальне (загальнонауковий рівень), особливе (конкретнонауковий рівень) і одиначне (технологічний рівень). Кожен із цих рівнів утворює певний зріз предметної сфери досліджуваної проблеми. На них утілюється своя стратегія наукового пізнання та розробляється категорійно-поняттєвий апарат. Г. Щедровицький [9] до описаних вище рівнів методологічного знання додає метанауковий рівень. Учений заснував науковий напрям, що дістав назву «системодіяльнісної методології», зміст якої пов'язаний із осмисленням інноваційної діяльності. В. Семиченко, розкриваючи психолого-педагогічні проблеми дослідження, зазначає, що існуючі описані моделі різнорівневого методологічного знання не охоплюють усіх актуальних методологічних проблем. На її думку, найбільш зручною схемою, що висвітлює основний спектр методологічних проблем, є модель, яка диференціює ці проблеми за сімома рівнями. Дослідниця зауважує, що фактично цих рівнів можна виділити і більше, але це зумовить певну плутанину [8, с. 1].

Ми погоджуємося із висновком ученої, яка підкреслює, що раніше наука була зорієнтована на домінуючу теоретичну систему, а всі інші розглядала як «неправильні», «помилкові». Сучасна методологія утверджує думку про те, що всі теоретичні і практичні підходи є цінними для процесу пізнання. Кожен із них висвітлює такі ракурси об'єктів, які не можуть бути усвідомлені іншими. Разом із цим допускається можливість еkleктичного розгляду певних аспектів, з об'єднанням концептуальних ідей і методів різних

теоретичних систем, але це не є довільне нагромадження взаємно неузгоджених фрагментів. Також ми поділяємо думку вченої щодо плюралізму та конкретності вибору концептуальних основ дослідження, узгодження об'єктивних вимог методології із суб'єктивною складовою наукової діяльності, а також посиленої вимоги до методологічної рефлексії дослідника, що гарантує ефективність наукових досліджень [8, с. 3].

Здійснений науковий аналіз та осмислення сучасних підходів до формування методологічної опори наукового дослідження дозволяє сформулювати такі висновки:

1. У сучасному науковому пізнанні має місце використання рівневого підходу до вибору методології дослідження, що забезпечує цілісне розуміння педагогічних явищ.

2. Наукове педагогічне дослідження ґрунтується на принципі співіснування, взаємозв'язку та еkleктичної множини різних методологічних підходів.

3. У методології дослідження виокремлюються різні рівні методологічних знань, які одночасно вважаються рівнями методологічної підготовки дослідника, що впливає на вибір стратегії та успішне досягнення цілей дослідної роботи.

4. Діалогічна методологія є якісно новим ступенем методологічного складника процесу дослідження, у якій знаходить вираження «поліфонія» наукового педагогічного дослідження.

5. Пріоритетності набуває постнекласична методологія, що враховує принципи синергетичного підходу.

Отже, на сучасному етапі розвитку методології педагогічної науки дослідник має можливість вибору та створення авторської методології науково-педагогічного пошуку, що передбачає цілісне використання взаємопов'язаної сукупності різних методологічних підходів, які забезпечують достовірний результат та успішність розв'язання наукової проблеми.

Література

1. Аверьянов А.Н. Системное познание мира. Методогические проблемы / А.Н. Аверьянов. – М.: Изд.-во полит. лит.-ры, 1985. – 261 с.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Советский писатель, 1963. – 362 с.
3. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Изд. полит. литературы, 1991. – 413 с.
4. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход / И.В. Блауберг. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 450 с.
5. Гончаренко С.У. Методологія як важливий складник наукового дослідження в педагогіці / С.У. Гончаренко, В.А. Кушнір // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. IV. – С. 15-22.
6. Ковалев Г.А. Три парадигми в психології – три стратегії психологічного впливу / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 42-46.

7. Лутай В.С. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів XXI століття: зб. наук. праць / В.С. Лутай – К.: Знання, 2000. – Вип.3. – С. 99-103.

8. Семиченко В.А. Методологічні проблеми сучасних психолого-педагогічних досліджень / В.А. Семиченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу 24.03.2014: <<http://vuzlib.com/content/view/463/94/>> – Загол. з екрану. – Мова укр.

9. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) / Г.П. Щедровицкий // Педагогика и логика. – М., 1992. – С. 16-20.

10. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. / Э.Г. Юдин. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.

Ковалева Светлана Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогического мастерства Киевского областного института последипломного образования педагогических кадров

E-mail: kov_svit@bigmir.net

K ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ОСНОВЫ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. В статье осуществлен теоретический анализ подходов к формированию методологического фундамента научного педагогического исследования, рассмотрены современные методологические проблемы, соответствующие разным уровням и содержанию методологического знания, выделены уровни методологии исследования, которые одновременно являются и уровнями методологической подготовки исследователя, а также основой для создания авторской методологии научного педагогического поиска.

Ключевые слова: научное познание, методология научного педагогического исследования, уровни методологического знания, методологические подходы, принципы, диалогическая методология.

Kovaleva Svitlana – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Pedagogical Skills Department of Kyiv Regional In-Service Teacher Training Institute

E-mail: kov_svit@bigmir.net

ON THE PROBLEM OF THE FORMATION OF THE METHODOLOGICAL SUPPORT OF SCIENTIFIC PEDAGOGICAL RESEARCH

Summary. The article presents a theoretical analysis of approaches to designing a methodological support of a scientific pedagogical research. A range of methodological problems, which correspond to different levels and contents of methodological knowledge, is examined. Methodology research levels are also selected. They are both the levels of methodological training of a researcher and a background in establishing an authorial methodology of a scientific pedagogical search. Attention is paid to the interpretation of the essence of philosophical, scientific (general and specific), and technological levels of methodological knowledge. The conceptual ideas of scientists towards

conducting a scientific research are reflected. This scientific research is primarily a nonlinear creative process and requires the use of poly-approaches, poly-paradigms, poly-methodologies. The author determined G. Kovalev's paradigm (objective, subjective, dialogical), M. Bakhtin's dialogue and N. Bibler's dialogism, «postnonclassical» methodology, which is based on the principles of a synergetic approach, and emphasized the use of eclectic sets and dialectical interaction of different methodological approaches which enable not only more adequately guide in scientific researches, but also assert scientific beliefs, attitudes, principles and approaches.

Key words: *scientific cognition, methodology of scientific pedagogical research, levels of methodological knowledge, methodological approaches, principles, dialogical methodology.*

Bibliography

1. Aver'janov A.N. Sistemnoe poznanie mira. Metodicheskie problemy / A.N. Averjanov. – M.: Izd.-vo polit. lit-ry, 1985. – 261 s.
2. Bahtin M.M. Problemy pojetiki Dostoevskogo / M.M. Bahtin. – M.: Sovetskij pisatel', 1963. – 362 s.
3. Bibler V.S. Ot naukouchenija k logike kul'tury: Dva filosofskih vvedenija v dvadcat' pervyj vek / V.S. Bibler. – M.: Izd. polit. literatury, 1991. – 413 s.
4. Blauberger I.V. Problema celostnosti i sistemnyj podhod [Elektronnyj resurs] / I.V. Blauberger. – M.: Jeditorial URSS, 1997. – 450 s.
5. Goncharenko S.U. Metodologija yak vazhly'vyj skladny'k naukovogo doslidzhennja v pedagogici / S.U. Goncharenko, V.A. Kushnir // Neperervna profesijna osvita: teorija i praktyka. – 2002. – Vyp. IV. – S. 15-22.
6. Kovalev G.A. Tri paradigmi v psihologii – tri strategii psihologicheskogo vozdejsťvija / G.A. Kovalev // Voprosy psihologii. – 1987. – № 3.– S. 42-46.
7. Lutaj V.S. Sinergetichna paradigma jak filosofsko-metodologichna osnova formuvannja svitogljadiv XXI stolittja : zb. nauk. prac'. Vip.3 / V.S. Lutaj. – K.: Znannja, 2000. – S. 99-103.
8. Semuchenko V.A. Metodologichni problemy suchasnyx psihologo-pedagogichnyx doslidzen' / V.A. Semuchenko [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu 24.03.2014: <<http://vuzlib.com/content/view/463/94/>> – Zagol. z ekranu. – Mova ukr.
9. Shhedrovickij G.P. Sistema pedagogicheskix issledovanij (metodologicheskij analiz) / G.P. Shhedrovickij // Pedagogika i logika. – M., 1992. – S. 16-20.
10. Judin Je.G. Metodologija nauki. Sistemnost'. Dejatel'nost' / Je.G. Judin. – M.: Jeditorial URSS, 1997. – 444 s.

УДК 377/8.091.64 (073)

Ростока Марина Львівна – молодший науковий співробітник лабораторії підручникотворення для системи ПТО Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, аспірант
E-mail: marinarostoka2012@ukr.net

ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ У ПРОФТЕХОСВІТІ

Вимоги інформаційного суспільства, на шляху якого стоїть світова спільнота, зумовлюють необхідність оновлення системи освіти, яка є запорукою становлення майбутнього покоління держави. Тенденційним є й розвиток сучасної професійно-технічної освіти. Нині він характеризується впровадженням у навчально-

виробничий процес різноманітних форм та засобів активного навчання професії. Сучасна педагогічна наука має одним із вирішальних чинників щодо модернізації системи освіти створення новітніх засобів навчання, зокрема електронних підручників, які поєднують досягнення сучасної педагогічної науки з потужними дидактичними можливостями інформаційно-комунікаційних технологій.

Стаття має на меті поставити питання доцільності розроблення спеціального курсу основ сучасного підручникотворення за програмою, яка дасть можливість авторським творчим групам профтехосвітян опанувати науково-методичну та психолого-педагогічну компоненти побудови та змісту сучасних педагогічних засобів навчання, у тому числі і друкованих, і електронних, а саме підручників нового покоління для профтехосвіти.

Забезпеченість професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників сучасними підручниками сьогодні далека від потреби. Тому останнім часом підручникотворенню в Україні приділяється значна увага. Дійсно, створення нового покоління підручників (як друкованих, так і електронних), визначення їх у змісті освіти, а саме професійної освіти, методика та організація навчання з їх використанням залишаються актуальною темою педагогічних досліджень.

Розроблення методики створення підручників нового покоління для професійної підготовки майбутніх фахівців актуалізована суспільно-державним замовленням щодо забезпечення потреб регіонів кваліфікованими робітниками, необхідністю оновлення змісту професійно-технічної освіти відповідно до вимог державних стандартів ПТО нового покоління, а також потребою активізації спільних зусиль науковців, педагогів-практиків та роботодавців щодо підвищення якості професійної освіти і навчання в Україні.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Концепція сучасного підручника обґрунтована у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених: сутність підручника, його структура та функціональне забезпечення (В. Бейлінсон, В. Беспалько, Н. Буринська, Д. Зуєв, Ч. Куписевич, І. Лернер, В. Оконь, А. Сиротенко, І. Товпінець, В. Цетлін, Г. Шульце та ін.); роль і місце книги у навчальному процесі (Ю. Бабанський, І. Лернер, О. Савченко, М. Скаткін, Н. Талізін та ін.); підручник у системі навчально-методичного комплексу (Т. Байбара, Н. Бібік, О. Біда, С. Шаповаленко та ін.); відображення у підручнику змісту освіти з урахуванням особливостей навчального предмета (М. Бурда, І. Журавльов, Л. Зоріна та ін.). Окремі аспекти аналізу процесу підручникотворення знайшли відображення у працях, присвячених історії шкільного підручника та педагогічній персоналії (Л. Березівська, В. Рокитянский, І. Смагін та ін.). Концептуальні засади розгортання історико-педагогічного дослідження, зокрема

педагогічної думки в Україні, обґрунтовані вітчизняними науковцями (Н. Гупан, О. Пометун, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко). Чимало напрацювань присвячено особливостям змісту освіти та процесу підручникотворення у зарубіжних країнах (Л. Ващенко, Г. Єгоров, Б. Жебровський, К. Корсак, Н. Лавриченко, М. Лещенко, З. Малькова, Б. Мельницький, О. Овчарук та ін.). Психологічні основи навчальної книги конкретизовані у таких напрямках наукового пошуку: відображення у підручнику концепції розвивального навчання (В. Давидов, Л. Занков, І. Якиманська та ін.); процесуальність навчальної книги, її розвивальна спрямованість (Д. Богоявленський, О. Дмитрієв, К. Кабанова-Меллер, А. Фурман, Г. Цукерман та ін.); психологічні вимоги до підручника (Н. Менчинська); психологічні аспекти організації самостійної роботи учнів з підручником (С. Бондаренко, Г. Гранік, Л. Концева) [7, с. 234-235].

Розкриття процесу формування предметних компетенцій з використанням підручника як засобу навчання базується на теоретичних засадах таких учених як В. Беспалько [1, с. 108], О. Жосан [2, с. 58], Н. Матяш [5, с. 257], С. Трубачева [9, с. 57] та ін. Окремі питання процесу підручникотворення в профтехосвіті досліджували вчені С. Гончаренко, А. Гуралюк, Г. Єльникова, Н. Ничкало, Л. Лук'янова, П. Лузан, Л. Сушенцева, В. Юрженко та ін.

Аналіз вітчизняної і зарубіжної історико-педагогічної, психолого-педагогічної та методичної літератури і дисертаційних досліджень свідчить про те, що, не зважаючи на ряд праць, які стосуються окремих аспектів історіографії проблеми, теоретичних основ побудови інформаційного навчального середовища, його змістового та процесуального забезпечення, а саме, теорія і практика підручникотворення для професійної ланки освіти ще не стали предметом комплексного наукового аналізу й надбанням національної педагогіки [7, с. 235].

Тим самим з'ясовано, що «підручник – книга, яка несе основи наукових знань з певного навчального предмету відповідно навчальної програми і призначена для цілей навчання. Для кожного типу навчальних установ призначені свої підручники, які відповідають характеру саме цього навчального закладу, віковим та іншим особливостям» [6, с. 632].

Інновації в освітній діяльності, особливо ті, які спрямовані на набуття професійної компетентності, надають змогу викладачеві, майстру виробничого навчання грамотно планувати, удосконалювати, оновлювати навчально-виробничий процес завдяки використанню інформаційно-комунікаційних технологій. Різноманітність комп'ютерно-орієнтованих форм, методів і прийомів, спрямованих на розвиток пізнавальної активності, самостійності в навчанні, зацікавленості предметом вивчення, завжди дають позитивні результати при підготовці кваліфікованих робітників.

Останнім часом спостерігається суттєве збільшення обсягів та складності навчального матеріалу, що вивчається в професійно-технічних навчальних закладах. На сьогодні збільшились обсяги електронної продукції навчального призначення, що з одного боку має свій позитивний вплив на вдосконалення змісту професійної підготовки, а з іншого – більшість з них не відповідають дидактичним нормам, які вимагають від авторів дотримання певних вимог психолого-педагогічного контексту організації навчального матеріалу в електронних базах даних. З метою поліпшення якості та усунення недоліків, які допускають автори при створенні електронних засобів навчання доцільно створити такий підручник, який би відповідав вимогам до підручників нового покоління, був простий та доступний, і, водночас, був би корисним учням в оволодінні професійними знаннями, уміннями та навичками. Це дозволяє суттєво підвищити якість і ефективність навчально-виробничого процесу в професійно-технічному навчальному закладі. Необхідність усвідомлення того, що підручник нового покоління для професійно-технічного навчального закладу – це триєдина дидактична система навчання професії: загальноосвітній цикл (інтеграція фундаментальних та спеціальних знань, встановлення зв'язків з професією у загальноосвітньої складової навчально-виробничого процесу); спецкурс (набуття професійних знань – формування професійної компетентності); виробничий цикл (практичне втілення набутих знань, вмінь та навичок, професійне вдосконалення – набуття професійних компетенцій в умовах формування професійної компетентності).

Таким чином, підручник нового покоління для профтехосвіти – це комплекс дидактичного забезпечення з організації навчання наукам, спрямований на формування професійної компетентності майбутніх фахівців [8, с. 262-263].

Відбір та структурування змісту навчального матеріалу до підручника ґрунтується на певних дидактичних принципах з урахуванням професійних потреб. Дидактичні принципи певною мірою визначають зміст, форми організації та методи навчання при підготовці конкурентоздатних кваліфікованих робітників.

Електронний підручник – програмно-методичний комплекс, який дає можливість самостійно засвоїти навчальний курс або його певний розділ і об'єднує в собі властивості звичайного підручника, довідника, збірника задач і лабораторного практикуму. Він є не альтернативою, а доповненням до традиційних засобів навчання, і не замінює роботу учня (студента) з навчальною книжкою. Електронний підручник має не тільки зберігати усі переваги друкованого підручника, а й повною мірою використовувати можливості сучасних інформаційних технологій, їх мультимедійність і багатомодальність [4, с. 260].

«Багато понять, пов'язаних із електронним підручником,

істотно змінювались протягом останніх двадцяти років, неодноразово спостерігалось, як у дискусіях про електронний підручник, виходячи із застарілих уявлень, пропонували і відстоювали тези, які вже були давно з'ясовані для багатьох. У практичному плані, застарілі концепції частіше приводять до створення електронних продуктів, які приймають за електронні підручники, хоча в дійсності вони не так корисні, поскільки не є електронними підручниками. Тому доцільно розпочати переклад і уточнення основних понять, які відносяться до електронного підручника» – зосереджують увагу на проблемі електронного підручникотворення російські науковці О. Зіміна і О. Кирилов [3].

Постає запитання: хто має прийняти участь у розробленні сучасного підручника для системи профтехосвіти? Нині для створення яскравого педагогічного дизайну сучасного підручника, підручника нового покоління в умовах модернізації профтехосвіти така роль відводиться авторським колективам. В складі авторських творчих груп зі створення підручників мають бути науковці, викладачі-предметники, методисти, програмісти, особи, що відповідають за редакційно-коректорську та видавничу справу, працівники бухгалтерії тощо. Тобто, проблема підручникотворення постає у новому амплуа і вимагає стратегічного погляду з боку розвитку напрямку створення інноваційних педагогічних засобів.

З огляду на це, в науково-практичній діяльності Інституту професійно-технічної освіти НАПН України особливе місце займають інноваційні підходи до створення підручника нового покоління для професійно-технічних закладів навчання. Лабораторією підручникотворення для системи ПТО ІПТО НАПН України запропоновані науково-організаційні і науково-пошукові заходи за змістом науково-дослідної роботи «Методичні основи створення підручників нового покоління для професійно-технічних навчальних закладів» [7, с. 237]. Нині, на підставі проведеного лабораторією аналізу поточного стану проблем теорії і практики підручникотворення в умовах інформатизації професійно-технічної освіти, з'ясовано реальний стан підготовленості ПТНЗ України до створення авторських творчих колективів, які здатні прийняти дієву участь у професійному підручникотворенні. Сформовані авторськими групами бази даних навчальних матеріалів за професійними підручниками мають розміститися у контент-бібліотеці ПТО, що має функціональність в Інтернет-середовищі за концепцією лабораторії (ідея концепції належить А. Гуралюку).

Таким чином, проблема підготовки авторських колективів з питань підручникотворення для ПТО є однією з найважливіших на сьогодні. Вона безпосередньо пов'язана з проблемою забезпечення освітньої галузі професійної підготовки робітничих кадрів сучасними джерелами навчального спрямування, що є

складовою частиною процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Саме вирішенню цього завдання і має бути присвячено спеціальний курс «Основи сучасного підручникотворення», адресований слухачам курсів підвищення кваліфікації закладів післядипломної педагогічної освіти різних типів і форм власності, а також творчим колективам профтехосвітан, що створюються з метою забезпечення розроблення педагогічного дизайну сучасного підручника для ПТНЗ.

З огляду на те, що модульний підхід у навчанні передбачає укрупнення навчальних дисциплін і збільшення часу на практичну, індивідуальну та самостійну роботу, уважається можливим віднести його до загально-професійної підготовки.

Мета курсу – формування ІКТ-компетентності педагогічних працівників, що здійснюють професійну підготовку майбутніх фахівців, у напрямку підручникотворення на основі сучасних продуктивних педагогічних технологій.

Завдання курсу:

1. Озброєння слухачів знаннями основних наукових понять сутності сучасного підручникотворення на засадах історично-еволюційного процесу теорії і практики.

2. Формування ІКТ-компетентності слухачів, виходячи з їх соціального досвіду, можливостей і реального стану створення підручника для професії.

3. Підвищення комунікативної та інтерактивної складових спілкування слухачів, з метою організації творчих авторських колективів зі створення підручників.

4. Формування в слухачів готовності до співпраці у напрямку підручникотворення.

5. Набуття компетенції слухачами щодо планування підручнику, формування науково обґрунтованого банку даних, створення системи подання професійно значущого навчального матеріалу, навантаження набутої інформації у відповідні програмні структури, логічного застосування елементів інфографіки та ергономіки, використання відповідного жанру побудови електронного підручника, умов педагогічного дизайну інформаційного навчального середовища тощо.

6. Вивчення відповідних методик та психолого-педагогічних аспектів побудови підручника професійного спрямування.

7. Опанування нормативно-законодавчих механізмів створення, апробації і впровадження наукової продукції у навчальний процес закладів освіти.

8. Дослідження готовності експериментальний базису впровадження підручника та вимоги експертизи.

9. Формування термінологічно-понятійного апарату в оволодінні технологіями сучасного підручникотворення.

Використання інтерактивних методичних засобів дозволяє найбільш ефективно вирішувати поставлені завдання курсу і забезпечує формування в слухачів необхідних особистісних і ділових якостей та вмінь роботи та спілкуванні в авторської творчої групі, надає можливість наочного відображення процесів дидактико-інформаційної побудови структури, змісту, ергономічних та інфографічних елементів. Самостійна робота у інформаційному навчальному середовищі сприяє закріпленню набутих у процесі практичних занять умінь та навичок з планування структури та змісту підручника.

Контроль якості процесу навчання здійснюється через виконання кожним слухачем тренінгових завдань і підсумковим інтегрованим завданням у вигляді розробки моделі майбутнього підручника з відповідної професії та творчого звіту (проекту, презентації, дослідження тощо) «Таким я бачу сучасний підручник з професії», що потрібно публічно захистити та презентувати перед аудиторією.

Спецкурс «Основи сучасного підручникотворення» складається за програмою, складовими якої є *пояснювальна записка та організаційно-методичні дані спецкурсу*: 1. Тематичний план, що має включати модульні одиниці, наведені у таблиці №1 «Організаційно-методичні дані спецкурсу «Основи сучасного підручникотворення» та таблиці №2 «Тематичний план спецкурсу»; 2. Зміст навчальної програми; 3. Критерії оцінювання навчальних досягнень слухачів спецкурсу «Основи сучасного підручникотворення»; 4. Рекомендовані та використані джерела.

Програма побудована за модульним принципом і містить 4 модулі. Тривалість курсу розрахована на 27 годин (1/2 кредиту). Кожен модуль включає 1-2 оглядові лекції, тому на вивчення теоретичної частини відведено 10 навчальних годин. Переважна більшість годин повинна бути виділена на практичні заняття та індивідуальну роботу зі слухачами. Тож, 27 навчальних годин розраховані на практичну діяльність, що передбачає участь слухачів у вправах і тренінгах, роботу з діагностичним матеріалом, звітування на семінарах (творчий звіт).

Таблиця 1

**Організаційно-методичні дані програми спецкурсу
«Основи сучасного підручникотворення»**

Курс	Семестр	Всього годин	Лекції	Практичні заняття		Звітність
				Практичні роботи	З них семінари	
пдп	1	27	10	17	2	Творчий звіт

Таблиця 2

Тематичний план спецкурсу

№ з/п	Зміст теми	Кількість годин		
		Лекції	Практичні	Всього
1	Модуль 1. Теоретичні засади підручникотворення Тема 1. Вступ. Сутність підручникотворення. Мета та завдання курсу «Основи сучасного підручникотворення». Основні поняття. Роль підручника у формуванні професійної компетентності кваліфікованого робітника.	2	-	2
		1	-	1
		1	-	1
2	Тема 2. Загально-дидактичні основи підручникотворення. Історичні передумови підручникотворення. Методичні аспекти створення підручника для професії. Міжпредметні зв'язки у підручникотворенні. Інтегративні компоненти у змісті підручника. Загальні дидактичні принципи побудови підручника. Дидактичні вимоги до створення сучасного підручника.			
3	Модуль 2. Сучасний підручник професійного спрямування Тема 3. Традиційний підручник. Поняття підручнику: призначення, структура побудови, принципи побудови, функції, зміст, алгоритм роботи з підручником.	4	12	16
		1	1	2
4	Тема 4. Електронний підручник. Поняття та загальна структура електронного підручника. Основні види та функціональна класифікація електронних засобів навчання. Класифікація ЕП. Особливості побудови ЕП нового типу. Умови функціонування та застосування ЕП. Засоби створення ЕП. Поняття контент-бібліотеки.	1	2	3
5	Тема 5. Лінгвометодичні засади аналізу текстової складової ЕП. Жанри подання текстової інформації у ЕП. Технологія редакційно-коректурної та видавничої процедури у підручникотворенні.	1	4	5
6	Тема 6. Інфографіка та ергономіка сучасного підручника як фактори психолого-педагогічного підходу у підручникотворенні. Поняття інфографіки та ергономіки. Принципи інфографічного та ергономічного процесів побудови підручника. Психологічні регулятори особистості: сприйняття та мислення. Властивості ЕП. Мотиваційне середовище підручника. Емоційна складова контенту ЕП. Пізнавальна (когнітивна) сфера. Анімація та динаміка об'єктів у середовищі підручника.	1	5	6
7	Модуль 3. Аналіз стану проблеми підручникотворення у системі пто України та за кордоном Тема 7. Нормативно-законодавче забезпечення сучасного підручникотворення. Переваги та недоліки	2	2	4
		1	1	2

	сучасного підручникотворення. Аналіз стану підручникотворення та використання засобів ІК-технологій у навчально-виробничому процесі ПТНЗ України та за кордоном. Перспективи та можливості підручникотворення. Перелік підручників першочергового створення для забезпечення професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітничих кадрів.			
8	Тема 8. Роль авторських творчих колективів у процесі підручникотворення для системи ПТО. Поняття авторського творчого колективу, його завдання та організаційно-педагогічні умови співпраці. Авторське право на електронне навчальне видання. Експертиза та поширення електронних педагогічних засобів навчання.	1	1	2
	Модуль 4*. Особливості застосування програмно-інструментальних платформ та програм спеціального призначення для створення електронних програмних педагогічних засобів професійного спрямування	2	3	5
9	Тема 9. Створення власного інформаційно-методичного простору. Модель професійно спрямованого підручника, як електронного навчально-методичного комплексу викладання навчальної дисципліни. Інструментальні засоби для розроблення електронних засобів навчання. Методичні рекомендації щодо застосування програмно-інструментального засобу для створення ЕНМК.	1	1	2
10	Тема 10. Інформаційне навчальне середовище профтехосвіти. Особливості функціонування інформаційного навчального середовища. Контент-бібліотека: концепція, методика наповнення інформаційного простору, використання та принципи пошуку інформації.	1	2	3
	Всього:	10	17	27
<i>*Модуль 4 має варіативну складову, щодо наявності відповідної сертифікації на використання програмно-інструментальних платформ та спеціалізованого програмного забезпечення у викладача курсів</i>				

Наприкінці розмови необхідно підкреслити необхідність вираховування того, що сучасний підручник для навчання за професією є елементом побудови інформаційного навчального середовища. Він має відповідати загальним дидактичним принципам навчання, і з цього треба починати його побудову. Також слід пам'ятати, електронний підручник (навіть самий найкращий) не може і не повинен замінювати звичайну книгу, джерело самостійних знань учня, особливо в умовах професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників.

Сподіваємось, що ця стаття буде корисна широкому колу профтехосвітян, науковців, педагогів, що прагнуть до оновлення сучасної парадигми підручникотворення для професії і зумовить появу цікавих публікацій з цього приводу. Отже, за умови наукового

базису створення підручника нового покоління для професійно-технічних закладів, а саме розроблення та впровадження в спецкурсу «Основи сучасного підручникотворення», галузь підручникотворення зробить широкий крок вперед, дасть можливість профтехосвітянам, що займаються цією проблемою, піднятися на більш високий науково-педагогічний рівень.

Література

1. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
2. Жосан О.Е. Вимоги до шкільного підручника у контексті розвитку вітчизняного підручничознавства / О.Е. Жосан // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. – К.: 2010. – С. 53-61.
3. Зимина О.В. Печатные и электронные издания в современном высшем образовании: теория, методика, практика. Рекомендации по созданию электронного учебника / О.В. Зимина, А.И. Кириллов. – М.: МЭИ, 2003 [Электронный ресурс] – Режим доступа: 01.09.2013 <http://www.cademiaxi.ru/Meth_Papers/AO_recom_t.htm#1>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
4. Энциклопедия освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Матяш Н.Ю. Підручник як засіб формування в учнів системи предметних компетенцій / Н.Ю. Матяш // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. – К.: 2011. – С. 257-262.
6. Педагогіка. Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич – Мн.: Современ. слово, 2005. – 720 с.
7. Ростока М.Л. Інформаційне навчальне середовище профтехосвіти / М.Л. Ростока // Сучасні інформаційні технології інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми / редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – К.; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», – 2012. – Вип. 30. – С. 233-238.
8. Ростока М.Л. Створення електронного підручника для ПТНЗ. Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / ІПТО НАПН України / М.Л. Ростока. – К., 2011. – С. 262-264.
9. Трубачева С.Е. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі / С.Е. Трубачева // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: [кол. моногр.] – К.: 2004. – С. 53-58.

Ростока Марина Львовна – аспірант лабораторії методик професійного освіти / Інституту професійно-технічного освіти НАПН України
E-mail: marinarostoka2012@ukr.net

ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНИКОВ

Аннотация. Обеспеченность профессиональной подготовки будущих квалифицированных рабочих современными учебниками сегодня достаточно актуальный вопрос профтехобразования Украины. В статье мотивируется необходимость в создании нового поколения учебников в соответствии с требованиями государственных

стандартов ПТО нового поколения при активизации усилий авторских творческих коллективов педагогов, а также актуализируется необходимость разработки спецкурса «Основы создания современных учебников» адаптированного до условий информатизации системы ПТО.

Ключевые слова: учебник, электронный учебник, учебникосоздание, система ПТО, информационная обучающая среда, авторский творческий коллектив педагогов

Rostocka Marina – Post-graduate Student of the Laboratory of Professional Education and Training Methodologies of the Institute of Vocational Education and Training of NAPS of Ukraine

E-mail: marinarostoka2012@ukr.net

BASIS FOR THE CREATION OF MODERN TEXTBOOKS

Summary. Now providing future qualified workers training with modern textbooks is a very important question in the field of vocational education in Ukraine. In the article it is motivated the need for a new generation of textbooks in accordance with the national standards, providing a new generation of collaborative effort copyright creative teams, as well as the need for development of the course «Basis for the creation of modern textbooks».

Reasonable need for a special course has important issue during the training of teachers in educational institutions of postgraduate education of various types and forms of ownership. It is proved that the copyright creative teams of teachers of vocational education play a leading role in the creation of modern design textbooks for vocational schools. The basic aspects of the formation of competence is in the subject of modern textbooks. Analysis of the main research and publications in the concept of the modern textbook defined the essence of its creation, structure and functionality of the software. It is proved that to improve the quality and address the shortcomings that have been identified by the authors in creating an electronic format, it is advisable to form a textbook that would meet the requirements for a new generation of textbooks, that is, would be useful for students to master the professional knowledge, skills and abilities and at the same time would be simple to use and is available. The proposed special course «Basis of modern textbook creation» is to ensure that ICT-competencies of teachers in the development of a new generation of textbooks for schools of vocational education in Ukraine to improve the effectiveness of future training highly skilled workers on the basis of modern educational technologies.

Key words: textbook, electronic textbook, creation of modern textbooks, VET-system, information learning environment, designer creative team

Bibliography

1. Bespal'ko V.P. Teoryja uchebnyka: Dydaktycheskyj aspekt / V.P. Bespal'ko. – M.: Pedagogyka, 1988. – 160 s.
2. Zhosan O.E. Vymogy do shkil'nogo pidruchnyka u konteksti rozvytku vitchyznjanogo pidruchnykoznavstva / O.E. Zhosan // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prac'. – K.: 2010. – S. 53-61.
3. Zymyna O.V. Pечатные y электронные yzdanyja v sovremennom vysshem obrazovanny: teoryja, metodyka, praktyka. Rekomendacyy po sozdanyju elektronnoho

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Випуск 1 (8) 2014

учебника / O.V. Zymyna, A.Y. Kyryllov. M.: МЭУ, 2003 [Elektronnyj resurs] Rezhym dostupu: 01.09.2013 http://www.cademiaxxi.ru/Meth_Papers/AO_recom_t.htm#1. – Zagol. z ekranu. – Mova ros.

4. Encyklopedija osvity / Akad. ped. nauk Ukraïny; golovnyj red. V. Kremen'. – K.: Jurinkom Inter, 2008. – 1040 s.

5. Matjash N.Ju. Pidruchnyk jak zasib formuvannja v uchniv systemy predmetnyh kompetencij / N.Ju. Matjash // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. pr. – K., 2011. – S. 257-262.

6. Pedagogika. Bol'shaja sovremennaja encyklopedyja / sost. E.S. Rapacevych – Mn.: Sovrem. slovo, 2005. – 720 s.

7. Rostoka M.L. Informacijne navchal'ne seredovysshhe proftehosvity / M.L. Rostoka // Suchasni informacijni tehnologii' innovacijni metodyky navchannja v pidgotovci fahivciv: metodologija, teorija, dosvid, problemy / redkol.: I.A. Zjazjun (golova) ta in. – K.; Vynnycja: TOV firma «Planer», – 2012. – Vyp. 30. – S. 233-238.

8. Rostoka M.L. Stvorennja elektronnoho pidruchnyka dlja PTNZ. Naukovo-metodyчне zabezpechennja profesijnoi' osvity i navchannja: materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. / IPTO NAPN Ukraïny / M.L. Rostoka. – K., 2011. – S. 262-264.

9. Trubacheva S.E. Umovy realizacii' kompetentnisnogo pidhodu v navchal'nomu procesi / S.E. Trubacheva // Kompetentnisnyj pidhid u suchasnij osviti: svitovij dosvid ta ukrai'ns'ki perspektyvy: [kol. monograf.] – K.: 2004. – S. 53-58.

УДК 378.027.7

***Сергєєва Лариса Миколаївна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри університетської і професійної освіти та права ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України*

E-mail: lase2508@gmail.com

ПРАКТИКИ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИХ КАДРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

Модернізація системи підготовки керівних кадрів для сфери освіти набуває особливого значення. Дане завдання можна розглядати як створення необхідних умов, базису для реалізації безпосередньо освітянських завдань удосконалення якості освіти. Наше дослідження показало, що від рівня кваліфікації керівних кадрів, наявності в них досконалих професійних навичок, вмінь аналізу та вироблення освітньої політики, програм стратегічного управління навчальним закладом, готовності до змін, до навчання упродовж життя тощо залежить й ефективність процесів реформування системи професійної освіти.

Головна вада професійної компетентності керівних кадрів професійних навчальних закладів – брак фахової майстерності, розуміння сучасного інноваційного високотехнологічного виробництва, невиправдане запозичення або шкільних, або університетських підходів при формуванні змісту та обранні методів навчання [1]. Підготовка керівних кадрів, на думку В. Береки, здійснюється на основі досягнень сучасної світової педагогічної думки і основних положень, обґрунтованих

вітчизняними вченими щодо суті педагогічного управління [2].

Дослідженню проблеми підготовки магістрів з менеджменту освіти приділяється певна увага науковців і дослідників, зокрема з проблем: розвитку вищої педагогічної освіти (О. Дубасенюк, О. Глузман, В. Луговий, Н. Ничкало, та ін.); неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, С. Сисоева, Я. Цехмістер та ін.); системи управління школою (В. Бондар, Є. Павлутенков, М. Синцов та ін.); фахової підготовки магістра у вищих педагогічних навчальних закладах (В. Берека, Ю. Завалевський, К. Левківський, І. Науменко, А. Светлорусова та ін.); формування та розвитку управлінських якостей керівників навчальних закладів (Г. Дмитренко, Г. Ельнікова, М. Кривко, В. Луначек та ін.); особливостей діяльності менеджера в освітній галузі (Л. Карамушка, Н. Коломенський, Н. Кузьміна, В. Олійник, В. Якунін та ін.). Науковці США досліджують методи удосконалення освітнього менеджменту. Заслуговує на особливу увагу методика професійної підготовки керівників навчальних закладів Т. Дж. Ковальського (Т. J. Kowalski), що реалізується шляхом аналізу проблемних професійно-управлінських ситуацій). Водночас дослідження з проблем підготовки керівних кадрів професійних навчальних закладів в умовах магістратури практично відсутні. Бракує досліджень із питань теоретико-методологічного обґрунтування підходів до реформування системи професійної підготовки керівних кадрів у галузі професійної освіти, виходячи з реального соціально-економічного та соціокультурного аспектів суспільного розвитку.

Мета статті – проаналізувати практики підготовки керівних кадрів професійних навчальних закладів в умовах магістратури у провідних зарубіжних країнах та в Україні.

Сучасні глобалізаційні, інтеграційні та соціокультурні процеси зумовлюють необхідність такого дослідження. У порівнянні з менеджером минулого століття, менеджер ХХІ століття – це більш освічена людина, яка в умовах демократичного громадянського суспільства має розвинене почуття права, людської гідності. Зросли вимоги до компетенції менеджера нового формату, серед яких: уміння мислити стратегічно; уміння швидко й ефективно виправляти власні помилки; обізнаність щодо загальнолюдської та національно-регіональних систем цінностей, ділової етики; чесність; здібність ухвалювати ризиковані рішення й управляти організаційними змінами; знання іноземних мов; досвід роботи в міжнародних компаніях і організаціях; знання світових ринків і світової культури; високий інтелектуальний рівень; уміння працювати в команді; профільна освіта.

Концептуальні положення підготовки керівних кадрів професійних навчальних закладів за напрямом «Управління навчальним закладом» в умовах магістратури базуються на положеннях: Закону України «Про освіту» (1991 р.); Закону України «Про вищу освіту» (2002 р.); Указу Президента України «Про

забезпечення дальшого розвитку вищої освіти в Україні» (2008 р.); Указу Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010 р.); Національної доктрини розвитку освіти (2002 р.); Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2011 р.); Національної рамки кваліфікацій України (2011 р.); галузевого стандарту вищої освіти України; нормативних документів МОН України.

Нова парадигма менеджменту вимагає нової парадигми менеджмент-освіти, яка розглядається як стратегічний фактор, що визначає майбутнє країни та нації. До традиційних цілей менеджмент-освіти – виконувати замовлення суспільства на відтворення нового покоління фахівців у сфері управління, – додаються ще такі, що мають сприяти змінам існуючого суспільства.

Менеджмент-освіта – це достатнє, послідовне і передбачуване формування таких якостей людини, що відбивають потреби і культуру країни, визначають ефективність і якість її професійної діяльності у конкретних умовах розвитку. Це – не лише знання і навички, хоча і вони відіграють велику роль у професіоналізації менеджменту. Це – ще і культура, і потенціал саморозвитку, і розвинуті творчі здібності, і позиції моральності, а головне – відданість загальнолюдським цінностям, тобто повний комплекс тих рис особистості, що перетворюють професійну діяльність у суспільне благо. Менеджмент-освіта покликана формувати життєву позицію і світогляд майбутнього менеджера. З огляду на те, що в умовах громадянського суспільства одним із основних і невідкладних шляхів підвищення ефективності менеджменту є розкриття людського потенціалу, відновлення гідності і свободи особистості актуалізується людський чинник (за І. Шовкун).

Для нашого дослідження корисними є праці щодо організації навчання в магістратурі з напрямку «Управління освітою» у зарубіжних країнах. Будь-яка спеціалізація в магістратурі США з управління освітою займає два роки і потребує виконання програми з 33 кредитів (з випускним іспитом) або 36 (без випускного іспиту). Студент може обирати написання магістерської роботи і як самостійне дослідження за умови отримання згоди з боку викладачів факультету. За даними Бюро трудової статистики Міністерства праці США одна з вимог для призначення на посаду директора школи, заступника директора, управляючого шкільним округом (principals, assistant principals, and school district administrators) є наявність ступеня магістра за спеціалізацією «управління органами освіти» або «управління освітою» (master's degree in education administration or educational leadership). Програми відмінної підготовки, які реалізуються, як правило, на базі університетів і мають схожу структуру і перелік предметів [4]. У магістратурі США підготовка спеціалістів з управління виконується

за окремою програмою для кожного типу закладів. Такий підхід дає можливість університетам мати більші прибутки, тому що студентам, у залежності від розвитку кар'єри, декілька разів протягом життя потрібна професійна ліцензія за визначеною спеціалізацією. Студент обирає одну зі спеціалізацій – загальне управління, управління студентськими справами, політика вищої освіти, міжнародна вища освіта, викладання в технікумі та академічне лідерство, фінансові питання вищої освіти.

Суттєвою особливістю є така характерна риса автономії американських університетів, яка дозволяє обирати цілі магістерські програми та виділяти фінансування на їх реалізацію, що істотно впливає на організацію занять й створення підтримуючого академічного та соціального середовища [3, с. 43]. Програма фахової підготовки магістрів у Канаді включає вивчення теорії, аналіз та практику управління державним сектором, передбачає денну та дистанційну форми навчання. Навчання в магістратурі триває два роки. Для вступу в магістратуру необхідно мати ступінь бакалавра – звичайний або з відзнакою [6]. Підготовка магістрів у галузі педагогіки за спеціалізацією «Управління навчальним процесом» (Leadership in Learning) здійснюється по чотириохрічній програмі, а програма на підставі захисту дисертації (THESIS-based program) складає 24 – 30 місяців.

В магістратурі університетів Австралії реалізується програма «Магістр у галузі педагогіки із спеціалізацією в управлінні і організації навчального процесу» (Master of Educational Leadership and Management). Тривалість програми: 240 кредитів за 2 роки очної форми навчання або 3–6 років – заочної форми навчання. Кожен австралійський університет має свою систему кредитів. Як правило, предмет, що вивчається, відповідає 6–8 кредитам.

У Великій Британії підготовка магістрів у галузі педагогіки за спеціалізацією «Управління, політика і розвиток в галузі освіти» (Education – Education Leadership, Policy and Development) здійснюється за очною і заочною формами навчання.

У своєму дослідженні, на основі аналізу підготовки управлінських кадрів у практиці зарубіжних країн, В. Берека виявив тенденції, на яких базується освітня модель фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти: етика, ідеали, цінності управлінської діяльності; наявність системи вимог до презентантів; прагнення поєднати професійну підготовку з практичною діяльністю; підготовка фахівців до роботи з особистістю і в особистісно зорієнтованому середовищі; реалізація концепції навчання протягом життя [2]. Важливим завданням є формування системи якісного кадрового забезпечення професійних навчальних закладів, в тому числі підвищення кваліфікації педагогічних працівників через запровадження нових практико спрямованих програм. Мета та зміст реформ в професійній освіті зумовлюють

необхідність посилення уваги до керівних кадрів, їх підготовленості щодо розв'язання завдань управління професійними навчальними закладами у принципово нових соціально-економічних умовах.

За В. Луначеком [4], саме в умовах магістратури у майбутніх керівників відбувається формуванні ключових компетенцій, пов'язаних зі спрямуванням управлінської діяльності на модернізацію освітньої системи України відповідно до загальноцивілізаційних і національних тенденцій розвитку освіти.

Більшість керівників вітчизняних ПТНЗ – це особи віком від 50 до 59 років (49 %), 27 % керівників мають вік від 30 до 49 років, вік «60 років і старше» – 23 %. Найменша кількість керівників, а саме 1 відсоток, належать до вікової категорії «до 30 років». 70 % педагогічних працівників мають освітній рівень від бакалавра до магістра, 183 мають наукові ступені та вчені звання [5].

Наше дослідження показало, що серед вступників на спеціальність 8.000009 – «Управління навчальним закладом» в Інституті менеджменту і психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України у 2009/2010 н. р. 15 осіб є представниками ПТО України (табл. 1).

Таблиця 1

Порівнянні дані аналізу вступників до магістратури УМО (у відсотках)

Рік вступу до магістратури в УМО	2010 р.	2011 р.	2012 р.	2013 р.
Кількість всього зарахованих, осіб	15	10	32	10
За посадою: – директори / заступники – інші	73,3% 26,7%	70% 30%	50% 50%	60% 40%
За освітою: – педагогічна – інженерна/технологічна	60% 40%	80% 20%	60% 40%	50% 50%
За віком: – до 40 років – до 50 років	33,3% 66,7%	40% 60%	60% 40%	100% 0
Бал за вступним випробуванням: – 20 –15 балів – 14 –10 балів	13,3% 86,7%	40% 60%	37,8% 62,2%	60% 40%

З таблиці видно, що базову вищу педагогічну освіту мали 9 вступників (60 %), інженерну/ технологічну – 6 осіб (40 %); посаду директора ПТНЗ обіймали 5 осіб (33,3 %), заступника директора ПТНЗ – 6 вступників (40 %), інші категорії – 4 (26,7 %) особи; за віком вступники поділялися: до 30 років – 0, до 40 років – 5 (33,3 %), до 50 років – 9 (60 %), старше 50 років – 1 (6,7 %) особа. Вступні випробування показали наступні результати: 20–15 балів – 2 особи (13,3 %), 15–10 балів –13 (86,7 %) осіб.

У 2011/2012 н.р. серед вступників на спеціальність «Управління навчальним закладом» 10 осіб представляють ПТНЗ.

Із них: базову вищу педагогічну освіту мають 8 вступників (80 %), інженерну/ технологічну – 2 особи (20 %); посаду директора ПТНЗ обіймають 2 особи (20 %), заступника директора ПТНЗ – 5 вступників (50 %), інші категорії – 3 особи (30 %); за віком вступники поділялися: до 30 років – 0, до 40 років – 4 (40 %), до 50 років – 5 (50 %), старше 50 років – 1 особа. Вступні випробування показали наступні результати: 20–15 балів – 4 особи (40 %), 15–10 балів – 6 (60 %) осіб.

Нами встановлено, що у 2011 н. р. до магістратури вступили на 5 осіб менше, ніж у 2009 н. р. Серед вступників керівні кадри ПТНЗ складають практично незмінний показник – 73,3 % вступників у 2009 н. р., 70 % – у 2010 н. р. Слід зазначити, що серед студентів магістратури УМО збільшилось число вступників, що мають вищу педагогічну освіту (80 % у 2010 н. р., що на 20 % більше, ніж у 2009 н. р.). Це мало вплив на збільшення кількості балів за вступне випробування. Якщо у вступників 2010 н. р. тільки 13,3 % набрали 20–15 балів, а у 2011 н. р. їх було вже 40 %. Віковий показник студентів магістратури складає: особи віком до 50 років і старше складають відповідно 66,7 % – у 2010 н. р. і 60 % – у 2011 н. р., до 40 років – у 2013 н. р. При цьому зазначимо, що негативним чинником є зменшення кількості студентів магістратури – керівних кадрів ПТНЗ. Так, у 2009/2010 навчальному році всього було зараховано 90 студентів, з них 18 осіб – керівні кадри ПТНЗ, у 2010/2011 н. р. відповідно 118 і 15 осіб, а у 2011/2012 н. р. – 120 і 10 студентів – керівні кадри ПТНЗ. При цьому зазначимо, що негативним чинником є зменшення кількості студентів магістратури – керівних кадрів ПТНЗ. Так, у 2009/2010 н. р. всього було зараховано 90 студентів, з них 18 осіб – керівні кадри ПТНЗ, у 2010/2011 н. р. відповідно 118 і 15 осіб, а у 2011/2012 н. р. – 120 і 10 студентів – керівні кадри ПТНЗ, 2012/2013 н. р. – 90, з них 6 директори і заступники директорів ПТНЗ.

Вивчення зарубіжного досвіду показало, що не існує універсального підходу до підготовки керівних кадрів для сфери професійної освіти в умовах магістратури у зв'язку зі специфікою кожної конкретної країни. Разом з тим мають місце певні аналогії. Так, у більшості країн однією з умов вступу до магістратури є наявність певного стажу роботи у сфері освіти. Крім того, наявність магістерського ступеня є обов'язковою умовою обіймання керівної посади. У всіх ВНЗ країн, що досліджувалися, у навчальному плані магістратури є ціла низка навчальних дисциплін, що формують схожі компетенції. Значна увага надається індивідуалізації навчання та її практичній складовій. Загальною тенденцією є увага до питань незалежного оцінювання навчальних досягнень студентів. Отже, розвиток професійної освіти, яка поки належним чином не інтегрована в економіку, залежить від керівних кадрів, їх кваліфікації, відповідності вимогам ринкової конкурентної економіки.

В Україні набуває особливої актуальності проблема фахової підготовки керівних кадрів ПНЗ у магістратурі з напрямку «Управління навчальним закладом», оскільки гостро повстає попит на менеджерів освіти, які володіють не тільки системою спеціальних знань, професійних дій і соціальних відносин, а й вирізняються сформованістю професійно важливих якостей, відповідним рівнем кваліфікації з урахуванням світових і європейських стандартів якості при збереженні національних здобутків і пріоритетів.

Література

1. Біла книга національної освіти України / НАПН України; [Т.Ф. Алексєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл та ін.; за заг. ред. В.Г. Кременя]. – К. : Інформ. системи, 2010. – 342 с.
2. Берека В.Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти : автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / В.Є. Берека. – К., 2008. – 42 с.
3. Бурдіна С.В. Особливості організації навчального процесу в магістратурі «Управління освітою» в університетах США / С.В. Бурдіна // Ціннісні орієнтири освіти: інноваційний розвиток освітніх систем: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. – 2007. – Ч. 2. – С. 43-50.
4. Лунячек В.Є. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки керівних кадрів в умовах магістратури до управління якістю освіти: автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / В.Є. Лунячек. – Харків, 2012. – 40 с.
5. Про удосконалення управління професійно-технічної освітою: регіональний аспект (на прикладі Дніпропетровської області): матеріали колегії МОНмолодьспорту (23 січня 2013 р.): [Електронний ресурс] – Режим доступу: <<http://www.mon.gov.ua/>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Сергеева Л.М. З досвіду підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Канаді / Л.М. Сергеева // Проблеми освіти : наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН МС України. – К., 2011. – Вип. 66, ч. 1. – С. 53-57.

Сергеева Лариса Николаевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры университетского и профессионального образования и права ГВУЗ «Университет менеджменту освіти» НАПН України

E-mail: lase2508@gmail.com

ПРАКТИКИ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДЯЩИХ РАБОТНИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МАГИСТРАТУРЫ

Аннотация. В статье идет речь о необходимости подготовки руководящих кадров профессиональных учебных заведений в условиях магистратуры, усиления внимания к их подготовленности к решению задач управления учебными заведениями в принципиально новых социально-экономических условиях, наличие у них совершенных профессиональных навыков, умений анализа и выработки

образовательной политики, программ стратегического управления учебным заведением, готовности к изменениям, к обучению на протяжении жизни и т.д. Анализируются новая парадигма и цели менеджмент-образования. Приводятся примеры подготовки руководителей учебных заведений в университетах ведущих стран мира и в Украине.

Ключевые слова: руководящие кадры, профессиональные учебные заведения, менеджмент-образование, магистратура.

Sergeyeva Larysa – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, State Higher Educational Institution «University of Educational Management» of the NAPS of Ukraine

E-mail: lase2508@gmail.com

PRACTICES OF TRAINING MANAGEMENT STAFF FOR VOCATIONAL EDUCATION THROUGH MASTER'S PROGRAMS

Summary. The article talks about the need to train management staff for vocational training institutions through masters programs, the preparedness of such staff to solve issues related to managing training institutions in drastically new social and economic circumstances; it also outlines the need for improved professional skills, the ability to analyze and develop educational policy, school strategic development programs, readiness to change and engage in lifelong learning. All these traits also define the effectiveness of vocational education system reform.

The author identifies the following competencies that a manager of a new generation should have: ability to think strategically; fast and effective correct own mistakes; ability to make risky decisions and manage organizational change; proficiency in foreign languages; experience of working in international companies and institutions; knowledge of international markets and cultures; high intellectual level; ability to work in teams; relevant education. The article analyzes the new paradigm and traditional goals of management education. It also provides examples of such masters training programs in leading countries (USA in the area of «Educational management», Canada «Leadership in Learning», Australia – «Master of Educational Leadership and Management, Great Britain – «Education – Education Leadership, Policy and Development» and Ukraine – «Managing and educational institution».

Key words: management staff, vocational training institutions, management, education, master's programs.

Bibliography

1. Bila knyga nacional'noi osvity Ukrainy /NAPN Ukrainy; [T.F. Alekseenko, V.M. Anishhenko, G.O. Ball ta in.; za zag. red. V.G. Kremenja]. – K. : Inform. Systemy, 2010. – 342 s.
2. Bereka V.Є. Teoretyko-metodichni osnovy fahovoi pidgotovky magistriv z menedzhmentu osvity : avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk: 13.00.04 / V.Є. Bereka. – K., 2008. – 42 s.
3. Burdina S.V. Osoblyvosti organizacii navchal'nogo procesu v magistraturi «Upravlinnja osvitoju» v universitetah SShA / S.V. Burdina // Cinnisni orientyry osvity: innovacijnyj rozvytok osvitnih system. (Materialy IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferencii, ch.2). – 2007. – S. 43–50.
4. Lunjachek V.V. Teoretyko-metodologichni zasady profesijnoi pidgotovky

kerivnyh kadriv v umovah magistratury do upravlinnja yakistju osvity: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk : 13.00.04 / V.V. Lunjachek. – Harkiv, 2012. – 40 s.

5. Materialy kolegii MONmolod'sportu «Pro udoskonalennja upravlinnja profesijno-tehnicnoi osvitoju: regional'nyj aspekt (na prykladi Dnipropetrovs'koi oblasti) 23 sichen' 2013 r. <http://www.mon.gov.ua/>

6. Sergeeva L.M. Z dosvidu pidgotovky ta pidvyihennja kvalifikacii pedagogichnyh kadriv u Kanadi / L.M. Sergeeva // Problemy osvity : nauk. zb. / Institut innovacijnyh tehnologij i zmistu osvity MONMS Ukrainy. – K., 2011. –Vyp. № 66, ch. I. – S. 53–57.

УДК 378.14:7.012

Чирчик Сергій Васильович – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри дизайну середовища Київського національного університету культури і мистецтв
E-mail: churychk@ukr.net

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ДИЗАЙНЕРІВ ІНТЕР'ЄРУ

Аналізуючи освітні програми і методи професійної підготовки майбутніх дизайнерів у вищій школі, ми прийшли до висновку, що вони не в повній мірі відповідають викликам сьогодення в умовах глобалізації освіти. Актуальними постають питання відповідності освітніх програм технічним вимогам майбутньої професії, оцінки рівня професійної компетентності випускника, ідентифікації національної складової в дизайні тощо.

Відмітимо, що наукові пошуки методології дизайн-освіти в контексті галузі мистецтва, були предметом вивчення не тільки педагогів, але й філософів, психологів, художників і мистецтвознавців. Філософські і психофізичні аспекти мистецької складової освіти висвітлені в роботах: В. Андрєєва [1], О. Асмолова [2], М. Бердяєва [3], Л. Єрмоласвої-Томіної [4], Г. Костюка [5] та ін. Позиціонування мистецтва на шляху розвитку особистості майбутнього фахівця досліджені у працях: М. Коськова [6], В. Орлова [7], О. Отич [8], В. Радкевич [9], О. Рудницької [10], В. Щербини [11] та ін. Дизайн як особливий вид творчої художньої діяльності розглядається в працях В. Даниленка [12], Є. Лазарєва [13], Ю. Легенького [14], М. Селівачова [15], О. Фурси [16], А. Чебикіна [17] та ін.

Більшість дослідників наголошують на багатоступеневій системі підготовки дизайнерів у реалізації концепції неперервної дизайнерської освіти (В. Абизов, С. Алексєєва, Є. Антанович, Ю. Божко, О. Бойчук, Н. Вострикова, Л. Гаврилова, Г. Гребенюк, В. Даниленко, С. Зінченко, Н. Зимогляд, Н. Калина, Г. Максименко, Н. Матяш, В. Орлов, Л. Оружа, О. Отич, Я. Пономарьов, В. Прусак, С. Рибін, В. Савін, Н. Семенова, В. Симоненко, В. Сенашенко, П. Татівський, Л. Троєльнікова, О. Трошкін, О. Фурса, М. Харківський,

О. Хмелевський, А. Чебикін, В. Щербина, Ю. Яворик та ін.).

Розглядаючи це питання в педагогічній площині, потрібно звернути увагу на державні нормативні документи, в яких розкриваються нормативні посилання і зміст освіти, відображаються цикли підготовки та структура системи знань, що потрібні для формування компетенцій випускника вищого навчального закладу – бакалавра з дизайну.

Враховуючи сказане вище, *мета даної роботи* звернути увагу на критерії формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів, що відображається у формулюванні цілей освітньої та професійної підготовки, визначенні місця фахівця в структурі господарства держави, вимоги до його компетентності та інших соціально важливих властивостей та якостей.

Фахова підготовка дизайнерів передбачає комплексне опанування знань в галузі мистецтва, функціонально-технологічних процесів, конструкцій та матеріалів, будівельних технологій, розуміння ролі форми, перспективи, пластики, значення світла, кольору, текстури та фактури в середовищі, а також опанування технологіями формування цілого з окремих елементів і засобів його організації, специфікою художнього декору, принципами органічного поєднання образу, форми з функціонально конструктивною та технологічно складовими композиційно-просторовою організації предметно-просторового середовища в цілому.

Для формування критеріїв оцінки рівня сформованості професійної компетентності дизайнерів інтер'єру, проаналізуємо цикли професійної підготовки, що формують спеціаліста.

Вивчення фундаментальних дисциплін («історія мистецтв», «ергономіка», «історія дизайну», «основи екології та безпеки життєдіяльності» (в т. ч. «охорона праці»), «кольорознавство», «живопис», «рисунок», «інформаційні технології в дизайні», «маркетинг і менеджмент в дизайні») спрямовано на формування широкого діапазону знань, професійної ерудиції та розуміння дизайну як невід'ємної частини національної культури, а також оволодінню засобами та методами художньо-образної передачі дизайнерського рішення.

Пропедевтичний цикл дисциплін спрямований на професійну адаптацію мислення, почуттів, візуальних особливостей сприйняття, одержання початкових засобів і навичок роботи з площиною, формою, простором, оволодіння естетичними засобами гармонізації формально-логічних композицій та численністю засобів художньої виразності площинних композицій і об'ємно-просторових структур. Цикл включає дисципліни: «основи композиції», «проектна графіка та шрифти», «нарисна геометрія та перспектива», «дизайн-проекування», «матеріалознавство та декоративно-захисні покриття», «конструювання, дизайн об'єктів», «макетування та моделювання», «комп'ютерне дизайн-

проектування», «основи формування предметно-просторового середовища», «дизайн меблів», «декоративна пластика», «фітодизайн», «проектування середовищних об'єктів», «дизайн виставок».

Методологія основної профільюючої дисципліни «дизайн-проектування» передбачає здійснення системного проектування різноманітних об'єктів предметно-просторового середовища відповідно до сфер життєдіяльності людини (житлове, виробниче, соціально-культурне, міське середовище).

Професійно-практичні дисципліни («дизайн меблів», «дизайн виставок», «дизайн реклами», «сучасні технології та матеріали для інтер'єру», «принципи аранжування та святковий інтер'єр») формують комплекс практичних навичок, необхідних для створення комплексних системних об'єктів предметно-просторового середовища.

Невід'ємною частиною освітнього процесу є реалізація проектних рішень за допомогою інформаційних технологій і комп'ютерної техніки шляхом вивчення циклу офісних і професійних графічних програм таких як: Illustrator, Photoshop, CorelDraw, 3D-MAX, ArchiCAD, AutoCAD, Revit, Microsoft Office Word; Microsoft Office Excel, Microsoft Office PowerPoint. Реалізація цього забезпечується шляхом вивчення таких дисциплін: «інформаційні технології та комп'ютерна техніка», «комп'ютерна графіка», «інформаційні технології в дизайні», «комп'ютерне дизайн-проектування», «проектна графіка та комп'ютерне забезпечення» та інших.

Позааудиторна робота виступає ключовою складовою в професійній підготовці майбутніх дизайнерів, оскільки акумулює становлення професійної компетентності шляхом залучення студентів до творчих конкурсів, наукових конференцій, майстр-класів та тематичних вечорів тощо.

Аналіз освітніх стандартів за напрямом «дизайн», навчальних програм і наукового пошуку провідних спеціалістів за цим напрямом, дозволяє сформулювати вимоги щодо опису освітнього результату професійної підготовки майбутніх дизайнерів інтер'єру. Становлення професійної компетентності майбутнього дизайнера відображено в описі результатів навчання (знання і розуміння):

Фундаментальна (природничо-наукова) підготовка фахівця з дизайну повинна забезпечити: базові знання з фундаментальних природничих наук, в обов'язі, необхідному для освоєння загально-професійних дисциплін, та використання методів наукової і проектної дизайн-діяльності у проектуванні об'єктів предметно-просторового середовища; розуміння значення формування художньої культури особистості у вихованні молодого покоління; базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних

технологій; базові знання щодо програмних засобів і алгоритмів роботи в комп'ютерних мережах; базові знання основ менеджменту, принципів взаємодії виробництва і споживання соціокультурних послуг, принципів конкурентоспроможності підприємства в галузі соціокультурної діяльності, управління маркетинговими дослідженнями; базові знання з рисунку та живопису, кольорознавства, історії мистецтв, теорії та методики дизайну, пластичної анатомії, нарисної геометрії.

Професійно-практична підготовка фахівця з дизайну повинна забезпечити: розуміння суті закономірностей процесу відображення оточуючого середовища через призму власного світогляду та творчих проектних концепцій; розуміння значення усіх етапів і складових творчого процесу дизайн-діяльності з різноспрямованими об'єктами проектування; фахові знання щодо сучасного стану й тенденцій розвитку матеріальної та художньої культури; розуміння вимог нормативних документів галузі щодо підготовки технічної та супровідної документації по темі дизайн-розробки; розуміння значення сучасних дизайнерських прийомів та засобів проектного об'ємно-просторового моделювання; поглиблені фахові знання щодо формулювання, візуалізації, аргументації та реалізації авторських ідей при створенні дизайн-проектів різного рівня складності; поглиблені фахові знання щодо механізмів аналізу та обґрунтування соціально-психологічних потреб дизайн-розробки; фахові знання щодо умов класифікації об'єктів предметно-просторового середовища; фахові знання щодо методології формування сучасних проектних дизайн-концепцій; фахові знання щодо шляхів розробки комплексних об'єктів дизайну; методологію, методику, практику дизайн-проекування; методологію та практику роботи з об'ємними та площинними об'єктами; розуміння механізму аналізу та обґрунтування соціально-економічної потреби щодо розробки конкретної дизайн-продукції; знання особливостей груп споживачів; знання принципів і методології здійснення класифікації об'єктів дизайну; методологію формулювання сучасних вимог до побудови дизайн-концепцій; основи моніторингу ринку та попередніх дизайн-пропозицій щодо перспективних об'єктів дизайну предметно-просторового середовища та дизайну обладнання; процедури щодо патентування об'єктів дизайн-проекування; поглиблені фахові знання щодо особливостей різних груп споживачів; сучасні уявлення про комплексні системні підходи до аналізу, оцінки та ведення проектного процесу просторово-предметного середовища на основі синтезу логічного та образного мислення; основи моніторингу ринку та попередніх дизайн-пропозицій щодо перспективних рішень середовищного дизайну;

Застосування професійних компетенцій відображено в описі результатів навчання (застосування знань і розуміння):

Фундаментальна (природничо-наукова) підготовка фахівця з дизайну повинна забезпечити: володіння методами спостереження, опису, ідентифікації, класифікації об'єктів дизайну; уміння використовувати інтернет-ресурси; здатність застосовувати, розвивати та вдосконалювати набуті фахові знання для встановлення та вирішення фахових задач у професійній діяльності; здатність застосовувати професійні підходи, методики проектування, організаційні та професійні вміння та навички в процесі дизайн-проекування; здатність одержані теоретичні знання з фундаментальних дисциплін перекладати на мову практики; здатність комплексно застосовувати інструменти дослідження теоретичних проблем до вирішення практичних завдань; здатність налагоджувати ділові зв'язки з підприємницькими організаціями за професійним напрямом; уміння створювати бази даних і використовувати інтернет-ресурси.

Професійно-практична підготовка фахівця з дизайну повинна забезпечити: здатність застосовувати арсенал засобів образотворчого мистецтва: рисунок, колір, пластику, композицію, техніку і технологію для художнього перетворення предметно-просторового середовища; здатність організувати роботу відповідно до вимог безпеки життєдіяльності й охорони праці; здатність використовувати інформаційні технології (пакели прикладних графічних та офісних програм Illustrator, Photoshop, CorelDraw, 3D-MAX, ArchiCAD, AutoCAD, Revit, Microsoft Office Word; Microsoft Office Excel, Microsoft Office PowerPoint та ін.) для розв'язання експериментальних, прикладних і практичних завдань у галузі професійної діяльності; здатність до ділових комунікацій у професійній сфері, володіння основами ділового спілкування, навичками роботи в команді; здатність вільно спілкуватися на професійні теми з використанням професійної термінології; здатність планувати етапи розробки та реалізації складних дизайнерських проектів; уміти здійснювати пошук, систематизацію, аналіз та узагальнення наукової інформації та практичних розробок у сфері дизайну; готовність до проектування сукупності об'єктів на рівні системи; здатність адаптувати дизайнерську організаційну, технічну та технологічну діяльність до економічних вимог і умов споживчого ринку; здатність використовувати професійно профільовані знання й практичні навички для визначення відповідності технічних засобів і технологій вимогам проектного образу; здатність до генерації інноваційних ідей в дизайні на основі інтеграції знань та практичних навичок з різних видів мистецтв, традиційних технік та новітніх технологій; здатність застосовувати знання і уявлення про основні закономірності й сучасні досягнення світового і національного дизайну та вміння їх використовувати для розв'язання професійних задач; здатність застосовувати теоретичні знання з маркетингу у сфері дизайну для розв'язання

професійних задач; здатність самостійно чи в співавторстві створювати дизайнерські розробки об'єктів предметно-просторового середовища різноманітної складності у різних сферах діяльності з використанням сучасних технічних засобів; здатність оформляти дизайн-проекти та результати науково-дослідних робіт з дотриманням вимог чинних стандартів; здатність планувати, організовувати і проводити презентації дизайн-проектів; здатність точно і стисло формулювати та візуально відтворювати вимоги до дизайн-об'єктів з використанням специфічної для мистецької галузі термінології й технічно-графічних засобів; здатність компетентно вирішувати професійні питання щодо всіх етапів і складових проектної діяльності з різноманітними об'єктами проектування; здатність на основі широкої ерудиції та культури органічно поєднувати знання та практичні навички щодо системних та синергетичних підходів до проектної та експериментальної діяльності в галузі дизайну із забезпеченням відповідності результатів проектування сучасному стану та тенденціям розвитку матеріальної та художньої культури; здатність брати участь в проектній реалізації складових дизайн-розробок, готувати технічну та супровідну документацію по темі дизайн-розробки; здатність використовувати всі сучасні дизайнерські прийоми та засоби проектного об'ємно-просторового моделювання; здатність формулювати, візуалізувати, аргументувати та реалізувати авторську ідею при створенні дизайн-проектів різних рівнів складності та сфер діяльності людини, включаючи всі його етапи.

Формування суджень повинно відображати: здатність точно і стисло формулювати результати науково-прикладних досліджень з використанням специфічної для мистецької галузі термінології; здатність систематизувати, упорядковувати отримані знання і допоміжну інформацію для планування, організації та проведення проектної діяльності у галузі мистецтва і дизайну; здатність самокритично оцінювати свої творчі здобутки, постійно поповнювати знання, підвищувати професійний рівень; здатність засвоювати і адаптовувати наукові та культурні досягнення світової цивілізації до власної проектної діяльності; здатність засвоювати і адаптувати наукові та культурні досягнення світової цивілізації до традицій національної культури та розвивати національні традиції в дизайні; здатність самокритично оцінювати свої творчі здобутки, постійно поповнювати знання, підвищувати професійний рівень дизайнера; розуміння концептуальних основ сучасного мистецтва і дизайну з точки зору їх естетичної сутності; уміти здійснювати обґрунтування доречності застосування систем кодування інформації, а також мистецьких і технічно-графічних засобів для ефективного функціонування практичних розробок у сфері дизайну інтер'єру; здатність вносити пропозиції та координувати роботу робочої групи чи підрозділу з розробки та реалізації

дизайнерського проекту; здатність застосовувати сучасні уявлення про філософські основи дизайну у професійній діяльності.

Підсумуємо і відмітимо, що становлення дизайн-освіти є певною мірою формуванням її мистецької складової. Сам дизайн є потужним базисом культурної складової суспільства і здатний суттєво впливати на економічні показники країни.

У зв'язку із цим актуальністю набуває позиціонування дизайнера інтер'єру в контексті сучасних економічних вимог в Україні; розробка організаційно-педагогічних засад професійної підготовки майбутніх дизайнерів інтер'єру у вищих навчальних закладах з урахуванням історичного досвіду вітчизняних та зарубіжних дизайнерських шкіл. У наступних роботах планується висвітлити експериментальну частину в контексті діагностики якості вищої освіти за напрямом «дизайн».

Література

1. Андреев В.И. Педагогика творческого самообразования: учеб. пособ. / Валентин Иванович Андреев. – Казань: Казанский ун-т, 2000. – Кн. 2. – 608 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа: учеб. пособ. для студ. / Александр Григорьевич Асмолов. – М.: МГУ, 1990. – 367 с.
3. Бердяев Н.А. Опыт парадоксальной этики / Н.А. Бердяев. – М.: Издательство, 2003. – 701 с.
4. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: учеб. пособ. / Людмила Борисівна Ермолаева-Томина. – М.: Академ. проект, 2003. – 302 с.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силевич Костюк. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
6. Коськов М.О. Предметное творчество: у 3 ч. / М. Коськов. – СПб.: ТОО Фирма Икар, 1996. – 172 с.
7. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: монографія / В.Ф. Орлов; заг. ред. І.А. Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.
8. Отич О.М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: [монографія] / О.М. Отич; наук. ред. І.А. Зязюн. – Чернівці: Зелена Буковина, 2009. – 752 с.
9. Радкевич В.О. Художня культура у системі формування творчої особистості фахівця / В.О. Радкевич // Професійна освіта: педагогіка і психологія: пол.-укр. щорічник. – 2006. – Вип. VIII. – С. 219-229.
10. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / Оксана Петрівна Рудницька – К.: Навч. книга – Богдан, 2002. – 27 с.
11. Щербина В.Г. Система композиційних вправ у змісті підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Щербина Володимир Григорович. – К., 2000. – 274 с.
12. Даниленко В.Я. Дизайн: підручник / Віктор Якович Даниленко. – Х.: ХДАДМ, 2003. – 320 с.
13. Лазарев Е.М. Дизайн как технико-эстетическая система: автореф. дис. ... доктора искусствовед. наук: 17.00.06 / Лазарев Е.М. – М., 1984. – 32 с.
14. Легенький Ю.Г. Дизайн: культурология та эстетика: [посіб. для

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Випуск 1 (8) 2014

худож. та техн. вузів] / Юрій Григорович Легенький. – К.: КДУТД., 2000. – 271 с.

15. Селівачов М.Р. Історико-культурний аспект дизайну: дизайн-освіта 2003, досвід, проблеми, перспективи / Селівачов М.Р. / Зб. мат. Всеукр. наук.-метод. конф. / за заг. ред. В.Я. Даниленка. – Х.: ХДАДМ, 2003. – 312 с.

16. Фурса О.О. Організаційно-педагогічні засади навчально-виховного процесу у мистецькому коледжі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Фурса Оксана Олександрівна. – К., 2005. – 21 с.

17. Чебикін А.В. Академія мистецтва України і художня освіта / Чебикін А.В. // Художня освіта в Україні: сучасний стан проблеми розвитку: матеріали наук.-практичної конф. / упоряд. Г.Г. Васильєва. – К, 1998. – С. 13-18.

Чирчик Сергей Васильевич – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры дизайна среды Киевского национального университета культуры и искусства
E-mail: chyrchuk@ukr.net

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ДИЗАЙНЕРОВ ИНТЕРЬЕРА

Аннотация. В работе представлены научные поиски методологии дизайн – образования в контексте компетентного подхода. Рассмотрены основные цели профессиональной подготовки дизайнера интерьера с детализацией образовательных результатов. Использование профессиональных компетенций отражено в описании результатов обучения. Акцентируется внимание на критериях формирования профессиональной компетентности будущих дизайнеров.

Ключевые слова: дизайн-образование, компетентный подход, циклы профессиональной подготовки, образовательные результаты

Chyrchuk Sergiy – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of the Environmental Design Department of the Kyiv National University of Culture and Arts
E-mail: chyrchuk@ukr.net

METHODOLOGICAL ASPECTS OF INTERIOR DESIGNERS' TRAINING

Summary. This paper presents the scientific research of design education methodology in the context of competence approach. The main purposes of interior designer's professional training with details of educational results are considered. The use of professional competence is reflected in the description of training results. The attention is focused on the formation criterion of future designers' professional competence.

Scientific research is integrated in the formulation of aims of educational and professional training, determining the place of a specialist in the structure of professional component of the state, demands for his competence and other socially important properties and qualities. It is mentioned that professional training of designers provides for complex mastering of knowledge in the sphere of art, functional-technological processes, constructions and materials, construction technologies;

comprehension of the role of the form, perspective, the plastic arts, the significance of light, colour, texture and style of the environment, and also mastering the technologies of forming the whole from the separate elements and means of its organizing; specific character of art décor; principles of organic image and form combination, with functional constructional and technological components of compositional-spatial organization of object-spatial environment in the whole.

The criteria of forming the professional competence of interior designers are interpreted by the way of analyzing the cycles of professional training of future designers. Thus, the analysis of educational standards in design direction, the education programs and a scientific research of the leading specialists in this direction allows to formulate the demands for the description of educational result in professional training of future interior designers. Formation of design-education in a certain measure is positioned by formation of it's art component. Design itself is a powerful basis of cultural component of the society and is capable to influence essentially on economic indicators of the country. In this connection topical points are the positioning an interior designer in the context of contemporary economic conditions in Ukraine; the elaboration of organizational-educational fundamentals of professional training of future interior designers in High educational institutions with taking into account the historical experience of home and foreign designer schools.

Key words: *design education, competence approach, cycles of professional training, educational results.*

Bibliography

1. Andreev V.I. Pedagogika tvorcheskogo samoobrazovaniya: ucheb. posobie / Valentin Ivanovich Andreev. – Kazan': Kazanskij un-t, 2000. – Kn. 2. – 608 s.
2. Asmolov A.G. Psihologija lichnosti. Principy obshhepsihologicheskogo analiza: ucheb. posob. / Aleksandr Grigor'evich Asmolov. – M.: MGU, 1990. – 367 s.
3. Berdjaev N.A. Opyt paradoksal'noj jetiki / N.A. Berdjaev. – M.: Izdatel'stvo, 2003. – 701 s.
4. Ermolaeva-Tomina L.B. Psihologija hudozhestvennogo tvorchestva: ucheb. posob. dlja vuzov / Ljudmila Borisivna Ermolaeva-Tomina; Moskovskij otkrytyj chas. un-t. –M.: Akadem. proekt, 2003. – 302 s.
5. KostiukH.S. Navchalno-vykhovnyi protses i psyhichnyi rozvytok osobystosti / Hryhoryi Svylovych Kostiuk; za red. L.K. Prokoliienko. – K.: Rad.shk., 1989. – 608 s.
6. Kos'kov M.O. Predmetnoe tvorcestvo: u 3 ch. / M. Kos'kov. – SPb. : TOO Firma Ikar, 1996. – 172 s.
7. Orlov V.F. Profesiine stanovlennia vchyteliv mystetskykh dystsyplin: teoriia i tekhnolohiia: monohrafiia / V.F. Orlov; zah. red. I.A. Ziaziuna. – K.: Naukova dumka, 2003. – 262 s.
8. Otych O.M. Mystetstvo u systemi rozvytku tvorchoi indyvidualnosti maibutnoho pedahoha profesinoho navchannia: teoretychnyi i metodychnyi aspekty: [monohrafiia] / O.M. Otych; za nauk. red. I.A. Ziaziuna. – Chernivtsi: Zelena Bukovyna, 2009. – 752 s.
9. Radkevych V.O. Khudozhnia kultura u systemi formuvannia tvorchoi osobystosti fakhivtsia / V.O. Radkevych/ Profesiina osvita: pedahohika i psyhologhiia: pol.-ukr. shchorichnyk. – 2006. – Vyp. VIII. – S. 219 – 229.
10. Rudnytska O.P. Pedahohika: zahalna ta mystetska: navch.posib. / Oksana Petrivna Rudnytska – K.: Navch. knyha – Bohdan, 2002. – 270s.
11. Shcherbyna V.H. Systema kompozytsiinykh vprav u zmist pidhotovky maibutnykh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva: dys. ... kand.. ped. nauk: 13.00.04

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Випуск 1 (8) 2014

/ Shcherbyna Volodymyr Hryhorovych. – К., 2000. – 274 s.

12. Danylenko V.Ia. Dizain: pidruch. dla stud. vuziv / Viktor Yakovych Danylenko; Kharkivska derzhavna akademiia dyzainu i mystetstv. – Kharkiv: KhDADM, 2003. – 320s.

13. Lazarev E.M. Dizajn kak tehniko-jesteticheskaja sistema: avtoref. dis. ... d-ra iskusstvoved: 17.00.06 / E.M. Lazarev. – M., 1984. – 32 s.

14. Lehenkyi Iu.H. Dizain: kulturolohiia ta estetyka: [posib. dla khudozh. ta tekhn. vuziv] / Yurii Hryhorovych Lehenkyi; Kyiv. derzh. un-t. tekhnolohii ta dyzainu. – K.: KDUTD., 2000. – 271s.

15. Selivachov M.R. Istoryko-kulturnyi aspekt dyzainu: dyzain-osvita 2003, dosvid, problemy, perspektyvy // zb. mat. Vseukr. nauk.-metod. konf. / za zahal. red. V.Ia. Danylenka. – Kharkiv: KhDADM, 2003. – 312 s.

16. Fursa O.O. Orhanizatsiino-pedahohichni zasady navchalno-vykhovnoho protsesu u mystetskomu koledzhi: avtoref. dys. na zdobuttia stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoi osvity / O.O. Fursa. – K., 2005, – 21 s.

17. Chebykin A.V. Akademiia mystetstva Ukrainy i khudozhnia osvita // Khudozhnia osvita v Ukraini: suchasnyi stan problemy rozvytku: materialy nauk.-praktychnoi konf. / [uporiad. H.H. Vasyleva; Akademiia mystetstv Ukrainy]. – K., 1998. – S. 13–18.

УДК 374.7.091.313

Шестоपालюк Олександр Васильович – доктор педагогічних наук, професор, ректор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
E-mail: imfito@yandex.ua

**ПЕРСПЕКТИВИ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ДОРΟΣЛИХ**

Інформатизація освіти, зростаючі вимоги до якості та кількості висококваліфікованих фахівців приводять до необхідності розроблення і впровадження інноваційних освітніх методик і технологій, що сприяють появі нових форм навчання, не обмежених просторово-часовими рамками. Цим вимогам відповідає ідея дистанційного навчання, що дозволяє здобувати якісну освіту через Інтернет незалежно від географічного місця розташування студента (учня), без відриву від роботи і з урахуванням індивідуальної освітньої траєкторії. У світі і в Україні в розвитку вищої освіти й освіти дорослих спостерігається стійка тенденція стирання межі між очним і дистанційним навчанням на основі введення сучасних електронних (в т. ч. он-лайн) технологій організації навчального процесу. В провідних зарубіжних і деяких українських ВНЗ акцент робиться на розвиток електронного он-лайн-навчання, що дозволяє поєднувати роботу і навчання. Активне використання дистанційних освітніх технологій (електронного навчання) у ВНЗ України підтримується на рівні законодавчих ініціатив (закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки і т.ін.»). МОН України планує включити

вимоги щодо використання вузами дистанційного навчання в ліцензійні та акредитаційні показники, відобразити в державних освітніх стандартах.

Залежно від ступеня насиченості навчального процесу он-лайн технологіями, доставки контенту і характеру взаємодії учасників експерти розрізняють [4]: традиційне навчання (без використання електронних технологій); традиційне навчання з веб-підтримкою (1-30 % курсу реалізується в мережі: доставка контенту, мінімальна взаємодія через LMS під час виконання самостійної роботи); повне он-лайн навчання (понад 80 % курсу в мережі, часто зовсім без очної взаємодії).

Поширеним у навчальному процесі нині є традиційне навчання. Традиційне навчання з веб-підтримкою набуває все більшого розповсюдження: формується тавдосконалюється електронно-інформаційне освітнє середовище ВНЗ, значна кількість студентів (слухачів) заочної (дистанційної) форми навчання навчаються з використанням електронного контенту, деякі з них – у аспекті повного дистанційного (он-лайн) навчання.

Наступний етап розвитку електронної освіти – побудова системи змішаного навчання (blended-learning) на основі масового введення електронних технологій в саму організацію навчального процесу. Змішане навчання засноване на гнучкому комбінуванні (у різних пропорціях в залежності від характеру дисципліни) навчання в аудиторії з заняттями в мережі. Наведемо деякі можливі кроки в умовах ВНЗ:

1. Лекційні заняття он-лайн. Можливе виведення деяких лекційних курсів в он-лайн навчання з використанням он-лайн трансляції, он-лайн вебінарів або якісних записів лекцій в комбінації з технологіями само тестування. На першому етапі мова може йти про наскрізні курси, присутні в усіх освітньо-професійних програмах (соціально-гуманітарні дисципліни). Масовість даних дисциплін сприятлива для створення якісного електронного контенту – відеолекцій, а також може дати вагомий ефект економії аудиторного фонду і часу викладача.

Цікавою в цьому зв'язку є ініціатива інституту іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету щодо впровадження дистанційного навчання через укладання угоди про співпрацю з Південносхідним університетом штату Міссурі (США). За три роки така співпраця переросла в солідний та перспективний міжнародний проект.

У 2009-2010 н. р. викладач кафедри англійської філології С. Кузьміна взяла участь у міжнародній програмі обміну Фулбрайт з Південносхідним університетом, і з того часу інститут іноземних мов, а саме кафедра англійської філології, активно співпрацює з Південносхідним університетом. У квітні 2013 р. була підписана ще одна угода про співпрацю між двома університетами – Вінницьким

педуніверситетом та університетом Бредлі.

Завдяки підписаним угодам студенти та викладачі Вінницького державного педагогічного університету мають такі можливості: програма дистанційного навчання «WebBlendedEducation»; он-лайн лекції та дискусії з провідними професорами з декількох університетів США; одержання дипломів бакалавра та магістра в Південносхідному університеті штату Міссурі; академічний і науковий обмін викладачами.

У 2011-2012 рр. 7 студентів інституту іноземних мов, а у 2012-2013 рр. 6 студентів перебували на навчанні, ще 3 студенти розпочали навчання за магістерською програмою восени 2013 року у Південносхідному університеті штату Міссурі.

Тісна співпраця Вінницького державного педуніверситету з двома американськими університетами уможливила створення у 2012-2013 н.р. нової програми дистанційного навчання «WebBlendedEducation». Координатором цієї програми є Кузьміна Світлана – старший викладач кафедри англійської філології. Американські партнери: доктор ДженніТріпсес (JennyTripses) з університету Бредлі та доктори Девід Пауел (DavidPowell), Ірина Устінова (IrinaUstinova), Лорі Мюллер (LoriMueller) та Томас Ітон (ThomasIton) з Південносхідного університету штату Міссурі.

Дистанційний курс розподілений на 3 частини: лекції з викладачем Вінницького педуніверситету (С. Кузьміна), он-лайн лекції із закордонними викладачами, а також листування на форумі між представниками трьох університетів – учасників програми. Також проводиться панельна (panel) дискусія американських студентів зі студентами Вінницького педуніверситету. Перевагою дистанційного навчання є те, що студенти мають змогу брати участь у дискусіях на форумі в зручний для них час, не виходячи з дому, за умови доступу до мережі Інтернет та реєстрації на сайті. Однією з цілей такого навчання є ознайомлення студентів із різноманітними методами навчання на основі новітніх сучасних технологій. WebBlendedEducation стирає кордони між культурами, допомагає студентам порівняти свій досвід із досвідом закордонних студентів, а також змінити традиційне уявлення про навчальний процес. Завдяки дистанційному навчанню студенти можуть бути активними, перебуваючи вдома чи в дорозі, залишатися в курсі справ, якщо захворіли.

Для нашого пілотного проекту «Підготовка вчителя в університетах США» (2012-2013 н.р.) було обрано web-blended модель з метою поєднання аудиторного заняття з подальшою роботою студентів у мережі Інтернет. Ми використовували Skype для проведення он-лайн сесій студентів з професорами американських університетів. Skype – сесії супроводжувалися асинхронними дискусіями на форумі із запрошенням студентів продовжити обговорення теми заняття за межами аудиторії. В

пілотному проєкті брали участь 78 студентів 4 курсу денної форми навчання напряму підготовки «Філологія. Мова та література (англійська)». Web-blended модель була налаштована за допомогою GoogleAppEngine з JavaRuntime. Це безкоштовна програма. Такі міжкультурні обміни відкривають нові горизонти, сприяють кращому розумінню питань, що стосуються освіти і практики. Не менш важливим для викладачів є створення середовища англійської мови через усне і письмове спілкування з носіями англійської мови.

По завершенні курсу студентам було запропоновано дати відповіді на 5 відкритих питань оцінки застосування таких інформаційних технологій:

1 Що вам найбільше подобається в Інтернет-форматі обговорення?

2 Що найменше подобається в он-лайн форматі обговорення?

3 Що було зручним під час використання веб-методів змішаного навчання? Чи сприяло таке навчання кращому розумінню теоретичного матеріалу?

4 Що викликало труднощі в процесі використання веб-змішаних методів навчання? Чи відчували ви певну перешкоду в сприйнятті інформації?

5 Що б ви змінили в подальших методах і технологіях використання веб-змішаного навчання?

За результатами анкетування студентам більше всього сподобалося: спілкування з американськими професорами та студентами в режимі он-лайн; формат веб-дискусії та обмін думками; шанс самовираження; свобода у виборі часу та місця для обміну ідеями.

Поодинокі недоліки та перешкоди, котрі відзначили студенти: нестача часу на участь в обов'язковому обговоренні (3); відсутність доступу до Інтернет (5); незадоволення запропонованою американськими колегами системи оцінювання навчальних досягнень (2); та скарги один на іншого – списування коментарів один в іншого, примітивні коментарі в дискусії тощо. Щодо пропозицій, то студенти (понад 30 чоловік) просять про збільшення кількості американських професорів-лекторів та урізноманітнення навчальних дисциплін у веб-змішаному контексті.

Загалом, веб-курс розширює горизонти, світогляд, підвищує рівень знань про педагогічну освіту в США і є новітньою та сучасною формою реалізації освіти. Саме з метою ознайомлення з новим інноваційним курсом та допомогою впровадження його у навчання в травні 2013р. у Вінницькому педуніверситеті перебував доктор Девід Пауел (Південносхідний університет), який прочитав низку ознайомчих лекцій.

Курс став потужним засобом для міжнародного обміну досвідом та думками. На сайті цього курсу побувала досить значна кількість відвідувачів з різних країн, серед них Індія, В'єтнам,

Японія, Мексика та країни Західної Європи. Маючи такий міжнародний резонанс та підтримку закордонних колег, ми вийшли на суттєво новий рівень – нині учасниками проекту за запрошенням американських університетів подано дві заявки на участь у міжнародних конференціях: «USINGWEB-BLENDEDLEARNING IN UKRAINE TO FACILITATE ENGEMENT AND GLOBAL IZEHORIZONS: APILOT STUDY» (Туреччина – 2013) та «WEB-BLENDED EDUCATION IN UKRAINE: APOWER FUL TOOL FOR GLOBALIZATION» (США – 2014).

За запрошенням Південносхідного університету (США) три студентки інституту іноземних мов – Скупа Оксана, Кучер Тетяна, Бабак Катерина нині навчаються за магістерською програмою підготовки викладачів англійської мови для носіїв інших мов (MATESOL). Крім того, курс зацікавив колег з Нагойського університету факультету британо- та американознавства (Японія), а саме професора МасакоУмегакі, яка запропонувала проведення он-лайн класу в другому семестрі 2013-2014 н.р. Будемо сподіватися, що така модернізація методів і навчання в університеті зробить його конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг.

Далі зупинимося ще на деяких можливих формах проведення занять зі студентами або слухачами з використанням інформаційно-комунікаційних технологій і мережі.

Виведення частини семінарських занять в режим вебінарів. Такі особливості вебінарів, як можливість для учасників користуватися загальним робочим столом, почути відповідь будь-якого учасника, поставити запитання, показати свою роботу всім учасникам, провести опитування та тестування, виводить дану форму на повноцінну заміну традиційного семінарського заняття. Представляється можливим практикувати заняття – вебінари для дисциплін, що не потребують використання лабораторного обладнання. Дещо обмежені можливості системи і за необхідності формул і розрахунків. Однак, ця технологія, на нашу думку, може знайти застосування в магістерських програмах, дозволяючи заняття у позанавчальний час для працюючих магістрів.

Проведення проектної та групової роботи в мережі на основі використання сервісів LMS, Moodle або відкритих інструментів і сервісів (блоги, вікі, інтернет-закладки, сервіси розміщення фото-, відео- та ін.). Переваги мережевої організації даного виду навчальної взаємодії очевидні: прозорість участі кожного, наочність результату робіт на будь-якому етапі виконання, можливість зберегти результат і використовувати в подальшій організації навчального процесу, зручність організації (незалежність від часу консультації, немає необхідності зустрічатися).

Змішана технологія проведення лабораторних робіт.

Використання віртуальних лабораторних робіт як етап підготовки до реальної лабораторної роботи з тестуванням на одержання допуску в електронному середовищі дозволить скоротити час перебування студента в лабораторії і ефективніше використовувати лабораторний фонд.

Використання комплексів самотестування на досягнення результатів навчання з дисциплін дозволить організувати систему допуску до проміжної атестації з дисципліни з мінімальною участю викладача (ця система потребує розроблення).

Переклад частини рейтингових балів на взаємодію з електронним середовищем (тести, автоматичні індивідуальні заняття, підготовка до лабораторних робіт, автоматичне проведення через «антиплагіат» усіх студентських робіт до їх пред'явлення викладачеві) наближає технологію змішаного навчання до розповсюдженої на заході технології масових он-лайн курсів (МООС – MassiveOpenOnlineCourse).

Консультації в режимі вебінарів (і форумів) за спеціальним розкладом – повноцінна заміна аудиторних консультацій з деяких дисциплін. В якості закономірного розвитку системи змішаного навчання можна прогнозувати введення повного дистанційного навчання з окремих дисциплін, проведення дистанційних семінарів (наприклад для очної магістратури).

Необхідність введення змішаного навчання зумовлена низкою системних переваг даної моделі:

1. Підвищення якості навчання: за рахунок перенесення центру ваги з традиційних форм організації навчального процесу на керовану викладачем самостійну роботу слухачів, за рахунок прозорості та контрольованості процесу навчання (всі параметри фіксуються системою і доступні для постійного моніторингу з боку організаторів, керівників), за рахунок миттєвого зворотного зв'язку, що дозволяє оцінити якість всіх складових навчального процесу.

2. Підвищення ресурсоефективності ВНЗ: за рахунок істотної економії аудиторного і лабораторного фонду та витрат на його обслуговування, за рахунок оптимізації процесу підготовки (відмова від друкованих форм, формування курсів на основі відкритих джерел і т. д.). За оцінками експертів у світі економія ресурсів за умови організації змішаного навчання складає до 35 % по відношенню до традиційного.

3. Підвищення ефективності роботи викладача з урахуванням потреб університету: за рахунок часткової відмови від аудиторних занять підвищується мобільність викладача, з'являється додатковий часовий ресурс на організацію самостійної роботи студентів, методичну та наукову роботу.

4. Привабливість ВНЗ для абітурієнтів: за рахунок орієнтації на потреби нового покоління студентів, вихованого на нових технологіях, за рахунок забезпечення підвищеної мобільності учнів

(немає необхідності щодня їздити на заняття, є можливість працювати та ін.).

5. Забезпечення конкурентоспроможної позиції ВНЗ у міжнародному освітньому просторі за рахунок активного використання та розвитку технології електронного навчання.

6. Відпрацьована технологія дистанційного навчання може стати основою для залучення додаткового контингенту працюючих на виробництві в магістерські програми.

Разом з тим, завдання впровадження дистанційних (електронних) технологій у навчальний процес за очною формою навчання ставить перед ВНЗ додаткові завдання щодо забезпечення цієї принципово нової форми організації навчального процесу.

Література

1. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія / В.Ю. Биков. – К.: Атіка, 2009. – 684 с.

2. Гуревич Р.С. Навчання в телекомунікаційних освітніх проектах (з досвіду роботи) / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, Л.С. Шевченко / за ред. Гуревича Р.С. – Вінниця: ТОВ Фірма «Планер», 2007. – 138 с.

3. Козяр М.М. Віртуальний університет: навч.-метод. посіб. / М.М. Козяр, О.Б. Зачко, Т.Є. Рак. – Львів: ЛДУ БЖД, 2009. – 168 с.

4. I. Elaine Allen and Jeff Seaman. Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC – 2013 p.

5. Ashby A. National student feedback surveys in distance education: an investigation at the UK Open University / A. Ashby I. Richardson, A. Woodley // Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-learning. – 2011/ 26:1. – P. 5-25. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <<http://dx.doi.org/10.1080/02680513.538560>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Шестопалюк Александр Васильевич – доктор педагогических наук, профессор, ректор Винницкого государственного педагогического университета имени Михаила Коцюбинского

E-mail: imfito@yandex.ua

ПЕРСПЕКТИВЫ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ВЗРОСЛЫХ

Аннотация. В статье рассматриваются основные тенденции в сфере современного обучения, вводится понятие смешанного обучения, предлагается набор технологий для осуществления такого обучения в профессиональной подготовке и переподготовке учителей, прогнозируются возможности результаты работы учебных заведений касательно организации такой деятельности.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), профессиональная подготовка, образование взрослых, смешанное обучение, обучение он-лайн.

Shestopaljuk Olexandr – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of AN of Higher Education of Ukraine, Rector of the Vinnitsia State

PROSPECTS FOR BLENDED LEARNING IN ADULTS TRAINING

Summary: *The article focuses on the main tendencies in blended education. It introduces the notion of blended education and presents the list of technologies for the realization of such education in pre-service and in-service training; foresees the outcomes of the implementation of such technologies in higher educational institutions. The development of higher education and life long learning in Ukraine and worldwide highlights the stable tendency of blurring the borders between the full-time and part-time education based on the implementation of modern technologies, as well as online education, into the learning process of higher educational institutions. The emphasis is made on the development of online learning that allows combining work and study.*

The next step in the development of online learning is the introduction of the blended learning system based on online technologies into the educational process itself. The first stage may affect basic courses such as social and humanitarian ones. Vinnytsia State MykhailoKotsyubynsky Pedagogical University has established a well organized cooperation with two American universities – Southeast Missouri State University and Bradley University. The distant course is subdivided into three parts. The lectures are conducted by a teacher-trainer from Vinnytsia Pedagogical University, online lectures – by teacher-trainers from abroad. The participants of the program – the representatives of the three universities chat online with each other. There is also a panel discussion held between American and Ukrainian students. The course conducted by American and Ukrainian specialists has turned to be a powerful means of international exchange of experience and opinions. A great amount of online guests from different countries, namely India, Vietnam, Japan, Mexico and Western European countries, visited the site of the course. The article briefly outlines the other possible ways of conducting courses by means of IT and networks. Among them there are webinars, projects, work-shops, self-assessments, tutorials, etc.

Key words: *information and communication technologies (ICT), training, adult education, mixed education, on-line learning.*

Bibliography

1. Bykov V. Ju. Modeli organizacijnyh system vidkrytoi osvity: Monografija / V. Ju. Bykov. – K.: Atika, 2009. – 684 s.

2. Gurevych R. S. Navchannja v telekomunikacijnyh osvitnih proektah (z dosvidu roboty) / R. S. Gurevych, M. Ju. Kademija, L. S. Shevchenko / Za red. Gurevicha R. S. – Vinnycja: TOV firma «Planer», 2007. – 138 s.

3. Kozjar M. M. Virtual'nij universitet: navch.-metod. posib. / M. M. Kozjar, O. B. Zachko, T. E. Rak. – L'viv: LDU BZhD, 2009. – 168 s.

4. I. Elane Allen and Jeff Seaman. Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC – 2013 r.

5. Ashby A. National student feedback suzveys in distance education: an investigation at the Uk Open University / A. Ashby I. Richazdson, A. Woodley // Open Learning: The Yournad of Open, Distance and e-learning. – 2011/ 26:1. – P. 5-25. – [Elektronnij resurs]. Rezhim dostupu: <[http:// dx.doi.org/ 10.1080/02680513.538560](http://dx.doi.org/10.1080/02680513.538560)>. – Zagal. z ekranu. – Mova angl.

Розділ II

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ

УДК 37.013.3.018.46

Білик Надія Іванівна – кандидат педагогічних наук,
доцент, професор кафедри педагогічної майстерності
Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної
освіти імені М.В. Остроградського
E-mail: nbilyk@rambler.ru

РЕГІОНАЛЬНА ОСВІТНЯ СИСТЕМА ЯК ФАКТОР СТАЛОГО РОЗВИТКУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Метою Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. є: підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки; забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання протягом життя [6]. Виходячи із зазначеного вище, самостійність регіонів України у виборі освітньої стратегії дозволяє продуктивніше здійснювати вибір засобів, методів і форм безперервної післядипломної педагогічної освіти в інтересах населення та економіки регіону, виходячи із ситуації, інфраструктури освіти, її організаційно-управлінського потенціалу та перспективних завдань із урахуванням зовнішнього оточення, соціально-економічних та інших факторів.

Разом з тим дослідження проблем підвищення кваліфікації показує, що в практиці цієї системи зберігається тенденція оновлення перш за все всього змісту курсової підготовки й переважання традиційних форм і методів навчання. Спроби задовольнити індивідуальний освітній запит педагога через діагностику інтересів слухачів виявляються малоефективними. Звідси робимо висновок, що існуюча система підвищення кваліфікації не забезпечує всебічність і безперервність освіти педагога, а активність слухачів у процесі курсової підготовки майже не розвивається. Необхідна така організація процесу підвищення кваліфікації, яка забезпечить прояв і вдосконалення суб'єктних якостей педагога в умовах курсової підготовки, сприятиме розвитку його освітньої активності.

Різні аспекти функціонування регіональної освітньої системи (РОС) знайшли відображення в наукових дослідженнях

Л. Ващенко, М. Дарманського, Г. Єльникової, Б. Жебровського, Л. Даниленко, І. Жерносека, І. Зязюна, Н. Клокар, В. Маслова, А. Новікова, В. Олійника, Н. Островерхової, Н. Погрібної, О. Попової, Н. Протасової, Т. Сорочан, П. Худоминського та ін.

Теоретична база для розроблення програм розвитку регіональних освітніх систем представлена в дисертаційних дослідженнях, які з'явилися в останні 10 років (Ю. Калиновського, В. Котячої, Г. Лотванової, І. Проданова, Л. Рогозіної, В. Скворцова, В. Сквороднікова, В. Штурби та ін.). Однак питання регіональної освітньої системи як фактору сталого розвитку підвищення кваліфікації педагогічних працівників, оволодіння цим досвідом досліджені ще недостатньо.

Мета статті – проаналізувати положення про регіональну освітню систему та визначити її шляхи реалізації як фактору сталого розвитку підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Державна регіональна політика – це сукупність заходів, засобів, механізмів, інструментів та узгоджених дій центральних і місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування для створення повноцінного життєвого середовища для людей на всій території України та забезпечення високого рівня якості життя людини, просторової єдності, сталого розвитку держави та її регіонів [8].

Тому регіональна освітня система підвищення кваліфікації повинна характеризуватися великою гнучкістю, варіативністю, різноманітними підходами, формами та методами навчання. У цьому напрямку пріоритет потрібно віддати освітнім закладам післядипломної педагогічної освіти, що покликані вдосконалювати фахову майстерність педагогічних працівників.

За П. Пасюковим [7], регіональна освітня система – це система розповсюдження інформації, це підтримка законодавчого забезпечення регіонального освітнього ринку, це постійна підтримка заходів щодо розвитку інноваційної діяльності, це воля і прагнення до організації. Основний напрям сталого розвитку регіональної освітньої системи – підвищення її продуктивності та авторитету: професіоналізація в області регіональної освітньої політики та менеджменту. Специфіка полягає в пошуку синтезу, тобто якісно нових смислів, прагнення до компромісів у її різноманітних формах, до діалогізації регіональної освітньої політики, нової організації освіти, спрямованість на продовження пошуку теоретичних і практичних відповідей на питання, пов'язані з процесом становлення регіональних освітніх систем в єдиному освітньому просторі України.

Система підвищення кваліфікації педагогічних працівників певного регіону є регіональною освітньою системою, яка гарантує стабільний результат удосконалення їхньої педагогічної майстерності. Отже, регіональна освітня система підвищення

кваліфікації педагогічних працівників – це сукупність освітніх програм, концепцій, які задовольняють запити груп населення на даній території і забезпечують стабільність результатів освітньої діяльності [1; 2].

Провідними ідеями нашого дослідження є теоретичні положення про роль науково-педагогічного потенціалу регіонів у реалізації регіональної освітньої політики, безперервну післядипломну педагогічну освіту як соціально-педагогічний процес професійного становлення та самореалізації особистості, розвиток регіональних освітніх систем як спосіб виявлення, розв'язання суперечностей, що існують у цілісній системі освіти України. Водночас *теоретична значимість* дослідження полягає в тому, що пропонується концепція дозволяє, з одного боку, забезпечити розвиток післядипломної педагогічної освіти в регіоні, з іншого – прогнозувати освітню стратегію регіону у формуванні системи підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних працівників з урахуванням регіональних відмінностей. *Практична значущість* дослідження полягає в тому, що отримані результати дозволяють об'єктивізувати та впорядкувати підготовку і підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Ці результати можна використовувати при розробленні регіональних програм розвитку безперервної післядипломної педагогічної освіти, кваліфікаційних характеристик педагогічних працівників, навчальних програм (основних і додаткових), навчально-методичних посібників, змісту профільованих курсів підвищення кваліфікації і процедур атестації фахівців.

А. Лебедева, досліджуючи на практиці проблему андрагогічного підходу у післядипломній освіті, отримала дані, що свідчать про певні якості, що притаманні слухачам курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, у тому числі, й учителям математики. Серед них: відсутність психологічних настанов на глибоке й всебічне навчання, неготовність виступати в ролі учня; прагматичний підхід і завищені вимоги до змісту навчального матеріалу, певний скептицизм щодо результативності курсової підготовки; інтерес до нової інформації, але не завжди достатнє розуміння, де й коли її можна використовувати; прагнення до конкретики, здобуття консультативних відповідей на питання, що пов'язані з певними професійними ситуаціями; перевага стислого терміну навчання, бажання займатися за індивідуальними програмами, прагнення певних освітніх форм (перевага віддається традиційним пасивним формам, в основному, лекціям) і, в той же час, відсутність навичок навчатися в умовах аудиторії; особистісна й службова амбітність, але не завжди адекватне оцінювання власних знань і досягнень у професії; перевалювання власної думки і нетерпимість до іншої точки зору з будь-якої проблеми; невміння слухати й чути, що сформувалося внаслідок звички

постійно говорити самому; швидка стомлюваність і, як наслідок, розсіяна увага і невміння зосередитися; комплекс «переваги» над іншими і побоювання опинитися неуспішним учнем, почуття страху (зазвичай на підсвідомому рівні) піддатися критиці з боку викладача або однокурсників; обтяженість особистісним і професійним досвідом, критичне порівняння його і зіставлення з ним навчального матеріалу, що пропонується; швидка втрата ентузіазму після закінчення курсів і неготовність застосовувати отримані знання на практиці в своїй освітній установі, повернення у звичне русло роботи; упередження щодо науково-дослідної роботи, небажання бачити в ній основу практичної діяльності, прагнення отримувати навчально-методичні матеріали у готовому вигляді; різнорідність аудиторії за віковим складом, особистісними якостями, рівнем підготовленості, колом інтересів, особливостями професійної діяльності тощо [5].

Отже, з таким контингентом працюють усі регіональні освітні системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Вищезазначені особливості, що притаманні слухачам курсів підвищення кваліфікації, вивчає андрагогіка, яку розуміють як теорію навчання дорослих, що науково обґрунтовує спільну діяльність тих, хто навчається, і тих, хто навчає, за напрямом визначеної мети, завдань, змісту, форм і методів навчання щодо організації, технології та здійснення процесу навчання дорослих людей.

Для нашого дослідження важливі результати дослідно-експериментальної роботи, яку провела А. Глазиріна [4] щодо вивчення професійних запитів і очікувань учителів, які проходять курсову підготовку в системі підвищення кваліфікації: із 328 опитуваних 15 % було вчителів вищої кваліфікаційної категорії, 31 % – першої, 43 % – другої, 11 % – спеціалістів. Учителі загальноосвітніх середніх шкіл визнають, що рівень їхніх професійних знань далекий від бажаного (72 %), але не бачуть на даний час шляхів і умов для ефективного вдосконалення (59 %). Із тих, хто вважає рівень свого професіоналізму задовільним – 80 % визнають, що самовдосконалення ефективніше у вирішенні конкретної педагогічної проблеми, але вони не зможуть самостійно виділити час і зусилля для вирішення цієї проблеми. Отримані дані засвідчують про те, що, з одного боку, 60,7 % учителів вважають, що процес підвищення кваліфікації неефективний і непотрібний, а 22,9 % – погоджуються з тим, що цей процес необхідний, але має проводитися іншими методами та відповідати сучасним вимогам.

Сучасні заклади післядипломної педагогічної освіти не мають можливості надати допомогу в самостійному вирішенні педагогічних проблем учителями з причини заформалізованості діяльності, відсутності спеціалістів, і школа не має цих можливостей і повноважень. Не дивлячись на те, що більшість

працівників освіти висловлюються незадовільно про відповідність змісту підвищення кваліфікації сучасним вимогам, однак ця думка у більшій мірі суб'єктивна, так як більшість опитуваних при аналізі проблем не може достатньо чітко сформулювати ні змісту проблеми, ні її причини. Це пов'язано із розмиванням у педагогічному середовищі цілей не тільки освіти в цілому, але й підвищення кваліфікації зокрема. Причому, чим вища кваліфікаційна категорія і більший педагогічний стаж педагога, тим більша у нього потреба у нових предметних знаннях (до 80 % у вчителів вищої кваліфікаційної категорії і стажу роботи понад 15 років). 42 % слухачів відмічають головним завданням системи підвищення кваліфікації вивчення нових методик і технологій навчання. Більше всього про це хотіли би дізнатися вчителі іноземної мови (80 %), математики (75%), історії та літератури (64 %), трудового навчання (52 %). Низька мотивація у вивченні нових методик була виявлена у спеціалістів (27 %) і вчителів зі стажем роботи понад 30 років.

Проблема вміння організувати роботу з учнями займає четверте місце. Понад половину респондентів (52 %) хотіли б отримати допомогу з цього питання, особливо вчителі малокомплектних шкіл, вихователі спеціальних навчальних закладів, учителі трудового навчання, музичного, образотворчого мистецтва. У цьому напрямі з метою реалізації положень Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., відповідно до листа ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України від 26.06.2012 р. № 01-02/392 «Про рекомендації щодо участі у заходах науково-методичного супроводу професійного розвитку керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників у межах діяльності Консорціуму закладів післядипломної освіти в 2012/2013 навчальному році» була створена Полтавська регіональна школа новаторства (РШН) керівних, науково-педагогічних та педагогічних працівників і розроблене її Положення.

Педагогічна проблема РШН – «Впровадження технологій новаторської діяльності в контексті розвитку професійної компетентності педагогічних працівників у післядипломній освіті». Метою її діяльності є посилення новаторського руху в освітньому просторі регіону, виявлення, популяризація педагогічних технологій, проектів тощо та всебічне впровадження їх у педагогічну практику, підвищення фахового рівня керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників післядипломної педагогічної освіти Полтавської області.

Діяльність РШН здійснюється за такими напрямками: розвиток професійної компетентності педагогічних працівників, підвищення результативності та якості навчально-виховного процесу завдяки впровадженню нових педагогічних технологій і методик науково-методичного забезпечення діяльності освітніх округів

в умовах реформування освітньої галузі; визначення актуальних потреб щодо науково-методичного забезпечення інноваційної діяльності педагогічних працівників; організація підвищення професійного рівня слухачів РШН на науково-методичних засадах шляхом залучення до роботи в ній науковців та фахових викладачів і методистів; нові форми впровадження і поширення передового педагогічного досвіду як необхідна умова створення інноваційного освітнього середовища; бібліотеки Полтавщини на допомогу розвитку освіти в регіоні; діяльність методичних служб в умовах єдиного освітнього простору; організація роботи зональних шкіл новаторства (ЗШН) Полтавського регіону.

Регіональна школа новаторства тісно співпрацює із 11-ма ЗШН, що створені на базі рай(міськ)методкабінетів визначених управлінні освіти виконавчих комітетів і відділів освіти міських рад і райдержадміністрацій. Основними завданнями РШН і ЗШН є: вивчення й популяризація інноваційних педагогічних технологій, вирішення проблем оновлення й модернізації науково-методичного забезпечення навчальних закладів області; пропаганда перспективних моделей новаторського досвіду з актуальних проблем педагогічної та управлінської діяльності; підвищення фахової компетентності й педагогічної майстерності педагогічних та управлінських кадрів; організація професійної взаємодії та співпраці фахівців із питань післядипломної педагогічної освіти з різних регіонів України, обмін досвідом роботи; сприяння створенню інноваційного освітнього простору післядипломної педагогічної освіти через упровадження досягнень психолого-педагогічної науки в освітній процес навчальних закладів області.

Одним із інформаційних партнерів РШН є Всеукраїнський науково-практичний освітньо-популярний журнал «Імідж сучасного педагога». З метою науково-методичного супроводу професійного розвитку керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників за 2012–2013 рр. були видані такі тематичні спецвипуски: «Реалії продуктивної освіти»; Реалізація компетентного підходу у початковій освіті»; «Професійний розвиток педагога в Україні та зарубіжжі»; «Інформатична компетентність педагога»; «Модернізація післядипломної педагогічної освіти», «Новаторський рух у післядипломній педагогічній освіті України».

П. Пасюков зазначає, що все-таки основою сучасної освіти є вибір індивідуальної освітньої траєкторії – учнем, освітньої технології – вчителем, освітньої програми – навчальним закладом, моделі освіти – регіоном, а основним засобом розвитку мотивів вибору в сучасних умовах є гуманітаризація освіти [7].

Отже, сучасні умови життя потребують від учителя ще однієї сторони професійної компетентності – вміння організувати власне навчання. На наш погляд, це самопроєктування розвитку професіоналізму фахівця в регіональній освітній системі

підвищення кваліфікації педагогічних працівників через діяльність зональних шкіл новаторства керівних, наукових, науково-педагогічних та педагогічних працівників конкретного району [3].

Нині вчителю необхідно володіти певним спектром знань, умінь і навичок самодіагностики, вміння планувати, оцінювати та коригувати процес свого навчання, відбирати зміст, форми, методи, засоби навчання відповідно власних освітніх потреб та професійно-особистісних якостей.

Тому поява РШН і ЗШН – це вияв необхідності сучасного ефективного науково-методичного супроводу системи післядипломної педагогічної освіти для вирішення завдань розвитку й забезпечення стратегічних і тактичних дій щодо постійного вдосконалення фахової майстерності освітян окремого регіону.

Таким чином, регіональна освітня система підвищення кваліфікації педагогічних працівників є фактором сталого розвитку, що визначає вибір різноманітних моделей підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки педагогічних кадрів: постійна зміна зовнішнього середовища і необхідність адаптації до цих змін; постійне ускладнення професійної діяльності; підвищення значення фактора часу (підвищення оперативності дій вимагає нового підходу до методів навчання та управління); низька ефективність загальноприйнятих форм кооперації при вирішенні виникаючих проблем; наявність міжорганізаційних систем інформації та комунікації.

Перспективи подальших досліджень щодо аналізованого напрямку полягають у сприянні створенню регіональних і міжрегіональних шкіл новаторства керівних, наукових, науково-педагогічних, педагогічних працівників в Україні.

Література

1. Білик Н.І. Андрагогічна позиція Регіональної школи новаторства / В.В. Зелюк, Н.І. Білик // *Імідж сучасного педагога*. – 2013. – № 8-9. – С. 9-14.
2. Билык Н.И. Региональная образовательная система повышения квалификации: реалии и перспективы / Н.И. Билык // *Образование Минщины*. – 2011. – № 6(35). – С. 29-31.
3. Білик Н.І. Самопроекування розвитку професіоналізму фахівця в системі підвищення кваліфікації регіону / Н.І. Білик // *Теорія та методика управління освітою: електронне фахове видання*. – 2010. – № 5 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11bilhqr.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Глазырина А.В. Андрагогический подход к развитию образовательной активности педагога в процессе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Алла Владимировна Глазырина. – Йошкар-Ола, 2006. – 156 с.
5. Лебедева А.І. Андрагогічний підхід у післядипломній освіті вчителів математики / А.І. Лебедева // *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. Випуск 2 (12) 2012 – Донецьк: ДВНЗ «ДонНТУ», 2012. – 222 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://ea.donntu.edu.ua/handle/123456789/18606>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.*

6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року // Відкритий урок [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <osvita.ua>legislation/other/36322/>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

7. Пасюков П.Н. Региональная образовательная система как фактор устойчивого развития непрерывного физкультурно-педагогического образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Петр Николаевич Пасюков. – Челябинск, 2000. – 366 с.

8. Якухно І.І. Наукові основи інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти: монографія / І.І. Якухно. – Житомир: Полісся, 2010. – 524 с.

Бильк Надежда Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогического мастерства Полтавского областного института последипломного педагогического образования им. Н.В. Остроградского

E-mail: nbilyk@rambler.ru

РЕГИОНАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА КАК ФАКТОР УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Аннотация. Рассмотрена проблема формирования понятия «региональная образовательная система» и определены пути его реализации как фактора устойчивого развития повышения квалификации педагогических работников.

Установлено, что региональная образовательная система повышения квалификации – это совокупность образовательных программ, концепций, которые удовлетворяют запросы педагогических работников на данной территории и обеспечивают стабильность результатов образовательной деятельности.

Ключевые слова: региональная образовательная система, устойчивое развитие, повышение квалификации, региональная школа новаторства, зональная школа новаторства.

Bilyk Nadia – Candidate of Pedagogical Sciences, Associated Professor, Professor of the Pedagogical Mastery Department, Poltava Regional Institute for Postgraduate Pedagogical Education named after N. Ostrogradskiy
E-mail: nbilyk@rambler.ru

REGIONAL EDUCATIONAL SYSTEM AS A FACTOR OF SUSTAINABLE IMPROVEMENT OF EDUCATORS' PROFESSIONAL SKILLS

Summary. Paper deals with forming of the notion «regional educational system» and defines ways of it realization as a factor of sustainable improvement of professional educators' skills. It is proved that regional educational system of professional skills improvement is a set of educational programs and concepts those are solved the requests of pedagogues at specified territory and served for the stability of the educational results.

Regional educational system of professional skills improvement should be more flexible, variable, different approaches and methodologies. This process should be served by in-service teachers training institutions, those aim

is to master professional skills of educators on the basis of regional area-based schools of innovation of leaders, scientists, research and educational personnel, pedagogues. Thus, regional system of professional skills improvement educational personnel is a factor of sustainable development, that determines the choice of the different models of professional skills improvement and pedagogues professional retraining: constant changing of the areas of professional activities; rising of the time factor (rising of action efficiency need new methodology and management); low efficiency of adopted forms of cooperation to solve problems; presence of inter-organizational systems of information and communication.

Key words: regional educational system, sustainable development, professional skills improvement, regional school of innovation, area-based school of innovation.

Bibliography

1. Bilyk N.I. Andragogichna pozycja Regional'noi shkoly novatorstva / V.V. Zeljuk, N.I. Bilyk // Imidzh suchasного pedagoga. – 2013. – № 8–9. – S. 9-14.

2. Bilyk N.I. Regional'naja obrazovatel'naja sistema povyshenija kvalifikacii: realii i perspektivy / N. I. Bilyk // Obrazovanie Minshchiny. – 2011. – № 6(35). – S. 29–31.

3. Bilyk N.I. Samoproektuvannja rozvytku profesionalizmu fahivcja v systemi pidvyshchennja kvalifikacii regionu / N.I. Bilyk // Teorija ta metodyka upravlinnja osvituju: elektronne fahove vydannja. – 2010. – № 5. – Rezhym dostupu: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11bilhqr.pdf>

4. Glazyrina A.V. Andragogicheskij podhod k razvitiyu obrazovatel'noj aktivnosti pedagoga v processe povyshenija kvalifikacii : dis. ... kand. ped. nauk : spec. 13.00.01 / Alla Vladimirovna Glazyrina. – Joshkar-Ola, 2006. – 156 s.

5. Lebedieva A.I. Andragogichnij pidhid u pisljadyplomnij osviti vchyteliv matematyky / A.I. Lebedieva // Naukovi praci Donets'kogo natsional'nogo tehničnogo universytetu. Serija: Pedagogika, psihologija i sociologija. Vypusk 2 (12) 2012 – Donetsk: DVNZ «DonNTU», 2012. – 222 s. – Rezhym dostupu: <http://ea.donntu.edu.ua/handle/123456789/18606>

6. Natsional'na strategija rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku // Vidkrytyj urok. – Rezhym dostupu: osvita.ua/legislation/other/36322/

7. Pasjukov P.N. Regional'naja obrazovatel'naja sistema kak faktor ustojchivogo razvitiya nepreryvnogo fizkul'turno-pedagogičeskogo obrazovanija: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk: spec. 13.00.04 / Petr Nikolaevich Pasjukov. – Cheljabinsk, 2000. – 366 s.

8. Jakuhno I.I. Naukovi osnovy innovacijnogo rozvytku pisljadyplomnoj pedagogičnoi osvity : monografija / I.I. Jakuhno. – Zhytomyr : Polissja, 2010. – 524 s.

УДК 378+ 37.012

Ващук Олена Василівна – аспірант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка
E-mail: Lena.vashchuk.75@mail.ru

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Успіх розвитку суспільства та престиж держави визначаються результатами творчої діяльності всіх громадян. У зв'язку з цим

обдарованість і розвиток творчих здібностей особистості виступають необхідною умовою процвітання держави. Розвинуті країни значну увагу приділяють зміцненню інтелектуального та творчого потенціалу держави як стратегічного ресурсу. У 1994 році Рада Європи прийняла постанову № 1248 по роботі з обдарованими дітьми, в якій вказується, що «жодна країна не може дозволити собі розкіш розкидатися талантами, а відсутність своєчасного вияву інтелектуального і іншого потенціалу інакше як розтратами людських ресурсів назвати не можна. Обдарованим дітям мають бути надані умови освіти, які дозволять їм у повному обсязі реалізувати їх можливості для їх же блага і на користь усього суспільства».

Концептуальні положення вітчизняної педагогічної освіти зорієнтовані на світові тенденції і базуються на засадах Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)», Державній програмі «Вчитель», Національній доктрині розвитку освіти, Стратегії інноваційного розвитку України на 2010 – 2020 роки в умовах глобалізаційних змін (проект), Програмі розвитку обдарованих дітей і молоді, Указ Президента України про підтримку обдарованих дітей та ін. У цих документах оговорюється необхідність формування цілісної загальнодержавної системи виявлення і підтримки обдарованої особистості, розвитку та реалізації її здібностей.

Реалізація завдань, поставлених державою можлива лише за наявності вчителів, підготовлених до роботи з обдарованими учнями. В умовах трансформації та реформування системи освіти, тенденції до інтеграційних процесів у науці і суспільному житті вимагають від вчителя здатності швидко опановувати нову інформацію, аналізувати її та застосовувати. Найоптимальнішим рівнем самопрезентації педагога академічно обдарованим учням є енциклопедичний (В. Рибалка), оскільки учень більше довіряє тому вчителю, «який знає все на світі». Такий педагог повинен уміти реорганізувати свій науковий, життєвий, педагогічний, психологічний і філософський досвід, щоб бути готовим дати відповідь на будь-яке запитання [1].

Тому важливою складовою особистості вчителя є особистісна зорієнтованість на саморозвиток, самовдосконалення, самоактуалізацію у виконуваний професійно-педагогічній діяльності, що реалізується лише шляхом організації освіти впродовж життя.

Готовність вчителів природничих дисциплін до розвитку академічної обдарованості старшокласників формується з років навчання у вищому навчальному закладі і продовжується на подальшому педагогічному шляху. На відміну від «освіти на майбутнє» (у школі, ВНЗ), підготовка працюючого вчителя є неперервною, відбувається шляхом взаємодії методичних структур різних рівнів та системи післядипломної освіти і зорієнтована на

вирішення реальних завдань шкільної практики. Сучасна методологія післядипломної освіти ґрунтується на положеннях андрагогіки – науки про навчання дорослих, яка виокремилася в останні роки і є окремим напрямом педагогіки.

Тому вважаємо, що формування готовності вчителів до розвитку академічно обдарованих учнів доцільно організовувати, опираючись на принципи андрагогіки. Відповідно, існує об'єктивна необхідність розгляду основ андрагогіки, форм та методів, що реалізуються у рамках андрагогічного підходу, аналізу можливості їх використання при побудові моделі формування готовності вчителів природничих дисциплін до розвитку академічної обдарованості старшокласників.

Проблема готовності до професійної діяльності вивчалася в працях О. Абдуліної, М. Дяченко, І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, О. Ярошенко. Загальні питання підготовки педагогічних кадрів підіймали О. Антонова, І. Бех, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, С. Карплюк, Ю. Клименюк, К. Ліневич, О. Негривода, О. Пехота, С. Сисоєва, Л. Хомич; в системі післядипломної освіти – В. Демченко, Т. Зорочкіна, О. Мариновська, Л. Мокридіна, Т. Сорочан, Г. Тарасова, А. Яковина. Важливе значення для розуміння сутності готовності вчителів до виконання професійних обов'язків має теорія неперервної професійної освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, Н. Ничкало).

Одним з найважливіших напрямів у підготовці сучасного вчителя є формування у них готовності до роботи з обдарованими учнями, що розкривається у дослідженнях О. Антонової, Н. Бухлової, А. Границької, В. Демченко, В. Зарицької, Т. Зорочкіної, Ю. Клименюк, І. Ліщук, І. Любовецької, Л. Мокридіної, О. Музики, В. Панова, Н. Полухіної, А. Семенової, Г. Тарасової, І. Ушатікової, М. Федорова, М. Шемуди, А. Яковини. Проблеми андрагогіки висвітлювалися у працях Б. Бім-Бада, Н. Бідюк, П. Джарвіса, В. Олійника, М. Ноулза, Р. Сміта, Х. Коллі, Ф. Пьогелера, Т. Тен Хаве і Л. Турса. Формування основ андрагогіки започатковано у працях американських учених (М. Ноулс, Р. Смітс) і здійснюється в дослідженнях учених інших зарубіжних країн – Великої Британії (П. Джарвіс), Німеччини (Ф. Пеггелер), Польщі (І. Дзежговська, І. Вільш), Росії (С. Змеєв) та ін., які пропонують різні андрагогічні педагогічні теорії та концепції.

Вперше термін «андрагогіка» застосував німецький історик епохи Просвітництва К. Капп у 1833 р. Із 70-х років ХХ століття почала формуватися нова галузь педагогіки – *андрагогіка* (з гр. – *аног*, *andros* – дорослий чоловік, *аго* – веду), предметом вивчення якої є процеси навчання, освіти й самовдосконалення дорослої людини упродовж усього життя. Андрагогічні дослідження активно велися науковцями Китаю на початку 80-х років ХХ ст., а з 90-х років вивчення цієї проблеми активно проводиться дослідниками США, Великобританії, Угорщини, Фінляндії, Росії, Польщі, Естонії, Чехії, Словаччини, Югославії, України й інших країн світу.

В. Буренко [3, с. 8] визначає андрагогічний підхід як спрямовуючий процес стимулювання, виховання, навчання й удосконалення дорослої людини під час професійної підготовки та перепідготовки, який інтегрує надбання індивідуального, творчого, особистісного зорієнтованого підходів.

На теренах Росії найбільш відомими є праці С. Вершловського «Робоча книга андрагога» (1998 р.), С. Змейова «Основи андрагогіки» (1999 р.), Ю. Калиновського «Вступ до андрагогіки. Мобільність педагога в освіті дорослих» (2000 р.), М. Громкової «Андрагогіка: Теорія і практика освіти дорослих» (2005 р.). С. Вершловський розглядає андрагогіку як науку, що пізнає і узагальнює практику освіти дорослих, створює теоретичні і методичні основи діяльності дорослої людини і допомагає їй отримати загальні і професійні знання, засвоїти досягнення культури і сформувані чи переглянуті життєві принципи.

У працях С. Змеєва вказується, що об'єктом андрагогіки виступає процес навчання дорослих, що не охоплює ціннісні зміни, що відбуваються у свідомості, професійній діяльності людини як наслідок самоосвіти, самовдосконалення та саморозвитку. Андрагогіка, згідно з трактуванням С. Змейова, – це нова галузь знань про людину, поява якої підготовлена та зумовлена всім перебігом розвитку освіти та логікою розвитку теорії навчання. Вона виходить із двох основних посилянь: згідно з першим провідна роль у процесі навчання належить самому дорослому, згідно з другим навчання відбувається в процесі спільної діяльності того, хто навчається, з тим, хто навчає [2, с. 65-68].

В Україні формування андрагогіки як науки відбувається з кінця 90-х років, що прослідковується у працях І. Зязюна, В. Олійника, О. Пехоти, Н. Протасової, С. Сисоєвої. В останні роки захищено ряд дисертацій, присвячених вивченню проблем андрагогіки та андрагогічного підходу: В. Буренко (андрагогічний підхід до професійної перепідготовки вчителя гуманітарного профілю, 2005), Л. Сігаєва (тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття), 2010). Розвитку андрагогіки як педагогічного напрямку сприяли праці Н. Клокар, деякі аспекти андрагогіки висвітлювала О. Дубасенюк.

На сьогоднішній день теоретичні дослідження щодо організації та інтернаціональної взаємодії неперервної освіти дорослих очолюють Інститут освіти ЮНЕСКО (Гамбург) і міжнародний інститут планування освіти (Париж). Значний внесок у поширення освіти дорослих на світових теренах відбувається за сприяння Міжнародного інституту освіти (США), Швейцарської організації освіти дорослих, Міжнародного педагогічного центру у Франції, Національного інституту освіти дорослих у Великій Британії, Міжнародного інституту педагогічних досліджень у Гамбурзі. Андрагогіка носить інтегративний характер і поєднує

знання психології, педагогіки, акмеології з метою їх спрямування на розвиток дорослої особистості, її самовдосконалення та саморозвитку і становлення як спеціаліста.

Мета статті – проаналізувати основні принципи андрагогіки та розглянути перспективи їх застосування у процесі формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників.

Практикуючі вчителі – це особлива категорія людей, що систематично оволодівають професійними знаннями та вміннями і вмотивовані на постійне самовдосконалення і саморозвиток. Готовність як потенційний стан особистості професійно підготовленого спеціаліста досліджується і як теоретична проблема і як практично орієнтований підхід [4]. Готовність є наслідком і результатом процесу підготовки, тому варто розмежувати трактування даного поняття стосовно певного змісту, що закладено в його формулюванні.

У словнику С. Ожегова [5, с. 801] підготовка – діяльність, спрямована на навчання, надання необхідних знань. Будь-яка діяльність може бути успішною лише за умови готовності до її виконання. Згідно з визначенням С. Ожегова «готовність – це стан, при якому все зроблено, все підготовлено для чого-небудь» [5, с. 122]. Формування – надання визначеної форми, завершеності [5, с. 143]. І. Гавриш наголошує, що підготовка до професії розглядається як процес формування готовності до неї, а готовність – як результат професійної підготовки [79]. Водночас І. Дичківська [105] вважає, що професійна готовність є закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти і самоосвіти, виховання й самовиховання. Це – психічний, активно-дієвий стан особистості, складна її якість, система інтегрованих властивостей. Така готовність регулює діяльність, забезпечує її ефективність.

Професійна підготовка – це система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування у особистості професійної спрямованості знань, навичок, умінь. *Професійна підготовленість* – оптимальний результат професійної підготовки та освіти особистості. С. Гвоздій моделює готовність до професійної діяльності як сукупність: емоційно-позитивного ставлення до учня (суб'єкта), педагогічного процесу (об'єкта) і виховання та навчання (засобу діяльності); прагнення спілкуватися, приймати рішення щодо організації і захисту підлеглих [82, с. 79]. Т. Гуцан виділяє два головні аспекти проблеми готовності: 1) готовність до професійної діяльності і сама професійна діяльність є прямо зумовленими феноменами; 2) процесом формування готовності до професійної діяльності можна цілеспрямовано керувати, якщо доцільно встановлені фактори й педагогічні умови, дидактичні і виховні засоби формування професійної готовності [97]. А. Семенова окремо звертає увагу на

стан психологічної готовності як складну діалектичну структуру, яка є якістю особистості, що характеризується сукупністю інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та вольових складових психіки людини в співвідношенні із зовнішніми умовами та майбутніми задачами [305, с. 50].

У психолого-педагогічних дослідженнях виділяють декілька підходів до розуміння поняття «готовність». У процесі формування готовності вчителя до роботи з академічно обдарованими дітьми врахування набутого досвіду вчителя є однією з найважливіших умов, тому процес формування готовності вчителя суттєво відрізняє від формування готовності студента до професійної діяльності. Поняття готовності вчителя є більш ширшим, змістовнішим і відображає *андрагогічний підхід* до формування готовності, адже готують дорослу людину, яком має певні установлені протягом життя стереотипи діяльності. Як наслідок, зміна рівня готовності вчителя до виконання певних професійних обов'язків залежить не тільки від впливів з зовні, а й від його власного життєвого досвіду. Проводячи дослідження рівня готовності вчителів до виконання професійних обов'язків, відмічаємо, що чим більший стаж роботи вчителя, тим більш сталими будуть його власні погляди на методику та технологію здійснення навчально-виховного процесу у кожній конкретній ситуації.

Н. Клокар визначає особливо важливу роль обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти (ІППО) в розвитку професіоналізму педагогічних працівників, підкреслює, що результатом діяльності інститутів післядипломної педагогічної освіти повинно бути постійне зростання професійного рівня педагогічних кадрів, сприяння їхній адаптації та формування готовності до роботи в нових соціально-економічних умовах, і, як результат, – відповідне зростання якості функціонування освітньої системи регіону [6, с. 8].

Процес розвитку професіоналізму вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти буде ефективним за умови впровадження андрагогічних засад, з урахуванням основних принципів навчання і психолого-фізіологічних особливостей дорослої людини. Виходячи з такого розуміння процесу формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями, доцільно враховувати положення андрагогіки – науки про навчання дорослих, яка виокремилася в останні роки і є окремим напрямом педагогіки. Андрагогіка створює теоретичні і методичні основи діяльності, що допомагають дорослим набутти загальні професійні знання, засвоїти досягнення культури і сформувати (чи переглянути) життєві принципи [7].

Для нашого дослідження важливі загальні андрагогічні принципи навчання дорослих, які сформулював С. Змеєв і які є основою конструювання моделей навчання вчителів, що полягає в

урахованні досвіду особистості (життєвого, соціального, професійного). Науковець підкреслює, що дорослій людині потрібні лише ті знання, які вона може застосовувати негайно. Цим вона відрізняється від учня, студента, для якого найвищим мотивом є пізнавальний інтерес, допитливість. Отже, їй треба довести актуальність пропонувананих знань як необхідної умови її успішної діяльності і як головного мотиву навчання [8, С.34]. Як зазначає С. Змеєв, доросла людина здатна сама обирати, які саме знання, уміння їй потрібні, якої якості, в якій формі, в який термін вона б хотіла їх отримати. Тож, у таких умовах одним з найважливіших завдань системи післядипломної педагогічної освіти є надання педагогічним працівникам пропозицій, можливості вибору різних моделей професійного розвитку.

Особливості андрагогічного підходу полягають у тому, що ведучу роль у процесі навчання належить тому, хто навчається. Тому діяльність викладача – андрагога буде суттєво відрізнитися і полягає у наданні допомоги у виявленні, систематизації, корекції та поглибленні знань і життєвого та професійного досвіду особистості. Відповідно викладачі та методисти ІППО повинні бути підготовленими до виконання ролі андрагога, розуміти особливості власної діяльності, її важливість і складність.

І. Герасимова [9, с.8] вказує, що передумовами ефективної роботи андрагога виступають вміння працювати з різновіковою групою людей з різним рівнем підготовки, за досить обмежених проміжків часу сформувати у дорослих актуальні компетенції; підібрати такий зміст навчального матеріалу, який буде важливим для тих, хто навчається; узгоджувати зміст навчального матеріалу з наявним досвідом тих, хто навчається; поєднувати традиційні і інноваційні методи навчання. Водночас І. Лещенко відмічає, що освіта дорослих відрізняється від дитячо-юнацької освіти своїми цінностями і мотивами, метою і завданнями, змістом і формами організації, способами контролю і оцінки, а отже – і своїми результатами. Для забезпечення високого рівня ефективності освіти дорослої людини важливо проаналізувати кожен із зазначених компонентів та усвідомити їх особливості [10].

Освіта дорослих є найбільш мобільною сферою освіти. Для забезпечення оперативності змісту освіти дорослих вона повинна бути відкритою, а її організація повинна допускати практично неперервне коригування навчальних програм, планів. При цьому повинні враховуватися як важливі запити дорослих людей, їхні потреби, актуальність наукових знань, так і зміни, які відбуваються у соціально-економічній і політичній ситуації країни [11].

Розвиток андрагогіки відбувається паралельно із становленням акмеології – науки про досягнення вершини розвитку особистості. Акмеологія – від давньогрецького слова «акме» – вершина зрілості, що притаманна людині у певному періоді її

розвитку і характеризує людину як особистість і професіонала. Тому при навчанні дорослої особистості важливою є акцентування уваги на особистісних та суспільних цінностей, на розуміння цінності педагогічної професії і важливості розвитку обдарувань кожної особистості, духовної ціннісно-світоглядної орієнтації, самоповаги і здатності цінувати власну особистість і власні досягнення. При цьому педагог повинен володіти високим рівнем особистісної майстерності і культури.

Процес формування готовності вчителя до роботи з академічно обдарованими учнями є неперервним, має інтегративний характер і повинен організовуватися як цілеспрямований процес оволодіння вчителями зазначеного профілю основними компонентами готовності. Відповідно цей процес повинен бути організований з поєднанням засиль ВНЗ, ІППО, методичних структур, діяльності педагогічних колективів в цілому і методичних кафедр з врахування принципів андрагогічного підходу. Використання андрагогічного підходу обумовлене тим, що реальним суб'єктом процесу навчання стає дорослий, що має певний рівень знань, умінь, власного досвіду, тому змінюються його роль та функції в освітньому процесі, на перше місце виходять функції експерта щодо методики чи технології навчання і організатора спільної діяльності.

Процес формування готовності педагогів до роботи з академічно обдарованими дітьми повинен бути безперервним, систематичним, включати не тільки підвищення рівня готовності за рахунок післядипломної освіти працівників, а й самоосвіту та взаємоосвіту в міжкурсовий період шляхом інтеграції роботи на всіх методичних рівнях: у межах кафедр (методичні об'єднання, динамічні та творчі групи), у межах навчального закладу (педагогічні ради, семінари, тренінги), у межах освітніх округів (школи передового досвіду, школи молодого вчителя). Ми вважаємо, що лише на основі інтеграції усіх форм роботи андрагогічного та міждисциплінарного підходів процес формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості буде успішним і результативним.

Література

1. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчо обдарованої особистості: наук.-метод. посіб. / В.В. Рибалка // НАПН України; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих; Ін-т обдарованої дитини. – К.: НАПН України; Ін-т обдарованої дитини, 2010. – 442 с.
2. Змеев С.И. Технология обучения взрослых: учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. заведений] / С.И. Змеев. – М.: Академия, 2002. – 128 с.
3. Буренко В.М. Андрагогічний підхід до професійної перепідготовки вчителя гуманітарного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В.М. Буренко. – К., 2005. – 20 с.
4. О подходах к исследованию структуры профессионально-

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Випуск 1 (8) 2014

педагогической деятельности / под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1972. – 182 с.

5. Ожегов С.И. Словарь русского языка: около 57000 слов / Ожегов Сергей Иванович / под ред. чл.-кор. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1986. – 18-е изд., стереотип. – 197 с.

6. Клокар Н.І. Управління обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти: теорія і практика: наук.-метод. посіб. / Н.І. Клокар. – К.: Міленіум, 2004. – 218 с.

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

8. Змеев С.И. Образование взрослых и андрагогика в России: достижения, проблемы и перспективы развития / С.И. Змеев // Педагогика. – 2009. – №7. – С. 32 – 39.

9. Герасимова І.Г. Потенціал андрагогічного підходу до формування професійної мобільності майбутніх фахівців / І.Г. Герасимова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. пр. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. – Вип. 19 (29). – 201 с.

10. Лещенко І.Т. Освіта дорослих як феномен неперервної освіти (міжнародні тенденції) / Лещенко Ірина Тимофіївна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://gisar.eu/node/1380>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

11. Матюшкина М.Д. Основные характеристики образования взрослых / М.Д. Матюшкина // Андрагогика: материалы к глоссарию / науч. ред. С.Г. Вершловского и др. – СПб.: СПбАППО, 2004. – Вып. 1.

Ващук Елена Васильевна – аспирант кафедры педагогики
Житомирского государственного университета имени Ивана Франка
E-mail: Lena.vashchuk.75@mail.ru

**АНДРАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К РАЗВИТИЮ АКАДЕМИЧЕСКОЙ
ОДАРЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования готовности учителей к развитию академической одаренности старшеклассников. Анализируется целесообразность использования андрагогического подхода. Приведен краткий обзор становления андрагогического подхода в педагогике и особенностей его внедрения.

Ключевые слова: готовность к профессиональной деятельности, готовность к развитию академической одаренности, подготовка, андрагогика, андрагогический подход.

Olena Vashchuk – Post-graduate Student of the Pedagogy
Department, Zhytomyr Ivan Franko State University
E-mail: Lena.vashchuk.75@mail.ru

**ANDRAGOGICAL BASICS OF FORMATION OF TEACHERS'
READINESS TO DEVELOPMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS'
ACADEMIC GIFTEDNESS**

Summary. The article examines the problem of necessity of formation of teachers' readiness to the development of academic giftedness of high

school students. It is analyzed the expediency of using potential of andragogical approach. A brief overview of formation of andragogical approach in pedagogy and the peculiarities of its implementation are provided. There has been considered the basics, forms and methods of the andragogy that are implemented within the andragogical approach, and analyzed the possibilities of their use in constructing the model of the natural sciences teachers' readiness to the development of academic giftedness of high school students. The author has analyzed the basic principles of andragogy and the prospects of their use in the formation of readiness of teachers to develop academic giftedness of high school students. There are presented scientists-educators' definitions of the andragogy concept, as well as professional training and professional readiness. A particularly important role of regional Postgraduate Education Institutions in the development of professional teaching staff is defined. It is emphasized that the development of professional teachers in post-graduate teacher education can be effective if andragogical principles, the learning based on the adults' psychological and physiological characteristics are implemented in the educational process.

Key words: *readiness to professional activity, readiness to the development of academic giftedness, training, andragogy, andragogical approach.*

Bibliography

1. Rybalka V.V. Psihologija rozvytku tvorcho obdarovanoi osobystosti: nauk. metod. posibnyk / V.V. Rybalka // NAPN Ukrainy, In-t pedagogichnoi osvity i osvity doroslyh, In-t obdarovanoi dytyny. – Kyiv: NAPN Ukraini; In-t obdarovanoi dytyny. –2010. – 442 s.
2. Zmeev S.I. Tehnologija obuchenija vzroslyh: ucheb. posob. [dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij] / S.I. Zmeev. – M.: Izdat centr «Akademija», 2002. – 128 s.
3. Burenko V.M. Andragogichnij pidhid do profesijnoi perepidgotovky vchytelja gumanitarnogo profilju / V.M. Burenko: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 – K., 2005. – 20 s.
4. O podhodah k issledovan'ju struktury professional'no-pedagogicheskoy dejatel'nosti / pod red. N. V. Kuz'minoy. – L.: LGU, 1972. – 182 s.
5. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo jazyka: Okolo 57000 slov /Ozhegov Sergej Ivanovich // Pod red. chl.-kor. AN SSSR N.Ju. Shvedovoj. – 18-e izd., stereotip.– M.: Rus. jaz.; 1986. – 197 s
6. Klokar N.I. Upravlinnja oblasnym institutom pisljadyplomnoi pedagogichnoi osvity: teorija i praktyka: Naukovo-metodychnyj posibnyk / N.I.Klokar. – K.: Milenium, 2004. – 218 s.
7. Zmeev S.I. Andragogika: osnovy teorii, istorii i tehnologii obuchenija vzroslyh / S. I. Zmeev. – M.: PER SJe, 2007. – 272 s.
8. Zmeev S.I. Obrazovanie vzroslyh i andragogika v Rossii: dostizhenija, problemy i perspektivy razvitija / S.I. Zmeev // Pedagogika. – 2009. – №7. – S. 32 – 39.
9. Gerasimova I.G. Potencial andragogichnogo pidhodu do formuvannja profesijnoi mobil'nosti majbutnih fahivciv / I.G. Gerasimova // Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Serija 16. Tvorcha osobystist' uchitelja: problemy teorii i praktyky: zbirnyk naukovy prac'. – Vyp. 19 (29). – K.: Vyd-vo NPU imeni M.P. Dragomanova, 2013. – 201 s.
10. Leshhenko I.T. Osvita doroslyh jak fenomen neperervnoyi osvity (mizhnarodni tendencii) / Leshhenko Irina Tymofivna [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <<http://gisap.eu/node/1380>> – Zagol. z ekranu. – Mova ukr.
11. Matjushkina M.D. Osnovnye charakteristiki obrazovanija vzroslyh / M.D. Matjushkina // Andragogika: materialy k glossariju. – Vyp. 1 / nauch. red. S.G.Vershlovskogo i dr. – SPb.: SPbAPPO, 2004.

УДК 378.016:94

Давиденко Олена Василівна – аспірант кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

E-mail: Lenawd@ukr.net

**НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СПЕЦКУРСУ
«РОЗВИТОК ПІДПІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ
В ПОЛЬЩІ (1939-1944 рр.)» У ПРОФЕСІЙНІЙ
ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

На сучасному етапі розвитку вітчизняної історико-педагогічної освіти, знаходячись у стадії суттєвої модернізації в контексті європейської інтеграції, актуалізувалася доцільність вивчення історичного досвіду інших європейських країн, зокрема Польщі, що дозволить ефективно використовувати їхні найкращі здобутки для подальших перспектив у розвитку галузі освіти.

Польська освіта має багатовікову історію, і досить часто її розвиток відбувався у складних політичних і соціально-економічних умовах, що зумовлювалося національно-визвольною боротьбою польського народу. Особливо цікавим є дослідження комплексу питань, пов'язаних із становленням і розвитком конспіративної освіти в період німецько-фашистської окупації 1939-1944 рр.

Прагнення України інтегруватися в європейський освітній простір уможлиблюється на засадах концептуального переосмислення і реформування системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. У стратегічних законодавчих та освітніх документах нашої держави (Конституції України, законах «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти та ін.) декларуються принципи багатоетнічності та полікультурності, ставляться завдання, спрямовані на розвиток фундаментальної підготовки майбутнього вчителя на основі засвоєння духовних цінностей українського народу, а також сприйняття цілісної полікультурної картини світу. У сучасних умовах одним із актуальних напрямів, у якому має рухатися педагогічна наука, є підготовка кваліфікованих фахівців, котрі повинні мати таку наукову картину світу, яка давала б можливість здійснювати свою професійну діяльність в умовах полікультурної реальності. Цей процес пов'язаний із формуванням полікультурного світогляду, що зумовлює таку організацію життя і професійної діяльності, за якої педагог має бути відкритим до сприйняття культур інших народів.

Полікультурна освіта як педагогічна проблема знайшла своє висвітлення в доробках таких українських дослідників, як І. Зязюна, О. Матвієнко, Н. Ничкало, О. Саган, С. Сисоєвої, І. Соколової та ін. Розвиток полікультурності розкрито в роботах

Я. Гулецької, О. Ковальчук, В. Погребняк, Я. Полякової. У той час як дослідженню Польської системи освіти присвячено наукові розвідки Я. Болтівець, А. Василіук, А. Каплун, Є. Коваленко, Н. Нічкало, В. Ханенко. Проте аналіз наукових джерел показав, що проблема полікультурної освіти є актуальною у вітчизняній педагогічній думці.

У сучасній багатокультурній Україні питанню впровадження полікультурної освіти в навчальний процес вищих закладів освіти приділяється належна увага. Зокрема, у навчальний процес ВНЗ упроваджують нові спецкурси, які сприяють формуванню в студентів полікультурної компетентності, вихованню толерантності, культурного плюралізму. Серед розробників різноаспектних навчально-методичних матеріалів, які присвячені освіті і педагогічній думці в Польщі, назвемо А. Василюк, Д. Герцюк, О. Давиденко, Н. Заячківську, та ін. [1;2;3;4].

Зазначимо, що проблема польської підпільної освіти в період окупації не знайшла належного висвітлення у вітчизняній педагогіці. Таким чином, актуальність історико-педагогічного дослідження проблеми організації становлення й розвитку конспіративної освіти в Польщі в період окупації (1939-1944 рр.) безсумнівна. За нашим переконанням, запропонований предмет посідає важливе місце в системі підготовки педагогів спецдисциплін вищих навчальних закладів, вивчення його сприяє розширенню загально-педагогічного кругозору, дає уяву про важливіші педагогічні концепції минулого, системи виховання і навчання.

Метою статті передбачено висвітлення дидактичних і виховних можливостей авторського спецкурсу «Розвиток підпільної освіти та педагогічної думки в Польщі (1939-1944 рр.)» у професійній підготовці вчителів [2], впровадження якого сприятиме розширенню знань майбутніх педагогів-істориків з проблематики розвитку підпільної освіти та педагогічної думки в Польщі, засвоєнню польської педагогічної термінології.

Підкреслимо, що тематика, зміст спецкурсу зорієнтовані на оволодіння майбутніми педагогами знаннями про основні етапи розбудови підпільної освіти в Польщі, з'ясування специфіки функціонування закладів освіти різного типу в умовах окупаційного режиму та їх навчально-методичного забезпечення, практичної діяльності конспіративних освітніх установ із підготовки педагогічних кадрів.

Також особливу увагу варто приділити вивченню та опрацюванню робіт відомих польських педагогів, нарративних джерел, мемуарної літератури; визначенню специфічних регіональних особливостей розвитку підпільної освіти в окупованій країні. Так, у списку використаної і рекомендованої літератури запропоновані найменування джерел на електронних і паперових носіях.

Предмет спецкурсу становить процес становлення і розвитку підпільної освіти та педагогічної думки в Польщі в період окупації (1939-1944 рр.). Мета спецкурсу полягає в історико-педагогічному відтворенні процесу становлення і розвитку підпільної освіти та педагогічної думки в Польщі в період окупації (1939-1944 рр.); у виокремленні організаційно-педагогічних, науково-методичних засад діяльності закладів конспіративної освіти різного типу; виокремленні особливостей їх навчально-виховного процесу; в аналізі основних педагогічних надбань протягом зазначеного періоду.

За нашим переконанням, мета спецкурсу буде реалізуватися шляхом розв'язання таких завдань спецкурсу: ознайомити студентів з історичними передумовами, основними етапами становлення і розвитку підпільної освіти в Другій Речі Посполитій (1918-1939 рр.); висвітлити характер окупаційної політики нацистів на теренах Польщі, як вирішальної передумови зародження і становлення таємної освіти; визначити специфіку функціонування конспіративних освітніх закладів різного типу (1939-1945 рр.); розкрити особливості змісту та організації навчального процесу в підпільних освітніх закладах; проаналізувати діяльність освітніх конспіративних організацій із підготовки педагогічних кадрів.

У результаті вивчення спецкурсу студенти повинні знати: особливості соціально-економічного, суспільно-політичного, культурно-освітнього розвитку окупованих польських територій 1939-1944 рр.; основні тенденції розвитку конспіративних закладів освіти; специфіку організації змісту, форм, методів навчально-виховного процесу в підпільних освітніх установах; науковий доробок педагогічних діячів даного періоду; фактологічний та науково-теоретичний матеріал, сучасну педагогічну термінологію.

Майбутні вчителі-історики мають визначати підпільну освіту в контексті розвитку і функціонуванню «Польської Підпільної Держави»; відстежувати основні тенденції розвитку таємної освіти зазначеного періоду; аналізувати теоретичні, організаційно-педагогічні, науково-методичні засади діяльності конспіративних освітніх закладів; розрізняти основні типи конспіративних закладів освіти, умови та специфіку їх функціонування в різних регіонах окупованої країни; оцінювати діяльність відомих польських педагогів та організаторів підпільної освіти.

Важливо підкреслити, що спецкурс побудований і структурований на основі сучасних досягнень педагогічної науки. Він має теоретичну та практичну частини і передбачає прослуховування лекцій, участь у семінарських заняттях, самостійну роботу, індивідуальні науково-дослідні завдання. У процесі розробки спецкурсу ми вважали за необхідне забезпечити студентам активну дієву позицію у навчальному процесі,

стимулювати їх творчу, науково-дослідну діяльність. Загальний обсяг навчального часу, відведеного на вивчення спецкурсу, складає 54 год. Із них 18 год. аудиторні (8 год. лекційних і 10 год. семінарських занять). Форма підсумкового контролю – залік.

Зміст курсу побудовано таким чином, щоб репрезентувати студентам причини, передумови, етапи розвитку та структурної розбудови підпільної освіти та педагогічної думки в Польщі в період німецької окупації. Спецкурс складається з одного змістового модуля та включає в себе чотири теми (див. табл.1).

Таблиця 1

Структура спецкурсу «Розвиток підпільної освіти та педагогічної думки в Польщі (1939-1944 рр.)»

Назва модулю	Теми модулю
Розвиток підпільної освіти та педагогічної думки в Польщі в період німецько-фашистської окупації (1939-1944 рр.)	Тема 1. Поняття і генезис конспіративної освіти в Польщі в період німецько-фашистської окупації (1939-1944 рр.) у польській педагогіці.
	Тема 2. Реалізація навчально-виховного процесу в закладах конспіративного навчання.
	Тема 3. Організація таємного навчання на середньому рівні.
	Тема 4. Організація вищої конспіративної освіти.

У першій темі висвітлено соціально-економічні й суспільно-політичні умови становлення таємної освіти в Польщі в період німецько-фашистської окупації; репресивна політика окупаційної влади проти польських освітян; ліквідація системи польської довоєнної освіти; заходи окупаційної адміністрації щодо організації діяльності офіційно-дозволених закладів освіти (початкової, професійної).

Особливості реалізації навчально-виховного процесу у закладах конспіративного навчання представлено у другій темі, а саме, ми зупинилися на теоретико-методологічних і організаційно-педагогічних принципах діяльності закладів таємної освіти; видах і формах роботи в підпільному процесі навчання; роботі в таємних комплексах; методичних інструкціях Таємної Організації Вчителів (ТОВ) і Департаменту освіти і культури (ДОіК) в реалізації навчального процесу; навчально-методичному забезпеченні закладів підпільної освіти («Стилістичні вправи» Т. Воєнського, «Ster», «Nasz Sternik»; організації виховного процесу («Світлиці для учнів»).

Основні принципи організації таємного навчання на середньому рівні схарактеризовані у третій темі: теоретико-

методологічні і організаційно-педагогічні принципи діяльності закладів середньої таємної освіти на території Генерального Губернаторства; програмна інструкція ДОІК; особливості функціонування професійно-технічних шкіл; типи середніх навчальних закладів; організація навчально-виховного процесу.

Особливої уваги заслуговує організація вищої конспіративної освіти, що висвітлена у четвертій темі нашого спецкурсу. Ми вважаємо за доцільне проаналізувати передумови виникнення підпільної вищої освіти; діяльність конспіративних закладів вищої освіти (Вільний Польський університет, Університет Західних земель, Варшавський університет, Політехнічний університет, Вільний Польський університет); науково-дослідну діяльність польських педагогів (Ч. Вицеха, Т. Вівігера, С. Пеньковського, та ін.).

Нами також підготовлено матеріали для семінарських занять, що містять питання та реферативні теми. На семінарських заняттях передбачено виклад особливостей підпільної освіти в Польщі як складового елемента «Польської Підпільної Держави» (1939-1945 рр.); управління таємною освітою в Польщі в період окупації; розвитку мережі підпільної освіти; підготовки педагогічних кадрів; розвитку польської педагогічної думки в період німецько-фашистської окупації.

Для активізації пошукової і навчально-дослідницької роботи, розвитку критичного мислення, набуття майбутніми вчителями власного професійного досвіду нами запропонована тематика самостійних робіт та індивідуальних завдань: аналіз сутності виникнення підпільної освіти в Польщі в період німецько-фашистської окупації; підготовка і оформлення схеми до лекційного матеріалу «Управління таємною освітою Польщі в 1939-1945 рр.»; опрацювання і підготовка огляду опублікованих у вітчизняних фахових та інших виданнях статей про розвиток таємної освіти в Польщі в 1939-1945 рр.; систематизація вивченого матеріалу перед заліком; підготовка і написання рефератів з тематики спецкурсу.

У свою чергу, індивідуальні завдання передбачають підготовку презентації з обраної теми спецкурсу «Розвиток підпільної освіти та педагогічної думки в Польщі в період німецько-фашистської окупації (1939-1944 рр.)», яка повинна відображати головні дефініції, питання, проблеми. Тематика індивідуальних завдань стосується: періодизації історії розвитку конспіративної освіти в Польщі; становлення та діяльності Таємної організації вчителів у Польщі та її програмні засади; розвитку підпільної гімназійної освіти; видів і форм роботи в підпільному процесі навчання; особливостей розвитку конспіративної ліцейської освіти; організаційно-педагогічних засад розвитку підпільної вищої освіти.

Проведений аналіз дає підстави для висновку, що даний

спецкурс розглядається як одна із ланок полікультурної підготовки педагогів-істориків у системі вищої педагогічної освіти. Вивчення спецкурсу передбачає розширення знань студентів про історію освіти Польщі в роки німецько-фашистської окупації, опанування науково-методичних засад діяльності закладів конспіративної освіти та особливостей навчально-виховного процесу, аналіз діяльності освітніх конспіративних організацій, дослідити основний педагогічний доробок польських педагогів протягом зазначеного періоду. За нашим переконанням, зміст спецкурсу в повній мірі спрямований на полікультурну освіту студентів, оскільки пізнання витоків польської освіти, процесу її розвитку, становлення, реформування сприятиме формуванню світогляду майбутніх педагогів-істориків, здатності до аналізу, порівняння певних педагогічних явищ в їх історичній ретроспективі, формуючи в них знання, уміння та навички професійної діяльності у полікультурному освітньому просторі.

Література

1. Василюк А.В. Реформи шкільної освіти в Польщі: історія й сучасність: [монографія] / А.В. Василюк. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 340 с.
2. Давиденко О.В. Розвиток підпільної освіти та педагогічної думки в Польщі (1939-1944 рр.): спецкурс [для студентів V курсу історико-юридичного факультету, спеціальність «Історія»] / укл. О.В. Давиденко. – Ніжин: НДУ імені Миколи Гоголя, 2014. – 28 с.
3. Заячківська Н.М. Освіта і педагогічна думка Польщі для студентів V курсу філологічного факультету: навч.-метод. матер. [для студентів V курсу філологічного факультету, спеціальність «Польська філологія»] / Н.М. Заячківська. – Л.: Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2011. – 12 с.
4. Інформатор кафедри загальної та соціальної педагогіки (описи педагогічних курсів і спецкурсів): інформаційні матеріали / уклад. Д.Д. Герцюк. – Л.: Вид. центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2012. – 47 с.

Давиденко Елена Васильевна – аспірант кафедри педагогіки
Нежинського державного університету ім. Ніколая Гоголя
E-mail: Lenawd@ukr.net

УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СПЕЦКУРСА «РАЗВИТИЕ ПОДПОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В ПОЛЬШЕ (1939-1944 гг.)» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. Спецкурс «Развитие подпольного образования и педагогической мысли в Польше (1939-1944 гг.)» содержит программу выборочной учебной дисциплины, где кратко раскрыто содержание лекций, семинарских занятий, предложены ориентировочные темы рефератов, индивидуальные задания для самостоятельной работы студентов. Основными формами организации преподавания спецкурса являются лекции, семинарские и практические занятия, а также

самостоятельная и индивидуальная работа студентов. Главное внимание на занятиях уделяется восстановлению процесса развития подпольного образования и педагогической мысли в Польше в период оккупации (1939-1944 гг.); характеристике организационно-педагогических, научно-методических основ деятельности учреждений конспиративного образования различного типа; особенностей учебно-воспитательного процесса; анализа основных педагогических достижений в течение указанного периода.

Ключевые слова: *спецкурс, подпольное образование, немецко-фашистская оккупация, заведения конспиративного образования, учебно-воспитательный процесс.*

Davydenko Olena – *Postgraduate Student of the Pedagogy Department, Nizhyn Gogol State University.*
E-mail: Lenawd@ukr.net

EDUCATIONAL POTENTIAL OF SPECIAL COURSE «DEVELOPMENT OF SECRET EDUCATION AND PEDAGOGICAL IDEAS IN POLAND (1939-1944)» IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Summary. *Special training course «Development of Secret Education and Pedagogical Ideas in Poland (1939-1944)» contains the program, which provides the content of lectures, seminars, self-study and individual tasks for students. The main objectives of special course «Development of Secret Education and Pedagogical Ideas in Poland (1939-1944)» are to highlight the nature of the Nazi occupation policy on the territory of Poland as a decisive precondition of secret education; to acquaint students with the historical background, main stages of formation and development of underground education; to determine the functioning of secret educational establishments; to reveal features of educational process content in various institutions; to analyze educational secret organizations of teacher training.*

The main forms of teaching this specialized course are lectures, seminars, practical classes, self-study and individual tasks for students. The main attention is paid to the reproduction of process of development of secret education and pedagogical ideas in Poland during the German occupation; the provision of organizational, educational, scientific and methodological foundations of secret institutions of different levels; analysis of educational process features; major educational achievements during this period. At lectures and seminars, acquiring the knowledge on history of Polish education during the Nazi occupation (1939-1944), students are provided to develop Polish educational thought; to evaluate various educational phenomena and the essence of learning and educational process; to analyze causal relationships of secret education, that was sure to ensure the continuity of education in Poland.

Key words: *special training course, secret education, the Nazi occupation, secret institutions, teaching and educational process.*

Bibliography

1. Vasyliuk A.V. Reformy shkilnoi osvity v Polshchi: istoriia i suchasnist: [monohrafiia] / A.V. Vasyliuk. – Nizhyn: NDU im. M. Hoholia, 2007. – 340 s.
2. Davydenko O.V. Rozvytok pidpilnoi osvity ta pedahohichnoi dumky v

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Випуск 1 (8) 2014

Polshchi (1939-1944 rr.): spetskurs [dlia studentiv V kursu istoriko-iurydychnoho fakultetu, spetsialnist «Istoriia»] / Ukl. O.V. Davydenko. – Nizhyn: PP Lysenko, 2014. – 38 s.

3. Zaiachkivska N.M. Osvita i pedahohichna dumka Polshchi dlia studentiv V kursu filolohichnogo fakultetu: navchal.-metod. mater. [dlia studentiv V kursu filolohichnogo fakultetu, spetsialnist «Polska filolohiia»] / N.M. Zaiachkivska. – Lviv: Vydavnychiy tsentr Lvivskoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Franka, 2011. – 12 s.

4. Informator kafedry zahalnoi ta sotsialnoi pedahohiky (Opysy pedahohichnykh kursiv i spetskursiv): Informatsiini materialy / Uklad. D.D.Hertsjuk. – Lviv: Vyd. tsentr Lvivskoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Franka, 2012. – 47 s.

УДК 17:331.102.24:61-051

Круковська Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри природничих та соціально-гуманітарних дисциплін Житомирського інституту медсестринства

E-mail: alexvoz@ukr.net

ЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ВДОСКОНАЛЕННЯ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI ст.) наголошується, що одним з принципів її реалізації є неперервність, яка відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності і наступності у навчанні та вихованні; перетворення набуття освіти у процесі, що триває упродовж всього життя людини. У «Національній доктрині розвитку освіти України» передбачено послідовний перехід від репродуктивної авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного, прогресивного типу.

Відтак, можна говорити про актуальність розвитку в Україні освіти впродовж життя, оскільки динаміка соціально-економічного, науково-технічного розвитку суспільства, зростання потреб в інтелектуалізації виробництва зумовлюють необхідність неперервної освіти. Таким чином, стратегічним принципом сучасної парадигми професійної освіти є її неперервність, що знайшло відображення у різних наукових аспектах: історичному (С. Батишев, А. Вихрущ, І. Огороднікова та ін.); філософському (І. Зязюн, І. Кон, В. Кремень, В. Лугай та ін.); теоретико-методологічному (С. Гончаренко, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.); психологічному (Г. Балл, Н. Побірченко, В. Рибалка та ін.). Досліджується проблеми наступності, неперервності у освіті вивчається на основі різних профілів навчальних закладів (О. Волошенко, О. Губенко, Л. Куліненко, Т. Становська, О. Пащенко).

При цьому великої важливості набуває процес професійної підготовки та професійного становлення сучасного фахівця,

зокрема й медичної сестри. Нині в Україні в якості керівників сестринського процесу та викладачів медичних училищ, коледжів та ВНЗ працюють переважно лікарі, які не мають спеціальної медсестринської освіти. У той же час вимоги сучасного світу потребують висококваліфікованих фахівців зі спеціальною освітою.

Аналіз професійної діяльності медичної сестри дозволяє дійти висновку, що етичний аспект цієї діяльності постає одним із головних відповідно до основного спрямування медичної практики, яка стосується процесу лікування людини, підвищення рівня її здоров'я, яке постає її головним життєвим ресурсом.

Відтак, завдання статті є аналіз професійної діяльності та професійного вдосконалення медичних працівників скрізь призму етичного, морально-духовного аспекту.

Суттєво, що нині значну увагу Міністерство охорони здоров'я України приділяє удосконаленню підготовки середньої ланки фахівців, особливий акцент ставиться на покращення освіти та організації роботи в практичній медицині. Головною метою реформи підготовки медичних сестер, яка вже перейшла до ступеневої моделі є її приведення до рівня міжнародних стандартів [5]. Важливо зазначити, що медсестринство – це чисельна ланка спеціалістів охорони здоров'я, яка об'єднує близько 500 тисяч працівників. Роль медпрацівників середньої ланки є очевидно і надзвичайно важливою. Вивчення міжнародного досвіду з питань розвитку медсестринства засвідчує, що раціональне використання сестринських кадрів сприяє значному покращенню якості, доступності та економічності надання медичної допомоги населенню, ефективному використанню ресурсів в охороні здоров'я, профілактиці захворювань.

Важливо, що Всесвітня організація охорони здоров'я розглядає сестринський персонал як реальний потенціал для задоволення зростаючих потреб населення в доступній медичній допомозі, враховуючи, що сестринський персонал складає близько 75% кадрового потенціалу охорони здоров'я [6]. При цьому розвиток ступеневої медсестринської освіти в Україні певний час стримувався відсутністю досконалої законодавчо-нормативної і фінансової бази, інформаційної підтримки, наукових досліджень в галузі сестринської справи.

Принагідно зазначити, що формування в нашій державі ринкових відносин і реформування системи охорони здоров'я відповідно до Концепції розвитку охорони здоров'я населення України вимагає, поряд з іншим, якісного перегляду змісту освіти у напрямку її інтеграції в міжнародну систему, диференціації діяльності медичних сестер залежно від нових функцій, зумовлених новими соціально-економічними умовами. Актуальність перетворень у медсестринстві, як складовій системи охорони здоров'я України, визначається, крім того, сучасними соціально-

економічними потребами по прискоренню наближення якісної та доступної медсестринської допомоги до потреб населення [5].

Наведені міркування знаходять своє відображення в державних документах: в Основах законодавства України «Про охорону здоров'я» підкреслюється, що кожна людина має природне невід'ємне і непорушне право на охорону здоров'я; у державних документах щодо проблем освіти і виховання (Закони України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про охорону дитинства», Національна програма «Діти України», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті), наголошується на необхідності реформування соціально-економічної сфери України, що потребує оптимізації та вдосконалення системи вітчизняної освіти, гармонійного розвитку здоростаючого покоління, формування у нього духовної культури та здорового способу життя.

Таким чином, за сучасних умов особливого значення набувають *духовно-моральні, етико-деонтологічні засади професійної діяльності та професійного вдосконалення медичного працівника*, які постають одним із провідних психолого-педагогічних чинників виховання в молоді культури здорового способу життя, оскільки соціально-медична сфера, в якій працюють медики, виявляється потужним розвивальним середовищем для дітей та молоді, є одним із найбільш важливих психолого-педагогічних чинників формування особистості школяра, у структурі якого орієнтація на гармонійний, здоровий спосіб життя займає провідне місце.

Наш практичний досвід роботи як медичного працівника та аналіз відповідних наукових джерел досвід дозволяють зробити висновки, що визначити сутність моралі лікаря неможливо без знання характеру і особливостей його праці, тобто без аналізу самого об'єкту, який безпосередньо відображається в моралі медичного працівника. Зазначений підхід відповідає положенню про необхідність шукати сутність духовних новоутворень не тільки в нас самих, але і в тих об'єктах, які нами відображаються. Таким чином, праця медичного працівника як специфічне суспільне явище має свої особливості. Перш за все, ця праця передбачає процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії людей. Як і в праці педагога, в праці лікаря його предмет – людина, знаряддя – людина, продукт – також людина. Тут лікувально-діагностичні методи нерозривно пов'язуються з особистісними відношеннями та уподобаннями. У цьому контексті надзвичайної важливості набувають морально-психологічний аспект діяльності та професійного вдосконалення медичного працівника, який має уміти ототожнювати себе з хворим, розуміти і відчувати психологічні та фізичні проблеми людини, чим визначається істинність професійного покликання медичного працівника, який маж бути прикладом для оточуючих,

він повинен виділятися серед інших людей своєю культурою, стриманістю, вихованістю [5].

Зазначимо, що духовно-моральні проблеми з глибокої давнини були в центрі уваги мислителів, філософів, подвижників світових релігій. Серед них Кришна, Лао-цзи, Гаутама Будда, Конфуцій, Мойсей, Ісус Христос, Заратустра, Магомет, Сократ, Платон, Аристотель, Сенека, Локк, Спіноза, Шопенгауер та ін. Сьогодні спостерігається помітне збільшення наукових досліджень, присвячених вивченню психолого-педагогічних аспектів загальнолюдських, національних, професійних морально-етичних проблем.

У зв'язку з цим виокремимо напрями, у сфері яких науковці прагнуть диференціювати певну морально-етичну якість особистості: моральну відповідальність (Т. Гаєва, П. Євдокімов, С. Єлканов, В. Радул, Н. Севостьянова), моральну культуру (Т. Аболіна, Л. Воронько), гідність (Г. Вітольнік), сумлінність (В. Григораш, В. Деміденко), соціокультурну толерантність (Д. Зинов'єв), моральну надійність і стійкість (В. Чудновський) тощо. В окремих працях є спроби систематизувати моральні якості фахівців (Т. Аболіна, О. Воронько, Є. Грабаренко, Н. Крилова, А. Кузнєцова, В. Кукушин). Особливої уваги заслуговує доробок науковців (В. Банщиков, В. Гуськов, Ю. Зубарев, А. Зюбан, Б. Карварсарський, А. Квасенко, В. Котельников, І. Крижанівська, В. Матеев, Г. Морозов, І. Мягков, В. Мясичев, Г. Царагородцев, В. Шатило та ін. [1–6]), які досліджують етико-деонтологічні проблеми професійно-педагогічної діяльності сучасного медичного працівника. Аналіз цих джерел свідчить про значний педагогічний потенціал етико-деонтологічних засад діяльності лікаря.

Загалом, можна говорити про медичну етику як аспекту загальнолюдської етики, яку можна визначити як науку про моральні цінності вчинків і поведінку лікаря в сфері його професійної діяльності. Лікарська етика інтегрує сукупність норм поведінки і моралі, визначає почуття професійного обов'язку, честі, совісті і гідності лікаря. Своє ж практичне вираження етика медичного працівника знаходить в конкретних моральних принципах, визначаючих його ставлення до хворої людини в процесі взаємодії як з хворим, так і з його родичами. Цей цілісний моральний комплекс медичного працівника визначається терміном "деонтологія" (від грецького "deon" – обов'язок, і "logos" – вчення).

Відповідно, деонтологія постає вченням про професійні обов'язки лікаря, яке охоплює сукупність етичних норм, що стосуються його професійно-педагогічної сфери. Відтак, деонтологія – це практичне втілення морально-етичних принципів у сучасному медичному працівника, спрямованих на створення максимально сприятливих умов для ефективного лікування хворих та надання їх психологічно-терапевтичної допомоги. Саме у сфері

деонтології реалізуються як положення щодо сутності та змісту лікарської діяльності, її специфіки і становлення, так і обґрунтовуються рекомендації, яким сучасному лікарю слід керуватись у процесі професійного самовдосконалення, тобто під час формування у себе специфічного лікарського ставлення щодо суспільства, своєї професії, своїх помилок і успіхів, товаришів-колег і хворої людини. У сферу деонтології входять проблеми, пов'язані з лікарською тактикою, взаємовідносинами лікаря і хворого, поняттям про лікарську таємницю та колегіальність тощо.

Відтак, етичний аспект діяльності медика реалізований у деонтології, яка регламентує цю діяльність під кутом зору інтересів хворого, інтегрує різнобічні аспекти медичної діяльності, починаючи з етичних, моральних принципів, і закінчуючи правовими питаннями в конфліктних ситуаціях.

У цілому можна констатувати, що духовно-моральний аспект діяльності медичного працівника постає головним аспектом цієї діяльності, яка реалізується як творча та результативна тою мірою, якою сучасний медик дотримується загальнолюдських моральних норм. Як пише В. Шатило, духовно-моральний та креативний аспекти праці медичного працівника щільно пов'язані, оскільки професія лікаря являється творчою, коли лікар (медична сестра) не може догматично слідувати визначеним постулатам і приписам, не враховуючи характеру лікування захворювання, психологічних і інших факторів і причин. Перед лікарем в кожному конкретному випадку виникають завдання, для рішення котрих необхідне самостійне мислення і вміння передбачати наслідки своїх дій [5]. Тим більше, що провідні вітчизняні лікарі завжди всіляко пропагували безкорисну медичну допомогу і негативно ставилися до приватної практики.

В сучасних умовах технізації та прагматизації медицини та значного прогресу фармакології надзвичайно зросло значення принципу «не зашкодь», оскільки технічний прогрес надає медичним фахівцям можливість більш активно втручаючись в природу людини, коли виникає ситуація морального конфлікту. Більш того, дедалі складнішим і опосередкованим стає в сучасних умовах спеціалізації медицини моральний зв'язок між лікарем і хворим, коли створюється, на жаль, об'єктивна можливість для знецінення особистісного підходу до хворого. Саме на це звертає увагу і ВООЗ, вказуючи, що сенсом існування медицини був і залишається хворий, хоча в результаті зростаючої профілізації медичної науки і з'явилась тенденція відходу до сприйняття хворого як єдиного цілого.

При цьому універсальний медичний принцип «не зашкодь» вимагає від медика не тільки обережності в діях, виключення зі своєї медичної практики всього необміркованого, необґрунтованого; медичним працівникам у повсякденній

діяльності слід дотримуватись принципу колегіальності – співробітництву медичних працівників, основна мета якого полягає у відновленні і зміцненні здоров'я народу. Цей принцип колегіальності передбачає довіру, взаємоповагу, взаєморозуміння та не виключає самостійності медичного працівника в діях і особистій відповідальності. При цьому принцип колегіальності в наш час набуває особливого значення, оскільки швидкий розвиток медичної науки збільшує кількість засобів і методів впливу на хворого, що значно підвищує кількість і можливість помилок у роботі медичного працівника [1; 2; 5].

Таким чином, на результати лікування значний вплив спричиняє особистість і підхід лікаря, особливо його співчуття, увага, щирість, а взаємовідносини лікаря і хворого, які набувають педагогічно-розвивального сенсу, починаючи з першої їх зустрічі, залежать, перш за все, від лікаря, від його моральних і психологічних якостей. Все це підтверджує факт входження педагогічної науки в стадію людиноцентричних досліджень, що актуалізує парадигму ціннісно-психологічного аспекту педагогічної думки, яка тісно пов'язана із зазначеним людиноцентричним спрямуванням сучасної педагогіки.

Зазначене вище сприяє розвитку загальної деонтології, де проблеми лікарської справи розглядаються як в загально етичному, соціальному, історичному планах, так і у рамках специфічних особливостей конкретної клінічної дисципліни (хірургії, терапії, педіатрії тощо), що значно підвищує роль процесу професійної підготовки та перепідготовки медичних працівників у контексті вдосконалення їх *деонтологічної культури*.

У цьому процесі значно підвищується роль самовдосконалення медичного працівника, його особистісні спрямування, оскільки медичний фах (як і педагогічний) постає унікальним у тому сенсі, що у його сфері тісно інтегруються професійні і морально-особистісні якості. Відтак, перспективою подальших наукових розвідок вважаємо дослідження "індексу" професійної і моральної симетрії медичного працівника, тобто вивчення функціонального зв'язку між професійним і моральним аспектами медичної діяльності.

Література

1. Квасенко А.В. Психология больного / А.В. Квасенко, Ю.Г. Зубарев. – Л.: Медицина, 1980. – 184 с.
2. Лебединський М.С. Введение в медицинскую психологию / М.С. Лебединський, В.Н. Мясичев. – Л.: Медицина, 1966. – 430 с.
3. Нравственное воспитание медицинских работников / И.И. Крыжановская, И.А. Логвиненко, В.П. Топка, А.П. Черемисин. – К.: Здоров'я, 1983 – 96 с.
4. Об основах медицинской деонтологии / под ред. К.Т. Таджиева, В.И. Приписнова. – Душанбе: Ирфон, 1981 – 256 с.

5. Шатило В.Й. Ступенева медична освіта в Україні / В.Й. Шатило, І.Р. Махновська // Медсестринство. – 2008. – №2. – С. 9-12.

6. Шегедин М.Б. Майбутнє медсестринства як наукової спеціальності / М.Б. – Вып. 1 Шегедин // Магістр медсестринства. – 2008. – №1. – С. 32-33.

Круковская Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой естественных и социально-гуманитарных дисциплин Житомирского института медсестринства
E-mail: alexvoz@ukr.net

ЭТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Аннотация. В статье анализируются профессиональные факторы этического аспекта деятельности медицинского работника, который играет выдающую роль в воспитании у молодежи культуры здорового образа жизни. В этом процессе значительно повышается роль самосовершенствования медицинского работника, его личностные устремления, поскольку медицинская специальность выступает уникальной в том смысле, что в ее сфере тесно интегрируются профессиональные и морально-личностные качества; поэтому перспективой дальнейших научных исследований предполагается исследование "индекса" профессиональной и моральной симметрии медицинского работника, то есть изучение функциональной связи между профессиональным и моральным аспектами медицинской деятельности.

Ключевые слова: этический аспект профессиональной деятельности медицинского работника, социально-медицинская сфера, развивающая среда, психолого-педагогические детерминанты, деонтология, деонтологическая культура.

Krukovska Irina – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Natural and Social Sciences and the Humanities of Zhytomyr Institute of Nursing
E-mail: alexvoz@ukr.net

ETHICAL PRINCIPLES OF PROFESSIONAL ACTIVITIES AND IMPROVING HEALTH WORKERS

Summary. The article focuses on the pedagogical factors of the spiritual, moral, and deontological aspects of a doctor's professional activities, which play a significant role in bringing the young generation the culture of a healthy way of life. It is noted that the social and medical sphere where doctors work appears to be the most essential psychological and pedagogical determinants of forming the personality of a schoolboy, in whose structure the orientation to a harmonious, healthy way of life takes the leading place. This process significantly increases the role of self-health care worker, his personal character, as the medical profession appears unique in the sense that it is closely integrated into the field of professional, moral, and personal qualities, as the prospect of further scientific studies considered research "index" of professional and moral

symmetry health worker – the study of the functional link between the professional and ethical aspects of medical practice. It is indicated that nursing is a numerical link of health care services, which brings together about 500 thousand employees, so the role of mid-level health workers is an obvious and very important; so the efficient use of nursing staff contributes significantly to improving the quality, accessibility and efficiency of health care provision for the population, as well as the efficient use of resources in health care and disease prevention. Therefore, the formation of market relations in Ukraine and Health Reform under the Concept of Health of Ukraine's population requires high-quality educational content improvement as for its integration into the international system of differentiation activities of nurses according to new features due to the new socio-economic conditions.

Key words: *ethical aspects of professional activities of health care worker, social and medical field, developmental environment, psychological and pedagogical determinants, ethics, ethical culture.*

Bibliography

1. Kvasenko A.V. Psihologija bol'nogo / A.V. Kvasenko, Ju.G. Zubarev. – L.: Medicina, 1980. – 184 s.
2. Lebedins'kij M.S. Vvedenie v medicinskuju psihologiju / M.S. Lebedins'kij, V.N. Mjasishhev. – L.: Medicina, 1966. – 430 s.
3. Nравственное воспитание медицинских работников / I.I. Kryzhanovskaja, I.A. Logvinenko, V.P. Topka, A.P. Cheremisin. – K.: Zdorov'ja, 1983 – 96 s.
4. Ob osnovah medicinskoj deontologii / pod red. K.T. Tadzhieva, V.I. Pripisnova. – Dushanbe: Irfon, 1981 – 256 s.
5. Shatylo V.J. Stupeneva medychna osvita v Ukraini / V.J. Shatilo, I.R. Mahnov's'ka // Medsestrynstvo. – 2008. – №2. – S. 9-12.
6. Shegedyn M.B. Majbutne medsestrynstva jak naukovoi special'nosti / M.B. Shegedyn // Magistr medsestrynstva. – 2008. – № 1. – S. 32-33.

УДК 378.147

Литовченко Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування №2 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»

E-mail: irinalyt@mail.ru

ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

В умовах приєднання України до Болонського освітнього простору особливого значення набуває навчання англійської мови як мови міжнародного спілкування у вітчизняних вищих навчальних закладах. Звідси випливає необхідність застосування сучасних підходів до викладання іноземних мов, новітніх методів навчання, ефективних форм роботи зі студентами з метою підвищення їхнього рівня іншомовної компетентності та мотивації. Значна частина студентів українських ВНЗ вивчає англійську мову

професійного спрямування. Цим загальним терміном називають спеціалізовану англійську мову що використовується в різних галузях, таких, як інженерія, медицина, сільське господарство, інформаційні технології, туризм, авіація та бізнес.

Вивченням проблем підвищення ефективності викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах займалися такі вітчизняні вчені як Г. Борецька, Н. Бориско, С. Ніколаєва, Н. Саєнко, О. Синєкоп, М. Соловей та ін. Викладання англійської мови професійного спрямування менш розповсюджене, ніж викладання загального курсу англійської мови, і, можливо, з цієї причини йому приділяється менша увага з боку методистів. Водночас, викладачі цього курсу мають деякі серйозні проблеми, наприклад, як мотивувати студентів до спілкування англійською мовою на заняттях та як зробити уроки більш цікавими для студентів. З огляду на це, мета цієї статті – показати, як використання інтерактивних методів навчання сприяє підвищенню мотивації студентів до іншомовного спілкування на заняттях англійської мови професійного спрямування.

Зробити заняття цікавішими та стимулювати студентів до говоріння – нелегке завдання з багатьох причин. По-перше, текст професійного змісту не дуже цікаві. Їхня тематика досить обмежена, і словниковий запас не виходить за рамки професії. Крім того, ми не маємо достатнього вибору підручників для багатьох галузей, або ж вони застарілі і не можуть ефективно використовуватися. До того ж наші аудиторії часто не мають аудіо-, відео-, чи мультимедійного обладнання, щоб поживити заняття та надати студентам додаткові стимули до навчання. Водночас, кількість студентів у групах буває досить великою, а мовний рівень – часто досить низьким. Якщо також врахувати той факт, що ми маємо обмежену кількість навчальних годин, то стає зрозумілим, чому викладачеві важко надати кожному студентові достатню кількість часу для спілкування на занятті і зробити так, щоб студенти розмовляли англійською, а не рідною мовою. Ми вважаємо, що найбільш оптимальним вирішенням цієї проблеми є використання інтерактивних методів навчання.

Інтерактивні вправи роблять наші заняття ефективнішими, тому що їх виконання вимагає від студентів спілкування та співпраці. Особливо широкі можливості щодо залучення студентів до активної творчої роботи в командах може мати використання *task-based activities* (вправ, спрямованих на виконання реальних життєвих завдань), які Джейн Уїлліс (Jane Willis) [5, с. 26–27] класифікує як: складання списку, класифікація, вирішення проблеми, обмін особистим досвідом, порівняння та творче завдання. Ми цілком підтримуємо думку Дженіфер Херрін (Jennifer Herrin), що ці види діяльності є особливо цінними тому, що вони можуть базуватися практично на будь-якому тексті, адаптуватися

до будь-якої теми та використовуватися будь-яким викладачем [3]. Ми також вважаємо їх дуже зручними та практичними тому, що вони не вимагають багато часу або ресурсів для підготовки. Їх можна виконувати в парах або в групах.

Як можна організувати студентів для виконання завдань в парах та в групах? Кожний викладач може знайти способи, які вважає найбільш прийнятними. Зазначимо, що наші класні кімнати відрізняються одна від одної; деякі з них великі, інші – маленькі. У деяких столи та стільці прикріплені до підлоги, інші мають один довгий стіл зі стільцями навколо. Якщо в аудиторіях столи та стільці прикріплені до підлоги рядами, і перемішувати не можна, то ділячи клас на пари, можна попросити студентів повернутися назад і працювати з тим, хто сидить позаду. Так, на нашу думку, під час бесіди вони краще бачать співрозмовника, ніж коли розмовляють із сусідом по парті. Також можна попросити студентів встати з-за парт і знайти собі партнерів самим. Однак, якщо це займає занадто багато часу, викладачеві доцільніше поділити студентів на пари самому. Також існують різні способи поділу класу на групи. З нашого погляду, найпростіше утворити групи з чотирьох чоловік. Два студенти, які сидять за однією партою повертаються назад і працюють з тими двома, які сидять за ними.

Парна та групова робота має багато переваг. Вона створює в класі атмосферу співпраці та взаємодопомоги. Викладач, замість того, щоб контролювати студентів, координує їхню роботу. Г. Браун (H. Brown) [1, с.174] пише, що групова робота створює сприятливий клімат для спілкування, оскільки студенти не нервують через необхідність говорити перед цілим класом. Він розповідає про те, що спостерігав дивовижні зміни у студентів, які соромилися розмовляти, доки не почали працювати в групах. Він також зазначає, що групова робота робить студентів більш відповідальними, оскільки, працюючи в групах, вони несуть спільну відповідальність за виконання завдання.

Деякі викладачі уникають парної та групової роботи, через те, що вона спричинює деякий гамір. Але всім зрозуміло, що неможливо вивчити мову мовчки. Тому, на нашу думку, викладач повинен лише заохочувати студентів до говоріння, навіть якщо всі вони розмовляють одночасно і створюють певний шум. Іноді викладачі бояться втратити контроль над аудиторією під час виконання таких завдань. Але з набуттям певного досвіду виконання інтерактивних завдань як викладачем, так і студентами, в аудиторії, як правило, встановлюється сприятлива для навчання робоча атмосфера.

Типи завдань, описані Д. Уїлліс [5, с. 26-27], можуть використовуватися для створення комунікативних вправ на заняттях з англійської мови професійного спрямування. Усі завдання, наведені в цій статті, є прикладом застосування шести

типів завдань, описаних Д. Уїлліс, під час вивчення теми «The History of the Engineering Profession». Вони базуються на тексті «The Engineering Profession» [2, с. 4]. Студенти виконують їх після ознайомлення з текстом.

Складання списку та класифікація. Студентам може бути потрібний підготовчий етап для того, щоб повторити основний словниковий запас. Спочатку вони називають слова, які їм можуть знадобитися для обговорення екологічних та соціальних наслідків деяких інженерних проектів, що стали частиною нашого повсякденного життя, зокрема, автомобілів, комп'ютерів та мобільних телефонів. Студенти називають слова, а викладач записує їх на дошці. Потім студенти вибирають ті, які вважають найважливішими, а викладач їх обводить або підкреслює. Далі, в групах, студенти розподіляють ці слова на три колонки: іменники, дієслова, прикметники, і кожна група зачитує свої списки. Викладач записує їх у три колонки на дошці. Наприклад:

<i>NOUNS</i>	<i>VERBS</i>	<i>ADJECTIVES</i>
<i>environment</i>	<i>cause</i>	<i>dangerous</i>
<i>diseases</i>	<i>pollute</i>	<i>radioactive</i>
<i>waves</i>	<i>waste</i>	<i>uneconomical</i>

Після того студенти утворюють словосполучення, поєднуючи прикметники та дієслова з іменниками, наприклад: *pollute the environment, cause diseases, dangerous diseases, dangerous waves.*

Вирішення проблеми. В групах, студенти заповнюють таблицю, в якій вони перераховують проблеми, спричинені автомобілями, комп'ютерами та мобільними телефонами, а також пропонують вирішення кожної проблеми. Потім представник кожної групи розповідає групі про те, які проблеми вони зазначили та які рішення запропонували.

PRODUCT	PROBLEM	SOLUTION
A. CARS	1. 2.	1. 2.
B. COMPUTERS	1. 2.	1. 2.
C. CELL PHONES	1. 2.	1. 2.

Обмін особистим досвідом. Студенти пишуть повідомлення (120–140 слів), в якому розповідають про те, чому вони обрали професію інженера та саме цей університет для навчання, чим хотіли б займатися після його закінчення, та як англійська мова може допомогти їм у подальшій кар'єрі. Потім в парах студенти

обмінюються творами та переказують інформацію про свого партнера класу.

Порівняння. В парах, студенти знаходять три відмінності своєї роботи від роботи свого партнера та доповідають про ці відмінності класу.

Творче завдання. Студенти пишуть повідомлення (140–160 слів) про те, які три зміни відбудуться, на їхню думку, в інженерії в наступні п'ятдесят років. Потім роботи розвішують на дошці, щоб усі студенти могли їх прочитати. За Д. Уїлліс та Дж. Уїлліс [4, с. 136], виконуючи ці завдання, студенти опиняються в умовах, коли їм доводиться використовувати мову так, як вони робили б це за межами класу: погоджуватись або не погоджуватись, перебивати, просити повторювати або пояснювати, змінювати тему розмови, звертати увагу на важливі частини повідомлення, здогадуватися про значення та ін. Виконуючи ці завдання, наші студенти беруть участь у дискусіях, вирішують проблеми, готують презентації. Ці види діяльності допомагають їм подолати психологічний бар'єр у спілкуванні. На занятті викладач не може відтворити всі ситуації, в яких студенту може знадобитися використання іноземної мови в реальному житті, але ці види завдань допоможуть студентам краще підготуватися до викликів реального життя.

Здійснене дослідження дозволило зробити висновки про те, що інтерактивні методи навчання заслуговують на максимально широке використання на заняттях з англійської мови професійного спрямування. Вони мотивують студентів до спілкування в парах та групах, яке є подібним до справжнього спілкування між людьми за межами аудиторії, і тому допомагають студентам почуватися більш впевнено й не боятися розмовляти іноземною мовою. Використання зазначених інтерактивних видів діяльності значною мірою допомагає поживити заняття з англійської мови професійного спрямування та зробити їх більш цікавими для студентів. Безумовно, в контексті інтеграції нашої країни до європейського освітнього простору інтерактивні завдання можуть і повинні бути одним із основних засобів вирішення проблеми підвищення мотивації студентів до вивчення англійської мови професійного спрямування.

Проведене дослідження не вичерпує зазначеної проблеми. Особливо перспективним може бути аналіз доцільності використання парної та групової роботи на заняттях англійської мови професійного спрямування.

Література

1. Brown H.D. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy / H.D. Brown – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994. – 467 p.

2. Hall E.J. English for Careers: The language of mechanical engineering in English / E.J. Hall – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1977. – 101 p.
3. Herrin J.M. Six tasks for Task-based Learning (TBL) [Electronic resource] / Herrin J.M. – Accessed at: <https://www.google.ru/>
4. Willis D. Doing Task-based Teaching /, D. Willis, J. Willis. – Oxford: Oxford University Press, 2007. – 276 p.
5. Willis J.A Framework for Task-based Learning / Willis J. – Essex: Longman, 2005. – 183 p.

Литовченко Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка технического направления № 2 Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт»
E-mail: irinalyt@mail.ru

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования интерактивных методов обучения как важного фактора повышения мотивации студентов к иноязычному общению на занятиях английского языка профессионального направления; обоснованно, что выполнение интерактивных упражнений требует от студентов общения и сотрудничества, помогает сделать занятия более интересными; показано, что особенно широкие возможности по вовлечению студентов к активной творческой работе в командах имеет использование *task-based activities* (упражнений, направленных на выполнение реальных жизненных задач).

Ключевые слова: упражнения, направленные на выполнение реальных жизненных задач, интерактивные методы обучения, мотивация, обучение, английский язык профессионального направления.

Iryna Lytovchenko – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Technical English Department # 2 of the National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute»
E-mail: irinalyt@mail.ru

MOTIVATING STUDENTS TO COMMUNICATION AT ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES LESSONS

Summary. The article is devoted to the use of interactive teaching methods as an important factor in the increase of students' motivation to foreign language communication at English for Specific Purposes lessons. Making these lessons more interesting and encouraging students to communication are problematic due to certain reasons, including: a significant number of students in classes, a rather low level of their language training, a limited number of teaching hours and so on. The optimal solution to these problems is the use of interactive teaching methods. Interactive tasks make our classes more efficient because their performance requires communication and cooperation among students. Particular opportunities of engaging students in the active creative

work in teams may be offered by using the task-based activities, classified as: listing, ordering and sorting, comparing, problem-solving, sharing personal experience, creative tasks. The article demonstrates that these activities are particularly valuable because they can be adapted to any topic, do not require much time or many resources for preparation. They can be performed in pairs or groups. The most extensive use of interactive techniques at English for Specific Purposes lessons is appropriate because they motivate students to communication which is similar to that in the real world, so the learners feel more confident and are not afraid to speak a foreign language. Interactive activities also contribute significantly to making classes more lively and interesting for students.

Key words: *task-based activities, interactive techniques, motivation, learning, English for Specific Purposes.*

Bibliography

1. Brown H.D. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy / Brown H. D. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994. – 467 p.
2. Hall E.J. English for Careers: The language of mechanical engineering in English / Hall E. J. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1977. – 101 p.
3. Herrin J.M. Six tasks for Task-based Learning (TBL) [Electronic resource] /Herrin J. M. – Accessed at: <https://www.google.ru/>
4. Willis D. Doing Task-based Teaching / D. Willis, J. Willis. – Oxford: Oxford University Press, 2007. – 276 p.
5. Willis J. A Framework for Task-based Learning / Willis J. – Essex: Longman, 2005. – 183 p.

УДК 37.018

Луцевич Леонида Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления в сфере образования Государственного учреждения «Белорусский государственный экономический университет», г. Минск (Республика Беларусь)

E-mail: andragogika@ukr.net

К ПРОБЛЕМЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОТКРЫТОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В условиях глобальной информатизации образования и, как следствие, перехода к обществу знаний дополнительное образование взрослых, закрепленное законодательно в Кодексе Законов об образовании в Республике Беларусь, обретает качественно новый смысл. Оно становится приоритетным для решения задач социально-экономического развития страны, обеспечения занятости населения, предоставления равных возможностей взрослым в получении образования, необходимого

для полноценного продолжения трудовой деятельности, личностно-профессионального развития на протяжении всей жизни. В указанных социокультурных условиях развитие дополнительного педагогического образования идет в направлении все большего расширения глобальной открытости образовательного пространства, аддитивной, комплиментарной и дополнительной составляющей полноценного образования педагогических и управленческих кадров системы образования, что связано не с недостатками основного образования, а с его принципиальной невозможностью, будучи конечным по сути, обеспечить полноту образования человеку в условиях высокотехнологичного и высокодинамичного социума.

В этот период особенно актуальной для национальной системы дополнительного образования взрослых стала проблема разработки и внедрения электронных информационно-образовательных ресурсов. На теоретико-методологическое и научно-методическое обоснование путей решения этой проблемы направлено научное исследование, проводимое автором по теме «Теоретико-педагогические основы структурирования и предъявления содержания последипломного педагогического образования в электронных информационно-образовательных ресурсах» и осуществляемое в этом году на базе Академии последипломного образования Республики Беларусь в рамках Республиканской фундаментальной тематики в контексте организации инновационного дополнительного педагогического образования (2011-2015 г.). Одним из пилотных результатов проводимого исследования является спроектированная система содержания открытого дополнительного педагогического образования, состоящая из вариативных модельных компонентов и предполагающее адекватное этим моделям содержание последипломного педагогического образования в электронных информационно-образовательных ресурсах. Структурно эта система представлена на рис. 1.

Теперь остановимся на некоторых теоретико-методологических аспектах, на которые мы опирались при выполнении этой исследовательской работы. Среди них отметим: анализ решения проблем организации и содержания последипломного образования, осуществленный российскими учеными А.Е. Марон и Н.К.-К.Ховалыг по материалам диссертационных исследований последних лет [1], экоинформационную концепцию высшего образования, разработанную О.В. Зиминой и концептуальные положения которой успешно могут быть адаптированы к системе дополнительного педагогического образования [2-3], а также концепцию педагогики третьего тысячелетия, обоснованную и названную В.П. Беспалько «компьютикой» как одной из

инновационных наук информационного общества, объясняющей подходы, приемы, способы, методы и технологии организации образования с участием компьютеров [4].

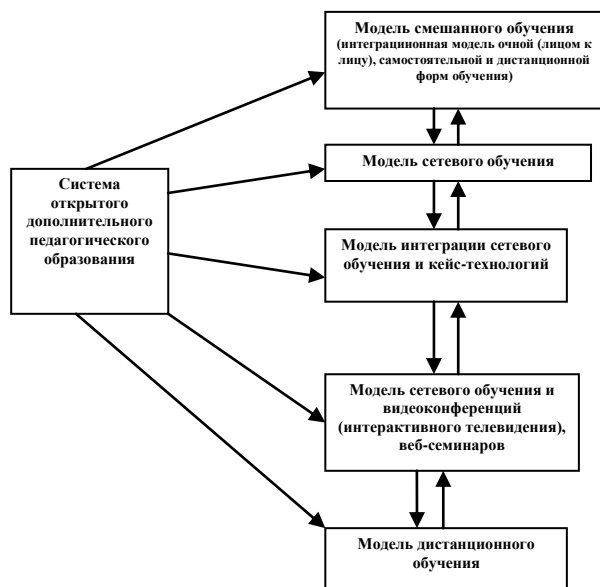


Рис. 1. Структура системы открытого дополнительного педагогического образования

Есть основания считать, что реализация основополагающих дидактических принципов компьютеризации в процессе структурирования и предъявления содержания последипломного педагогического образования в электронных информационно-образовательных ресурсах (ЭИОР) создаст реальную возможность индивидуализации образования путем персонализации обучения через всю жизнь. Поэтому в книге В.П. Беспалько «Педагогика третьего тысячелетия» в разделе «Проектирование педагогических систем» особенно ценными для нашего исследования явились рассуждения автора о двух способах (путях) создания технических средств обучения при его компьютеризации (ЭИОР). По сравнению с другими техническими средствами обучения, к примеру, магнитофонами, телепроигрывателями и пр. воспроизводящими информацию (I способ) аппаратами, компьютер может «вести» учебный процесс по каналам прямой и обратной связи (II способ). Именно второй

способ создания технических средств обучения при его компьютеризации и является одной из существенных характеристик структурирования содержания последипломного педагогического образования в ЭИОР.

К сожалению, приходится констатировать, что преимущественно принятая в настоящее время методика, когда программисты остроумно и изобретательно создают, так называемую «оболочку» (напр., MOODLE) обучающей программы, а затем предлагают методистам (педагогам) наполнить эту оболочку образовательным процессом, похожа, как замечает В.П. Беспалько, на педагогическое прокрустово ложе для дидактики. Оболочки, предлагаемые даже такими гигантами, как Лотус, Микрософт и др. чрезвычайно обедняют возможности методиста (педагога) и ему не удастся втиснуть туда полноценный дидактический процесс.

При этом В.П. Беспалько считает, что только такой СПОСОБ (путь) создания компьютерных обучающих систем с адекватным содержанием будет иметь будущее, который развивается от модели управления непрерывным открытым образованием к адаптивному программному управлению. То есть сначала проектирование дидактического процесса, а затем создание его компьютерной оболочки [4, с. 160]. Отсюда следует, что каждая вариативная модель системы открытого дополнительного педагогического образования «вправе рассчитывать» на учет особенностей её организации при предъявлении содержания ЭИОР.

Для обоснования способов структурирования и предъявления содержания последипломного педагогического образования в ЭИОР фундаментальное значение также имели отдельные теоретико-методологические положения докторских исследований Л.М. Митиной (научный консультант член-корр. РАО, профессор А.А. Вербицкий) и Г.В. Абрамяна (научный консультант А.Е. Марон). Среди них выявленные Л.М. Митиной основополагающие тенденции развития дополнительного образования взрослых в условиях информационного общества и концептуальные положения информатизации процесса становления педагога, изложенные в докторском исследовании Г.В. Абрамяна.

Среди тенденций развития дополнительного образования взрослых, обоснованных Л.М. Митиной и положенных в основу структурирования системы открытого дополнительного педагогического образования (рис. 1), особо выделим тенденцию разнообразия форм и содержания дополнительного образования взрослых. Сущность этой тенденции рассматривается Л.М. Митиной с позиции различительных признаков: аддитивности – частичного дополнения компенсирующего или корректирующего содержания; комплиментарности – восполнения того, чего нет в образовании человека, но жизненно необходимого, т.е.

дополнение образовательного потенциала до желаемой человеком полноты. Признаки аддитивности и комплиментарности взаимосвязаны и взаимопереходящи: единственным критерием их принципиального отличия является оценка значимости дополнительного образования самим взрослым человеком.

К важнейшей составляющей, определяющей содержание и качество последипломного образования в условиях информационного общества, в т.ч. и ЭИОР, Г.В. Абрамян относит информатизацию процесса становления и развития педагога. Ученый раскрыл междисциплинарные синергетические подходы к определению современных концептуальных идей профессионального становления педагога в информационном обществе, выделил следующие фундаментальные положения. Во-первых, основополагающие идеи и принципы нового образования, в том числе и дополнительного педагогического образования, в XXI веке ставят проблему развития у каждого специалиста, в том числе у педагога, личностной и профессиональной мобильности, которая позволит функционировать в условиях информационного общества. Во-вторых, профессиональное становление и развитие педагога в информационной среде необходимо рассматривать комплексно с учетом современного уровня развития наук как процесс самоорганизации субъекта с точки зрения теории информации, синергетики и теории открытых систем. Функционирование педагога и обучаемых (слушателей) в информационной среде, как отмечает Г.В. Абрамян, предполагает, что их деятельность может быть формализована с точки зрения современной методологии информатики: системной интеграции; объектно-ориентированного подхода; метамоделирования на основе теории открытых систем. Методология информатики позволяет трансформировать и поддерживать существующие методы, формы и средства развития педагога на основе открытых информационных систем. И, в-третьих, уровень развития информационной культуры педагога будет определять эффективность его деятельности в информационной среде, от которой в свою очередь будет зависеть способность обучаемых (слушателей) к оперативной и адекватной адаптации, к освоению новых технологий деятельности, форм социального поведения.

Таким образом, все изложенное позволяет констатировать, что учет описанных выше теоретико-методологических аспектов инновационной науки – компьютерики, тенденция разнообразия форм и содержания дополнительного образования взрослых в условиях информационного общества, концептуальные положения информатизации процесса становления и развития педагога должны стать одними из основных теоретико-методологических основ конструирования и предъявления содержания дополнительного педагогического образования в ЭИОР.

Литература

1. Марон А.Е. Современные тенденции развития последипломного образования взрослых / А.Е. Марон, Н.К.-К. Ховалыг // Человек и образование. – 2007. – №10-11. – С. 21-28.
2. Зими́на О.В., Кириллов А.И. Инженерное образование в компьютеризированном обществе: Новые ориентиры // Проблемы теории и методики обучения. – 2003. – №7. – С. 68.
3. Зими́на О.В. Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании: теория, методика, практика / О.В. Зими́на. – М.: Изд-во МЭИ, 2003. – 207 с.
4. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В.П. Беспалько. – М., 2002. – 195 с.
5. Митина Л.М. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ: дисс. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2005. – 245 с.
6. Абрамян Г.В. Теоретические основы профессионального становления педагога в информационной среде: дисс. ... д-ра пед. наук / Г.В. Абрамян. – СПб., 2001. – 196 с.

Луцевич Леоніда Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри управління у сфері освіти Державної установи «Білоруський державний економічний університет», м. Мінськ (Республіка Білорусь)

E-mail: andragogika@ukr.net

ДО ПРОБЛЕМИ КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ВІДКРИТОГО ДОДАТКОВОГО ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті проаналізовано проблему конструювання змісту відкритого додаткової педагогічної освіти. Підкреслено, що додаткова освіта стає пріоритетною для вирішення завдань соціально - економічного розвитку країни, забезпечення зайнятості населення, надання рівних можливостей дорослим в отриманні освіти, необхідної для повноцінного продовження трудової діяльності, особистісно-професійного розвитку упродовж життя. Охарактеризовано структуру системи відкритої додаткової педагогічної освіти. Проаналізовано тенденції розвитку додаткової освіти дорослих.

Ключові слова: додаткова педагогічна освіта, освіта дорослих, зміст освіти.

Lutsevich Leonida – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Management in Education Department, State Institution “Belarusian State Economic University”, Minsk, (Republic of Belarus)

E-mail: andragogika@ukr.net

TO PROBLEM OF CONSTRUCTION OF OPEN ADDITIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION CONTENT

Summary. The article analyzes the problem of construction of the open additional pedagogical education content. It is emphasized that further

education is becoming a priority for solving socio-economic development of the country, for providing employment and giving equal opportunities for adults to obtain the education that is necessary for complete continuing working activity, personal and professional development throughout their lives. There has been focused on the necessity of development and implementation of electronic information and educational resources. The author has characterized the structure of the open additional pedagogical education system. The trends of the adult additional education development are analyzed.

Key words: *additional pedagogical education, adult education, content.*

Bibliography

1. Maron A.E. Sovremennye tendencii razvitiya poslepdiplomnogo obrazovaniya vzroslyh / A.E. Maron, N.K.-K. Hovalyg // Chelovek i obrazovanie. – 2007. – №10-11. – S. 21-28.
2. Zimina O.V., Kirillov A.I. Inzhenernoe obrazovanie v komp'yuterizirovannom obshchestve: Novye orientiry // Problemy teorii i metodiki obuchenija. – 2003. – №7. – S. 68.
3. Zimina O.V. Pechatnye i jelektronnye uchebnye izdaniya v sovremennom vysshem obrazovanii: teorija, metodika, praktika / O.V. Zimina. – M.: Izd-vo MJeI, 2003. – 207 s.
4. Bespal'ko V.P. Obrazovanie i obuchenie s uchastiem komp'yuterov (pedagogika tret'ego tysjacheletija) / V.P. Bespal'ko. – M., 2002. – 195 s.
5. Mitina L.M. Stanovlenie i razvitie dopolnitel'nogo obrazovaniya vzroslyh za rubezhom: konceptual'nyj analiz6: diss. ... d-ra ped. nauk. – Volgograd, 2005. – 245 s.
6. Abramjan G.V. Teoreticheskie osnovy professional'nogo stanovlenija pedagoga v informacionnoj srede: diss. ... d-ra ped. nauk / G.V. Abramjan. – SPb., 2001. – 196 s.

УДК 378.016:371.1

Мачача Юлія Миколаївна – аспірант кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
E-mail:machacha2010@mail.ru

СПЕЦКУРСИ З ПРОБЛЕМ РОЗДІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Глобальні зміни, що відбулися в Україні протягом останніх років, є реальним підґрунтям подальшого демократичного поступу держави. У цьому процесі важлива роль належить педагогічній освіті, яка готує фахівців до життя й професійної самореалізації в стрімко змінюваних умовах, формує в нового покоління вчителів сучасне мислення, сприяє утвердженню демократичних цінностей.

Одним із основних і найважливіших завдань освітянської галузі є розробка такої моделі педагогічної освіти, яка була б розрахована на підготовку висококваліфікованого вчителя, здатного виявляти високий професіоналізм у нових умовах входження нашої держави до єдиного європейського освітнього простору. Відповідні зміни зафіксовано в державних нормативних документах, у яких наголошується на збереженні й примноженні національних виховних традицій, гуманізації освіти, розвитку творчої особистості.

Проблема ролі й місця спецкурсів у професійній підготовці майбутніх учителів знайшла висвітлення в доробках сучасних українських дослідників, серед яких – Л. Базиль (роль і значення спецкурсів у формуванні літературознавчої компетентності майбутнього вчителя), О. Завражна (про роль спецкурсів у системі фахової підготовки студентів-фізиків), О. Семенов (інтерактивний потенціал спецкурсів у професійній підготовці майбутніх учителів-словесників), Л. Сугак (місце і роль спецкурсів і спецсеінарів у професійній підготовці студентів), Н. Чухим (ґендерна експертиза нормативних курсів, навчальних програм соціально-гуманітарного циклу) та ін.

Вважаємо за доцільне виокремити сучасні наукові дослідження (О. Желіба, Т. Ладиченко, В. Малиновський, О. Салата, Н. Чухим), в яких акцентовано увагу на наявності ґендерних стереотипів у навчальних програмах та інших матеріалах, які використовуються у навчальному процесі закладів вищої освіти, що на нашу думку, є корисним для розгляду досліджуваної нами проблеми роздільного навчання в історії освіти України (друга пол. ХІХ – поч. ХХ ст.), яка на сучасному етапі розвитку вітчизняної педагогічної науки і практики не знайшла належного висвітлення. Хоча нами аналізується історико-педагогічний аспект порушеної проблеми, на наше глибоке переконання, цікавими і важливими є і сучасні тенденції її вивчення.

Метою нашого дослідження є обґрунтування і висвітлення мети, завдань, змісту авторського спецкурсу «Проблема роздільного навчання в історії освіти України (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)» [1], впровадження якого сприятиме розширенню знань майбутніх педагогів з наявного історичного досвіду роздільного навчання, дасть змогу передбачити основні тенденції його розвитку в майбутньому.

Передусім зазначимо, що спецкурс – це курс, який вивчають студенти на старших курсах з метою оволодіння вузькоспеціалізованими, новітніми знаннями з певної науки, формування актуальних для певної спеціалізації умінь і навичок [3, с. 201]. Науковець стверджує, що його керівник повинен бути висококваліфікованим фахівцем у певній галузі, мати достатню кількість наукових праць з проблем спецкурсу, який читає, а під час його викладання висвітлювати новітні досягнення і актуальні завдання певної науки, але не лише минуле, а й перспективи її розвитку [там само].

У дослідженні Л. Сугак [2] наголошено на беззаперечній важливості упровадження спецкурсів для студентів. Науковець переконана в тому, щоб стати справжнім професіоналом, студенту необхідно постійно поповнювати систему знань, систему умінь, які забезпечують ефективність професійної діяльності. За нашим переконанням, варто звернути увагу на праці Н. Чухим [4, с. 6], яка

займалась дослідженням ґендерної експертизи навчальних програм і основним завданням яких вважала перевірку дотримання принципу рівноправності статей через адекватне відображення у навчальному матеріалі досвіду як чоловіків, так і жінок, заохочення їхнього рівноправного співробітництва та взаємної поваги.

На нашу думку, програми спецкурсів розробляються і впроваджуються у навчальний процес вищих навчальних закладів з метою поглиблення знань студентів з окремих актуальних проблем й ефективності їх фахової орієнтації. З огляду на вищевказане, ми у своєму дослідженні пропонуємо авторський спецкурс «Проблема роздільного навчання в історії освіти України (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)», який розрахований на студентів педагогічних спеціальностей і тих, хто вивчає педагогічні дисципліни.

Зауважимо, що метою авторського спецкурсу [1] є історико-педагогічне відтворення особливостей роздільного навчання в історії (середньої, професійної, вищої) освіти України в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст.; визначення особливостей організації навчально-виховного процесу в різних типах чоловічих і жіночих навчальних закладів України (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.); а також формування у студентів цілісної системи знань про роздільне навчання зазначеного періоду.

Важливо підкреслити, що мета спецкурсу буде реалізуватися шляхом розв'язання таких його завдань як: аналіз стану дослідженості проблеми роздільного навчання у педагогічній теорії; визначення специфіки функціонування різних типів чоловічих і жіночих навчальних закладів; аналіз змісту і форми організації навчання жінок і чоловіків у закладах освіти України досліджуваного періоду; виявлення особливостей нормативно-правового забезпечення роздільного навчання у загальноосвітній, професійній і вищій школах України в другій половині ХІХ – початку ХХ ст.; аналіз основних напрямів та організаційних форм професійної підготовки вчителів до роботи у чоловічих і жіночих навчальних закладах; теоретичне обґрунтування основних напрямів упровадження раціональних ідей з історії роздільного навчання для подальшого використання у практичній діяльності загальноосвітніх, професійних і вищих навчальних закладів; виховання шанобливого ставлення до творчого доробку минулого, почуття любові та поваги до історії свого краю.

У результаті вивчення спецкурсу майбутні вчителі повинні знати: сутність поняття «роздільне навчання»; основні першоджерела (укази, статuti, циркуляри, розпорядження, праці), їх зміст; типи навчальних закладів вказаного періоду; специфіку організації, змісту, форм і методів навчально-виховного процесу в різних типах навчальних закладів для чоловіків і жінок; фактологічний і науково-теоретичний матеріал.

Нами визначено основні вміння, яких мають набути студенти у результаті вивчення спецкурсу, а саме: застосовувати основні джерела як базовий матеріал для висвітлення подій і підтвердження теорій; аналізувати теоретичні, організаційно-педагогічні та науково-методичні засади діяльності різних навчальних закладів України в другій половині XIX – початку XX ст.; оцінювати вплив окремих особистостей на хід педагогічного процесу; розрізнати основні типи навчальних закладів, умови та специфіку їх розвитку; виокремлювати сутність проблеми роздільного навчання і бачити шляхи її вирішення на основі принципів гуманізації і демократизації освітнього простору.

Вважаємо за необхідне наголосити, що запропонований нами спецкурс містить теоретичну та практичну частини і передбачає прослуховування лекцій, участь у семінарських заняттях, самостійну роботу, індивідуальні науково-дослідні завдання. На його вивчення відведено 36 год. (1 кредит ECTS), з них 18 год. аудиторні (8 год. лекційних і 10 год. семінарських). Форма підсумкового контролю – залік. Структуру запропонованого авторського спецкурсу зображено нами у таблиці 1.

Таблиця 1

Структура спецкурсу «Проблема роздільного навчання в історії освіти України (друга половина XIX – початок XX ст.)»

№/п	Назва теми	Зміст теми
<i>Змістовий модуль 1</i>		
<i>Проблема роздільного навчання в історії освіти України</i>		
1.	Сутність поняття «роздільне навчання»: історико-педагогічний аспект.	Історіографія проблеми роздільного навчання. Науково-термінологічний апарат проблеми. Загальна характеристика роздільного навчання в освітніх закладах України
2.	Зміст та організація роздільного навчання у загальноосвітній школі України у другій половині XIX – на початку XX ст.	Соціально-економічні, суспільно-політичні та культурно-просвітницькі умови становлення середньої освіти. Типи закладів середньої освіти другої половини XIX – початку XX ст., їх відомче підпорядкування, законодавче забезпечення. Теоретико-методологічні та організаційно-педагогічні засади діяльності чоловічих і жіночих середніх закладів освіти. Особливості навчально-виховного процесу у чоловічих і жіночих (гімназіях і прогімназіях). Особливості навчальних планів і програм у жіночих і чоловічих середніх навчальних закладах: спільне і відмінне.
3.	Зміст та організація роздільного навчання у	Сутність поняття «професійна освіта», «реміснична освіта». Історичні передумови

	професійній школі України у другій половині XIX – на початку XX ст.	формування системи професійної освіти на теренах України. Загальна характеристика професійної освіти та особливостей її розвитку в Україні у другій половині XIX – на початку XX ст. Різні підходи до класифікації професійних навчальних закладів для чоловіків і жінок. Основні типи професійних закладів для жінок (аграрні, педагогічні, медичні) та ін. Типи професійних закладів для чоловіків (аграрні, духовні, медичні, військові, морські, технічні та ін.). Навчальні заклади із змішаним навчанням.
4.	Зміст та організація навчання жінок і чоловіків у вищій школі України у другій половині XIX – на початку XX ст.	Реформування вищої школи в Російській імперії в другій половині XIX – на поч. XX ст. Статути 1863 р. і 1884 р. Розширення мережі вищих навчальних закладів. Створення вищих навчальних закладів (університетів) у центрах промислово розвинених регіонів на теренах України (Харків, Київ, Одеса). Діяльність Ніжинського історико-філологічного інституту. Львівський і Чернівецький університети. Проблема допуску жінок до університетів (позиція влади). Вища жіноча освіта, заклади університетського типу (Вищі жіночі курси), педагогічні навчальні заклади.
	Проблема роздільного навчання в умовах гуманізації освітнього процесу.	Поняття гуманізації освітнього процесу. Кадетські заклади освіти і жіночі школи як приклад сучасних інституцій із роздільним навчанням. Переваги і недоліки роздільного навчання. Сучасні підходи до організації роздільного навчання в умовах гуманізації освітнього процесу.

Важливим є те, що з метою розвитку пізнавальної активності й самодіяльності студентів, логічного мислення, спонтанного мовлення, уміння висловлювати й аргументувати власні думки, вивчення нашого спецкурсу передбачає проведення семінарських занять, що містять розгляд теоретичних питань, які розкривають ключові проблеми, заявлені нами у спецкурсі (див. табл.1) та підготовку реферативних тем.

Засоби діагностики успішності навчання студентів нами визначені як: виконання завдань самостійної роботи, індивідуальних науково-дослідницьких проєктів. Індивідуальні завдання передбачають підготовку презентацій з обраної теми спецкурсу «Проблема роздільного навчання в історії освіти України

(друга половина XIX – початок XX ст.)», тематика яких стосується: змісту, форм і методів жіночої і чоловічої освіти в Україні в другій половині XIX – на початку XX ст.; соціально-економічних передумов становлення вищої освіти в Україні періоду другої половини XIX – початку XX ст., державної політики в галузі освіти та її вплив на розвиток професійної освіти та ін. проблем.

У свою чергу, особливу роль варто приділити вивченню та опрацюванню праць відомих вітчизняних педагогів, дореволюційних літературних джерел, архівних матеріалів та ін. Так, у списку рекомендованої літератури (базової і допоміжної) нами запропоновано перелік джерел на електронних і паперових носіях.

Таким чином, проведений аналіз дає підстави для висновків, що спецкурс є одним із видів навчальних занять, який проводять зі студентами старших курсів. Він розрахований на їх активну, творчу навчальну й наукову роботу з метою поглибленого вивчення важливих розділів та тем із профілюючих дисциплін. За нашим переконанням, запропонований нами спецкурс відіграватиме важливу роль у системі підготовки педагогів вищих навчальних закладів. Його вивчення сприятиме розширенню загально-педагогічного кругозору майбутніх учителів, дасть уявлення про важливіші педагогічні концепції минулого, системи виховання і навчання. Адже проблема роздільного навчання, якій присвячено авторський спецкурс, має незаперечну наукову і практичну цінність.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленого дослідження. Подальшого вивчення потребують: порівняльна характеристика різних типів чоловічих і жіночих закладів освіти, досвід застосування роздільного навчання у сучасних закладах освіти та ін.

Література

1. Мачача Ю.М. Проблема роздільного навчання в історії освіти України (друга половина XIX – початок XX ст.): навчальна програма спецкурсу для підготовки бакалаврів напрямку 0203 – «Гуманітарні науки», спеціальності 6.020303 – Філологія. Українська мова і література / Ю.М. Мачача. – Ніжин: НДУ імені М.Гоголя, 2013 – 12 с.
2. Сугак Л.А. Місце і роль спецкурсів і спецсеминарів у професійній підготовці студентів / Л.А. Сугак [Електронний ресурс]. – Режим доступу 15.03.2014: <http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnuk_13/V13_145_149.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / М.М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2014, – 456 с. (Серія «Альма-матер»).
4. Чухим Н. Гендерна експертиза нормативних курсів та навчальних програм соціально-гуманітарного циклу / Н. Чухим – К.: Друк. Пд.-зах. залізниці, 2001. – 45 с.

Мачача Юлія Николаевна – аспірант кафедри педагогіки Нежинського державного університету імені Ніколая Гоголя.
E-mail: machacha2010@mail.ru

СПЕЦКУРСЫ ПО ПРОБЛЕМАМ РАЗДЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье определена роль спецкурсов в системе учебного процесса вуза, направленных на современные требования к подготовке будущих учителей. Представлен авторский спецкурс «Проблема раздельного обучения в истории образования Украины (вторая половина XIX – начало XX века)», обосновано его цели и задачи. Предложенная автором структура спецкурса содержит один модуль, состоящий из пяти тем, которые рассматриваются в ходе его изучения (лекции, семинарские занятия, самостоятельная работа, индивидуальные задания (учебно-исследовательские)).

Ключевые слова: спецкурс, раздельное обучение, профессиональная подготовка, общеобразовательная школа, профессиональная школа, высшая школа.

Machacha Julia – Postgraduate Student of the Pedagogy Department, Nizhyn M.Gogol State University.
E-mail: machacha2010@mail.ru

SPECIAL COURSES ON PROBLEMS OF SEPARATE STUDY IN TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Summary. The article defines the role of special training courses in educational process of higher educational system, the aim of which is to train future teachers at modern requirements. We set up an authorial special course «The problem of separate study in the history of education in Ukraine (the second half of the XIXth – early XXth century)», substantiated its goals and objectives. The amount of a special course, which reproduces the features of the development of ideas on the issue of a separate study, contains a thematic module that includes five topics, which cover the content and organization of separate studies at secondary, vocational and higher schools in Ukraine in the second half of the XIXth – early XXth century. It also includes features of humanization of the educational process in those establishments. According to the curriculum 36 hours are given to study this special course, that is 1 credit of ECTS.

In the above-mentioned special course we offer a brief content of topics, which are discussed in the course of its study (lectures, seminars, independent work and individual tasks). Final control is a credit.

An authorial special course is a complex study of trends and features of functioning of separate study in various types of schools in the second half of the XIXth – early XXth century. It is suggested to students of pedagogical specialties, who study pedagogical disciplines.

Key words: special course, separate study, training, secondary school, vocational school, higher school.

Bibliography

1. Machacha Iu.M. Problema rozdilnoho navchannia v istorii osvity Ukrainy (druga polovyna XIX – pochatok XX st.): prohrama spetskursu / Iu.M. Machacha. – Nizhyn: PP Lysenko M.M., 2013 – 28 s.

2. Suhak L.A. Mistse i rol spetskursiv i spetsseminariv u profesinii pidhotovtsi studentiv [Elektronnyi resurs] / L.A. Suhak. Rezhym dostupu 15.03.2014: http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnuk_13/V13_145_149.pdf. – Zahol. z ekranu. – Mova ukr.

3. Fitsula M.M. Pedahohika vyshchoi shkoly: navch. posib. / M.M. Fitsula. – K.: Akademyvdav, 2014. □– 456 s. (Seriiia «Alma-mater»).

4. Chukhym N. Genderna ekspertyza normatyvnykh kursiv ta navchalnykh prohram sotsialno-humanitarnoho tsyклу / N.Chukhym – K.: Druk. Pd.-Zakh. zaliznytsi, 2001. – 45 s.

УДК:378.937:792.07:001.891

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

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РЕЖИСУРИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Регуляторами процесу оновлення педагогічної теорії у більшості варіантів є запити педагогічної практики. Цей факт здебільшого пояснює тематику прикладних досліджень й опосередковано стосується фундаментальних наукових розробок.

Досліджуючи проблему підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії у своїх наукових пошуках ми були орієнтовані у першу чергу на вирішення практичних завдань, із якими стикаються педагоги, а саме: визначення засобів, способів, методів і форм режисури педагогічної дії. Однак проведене детальне методологічне дослідження проблеми актуалізувало питання формування нових теоретичних основ використання зазначених компонентів у налагодженні педагогічної взаємодії між учителями та учасниками навчально-виховного процесу. Це у свою чергу стало передумовою обґрунтування відповідних концептуальних засад підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії, орієнтованої на вирішення визначеного завдання.

Актуальність розробки відповідних концепцій і концептуальних засад професійної підготовки вчителів мотивована сучасними підходами щодо реалізації основних напрямів розвитку педагогічної освіти. Як приклад можемо навести роботи І. Зязюна, Л. Лук'янової, О. Отич, Т. Поясок, В. Радкевич, Р. Серьожнікова, Л. Сушенцева, О. Федій, М. Чобітько та ін. Варіативність концепцій і концептуальних засад у вітчизняній педагогічній освіті свідчить про ґрунтовність наукових позицій авторів в аспекті удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів. Саме цей факт переконав нас у доцільності проведення відповідного теоретичного

обґрунтування висхідних позицій підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії.

Метою статті є обґрунтування концептуальних засад підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії.

Перш ніж перейдемо до аналізу наукових підходів щодо формування теоретичного знання, вважаємо за доцільне звернути увагу на міркування В. Краєвського. Досліджуючи якісні показники педагогічної теорії, науковець наголошує на тому, що «Немає нічого більш практичного, ніж обґрунтована теорія» [2, с. 187].

Аналіз наукового доробку вітчизняних та зарубіжних учених дає підстави констатувати факт існування різних підходів до обґрунтування концепцій та концептуальних засад, що стосуються професійної підготовки фахівців різних галузей, у тому числі й освітньої. Здебільшого за основу вказаного теоретичного доробку автори використовують систему професійних цілей, положень, принципів, позицій, що базуються на одному або декількох наукових підходах. Проаналізовані концепції і концептуальні засади професійної підготовки фахівців педагогічного і непедагогічного профілів остаточно переконали нас у доцільності розробки саме другого виду наукового обґрунтування. Таким чином, обґрунтування концептуальних засад підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії стало можливим завдяки використанню педагогічно-орієнтованих категорій як висхідних орієнтирів, що найбільш повно відображають процес професійного становлення учителя. Узагальнену схему концептуальних засад підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії зображено на рисунку 1.

Розглянемо визначені нами категорії у контексті концептуальних засад підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії. Розпочнемо аналіз із провідної ідеї підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії. Сутність провідної ідеї концептуальних засад підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії полягає в організації відповідної професійної підготовки. У межах цієї підготовки будуть формуватися професійні компетенції, направлені на вирішення завдань успішної педагогічної соціалізації, розвитку педагогічної майстерності, формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, організації та реалізації результативної педагогічної взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу.

Другою категорією є провідні позиції концептуальних засад підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії. Проведений аналіз освітньо-професійних програм, освітньо-кваліфікаційних характеристик з підготовки фахівців педагогічного профілю дає підстави стверджувати про наявність обмеженого обсягу режисерсько-педагогічних знань, умінь і навичок у переліку професійних компетенцій.



Рис. 1. Концептуальні засади підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії

Це стало передумовою для розробки провідних позицій підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії, у яких

особливе місце займає змістове наповнення відповідного процесу. Основоположною позицією для реалізації цієї роботи стали теоретичні рекомендації І. Зязюна щодо складу режисерсько-педагогічних функцій, які реалізує вчитель у професійній діяльності [1, с. 488].

Враховуючи вищезазначене, провідні позиції підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії ми пов'язуємо з реалізацією відповідної функції, у межах якої формування знань, розвиток умінь і навичок з режисури педагогічної дії наблизять майбутніх учителів до організації результативної взаємодії та в перспективі до діяльнісно-орієнтованої педагогічної діяльності.

Не менш важливою категорією, що потребує аналізу у рамках концептуальних засад підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії, є педагогічна стратегія.

Визначення гуманістичних орієнтирів у процесі обґрунтування концептуальних засад підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної – не тільки умова врахування сучасних тенденцій розвитку освіти, а й принципова професійно-педагогічна позиція, що базується на ідеї створення результативної педагогічної взаємодії учителя й учня. Щодо визначення діяльнісно-орієнтованої педагогічної освіти орієнтиром у підготовці майбутніх учителів до режисури педагогічної дії зазначимо, що вказана наукова категорія якнайкраще розкриває сутність педагогічної дії у контексті сучасного навчально-виховного процесу.

Проведений аналіз визначених категорій концептуальних засад підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії стали передумовою формування теоретико-методичної основи досліджуваного процесу.

Наведена наукова позиція зорієтувала нас у найближчій перспективі розглянути у контексті теоретичних засад підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії теоретичної, аксіологічної і нормативної моделей вищезазначеного процесу.

Узагальнюючи обґрунтування концептуальних засад підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії, можемо зробити висновок, що розглянуті категорії надали можливість визначити певні фахові межі досліджуваного процесу. Запропонована структура концептуальних засад ґрунтується на загальнодидактичних закономірностях побудови навчального процесу і цілком може бути реалізована в рамках професійно-педагогічної освіти. Логіка наукового обґрунтування категорій концептуальних засад підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії забезпечила наскрізне осмислення теоретичного доробку у межах досліджуваної проблеми.

Перспективи подальших досліджень ми пов'язуємо із обґрунтуванням теоретичної, аксіологічної та нормативної моделей підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії.

Література

1. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія / Іван Андрійович Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
2. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие. для вузов / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2006. – 393 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

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕЖИССУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В публикации обосновываются концептуальные основы подготовки будущих учителей к режиссуре педагогического действия. Акцентируется внимание на целесообразности использования некоторых педагогических категорий в качестве исходящих ориентиров обоснования концептуальных основ исследуемой проблемы. Предложено авторское решение содержания категорий-компонентов, которые формируют структуру концептуальных основ подготовки будущих учителей к режиссуре педагогического действия.

Ключевые слова: концептуальные основы, подготовка будущих учителей, режиссура педагогического действия.

Mozgovyi Victor – Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor, Doctoral Candidate of the Theory and History of Pedagogical Skills Department of the Institute of Pedagogical Education and Education of Adults NAPS of Ukraine

E-mail: viktoriya-72@mail.ru

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR PEDAGOGICAL ACTION DIRECTION

Summary. The regulators of the process of renewal of pedagogical theory in the majority of cases are inquiries of pedagogical practice. Mainly this very fact explains subject area of applied research and mediately refers to the fundamental scientific research. Investigating the problem of the preparation of future teachers for pedagogical action direction in our scientific search first and foremost we were oriented to solutions to practical tasks which pedagogues face, in particular: means, ways, methods and forms of pedagogical action direction. However, having been done the detailed methodological investigation of the problem actualized the problem of creation of new theoretical foundations of application of abovementioned components in the adjustment of the pedagogical interaction between teachers and the participants of the educational process. Consequently, it has become a precondition for the grounding of appropriate conceptual foundations of the preparation of future teachers for pedagogical action direction which is exactly oriented to the solution to the mentioned task.

Conceptual foundations of the preparation of future teachers for pedagogical action direction have been grounded in this publication. The attention is focused on the expediency of the usage of certain pedagogical categories as the quality of ascending guidelines of the grounding of conceptual foundations of the problem being investigated. Author's solution of meaning content of categories and components of conceptual foundations of the preparation of future teachers for pedagogical action direction is represented.

Key words: *conceptual foundations, the preparation of future teachers, pedagogical action direction.*

Bibliography

1. Zyazyun I.A. *Filosofiya pedahohichnoyi diyi: monohrfiya* / Ivan Andriyovych Zyazyun. – Cherkasy: Vyd. vid. ChNU imeni Bohdana Khmel'nyts'koho, 2008. – 608 s.

2. Kraevskij V.V. *Metodologija pedagogiki: novyj jetap: ucheb. posobie dlja vuzov* / V.V. Kraevskij, E.V. Berezhnova. – M.: Akademija, 2006. – 393 s.

УДК 374.73 + 376.112.4

Стадник Оксана Олександрівна – аспірант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка, керівник гуртків Житомирського обласного центру еколого-натуралістичної творчості учнівської молоді

E-mail: kshuhazt1@rambler.ru

ВИВЧЕННЯ СТАНУ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ-ПОЗАШКІЛЬНИКІВ ПРИРОДНИЧОГО НАПРЯМУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Розвиток гуманістичних цінностей освіти в Україні потребує зміни авторитарно-дисциплінарної моделі на особистісно-зорієнтовану. Цей процес відбувається у вітчизняній освіті вже майже два десятиріччя, постійно ставить перед собою нові завдання та вирішує їх. Сутнісними ознаками цієї зміни є: навчання й виховання особистості з максимально можливою індивідуалізацією, створення сприятливих умов для саморозвитку і самонавчання особистості, осмислене визначення нею своїх можливостей і життєвих цілей, наближення змісту освіти до нагальних індивідуальних та суспільних потреб. Виконавцями поставлених перед системою освіти завдань є вчителі.

Мінливі умови дійсності змушують переглядати роль і значення дослідницьких здібностей у житті людини. У XXI столітті стає все більш очевидно, що вміння і навички дослідницького пошуку потрібні не тільки тим, чия діяльність пов'язана з науковою роботою, але і всім людям. Універсальні дослідницькі здібності, серед яких найбільш значущими є здатність швидко орієнтуватися в ситуації, творчо підходити до вирішення проблем, вміння знаходити та аналізувати інформацію, дозволяють людині активно діяти, перетворювати і творити.

Встановлено, що проблема розвитку дослідницьких здібностей розглядалась в контексті орієнтовно-дослідницької діяльності. Так, О.В. Запорожець та П.Я. Гальперін зазначають, що для успішного здійснення, виконання дії, необхідно скласти уявлення про сам об'єкт, процес і його результат, врахувати умови і їх зміни, виявити і усунути відхилення. Вся ця діяльність з обслуговування, виконання дій отримала назву орієнтовно-дослідницька діяльність. А сама структура орієнтовної діяльності включала в себе схему об'єкта, орієнтовну основу дії, схему управління процесом засвоєння. Від того, як складеться ця структура, залежить успішність не тільки самої орієнтовної діяльності, але і поведінки в цілому. І коли орієнтовна діяльність переходить у внутрішній план, вона становить психологічні механізми управління поведінкою [4; 3].

Учитель – основна дійова особа у реформуванні сучасної освіти. Змінюються орієнтири освіти – змінюється й сам вчитель, змінюється мета й завдання його освітянської діяльності. Сучасний педагог має бути готовим до змін, а тому доволі актуальною є проблема неперервної освіти, спрямованої на професійне становлення, вдосконалення педагогічної майстерності й підвищення кваліфікації [5]. Для організації дослідницької діяльності учнів основної школи учитель має бути відповідним чином підготовленим. Готовність педагога до співпраці учнями, що виявляють здібності пошуково-дослідницького характеру визначається наявністю у нього певних професійних якостей, насамперед теоретичних знань і практичного досвіду. Дослідниками у сфері підготовки кадрів для навчання обдарованих дітей розроблено ряд положень відносно знань, умінь та навичок, якими повинні володіти вчителі талановитих учнів, зокрема, ними акцентується увага на уміннях будувати навчання відповідно до результатів діагностичного обстеження дитини, модифікувати навчальні програми, стимулювати когнітивні здібності учнів, працювати за спеціальним навчальним планом, консультувати учнів тощо [1, с. 40-44].

Завдання, які стоять перед сучасною школою, кардинально змінюють сутність педагогічного процесу, потребують нового вчителя – компетентного і всебічно розвинутого фахівця, високого професійного і культурологічного рівня, завжди готового до вирішень непередбачених ситуацій, які досить часто трапляються у шкільному житті. Це зумовлює необхідність пошуку ефективних шляхів удосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителів, створення умов, що стимулюють педагогів до постійного творчого пошуку, готовності миттєво і адекватно реагувати на проблемні ситуації [2, с. 277].

З метою перевірки стану готовності учителів до організації дослідницької діяльності ми проводили пілотажне дослідження, в

якому брали участь вчителі-практики з дисциплін природничого циклу. Для того, щоб перевірити ступінь готовності педагогів до організації дослідницької діяльності учнів основної школи у позашкільних навчальних закладах нами було розроблено опитувальник і проведено опитування керівників гуртків 18 екологічних центрів України з педагогічним стажем 5 – 25 років.

Наведемо опитувальник для вчителів біології з вивчення їх готовності до залучення учнів основної школи до дослідницької діяльності в позашкільних закладах екологічного профілю:

1. Загальний стаж педагогічної діяльності, отримана категорія, стать і вік.

2. Місто, район, область

3. Чи зустрічали Ви під час своєї педагогічної діяльності дітей середнього шкільного віку, які виявляють бажання займатися дослідницькою роботою з біології? (якщо так, то вкажіть їх кількість)

4. Назвіть основні типи експериментів (дослідів)?

5. Як Ви розумієте поняття «індивідуальна дослідницька робота учнів»?

6. Як Ви розумієте поняття «групова дослідницька діяльність»?

7. Як Ви розумієте поняття «масова робота дослідницького спрямування»?

8. Від чого, на Вашу думку, залежить успішне проведення дослідіу?

9. Яку структуру планування проведення дослідницької роботи використовуєте Ви під час власної педагогічної діяльності?

10. Які Ви знаєте обов'язкові документи біологічного дослідіу?

11. Дослідницькі здібності – це ...

12. Як, на Вашу думку, проявляються дослідницькі здібності в учнів основної школи?

13. Які Ви можете відмітити позитивні сторони залучення учнів основної школи до дослідницької діяльності?

14. Запропонуйте Ваші форми та методи, які допоможуть виявити дослідницькі здібності в учнів основної школи?

15. Назвіть найсприятливіший період для формування і розвитку дослідницько-пошукових здібностей дитини?

16. Мала Академія Наук – це

17. Чи зустрічали Ви під час своєї педагогічної діяльності учнів, що займаються МАН-івськими роботами? Якщо так, то вкажіть їх кількість.

Метою дослідження було відстеження та оцінка ступеня готовності професійної компетентності вчителів до організації дослідницької діяльності учнів основної школи та з'ясувати:

- рівень знань педагогів про дослідницько-пошукову діяльність учнівської молоді, дослідницькі здібності;

- ознайомленість педагогів з проблемами щодо оформлення дослідницьких робіт учнів основної школи;

- володіння новими формами і методами залучення учнів, вихованців гуртків до пошуково-дослідницької діяльності;

- ступінь готовності педагогів до розвитку дослідницько-

експериментальної роботи в навчальних закладах з еколого-натуралістичного напрямку.

За попередніми даними анкетування, виявилось, що: 68 % з опитаних педагогів не розуміють, в чому полягає різниця між індивідуальною, груповою і масовою роботою дослідницького спрямування; 22 % опитаних не знають основних типів експериментів (дослідів); 17 % не змогли адекватно розкрити поняття саме «дослідницькі здібності» та як вони проявляються в учнів основної школи; 28 % педагогів взагалі не цікавляться проблемами залучення учнів основної школи до дослідницької діяльності.

Узагальнюючи результати дослідження щодо готовності вчителів біології до організації дослідницької діяльності учнів основної школи можна зробити наступні висновки:

1. Серед учителів, що взяли участь у дослідженні, спостерігається потреба в організації дослідницької діяльності учнів основної школи, відкритість до нових знань з дослідництва.

2. Виявлено не достатній рівень готовності вчителів до організації дослідницької діяльності учнів основної школи.

3. Більшість учителів самовдосконалюється, вивчаючи наукову та методичну літературу, лише третина педагогів беруть участь у колективних формах пошуково-дослідницької роботи та вивчають досвід своїх колег.

4. Для переважної більшості вчителів (88 %) дослідницька діяльність є привабливою, оскільки впливає на підвищення інтересу до навчання.

5. Найбільш вагомим фактором, який сприяє організації дослідницької діяльності учнів основної школи є власна ініціатива й творчість педагогів.

6. Загалом педагоги хотіли б займатися дослідницькою роботою разом з учнями, але майже половині опитаних учителів перешкоджає власна інерція, байдужість та відсутність необхідних теоретичних знань.

7. Більшість учителів не мають практичних навичок з організації дослідницької діяльності учнів основної школи.

8. Менше половини педагогів мають ідеї та методичні нароби, що поліпшують навчально-виховний процес з пошуково-дослідницької роботи учнів.

9. Згідно опитуванню, основні проблеми, що заважають упровадженню організації дослідницької діяльності учнів основної школи є: недостатня навчально-матеріальна база навчальних закладів; велика витрата часу на підготовку організації дослідницької діяльності учнів основної школи.

Отже, можна зробити висновок, що сучасна загальноосвітня школа вимагає докорінних переосмислень парадигм навчання та виховання, освоєння прогресивних

технологій, створення умов для самореалізації особистості в різних видах творчої діяльності. Останнє вимагає переходу на нову філософію методичної роботи, в основі якої лежить системно-мотиваційний підхід і особистісно орієнтовані цілі. Пріоритетним напрямом методичної служби еколого-натуралістичних центрів є орієнтація на людину та її потреби, створення у позашкільних навчальних закладах умов, які забезпечують розвиток особистості кожного учня, вихованця та вчителя, керівника гуртка.

Виходячи з вищезазначеного ми рекомендуємо:

1. Розвивати уміння аналізувати власну діяльність з організації дослідницької діяльності учнів основної школи.

2. Прогнозувати, проектувати і планувати свою роботу.

3. Для заохочення педагогів до організації дослідницької діяльності учнів основної школи подбати про зовнішні стимули, пов'язані з матеріальним заохоченням; мотиви зовнішнього самоствердження (шляхом оцінки оточення); проведення об'єктивної атестації; мотиви особистісної самореалізації, які передбачають можливість особистісного росту.

4. Методичним службам навчальних закладів під час планування навчально-дослідницької роботи слід спрямовувати роботу на вирішення наступних проблем формування у педагогічних працівників стабільного інтересу до організації дослідницької діяльності учнів основної школи, збільшення кількості вчителів, що беруть участь у залученні учнів до дослідницької діяльності.

5. Керівникам навчальних закладів, виконуючи управлінську діяльність, необхідно створювати умови, що сприяють здійсненню підготовки вчителів біології до організації дослідницької діяльності учнів основної школи: особистий приклад і майстерність керівників ВНЗ; підтримка педагогів-новаторів; створення відповідних умов (матеріальних, психологічних, моральних); наявність внутрішньої конкуренції в навчальних закладах; забезпечення участі педагогів у всеукраїнських проектах.

Література

1. Антонова О.Є. Особливості роботи вчителя іноземної мови з обдарованою дитиною/ Антонова О.Є. // Вісник Житом. держ. ун-ту. – 2004. – Вип. 19. – С. 40-44.

2. Башкір О. Рівень готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації / Башкір О. // Вісник Львівського університету. Серія педаг. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 4. – С. 265-270.

3. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М.: Университет, 2000. – 336 с.

4. Запорожец А.В. Избранные психологические труды / А.В. Запорожец. – В 2-т. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – 192 с.

5. Самоосвіта педагога як умова підвищення його професійної компетентності: метод. рек. / укл. Жорова І.Я., Кузьмич Т.О., Назаренко Л.М. – Херсон: РІПО, 2012. – 48 с.

Стадник Оксана Александровна – аспирант кафедры педагогики Житомирского государственного университета им. Ивана Франка, руководитель кружков Житомирского областного центра эколого-натуралистического творчества ученической молодежи
E-mail: ksuahzt1@rambler.ru

ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ-ВНЕШКОЛЬНИКОВ ПРИРОДОВЕДЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье представлена оценка степени готовности профессиональной компетентности учителей в организации исследовательской деятельности учащихся основной школы. Предложен ряд рекомендаций для повышения уровня готовности учителей к организации исследовательской деятельности учащихся.

Ключевые слова: степень готовности профессиональной компетентности учителей, исследовательская деятельность учащихся.

Stadnyk Oksana – Postgraduate Student of the Pedagogical Zhytomyr Ivan Franko State University, Head of the circles of the Zhytomyr Regional Center for Ecological and Naturalistic creativity of youth
E-mail: ksuahzt1@rambler.ru

STUDY OF READINESS STATE OF OUT-SCHOOL NATURAL DIRECTION TEACHERS TO THE ORGANIZATION OF STUDENTS' RESEARCH ACTIVITIES

Summary. The article deals with the estimation of the degree of readiness of professional competence of teachers in the organization of research activities of basic school students. A number recommendations to improve teachers readiness to the organization of research activities of students is offered. The challenges facing the modern school, fundamentally changing the nature of the pedagogical process require a new teacher – a competent and developed professional with high professional and cultural level, always ready for unexpected situations that often occur in school life.

There is a need to find effective ways to improve vocational and educational training of teachers, create the conditions that encourage teachers to constant creativity, willingness to immediately and adequately respond to stressful situations. In order to check the state of readiness of teachers to research we conducted Pilot study, which involved teachers of natural sciences disciplines. In order to test the readiness of teachers to organize research activity of secondary school pupils in the school educational institutions, we have developed a questionnaire and conducted a survey of 18 clubs of the Ecological Centre of Ukraine with teaching experience from 5 to 25 years.

Summarizing the results of the study on the readiness of Biology teachers to secondary school pupils' research, the following conclusions have to be done: a modern school requires a fundamental paradigm reconsidered training and education, development of advanced technologies, creating conditions for self-identity in various forms of creative activity. This requires the

transition to a new philosophy of technical work, which is based on a motivational system – oriented approach and personal goals. The priority guidance service of environmental center is the focus on people and their needs, creating in school education conditions that ensure personal development of each student, pupil and teacher, group leader.

Key words: *readiness to professional competence of teachers, research activity of students.*

Bibliography

1. Antonova O. E. Osoblyvosti roboty vchytelja inozemnoi movy z obdarovanoju dytynoju // Visnyk Zhytom. derzh. un-tu. – Vip. 19. – 2004. – S. 40-44.
2. Bashkir O. Riven' gotovnosti majbutnih uchyteliv do pedagogichnoi improvizacii // Visnyk L'vivs'kogo universytetu. – Serija pedagog. – 2009. Vip. 25. Ch. 4. S. 265 – 270.
3. Gal'perin P. Ja. Vvedenie v psihologiju / P. Ja. Gal'perin. M.: Universitet, 2000. – 336 s.
4. Zaporozhec' A. V. Izbrannye psihologicheskie trudy / A. V. Zaporozhec. – V 2-t. – T. 1 – M.: Pedagogika, 1986. – 192 s.
5. Samoosvita pedagoga jak umova pidvyshhennja jogo profesijnoi kompetentnosti: metodychni rekomendacii / Ukl. Zhoroval Ja., Kuz'mich T. O., Nazarenko L. M. – Herson: RIPO, 2012. – 48 s.

УДК 37.011.3-051:37.041

Шарненкова Тетяна Олександрівна – аспірант
Житомирського державного університету імені Івана Франка
E-mail: tsharnenkova@yandex.ru

ПРОФЕСІЙНА САМООСВІТА ВЧИТЕЛЯ

Сучасний стан соціально-економічного розвитку України характеризується значними змістовними та структурно-організаційними змінами, які спрямовані на формування національної системи освіти та її інтеграцію в міжнародний освітній простір. Тому наукові пошуки сьогодення мають враховувати зміни особливостей буття, діяльності й ролі людини в умовах нової, технічно-інформаційної реальності. Людина має не тільки адаптуватися до нових умов, але й бути ефективною у своїй професійній діяльності, ініціатором активності, суб'єктом життя і праці. За таких обставин надзвичайно зростає роль учителя як вирішального фактора, що забезпечує формування й розвиток всебічно розвиненої, творчої особистості. Це вимагає постійного зростання професійного рівня педагогів та їх фахової майстерності.

Передумовою ефективної діяльності вчителя у сучасних умовах є відповідність його професійного рівня потребам часу. Професіоналізм учителя залежить від організації процесу самоосвіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема самоосвіти є постійно в полі зору науковців. Зростає інтерес

дослідників до проблеми професійно-особистісного розвитку вчителя, що підтверджується рядом наукових публікацій. Питання професійно-особистісного розвитку вчителя в системі неперервної педагогічної освіти досліджені А. Вербицьким, С. Вершловським, Л. Гребьонкіною, С. Сисоєвою та ін. Теоретико-методологічні основи формування особистості педагога в процесі його професійної підготовки визначені в роботах О. Абдуліної, Л. Байкової, Г. Ващенко, Б. Гершунського, В. Загвязинського, Ю. Кулюткіна, Н. Нікандрова, А. Піскунова, В. Сластьоніна та ін. А. Марковою та Л. Мітіною зроблені спроби розгляду праці вчителя як цілісної системи. Значний внесок у висвітлення проблеми розвитку загальної та професійної компетентності педагогів внесли роботи В. Беспалько, В. Кан-Калика, С. Кондратьєвої, М. Лук'янової, А. Мудрика, Н. Нікандрова, Т. Полякової, А. Реана та ін. Різні аспекти проблеми професійного розвитку та саморозвитку педагога досліджені в працях В. Амінова, Є. Артамонової, Ю. Долженко, С. Єлканова, В. Шаталова та ін. Питання розвитку професійної самосвідомості й мислення вчителя розроблені Л. Донською, Ю. Кулюткіним, Л. Мітіною, Г. Сухобською та ін. На даний час динамічно здійснюються акмеологічні дослідження в сфері сучасної освіти. Проблема професійно-особистісного розвитку людини і формуванню її зрілості присвячені роботи О. Андрієнко, О. Анісімова, А. Деркача, Н. Кузьміної, А. Маркової, В. Сластьоніна та ін.

Таким чином, аналіз сучасних досліджень підтверджує, що в педагогіці, психології та акмеології накопичений багатий теоретичний матеріал, у якому розглядаються різні аспекти проблеми професійно-особистісного розвитку педагога. У той же час спостерігається недостатня розробленість питання професійної самоосвіти вчителя, що й зумовило вибір мети написання статті: провести теоретичний аналіз підходів до розгляду професійно важливих якостей учителя у психолого-педагогічних науках; уточнити зміст поняття «професійна самоосвіта вчителя»; розкрити умови, які сприяють розвитку професійно важливих якостей педагога в процесі самоосвіти; визначити роль самоосвіти у розвитку професійно важливих якостей учителя.

Одним із пріоритетних завдань переосмислення суті післявузівської педагогічної освіти є стимулювання суб'єктної позиції педагогів, підвищення їх активності в освітньому процесі, збільшення частки самостійної роботи, розвиток потреби в самоосвіті [2, с. 195].

Методологічною основою дослідження розвитку професійно важливих якостей учителя у процесі самоосвіти взято особистісно-діяльнісний підхід.

Особистісний підхід спонукає досліджувати психічні складові (процеси, якості та властивості) як складові особистості.

Відповідно до особистісного підходу вчитель виступає повноцінним суб'єктом професійно-особистісного розвитку, що визначає основні напрямки розвитку професійно важливих якостей [6, с. 41].

Проблема особистості органічно пов'язана з проблемою діяльності. Наукове положення про роль діяльності у формуванні особистості має принципове значення для розуміння і визначення професійно важливих якостей учителя, що складаються в структурі його особистості [4, с. 120].

Педагогічна діяльність формує необхідні професійні якості, які забезпечують успіх професійної праці педагога. Таким чином створюється єдиний ланцюг із двох ланок: «від діяльності – до особистості» та «від особистості – до діяльності» [7, с. 16]. Отже, для розвитку професійно важливих якостей учителя необхідно забезпечити єдність діяльнісної та особистісного підходів.

Для успішного виконання своїх функцій сучасний учитель повинен володіти не тільки сумою загальних і спеціальних знань, навичок і вмінь, а й комплексом певних якостей особистості, які забезпечать ефективну роботу. На наш погляд, професія педагога більшою мірою, ніж інші професії, особистісно забарвлена, де значну роль відіграють особистісні якості в досягненні професійного успіху. Виконати своє призначення педагог зможе тільки тоді, коли він володіє професійно важливими якостями.

Серед особистісних характеристик учителя можна виділити гуманність, ініціативність, любов до дітей, організованість, самостійність, самокритичність, прагнення до самовдосконалення, почуття нового, емоційність. Дослідники по-різному розглядають визначення структури особистості педагога. Узагальнення результатів досліджень дозволяє представити загальну структуру особистості вчителя з професійно важливими якостями:

- педагогічна спрямованість особистості; професійно-педагогічна самосвідомість як комплекс уявлень учителя про себе як професіонала, що ґрунтується на педагогічній рефлексії;
- педагогічна підготовленість або професійно необхідні знання, навички та вміння, педагогічна майстерність;
- педагогічні здібності;
- моральні та громадянські якості вчителя;
- загальнолюдські якості, професійно значущі для праці вчителя (доброта, терпіння, чуйність тощо) [1, с. 3].

Професійне становлення особистості – це цілісний, що динамічно розгортається в часі, процес від формування професійних намірів до повної реалізації себе в професії. Джерелом професійного становлення вчителя є протиріччя між досягнутим рівнем професійно-особистісного розвитку та об'єктивними вимогами, які пред'являє педагогічна діяльність і суспільство до системи сформованих знань, навичок і професійно

важливих якостей. Самоосвіта вчителів, спрямована на розвиток професійно важливих якостей, розглядається нами як діяльність, яка забезпечує послідовність зміни стадій професійного становлення вчителя.

Зусиллями В. Бондаревського, Т. Лізньової, Б. Матюніна, С. Панюкова, Г. Серікова та ін. визначена сутність, особливості та функції самоосвіти, досліджені шляхи й засоби формування прагнення до самоосвіти, розглянуті питання організації та керівництва самоосвітою. На основі висловлених ними положень самоосвіта розглядається не просто як бажаний, але і як обов'язковий компонент професійної діяльності будь-якого педагога. Це пов'язано з тим, що знання, отримані в період навчання у ВНЗ, швидко «старіють», що викликає необхідність переоосмислення сутності післявузівської педагогічної освіти, метою якого має бути не накопичення знань із предметів, а розвиток професійно важливих якостей учителя у процесі самоосвіти.

У сучасних умовах професійна самоосвіта має орієнтуватися на формування професійної гнучкості та мобільності, здатності адаптуватися до мінливих умов та змісту професійної праці, запобігання внутрішньоособистісних конфліктів і професійної фрустрації, на створення умов для самореалізації особистості. Відповідно до мети нашого дослідження, ми сформулювали визначення поняття «професійна самоосвіта вчителя». На наш погляд, професійна самоосвіта – це найважливіший вид діяльності вчителя; безперервний, свідомий, цілеспрямований процес особистісного та професійного зростання, спрямований на підвищення рівня власної професійної компетенції, розвиток професійно значущих якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності та власної програми розвитку.

Професійна самоосвіта сприяє наданню свободи вчителю у виборі завдань професійно-особистісного розвитку залежно від його індивідуальних здібностей і нахилів. Тенденція до індивідуалізації процесу самоосвіти педагогів передбачає можливість порівнювати і зіставляти особисті досягнення з передовим педагогічним досвідом, приводить рівень своїх педагогічних здібностей і можливостей у відповідність до вимог професії, що позитивно впливає на емоційний стан педагога і дозволяє йому набути впевненості у своїй професійній праці, стимулює самоосвіту вчителя [9, с. 205]. Це створює психологічно сприятливу ситуацію для формування мотивів розвитку професійно важливих якостей.

Для того щоб планувати процес самоосвіти вчителів, спрямований на розвиток професійно важливих якостей, слід розкрити й уточнити педагогічні умови, що сприяють їх розвитку.

Важлива умова професійно-особистісного розвитку вчителя – мотивація до самоосвіти. Педагог, попередньо, сам визначає

мету своєї самоосвіти, регулює цей процес, оцінює його успішність, тому розвиток професійно важливих якостей учителя у процесі самоосвіти передбачає стимулювання мотивів професійно-особистісного розвитку, тому що мотиваційно-ціннісна сфера особистості є в основі будь-якої діяльності.

Когнітивний компонент педагогічних умов організації професійної самоосвіти вчителя полягає в орієнтації процесу самоосвіти на формування знань про вимоги до професійно важливих якостей учителя для успішного здійснення професійної діяльності, обізнаності (проінформованості) вчителів у галузі сучасних досліджень психограми педагога.

Професія вчителя вимагає від людини безперервного духовного збагачення, підвищення рівня культури, освіченості, інтелігентності, а також щоденної роботи над собою. Готуючись до навчального заняття чи виховного заходу, педагог переглядає різні джерела спеціальної та методичної літератури; переосмислює їх, доповнює й уточнює. Значення цілеспрямованої, послідовної і систематичної самоосвіти важко переоцінити. Процес самоосвіти надає вчителям можливість отримувати різні знання, учитися думати, аналізувати, бути готовими брати діяльнісно-особистісну участь у вирішенні професійних завдань.

Рефлексивний компонент умов професійно-особистісного розвитку педагога забезпечує самооцінювання вчителем власних професійно важливих якостей у ході самоаналізу ефективності своєї роботи. Рефлексія вчителя реалізується в рефлексивній діяльності, поєднуючи аналітико-оцінну та смислопошукову діяльність у єдину метадіяльність. Формами її прояву на практиці виступають різні види професійної діяльності педагога і, перш за все, діагностична, дослідницька, конструктивно-проектувальна [3, с. 23].

Важливо, як нам здається, підкреслити, що самоосвіта вчителя є результатом його рефлексивної діяльності, а отже, свідчить про певний розвиток рефлексії як здатності характеризувати професіоналізм педагога.

Таким чином, професійна самоосвіта вчителя є системним утворенням в єдності мотиваційного, когнітивного і рефлексивного компонентів педагогічних умов. Професійно-особистісне становлення вчителя забезпечує самоосвіту, спрямовану на розвиток професійно важливих якостей. Самоосвіта вчителя – це вид педагогічної діяльності, під час якої учитель усвідомлено, самостійно й вмотивовано розвиває професійно важливі якості, оновлює та вдосконалює знання, уміння і навички з метою досягнення бажаного рівня професійної майстерності. Для розвитку професійно важливих якостей учителя у ході самонавчання необхідне створення педагогічних умов (мотиваційних, когнітивних, рефлексивних). Дотримання цих умов вимагає спеціальної організації процесу самоосвіти.

Література

1. Вашкевич С. Педагогічна майстерність вчителя / С. Вашкевич // Освіта. – 2000. – №3. – С. 3-5.
2. Ващенко Г.Г. Загальні методи навчання / Григорій Григорович Ващенко. – К., 1997. – 295 с.
3. Калмикова І.Р. Портфоліо як засіб самоорганізації та саморозвитку особистості / І.Р. Калмикова // Освіта в сучасній школі. – 2003. – № 5. – С. 23-25.
4. Леонтьев А.Н. Педагогика. Избранные психологические произведения: в 2 т. / Алексей Николаевич Леонтьев. – М., 1983. – Т. II. – 320 с.
5. Малихін О.В. Методичні рекомендації для формування у майбутніх учителів потреби в професійній самоосвіті / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг: КДПУ, 2000. – 28 с.
6. Маркова А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя / Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
7. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Лариса Максимовна Митина. – М.: Дело, 1994. – 216 с.
8. Педагогіка. Підручник для ВУЗів / під ред. Головчука М.І. – Л., 2001. – 195 с.
9. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / Олександра Яківна Савченко – К.: Генеза, 2002. – 416 с.
10. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека / Владимир Дмитриевич Шадриков. – М.: Логос, 2006. – 392 с.

Шарненкова Татьяна Александровна – аспирант Житомирского государственного университета имени Ивана Франко.
E-mail: tsharnenkova@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье проанализировано сущность понятия «профессиональное самообразование учителя»; раскрыто условия, способствующие развитию профессионально важных качеств педагога в процессе самообразования, определено роль самообразования в развитии профессионально важных качеств учителя. Доказано, что самообразование является важнейшим видом целенаправленной деятельности человека по самосовершенствованию, общекультурному развитию и становлению профессионализма.

Ключевые слова: профессиональное самообразование учителя, мотивация, профессионально-личностное становление, профессионально важные качества учителя, рефлексия, педагогические способности, профессионализм.

Sharnenkova Tetiana – Postgraduate Student of the Zhytomyr State University named after Ivan Franko
E-mail: tsharnenkova@yandex.ru

PROFESSIONAL SELF-EDUCATION OF A TEACHER

Summary. This article analyzes the essence of the concept "Professional self-education of the teacher", reveals the conditions that promote the development of professionally important qualities of the teacher in the

process of self-education, determines the role of the self-education in the development of professionally important qualities of a teacher. It is proved that the self-education is the most important type of the purposeful human activity of self-improvement, cultural development and establishment of general professionalism.

Theoretical analysis of the approaches to the consideration of the professionally important qualities of a teacher in psychological and educational sciences is done. The methodological basis of the study of professionally important qualities of the teacher in the process of self-education a personal-active approach is taken. It is determined that pedagogical activity creates the necessary qualities that ensure the success of professional work of the teacher.

Among the personal characteristics of the teacher are allocated humanity, creativity, love to children, self-organization, independence, self-criticism, self-improvement. The summary of results of the study allowed presenting the general structure of a teacher's personality with his professionally important qualities of a teacher. It is proved that the teacher's professional self-education is the systematic formation in the unity of motivational, cognitive and reflexive components of pedagogical conditions.

The concept «teacher's self-education» is determined. For the development of the professionally important qualities of a teacher during the self-learning it is necessary to create pedagogical conditions (motivational, cognitive, reflective). The adherence of these conditions requires special organization of the self-education process.

Keywords: *teacher, self-education, teacher's professional self-education, motivation, professional and personal development, teacher's professionally important qualities, reflection, teaching abilities and professionalism.*

Bibliography

1. Vashkevych S. Pedagogichna majsternist` vchytelya / S. Vashkevych // Osvita. – 2000. – №3. S. 3 – 5.
2. Vashhenko G. G. Zagalni metody navchannya / Grygorij Grygorovych Vashhenko. – K., 1997. – 295 s.
3. Kalmykova I.R. Portfolio yak zasib samoorganizaciyi ta samorozvytku osobystosti / I.R. Kalmykova // Osvita v suchasnij shkoli. – 2003. – # 5. – S. 23 – 25.
4. Leontiev A.N. Pedagogika. Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya: v 2 t. / Aleksej Nikolaevich Leontiev. – M., 1983. – T. II. – 320 s.
5. Malyxin O.V. Metodychni rekomendaciyi dlya formuvannya u majbutnih uchyteliv potreby v profesijnij samoosviti / Oleksandr Volodymyrovych Malyxin. – Kryvyj Rig: KDPU, 2000. – 28 s.
6. Markova A.K. Psihologiya truda uchitelja: kn. dlya uchytelya / Aelita Kapitonovna Markova. – M.: Prosveshhenie, 1993. – 192 s.
7. Mitina L.M. Uchitel` kak lichnost i professional (psihologicheskie problemy) [Tekst] / Larisa Maksimovna Mitina. – M.: Delo, 1994. – 216 s.
8. Pedagogika. Pidruchnyk dlya VUZiv / Pid red. Golovchuka M. I. – L`viv, 2001. – 195 s.
9. Savchenko O.Ya. Dydaktyka pochatkovoyi shkoly / Oleksandra Yakivna Savchenko – K.: Geneza, 2002. – 416 s.
10. Shadry`kov V.D. Mir vnutrennej zhyzni cheloveka / Vladimir Dmitrievich Shadrikov. – M.: Logos, 2006. – 392 s.

Шестопалюк Олена Олександрівна – здобувач
Вінницького державного педагогічного університету імені
Михайла Коцюбинського

E-mail: o_shestopalyuk@rambler.ru

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРАВОЗНАВСТВА

Однією з перспективних тенденцій модернізації та реформування системи підготовки майбутніх учителів до вимог Болонського процесу, що реалізований у більшості європейських країн на рівні національних освітніх стандартів, є компетентнісний підхід. Як зазначає А. Андрєєв, з «відносно локальної педагогічної теорії» даний підхід поступово перетворюється на суспільно значуще явище, що претендує на роль концептуальної основи політики, що проводиться у галузі освіти, як державою, так і впливовими міжнародними організаціями, включаючи, зокрема і Європейський союз» [1, с. 20].

Питання формування професійної компетентності вчителів розглядаються у роботах багатьох українських та закордонних дослідників: В. Адольфа, Н. Бібік, Т. Браже, Д. Бритела, Р. Гуревича, І. Зимньої, Б. Ельконіна, Р. Квасниці, М. Кабардова, Н. Кузьміної, М. Кадемїї, В. Кальнея, В. Ландшеер, О. Локшиної, А. Маркової, П. Мерсера, Л. Мітіної, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равена, М. Робінсона, А. Хуторського, М. Чошанова, В. Шахова та ін. Аналіз підходів до змісту поняття «професійна компетентність вчителя» показує, що ця проблема активно вивчається, причому одні вчені визначають цю категорію як здатність учителя виконувати професійні функції, інші – як теоретичну і практичну готовність здійснювати професійну діяльність, або як сформованість професійних якостей педагога. Також, нині не має загальноприйнятої технології формування професійної компетентності вчителя, дослідники здебільшого вивчають лише окремі сторони цього процесу.

Мета статті полягає у визначенні поняття «професійна компетентність учителя правознавства»; аналізі структури професійної компетентності учителя правознавства та особливостей її формування і розвитку в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Проблема визначення поняття «професійна компетентність учителя» стала предметом суперечки педагогів, психологів, фізіологів, практиків. Проте і нині єдиного підходу до визначення даного терміну немає. При розгляді різних підходів до змістового наповнення поняття «професійна компетентність» ми намагалися звернути увагу на поступове уточнення змістовної частини цієї категорії. Разом з тим, особливе значення для нас мав той аспект

проблеми, що пов'язаний з джерелом ключового визначення досліджуваного поняття, що допомогло нам сформулювати власне розуміння даної категорії.

Ми вважаємо, що *професійна компетентність учителя* – це сукупність різнобічних науково-теоретичних знань і практичних навичок, що допомагають успішно виконувати педагогічну діяльність, уроджених здібностей до співпраці з іншими людьми, в поєднанні з належними моральними якостями, що сприяє ефективній взаємодії з учнями у педагогічному процесі на основі використання сучасних методик та технологій навчання.

Головний показник якості професійної підготовки – здатність і готовність застосовувати одержані знання у професійній діяльності, що дозволяє говорити про інтегративну природу компетентності, що формується на основі діалектично пов'язаних частин (знань, структур, способів діяльності, особистісних якостей).

У галузевому стандарті вищої освіти України галуззю професійної діяльності вчителя правознавства визначено сферу освіти, в тому числі середню загальну (повну) освіту, органи управління освітою, органи системи правоохорони, в тому числі ювенальної юстиції. Для повноцінної підготовки фахівця до роботи в зазначених галузях необхідна розробка такої технології навчання, що забезпечила б можливість ефективної діяльності в кожному із зазначених напрямів. Формування професійної компетентності майбутніх учителів правознавства характеризується: гуманістичною спрямованістю, що проявляється в орієнтації на універсальні цінності, визнання і пошану свободи вибору кожної людини, відповідальність за свій вибір як умову розвитку особистості та її самореалізацію; цілісністю, яку ми розуміємо як взаємозв'язок навчання, виховання і розвитку особистості студента за умови системного формування професійно орієнтованих знань, їх поліфункціональності; комунікативністю і компетентністю; необхідністю формувати інформаційно компетентну особу через залучення студентів до роботи в інформаційному освітньому середовищі; розвитком почуття національної самосвідомості і пошани до інших народів, вихованням почуття історичної пам'яті, набуття досвіду ціннісного самовизначення; зміщенням акценту від засвоєння суми знань до їх конструювання, при якому системотворчим ядром навчально-виховного простору стає особа студента, включена в систему ціннісних стосунків.

Таким чином, *професійна компетентність учителя правознавства* – це інтегративна властивість особистості, яка володіє комплексом професійно важливих науково-теоретичних знань і практичних навичок, уроджених здібностей до педагогічної діяльності, в поєднанні з належними моральними якостями, що сприяє розвитку особистості учнів та їхньої правової грамотності на основі використання сучасних методик та технологій навчання.

Проведений аналіз публікацій з проблеми визначення професійної компетентності вчителів дозволив зробити висновок про відсутність єдиного підходу до виділення їх видів. Більшість учених сходяться на думці, що компетентність педагога визначається сукупністю таких складових, як: професійні знання та вміння, ціннісні орієнтації; мотиви діяльності фахівця; здатність до розвитку творчого потенціалу; володіння методикою викладання предмета, вміння розуміти і взаємодіяти з учнями, а також культура, що виявляється в мові, стилі спілкування. Відсутність хоча б одного з цих компонентів руйнує всю систему і зменшує ефективність діяльності викладача.

До елементів професійної компетентності Н. Кузьміна відносить такі: спеціальна компетентність у галузі дисципліни, що викладається; методична компетентність у галузі формування знань, умінь і навичок в учнів; психолого-педагогічна компетентність у галузі мотивів, здібностей, спрямованості учнів; аутопсихологічна компетентність – рефлексія педагогічної діяльності. О. Ларіонова в структурі професійної компетентності вчителя виокремлює інформаційно-методологічну, теоретичну, методичну, соціально-комунікативну та особистісно-валеологічну компетентності.

На думку О. Лебедевої, до структури професійної компетентності вчителя входять:

1) науково-теоретична компетентність: спеціальна компетентність (фундаментально-наукова підготовка); знання й уміння у галузі фахового предмета, наукові основи шкільного курсу відповідної шкільної дисципліни; методологічна компетентність – знання філософії науки як методологічної основи пізнавальної діяльності (методи наукового пізнання у фаховій галузі); інформаційна компетентність – навички й уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати комп'ютерні технології на різних етапах навчально-виховного процесу;

2) методична компетентність: загальнопедагогічна; дидактична; конкретно-методична підготовка, що представлена через специфічні методи і прийоми навчання;

3) психолого-педагогічна компетентність: комунікативна компетентність – знання й уміння щодо побудови сприятливого психологічного клімату, відносин співробітництва в системах «учитель-учень», «учень-учень», продуктивних стосунків з колегами; диференціально-психологічні компетентності, що пов'язані з виявленням особистісних якостей і спрямованості учнів, з формуванням і розвитком їхньої пізнавальної активності.

Л. Мітіна професійну компетентність учителя розуміє як гармонійне поєднання знання предмета, дидактики та методики навчання, а також умінь і навичок (культури) педагогічного спілкування. Тобто можна вважати, що в структурі професійної компетентності вчена виокремлює методичну, дидактичну та

комунікативну компетентності. О. Соловова в структурі професійної компетентності вчителя виокремлює наступні компетентності: філологічну, методичну, управлінську, соціальну, психолого-педагогічну та компетентність у галузі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), наукову та предметну. В. Кричевський виділяє 4 типи професійної компетентності: функціональна, що характеризується професійними знаннями і вмінням їх реалізувати; інтелектуальна, вона виражається в здатності аналітично мислити і здійснювати комплексний підхід до виконання своїх обов'язків; ситуативна, що дозволяє діяти залежно від ситуації; соціальна – передбачає наявність комунікативних та інтегративних здібностей.

Дещо по-іншому підходить до структурування професійної компетентності вчителя А. Маркова. До складу професійної компетентності вчена включає процесуальні та результативні компоненти. У процесуальних виокремлюються педагогічна діяльність, педагогічне спілкування та особистість учителя; в результативних – навченість та вихованість учнів.

Закордонні експерти мають власну точку зору на складові педагогічної компетентності. Наприклад, у США на посаді вчителів у школах бажать бачити висококомпетентних спеціалістів. Педагогічними працівниками можуть працювати особи, які успішно склали тести, зміст яких включає перевірку п'яти основних аспектів: основні вміння; загальний кругозір (знання літератури, історії, мистецтва); знання педагогіки, психології, філософії; знання обраного предмету; майстерність учителя (даний аспект, до речі, досить часто критикують, його визнають неадекватним, вважаючи, що досить важко врахувати всі елементи майстерності) [2, с. 102].

І. Желінська виділяє три типи компетентностей, що, на думку автора, є найбільш суттєвими і значущими в процесі підготовки вчителя: технічні, суспільно-економічні, морально-етичні. В. Струковська, І. Струковська та І. Пілковська поділяють професійну компетентність учителів на три групи: предметні, що стосуються предмету, що викладається; дидактико-методичні, що стосуються використання активних методів навчання (методу проектів, навчання і роботи у співпраці, груп тощо), сучасних дидактичних засобів, технологій навчання; виховні, що стосуються різних способів впливу на учнів та спілкування.

Експерти Міжнародної організації ЮНЕСКО також активно працюють над розробкою професійних компетентностей вчителя. Особлива увага приділяється ІКТ компетентностям. Проект ЮНЕСКО «ICT Competency Standards for Teachers (ICT-CST)» («Стандартні компетентності з ІКТ для викладачів») [3] створений з метою: розробки повної структури компетентностей з ІКТ; проектування освітніх стандартів і освітніх програм на ICT-CST; здійснення спроби прискорення глобальних змін у цій галузі. В проекті зазначається, що для більш успішного життя, навчання та

роботи в інформаційному суспільстві студенти та викладачі повинні використовувати ІКТ, що допомагають: здійснювати пошук інформації, її аналіз, виконувати обчислення; вирішувати проблеми та приймати рішення; творчо та ефективно використовувати всі можливі інструменти для підвищення власної продуктивності; стати поінформованими, відповідальними, свідомими громадянами.

Завдяки ефективному використанню ІКТ у процесі навчання студенти можуть значно розширити свої можливості. Ключовою фігурою в допомозі студентам із розвитку власних можливостей має стати викладач. Тому сучасним викладачам необхідно бути готовими забезпечити підтримку студентам щодо вивчення ІКТ, ознайомити їх з перевагами застосування, та бути готовими використовувати ІКТ, оскільки традиційні методи та засоби навчання вже більше не забезпечують майбутніх викладачів усіма необхідними навичками.

Запропонований в проєкті ЮНЕСКО [3, с. 8] навчальний план курсу, задачею якого є формування компетентностей з ІКТ у вчителів, розвиває три підходи (освіченість, поглиблення і створення знань) з шістьма компонентами навчальної системи (спрямованість, навчальний план, педагогіка, інформаційно-комунікаційні технології, організація й управління, розвиток професіоналізму вчителя). Тому професійна компетентність характеризується особистісно-суб'єктивною спрямованістю і завжди має конкретного адресата. Щоб професійна компетентність стала надбанням студента, потрібна тонка інструментовка стимулюючих способів дії на інтелектуально-моральну, емоційно-вольову, потребнісно-мотиваційну і діяльнісну царини його особистості.

В умовах ринкової економіки вимоги, які пред'являються до якості професійної діяльності фахівців у цілому і випускників усіх рівнів освіти зокрема, набуває особливого значення також у зв'язку із закріпленням на державному рівні такої складової професійної компетентності педагога, як правова компетентність, формування якої повинно забезпечити ефективне використання в професійній педагогічній діяльності законодавчих та інших нормативних правових документів органів влади для вирішення відповідних професійних завдань. Крім того галузь правової освіти гостро потребує висококваліфікованих фахівців – учителів правознавства.

У зарубіжних публікаціях представлена така класифікація видів професійної компетентності вчителя: ключові компетентності (key skills), серцевинні (core skills), базові (або основні) (base skills) і широкопрофільні (trans-ferable competences). У роботах українських і російських вчених вживається трьохкомпонентна структура: ключові, базові та спеціальні компетентності [4, с. 64].

Ключові компетентності – це ті узагальнено представлені основні компетентності, що забезпечують нормальну

життєдіяльність людини в соціумі [5, с. 5]. Формування ключових компетентностей відбувається не тільки в системі професійної освіти, але й загальної освіти, тому вони відіграють роль у становленні як учителя правознавства, так і будь-якого компетентного фахівця і особистості в цілому. Ми вважаємо, що найбільш суттєвими для майбутніх учителів правознавства є наступні ключові компетентності: загальнокультурні, соціальні, гностичні (навчальні й пізнавальні), інформаційно-комунікаційні, громадянські, самовдосконалення.

Базові компетентності передбачають сформованість первинного рівня здатності до конкретної професійної діяльності. Тому формування базових компетентностей має велике значення в розвитку педагогічної та методичної складових учителя правознавства, який повинен знати основи загальних теоретичних дисциплін, що забезпечують ефективне вирішення типових професійних завдань, що виникають у реальних ситуаціях педагогічної діяльності, відслідковувати основні напрямки розвитку освіти і педагогічної науки. Також учитель правознавства зобов'язаний володіти інформаційно-комунікаційними технологіями, засобами педагогічної діагностики, методичними прийомами, педагогічними методами.

Вивчення літератури та власний педагогічний досвід показали, що для майбутніх учителів правознавства повинні бути сформовані наступні базові компетентності: аксіологічні, загальнопрофесійні (психолого-педагогічна, методична, науково-дослідницька, організаційно-управлінська); проєктивні; комунікативні; інформаційно-комунікаційні.

У системі вищої педагогічної освіти в Україні нині основна увага приділяється саме спеціальним компетентностям. Загальноприйнятою є позиція, згідно з якою спеціальні (предметні) знання – необхідна, але далеко не достатня умова формування професійної компетентності. У рамках такого підходу особливий інтерес представляє думка Н. Абульханової, яка надає великого значення конкретно-предметним знанням фахівця, на думку вченої «саме вони виступають першоосновою формування всієї професійної компетентності». Система підготовки спеціаліста повинна забезпечувати передусім засвоєння відповідних знань, оскільки вони є необхідною передумовою для реалізації процесу праці. Відповідно спеціальні компетентності, які ми розглядаємо як реалізацію ключових і базових компетентностей у навчально-виховній, правовиховній і управлінській діяльності, виступають основою, базою у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів правознавства.

Аналіз галузевого стандарту вищої освіти України та педагогічний досвід дозволили нам виділити такі спеціальні компетентності, якими повинні володіти майбутні вчителі

правознавства: соціально-психологічна компетентність; предметно-методична компетентність у предметній галузі; методико-технологічна компетентність; використанні різноманітних методів, прийомів, засобів навчання (зокрема ІКТ); знанні сутності та змісту особистісно-орієнтованого підходу до освіти, вміння реалізовувати його з метою створення мотивації до навчання; готовності виконувати функції класного керівника, пов'язані з реалізацією всіх напрямів базової культури особистості; використанні сучасних педагогічних технологій, що зреалізують поставлені цілі і адекватно використовують необхідні психологічні механізми; сприяння особистісному розвитку учнів за допомогою виховної та корекційної роботи з ними в різних соціумах (учнівський колектив, сім'я, система додаткової освіти, культурно-просвітницька діяльність тощо); інформаційно-комунікаційна компетентність; компетентність у галузі інноваційної діяльності, що характеризує учителя як експериментатора; креативна компетентність; контрольна-аналітична компетентність; лінгво-інформаційна компетентність; соціально-правова компетентність. Також до спеціальних компетентностей вчителя правознавства належать: у галузі правоохоронної діяльності – захист прав і законних інтересів учасників навчально-виховного процесу, а в галузі консультативної діяльності – консультування учасників освітніх відносин з правових питань.

Таким чином, професія вчителя правознавства відноситься до складної групи професій, що функціонують водночас у двох різнорідних системах: «людина-людина», «людина-техніка» та їх модифікаціях. Учитель правознавства крім підготовленості до педагогічної діяльності, повинен володіти спеціальними знаннями, здійснювати навчальну, виховну, організаційно-управлінську, виробничо-технологічну і дослідницьку діяльність.

До особливостей професійної компетентності вчителів правознавства відноситься гуманістична і духовна складові; органічна трьохаспектна єдність інформаційної, діяльнісної і технологічної сторін; латентний характер; суперечність; динамічність і статичність; специфічний характер суб'єкт-об'єктних стосунків; індивідуально-суб'єктна спрямованість; зв'язок з педагогічною майстерністю; інтегрований системотворчий характер.

На наш погляд, професійна компетентність вчителя правознавства повинна виражатися в сукупності таких елементів: уміння здійснювати процес навчання праву із використанням ІКТ; захист прав учасників освітніх відносин; консультування з правових питань; вирішення професійних правових завдань; використання законодавчих і інших нормативних правових документів, у тому числі й іноземними мовами. За нашим переконанням, професійна компетентність учителя – поняття динамічне, багатогранне й багатаспектне, його зміст змінюється у відповідності із процесами, що відбуваються в суспільстві й освіті. Структура професійної

компетентності також повинна періодично видозмінюватися, корегуватися в зв'язку зі стрімким розвитком науки й практики, отже питання визначення змісту, форм, рівнів, механізмів та структури «професійної компетентності» учителя загальноосвітнього навчального закладу потребують подальшої розробки, систематизації, аналізу й узагальнення.

Нині є необхідність побудови нової технології професійної підготовки вчителів правознавства, коли навчання буде зорієнтоване не стільки на передачу правових знань, що постійно змінюються, скільки на розвиток умінь розв'язувати правові завдання та ситуації із використанням ІКТ. Упровадження компетентнісного підходу в практику підготовки майбутніх учителів правознавства передбачає розробку та реалізацію інтегрованих навчальних курсів, у яких предметні галузі співвідносяться з різними видами компетентностей, наприклад, лінгвістичних та інформаційних компетенцій, а також вивчення інноваційних технологій та засобів, за допомогою яких можна одержувати, переробляти і використовувати правову інформацію.

Література

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19-26.
2. Балицкая Н.З. Педагогическое образование за рубежом. Тесты на компетентность учителя / Н.З. Балицкая // Педагогическое образование. – 1992. – № 5. – С. 101-102.
3. Competency Standards Modules : ICT competency standards for teacher. – Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2008. – 13 p.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Зимняя И.А. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 20 с.

Шестопалюк Елена Александровна – соискатель Винницкого государственного педагогического университета имени Михаила Коцюбинского

E-mail: o_shestopalyuk@rambler.ru

СТРУКТУРА ПРОФЕСИОНАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПРАВОЗНАВСТВА

Аннотація. В статті вивчено поняття «професійна компетентність учителя». На основі нормативних документів, регламентуючих діяльність вищих педагогічних навчальних закладів, галузевого стандарту вищої освіти України і аналізу роботи педагогів, психологів, фізіологів, практиків

сформулировано определение «профессиональной компетентности учителя правопедения». Проанализированы компонентный состав и структура профессиональной компетентности будущих учителей правопедения.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, учитель правопедения, ключевые, базовые, специальные компетентности, информационно-коммуникационные технологии.

Shestopalyuk Olena – Postgraduate Student of the Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynskiy
E-mail: o_shestopalyuk@rambler.ru

THE STRUCTURE OF FUTURE LAW TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE

Summary. *The notion of professional competence of a teacher is studied in the article. The professional competence of a teacher is defined as a dynamic, multifaceted and multilayered notion, the meaning of which changes according to the current processes in the society and education. On the basis of the normative documents regulating the work of teacher training institutions, the subject standard of higher education in Ukraine and the analysis of the works of teachers, psychologists, physiologists, the notion of the professional competence of a law teacher is as follows: it is an integrative characteristic of a person who has got theoretical knowledge, practical skills and inborn attitudes, as well as relevant moral qualities that foster the personal growth of students and their law knowledge with the help of modern educational methods and technologies. It goes without saying that the formation of the professional competence is combined with the attitude of prospective law teachers to their profession based on the understanding of its importance as well as the need for constant professional development. It is also very important for teachers to be ready for relevant legal defence and to develop competence in law of the students as well.*

The component structure of the professional competence of prospective law teachers has been analyzed. Professional competence of law teachers includes key, basic and special competences. The special competences of prospective law teachers are presented as a possible realization of key and basic competences in educational, law and managerial activities. It has been determined that the structure of professional competence should be altered and corrected from time to time due to the rapid development of science and educational environment. New ways of law teachers' professional training are necessary to find and develop. It is essential that knowledge is not just transmitted to students but that they develop skills for solving law problems with the help of ICT. The implementation of the competence approach into law teachers' training presupposes development and practical application of integrated courses in which the subjects are correlated with different types of competences such as linguistic and informational ones.

Key words: professional competence, law teacher, key and basic and special competences, ICT.

Bibliography

1. Andreev A.L. Kompetentnostnaja paradigma v obrazovanii: opyt filosofsko-

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Випуск 1 (8) 2014

metodologicheskogo analiza / A.L. Andreev // Pedagogika. – 2005. – № 4. – S. 19-26.

2. Balickaja N.Z. Pedagogicheskoe obrazovanie za rubezhom. Testy na kompetentnost' uchitelja / N. Z. Balickaja // Pedagogicheskoe obrazovanie. – 1992. – № 5. – S. 101-102.

3. Competency Standards Modules: ICT competency standards for teacher. – Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2008. – 13 p.

4. Kompetentnisnij pidhid u suchasnij osviti: svitovij dosvid ta ukrains'ki perspektivy : biblioteka z osviti'oi polityky; pid zag. red. O.V. Ovcharuk. – K.: «K.I.S.», 2004. – 112 s.

5. Zimnjaja I.A. Kljuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii / Zimnjaja I.A. – M.: Issled. centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. – 20 s.

Розділ III
**ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ПОРІВНЯЛЬНО-
ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

УДК 377»71»(73)-047.44

Бабушко Світлана Ростиславівна – кандидат
філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов
Інституту туризму Федерації професійних спілок України
E-mail: babushko_sr@mail.ru

**АНАЛІЗ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ У США**

Глобалізаційні та інформаційні процеси сучасності ставлять виклики перед усіма державами у сфері формування їх освітньої політики. Тому досліджуючи певне явище у освітній сфері, що має місце у сучасних умовах, доцільно звернутися до аналізу його нормативно-правового забезпечення. Під нормативно-правовим забезпеченням загалом прийнято розуміти сукупність законів, нормативних актів, положень, що розробляються державою і служать для урегулювання правових, соціальних, економічних відносин у суспільстві.

Оскільки професійний розвиток фахівців має місце в організації їх працевлаштування, то, на перший погляд, саме організація розробляє та урегульовує правила та норми його реалізації. Це не зовсім відповідає дійсності. Звичайно, організації мають свої корпоративні правила, які є необхідними для виконання. Однак, вони діють у суспільстві, тому не можуть порушувати закони цього суспільства, а повинні неухильно їх притримуватися. Відтак, необхідність звернення до нормативно-правової бази при дослідженні професійного розвитку фахівців стає закономірною.

Аналізу нормативно-правових документів з того чи іншого питання освітньої сфери присвячено достатню кількість наукових досліджень, як вітчизняних, так і зарубіжних. Відзначимо, що спектр досліджуваних країн та питань дуже розгалужений. У контексті нашого дослідження, увагу привертають наукові розвідки О. Жижко, Л. Лук'янової, О.Огієнко, Л. Сігаєвої, О. Ситник, в яких досить ґрунтовно представлено аналіз питань законодавчого урегулювання освіти дорослих у різних країнах – Мексиці, Венесуелі, Скандинавських країнах, Ірландії та інших європейських країнах. Нормативно-правові документи із урегулювання професійної підготовки та навчання фахівців різних галузей були також предметом дослідження Л. Балахадзе, А. Каплуна, Н. Мукан, Н. Пазюри, Н. Протасової, Л. Сакунта багатьох інших. У низці вітчизняних досліджень, зокрема Н. Бідюк, І. Литовченко,

Т. Пілюгіної, О. Романовського, А. Сушенцева, О. Тарасової та інших висвітлювалися питання нормативно-правового забезпечення в освітній сфері такої високо розвиненої країни, як США.

Підвищення інтересу науковців до освітньої політики держав та їх нормативно-правового забезпечення відобразилося також у проведених Міжнародно-практичній конференції «Освітня політика держави: філософія, методологія, практика», яку було проведено 23-24 жовтня 2013 р. в Національному педагогічному університеті ім. М.П. Драгоманова. Вітчизняні та зарубіжні науковці обговорювали досвід та перспективи реалізації освітньої політики держав, стратегічні пріоритети розвитку, правові механізми урегулювання питань освіти тощо.

Проте, незважаючи на значний доробок порівняльних наукових досліджень, питання законодавчого урегулювання професійного розвитку фахівців у США залишається недостатньо вивченим, зокрема, з позицій комплексного підходу.

З огляду на сказане, метою статті є комплексний аналіз сукупності нормативно-правових документів США у галузі професійного розвитку фахівців та виявлення прогресивних ідей та позитивного досвіду для використання їх у вітчизняній практиці освіти дорослих.

Нині в галузі освіти дорослих США має місце позитивна тенденція, яка зумовлена об'єктивними причинами, а саме – курсом політики нинішнього Президента США на освіту та навчання робочої сили для того, щоб країна стала конкурентоспроможною та інноваційною. Зокрема, у своїй першій промові перед Конгресом у 2009 році, Б. Обама зазначив: «Я прошу кожного американця подумати над важливістю здобути вищу освіту, щонайменше упродовж одного року чи більше, або над навчанням для своєї кар'єри. ... Незабаром кожен американець буде потребувати більше, ніж шкільний диплом про середню освіту» [1]. Відповідні законодавчі та нормативні документи підтримують реалізацію визначеного курсу, що підкріплюється об'єктивними даними. Так, згідно аналізу Центру освіти та робочої сили університету Джорджтауна (Georgetown's University Center of Education and Workforce – CEW), якщо у 1973 р. економіка США потребувала лише 28% працівників з дипломом коледжу або вищою освітою, то до 2007 року ця потреба вже становила 59% від наявних робочих місць. Центр прогнозує, що потреба у працівниках з післяшкільною освітою збільшиться до 63% до 2018 р. [2]. Прогноз справджується на практиці і може, навіть, перебільшити очікування.

За результатами аналізу нормативно-правової бази США, можемо визначити декілька груп законів, в яких певною мірою згадується навчання працівників та їх професійний розвиток, зокрема:

- закони, що стосуються, безпосередньо робочої сили та їх зайнятості;

- закони про людські ресурси;
- закони про професійне навчання та розвиток;
- закони про освіту дорослих.

Закони про професійне навчання та розвиток (Professional Training and Development Laws). Серед законів, що регулюють професійний розвиток, навчання/учіння персоналу, один із найбільш відомих – Акт Перкінса (the Perkins Act), який було прийнято в 1984 р. для підтримання технічної освіти в США. Однак, вже в 2006 р. закон було доповнено рядом поправок, зокрема в Акті мова вже йде не тільки про технічну освіту, а взагалі про професійну освіту та навчання. Було введено в обіг новий термін, що позначає професійну освіту та навчання: замість «vocational education», що дослівно означає «технічна освіта та освіта для кар'єри». Новий затверджений Акт регулює питання професійної освіти і навчання, які повинні підготувати студентів, учнів для отримання післяшкільної освіти необхідної для здобуття кар'єри та її розвитку. Федеральні ресурси мають забезпечувати академічно розроблені та новітні програми професійного навчання, які б відповідали потребам бізнесу та індустрії. Згідно закону, державою щорічно виділяється 1,3 мільярда доларів 50 штатам на підтримку програм професійного росту [3]. 17 січня 2014 р. сенатори ухвалили збільшення фінансового забезпечення цього закону на 53 млн. доларів. Це можна вважати ще одним свідченням визнання державою вагомості професійної освіти та професійного розвитку. Незважаючи на кризову ситуацію у країні, урядовці усвідомлюють важливість інвестування у професійну освіту та розвиток персоналу та підкріплюють це практикою.

Зміни та поправки планується внести і ще до одного засадничого документу – Акту про інвестиції в робочу силу (Work force Investment Act of 1998 – WIA). Згідно Акту про інвестиції в робочу силу від 1998 р. (WIA of 1998), роботодавець повинен забезпечувати навчання працівника на робочому місці для того, щоб останній отримав знання та навички необхідні для виконання своїх робочих обов'язків. Хоча це навчання обмежене в часі, зміст його повинен бути безпосередньо пов'язаний з виконуваною учасником роботою, його попереднім досвідом та за необхідності зі стратегією обслуговування учасника [4]. Нові зміни стосуються навчання працівників он-лайн, з використанням технологій дистанційної освіти, зокрема, Інтернету, що відображено у назві нового законопроекту. Його іменують Акт про інвестування в інфраструктуру кваліфікованих працівників (Work force Infrastructure for Skilled Employees Investment Act – WISE Investment Act) та вже зараз правомірно називають «мудрим» актом (від гри слів у скороченій назві документу, представлений абревіатурою «wise», що означає «мудрий»). На нашу думку, це дійсно так. Адже інвестиції

у розвиток працівників, щоб вони набули необхідних знань та навичок і стали кваліфікованими, це інвестиції в майбутнє. Тому і закон можна назвати «мудрим». Законопроект передбачає виділяти гранти на основі конкурсу тощо для впровадження програм учнівства/стажування, які стосуються менеджменту праці, щоб забезпечити зростання місцевої економіки та щоб подолати прірву між наявними навиками працівників та затребуваними, необхідними.

Закони про робочу силу та зайнятість (Employment and Workforce Laws). Ще один вагомий закон для нашого дослідження – закон про зайнятість (Employment Law), який охоплює низку підрозділів, що функціонують окремо і мають власні назви. Згідно першого підрозділу «Системи інвестування робочої сили» (Work force Investment Systems), в США створена національна мережа навчальних центрів «one stop», тобто всі освітні послуги, що потребує доросла особа, надаються в одному місці. В цю мережу входять також державні та місцеві комісії з інвестицій (Work force Investment Boards), членами якої є політики, бізнесмени, представники освітніх громад [4]. Провайдерами освітніх послуг згідно Акту є заклади вищої освіти, ті, де можна добути ступені бакалавра та різні сертифікати, та заклади громадські чи приватні, що пропонують освітні послуги. Судячи зі статистичних даних, закон досить успішно діє. За 2010 р. понад 8 млн. американців отримали освітні послуги, профінансовані державою та місцевими комітетами. Всього за 2010 р. фінансування освітніх програм для працівників, безробітних, молоді склало 3 мільярди доларів [5].

Одним із його розділів є Акт про освіту дорослих та сімейну грамотність 1998 р. (Adult Education & Family Literacy Act of 1998). Акт про освіту дорослих та сімейну грамотність 1998 р. (Adult Education & Family Literacy Act of 1998) містить положення про реформування федеральної зайнятості, освіту дорослих, професійно спрямованих реабілітаційних програм, урегулювання інвестицій з метою створення безперервної системи інвестицій в робочу силу та навчальну діяльність дорослих та молоді. Завдяки цьому закону фінансування отримують основні освітні програми для дорослих, запроваджені місцевими освітніми агенціями, громадськими організаціями, організаціями-волонтерами, закладами вищої освіти, бібліотеками, корекційними закладами. Федеральне фінансове забезпечення цього закону за 2010 р. складало 628,2 мільйони доларів [5].

Комісія робочої сили 21 століття (Twenty-First Century Work force Commission) згідно цього закону, особи мають набути необхідних навичок для входження в ринок праці, що базується на нових технологіях. Для контролю в комітеті повинно бути не менше трьох педагогів з усіх ступенів освіти.

В розділі про професійні реабілітаційні програми Vocational Rehabilitation Programs мова йде про обов'язковий професійний

розвиток фахівців, що проводять реабілітаційні програми для людей з фізичними вадами [4]. Фінансове забезпечення закону регулюється Актом про інвестиції в робочу силу від 1998 року (Workforce Investment Act of 1998 – WIA). Виконання закону контролюється відділом зайнятості та управління навчанням у Департаменті праці США (Employment and Training Administration of the US Department of Labor).

За Законом про зайнятість (Employment Law), який регулює відносини між роботодавцями та працівниками, роботодавець повинен переконатися, що працівник, якого він наймає на роботу, має достатню кваліфікацію для виконання своїх робочих обов'язків. Згідно закону роботодавець також повинен надавати йому адекватне навчання та здійснювати контроль в подальшому. Департамент праці США (United States Department of Labor) разом з іншими завданнями, займається забезпеченням прав та переваг, що пов'язані з роботою, в які входить і навчання персоналу.

Закони про людські ресурси (Human Resources Laws) представляють ще одну групу нормативно-правових документів, що певним чином регламентують питання професійного розвитку фахівців. В комплексі законодавчих документів про людські ресурси (Human Resources Law) варто згадати Акт про стандарти справедливої праці (Fair Labor Standards Act – FLSA) та Акт Вагнера про урегулювання трудових відносин (Labor Management Relations Act – NLMA – Wagner Act), в яких мова йде про гарантовані права працюючих, зокрема про мінімальну заробітну працю, оплату понаднормової праці, забезпечення працівників необхідними знаннями, навичками для виконання їх робочих обов'язків [6].

Освіта дорослих – та площина, в якій безпосередньо відбувається навчання та професійний розвиток працюючих. Тому, вважаємо за доцільне також розглянути *закони, що регламентують освіту дорослих (Adult Education Laws)*. Засадничим законом у галузі освіти дорослих вважається Акт про освіту дорослих (Adult Education Act), в якому визначалися пріоритетні напрями навчання дорослого населення різних категорій. Закон було прийнято ще в 1966 р. Мова у ньому йшла про дорослих без початкової чи середньої освіти та неосвічених осіб, які могли отримати освіту для дорослих. За законом на освіту дорослих державою виділялося 260 мільйонів доларів щорічно [7, с. 1]. В 1998 р. закон був допрацьований, було внесено ряд поправок та змін та його було включено до вже описаного вище Акту про інвестування робочої сили від 1998 р. (WIA of 1998). Однак, як ми вже зазначали, всі підрозділи Акту про інвестування робочої сили, відомі та діють як окремі закони. Кожен штат в контексті цього закону розробляє свої законодавчі документи з урахуванням регіональних потреб.

Привертає нашу увагу також програма відкриття рахунків

для освіти упродовж життя (Lifelong Learning Accounts – LiLAs). Це – індивідуальні рахунки відкриті для фінансування освіти та навчання працівників з метою підвищення своєї кваліфікації, щоб не лише відповідати потребам бізнесу та індустрії, в якій вони працюють, але й для просування у кар'єрі та розкриття свого потенціалу. Рада з освіти дорослих та емпіричного навчання (Council for Adult and Experiential Learning – CAEL) ставить перед собою завдання зробити такі рахунки обов'язковою частиною стандартних компенсаційних пакетів, як у випадку з медичним страхуванням працівника. Працівники будуть вносити посилені внески на такі рахунки, роботодавці або у деяких випадках – третя сторона. Таким чином будуть формуватися фонди для освіти, навчання та пов'язаних з ними інших видів діяльності. Ця програма рахунків відрізняється від традиційних програм навчання працівників, адже працівники самі інвестують у власне майбутнє, зменшуючи свою залежність від участі роботодавця та його інвестицій. Державні та федеральні політики розглядають цей проект як засіб зміцнення та підвищення конкурентоспроможності працівників. У деяких штатах ця програма вже закріплена законодавчо, зокрема, в 2006 р. в Іллінойсі, Каліфорнії, Колорадо, Гавайях, Мінесоті та Оклахомі. Більш того, на федеральному рівні цей законопроект, що так і називається Акт про рахунки для освіти упродовж життя (Lifelong Learning Accounts Act), було внесено до Конгресу на розгляд ще у 2007 р. Він передбачає створення національних та федеральних податкових пільг для працівників у формі кредиту, що погашається від 700 до 2,5 тисяч доларів з цих рахунків. Роботодавці мають право на пільговий кредит обсягом до 25% від внесків кожного працівника на індивідуальні рахунки для своєї освіти упродовж життя [8].

Як бачимо, наявність великої кількості законів, підзаконних актів, різнопланових державних освітніх програм приводить до того, що деякі з них дублюються і, на погляд Президента США Б.Обами, представляють собою «справжній лабіринт для працівників, який просто збиває їх з пантелику» [9].

Враховуючи те, що цілий ряд законів з навчання працівників та їх професійного розвитку, утворюють «справжній лабіринт», про який говорив Президент США, Партією республіканців було внесено до Конгресу законопроект (4 березня 2013 р.), повна назва якого Акт з підтримки знань та інвестування в навички на все життя (Supporting Knowledge and Investing in Lifelong Skills Act). Аббревіатура назви акту сприймається як слово «skills», що означає «навички», тому його ще називають «Актом про навички» (SKILLS Act) [10]. Необхідність внесення поправок в закони про працівників викликана різними причинами. Зокрема, проблема з працівниками полягає в тому, що 12 мільйонів американців – безробітні або шукають роботу. Це попри те, що згідно даних Бюро зі статистики

праці (Bureau of Labor Statistics), мільйони робочих місць залишаються незайнятими. Одну із причин вбачають у зруйнованій системі розвитку робочої сили. Незважаючи на щорічні багатомільйонні інвестиції у федеральні програми навчання для працевлаштування, роботодавці борються за тих працівників, які мають відповідну кваліфікацію. Тому згідно з новим законом, планується скоротити число законодавчих документів та освітніх програм до 22. Спрощена система має бути дружньою до працівника, тобто йому легко буде орієнтуватися в ній та він/вона чітко будуть знати, де знайти підтримку, якої вони потребують для свого працевлаштування та подальшої успішної кар'єри [9]. В контексті нашого дослідження, зусилля єдиного Фонду інвестування робочої сили будуть спрямовані на навчання на робочому місці, на спеціалізоване навчання, на розвиток навичок для затребуваних робіт, розвиток комунікативних навичок, оцінювання навичок.

Проведений аналіз законодавчої бази США з питань професійного розвитку фахівців дає можливість зробити кілька ключових висновків:

- держава ґрунтовно ставиться до проблем професійного навчання та розвитку своїх фахівців;
- нормативно-правова база США, що регулює професійний розвиток фахівців є розгалуженою і постійно оновлюється;
- усі нормативно-правові документи, в яких згадується професійний розвиток фахівців, можна систематизувати у 4 групи: закони про зайнятість та робочу силу; людські ресурси; професійне навчання та розвиток; освіту дорослих;
- абрєвіатури назв нормативних документів з питань професійного навчання та розвитку відображають їх сутність;
- урядовці та відповідні організації націлені на удосконалення законодавчої бази США через створення єдиного Фонду інвестування робочої сили, в компетенції якого питання професійного розвитку фахівців.

Таким чином, США володіє усталеними та вивіреними практикою механізмами урегулювання, підтримки та фінансового забезпечення різних освітніх програм для здійснення професійного розвитку сучасних фахівців. Натомість, вітчизняна законодавча база, яка регулює навчання працівників та їх професійний розвиток, тільки проходить своє становлення. Відсутність в Україні цілісної системи відповідних нормативно-правових документів стримує розвиток системи підвищення кваліфікації та професійного розвитку кадрового корпусу, що не може не впливати на економічну стабільність та процвітання країни. Аналіз усталених механізмів у США дозволяє вивчити прогресивні ідеї, які можуть бути рекомендовані для втілення у освітню практику нашої

держави стосовно професійного розвитку фахівців.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у систематизації діючих вітчизняних законодавчих документів із досліджуваного питання та розробці методичних рекомендацій щодо формування цілісної, послідовної державної освітньої політики у сфері освіти дорослих та професійного розвитку фахівців, зокрема.

Література

1. Barack O. Remarks of President Barack Obama: as prepared for delivery address to joint session of Congress / O. Barack. – February 24, 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу 15.02.2014: <http://www.whitehouse.gov/the_press_office//>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

2. Carnevale A., Smith N., Strohl J. Helpwanted: projections of jobs and education requirements through 2018. – Washington, D.C.: Georgetown University, Center on Education and Work force, 2010 [Електронний ресурс] – Режим доступу 22.02.2014: <<http://www.cew.georgetown.edu/jobs2018/>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

3. Carl D. Perkins Act: Policy and Advocacy // ACTE – Association for Career and Technical Education: official site [Електронний ресурс]. – Режим доступу 25.02.2014:<<https://www.acteonline.org/perkins/>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

4. Workforce Investment Act of 1998: Public Law 105-220 –105th Congress – August 7, 1998 [Електронний ресурс]. – Режим доступу 2.03.2014: <http://www.careertech.org/file_download/>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

5. National Skills Coalition. Training policy inbrief. – 2011 [Електронний ресурс] – Режим доступу 18.02.2014: <<http://www.nationalskillscoalition.org/>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

6. Human Resources Law – US // HG Legal Resources.org [Електронний ресурс]. – Режим доступу 15.02.2014: <<http://www.hg.org/human-resources-law.html>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

7. Henschke J. A. Introduction of adult laws and regulations in the USA / J. A. Henschke [Електронний ресурс] – Режим доступу 12.02.2014: <<http://www.umsl.edu/>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

8. Life long Learning Accounts – LiLAs [Електронний ресурс] – Режим доступу 17.02.2014: <<http://www.cael.org/What-We-Do/Public-Policy>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

9. Supporting Knowledge and Investing in Lifelong Skills (SKILLS) Act: Fact Sheet. – Education and the Workforce Committee. – Washington, D.C., February 21, 2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу 27.02.2014:<<http://www.edworkforce.house.gov/news/>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

10. Supporting Knowledge and Investing in Lifelong Skills (SKILLS) Act: Bill Summary by Education and the Workforce Committee. – Washington, D.C., March 4, 2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу 17.02.2014: <<http://www.workforce.house.gov/>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Бабушко Светлана Ростиславовна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Института туризма Федерации профессиональных союзов Украины

E-mail: babushko_sr@mail.ru

АНАЛИЗ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ В США

Аннотация. Вопросы профессионального развития специалистов в современных условиях глобализации и информатизации общества приобретают особенную актуальность. Обращение к законодательной базе США обусловлено целостностью и системностью соответствующих нормативно-правовых документов, которые были детально проанализированы и систематизированы в статье. Рассмотрены поправки и изменения в законодательных документах и объяснены причины, их вызвавшие.

Ключевые слова: профессиональное развитие специалистов, законодательная база США, анализ.

Svitlana Babushko – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of Foreign Languages Chair, Institute of Tourism of Trade Unions' Federation of Ukraine

E-mail: babushko_sr@mail.ru

ANALYSIS OF LEGISLATION PROVISION OF EMPLOYEES' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE USA

Summary. Globalization and informatization processes create challenges in the educational policies of all countries. To investigate any phenomenon in the education sphere it is necessary to analyze their legislation provision of the question in complex. Professional development of employees is regulated on two levels: corporate and state. The objective of this article is to analyze the USA code of laws which relate to professional development. The results of the analysis contain the Ukrainian scientific literature overview in the topic; consideration of a progressive tendency in the adult education in the USA; the illustration of this tendency with the statistical data. The most relevant and representative laws have been examined carefully and systemized into 4 groups: employment and workforce laws; professional training and development laws; human resources laws; adult education laws. There has also been shown «a maze» of laws, state educational programs in terms of the USA President B. Obama. The attempts of the government to simplify the maze have been represented in the article. The most characteristic features of the analyzed legislative documents have been defined: the USA legislation in professional development is complex, but integral; fixed but constantly updated; the abbreviation titles of the laws depict their essence; the current situation with the complexity of laws in professional training and development is gradually being changed. The author has come to the conclusion that the progressive ideas of the USA in the investigated sphere can be implemented in the practice of Ukraine.

Key words: employees' professional development, USA legislation, analysis.

Bibliography

1. Barack O. Remarks of President Barack Obama: as prepared for delivery address to joint session of Congress / O. Barack. – February 24, 2009 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu 15.02.2014: <http://www.whitehouse.gov/the_press_office/>.

– Zahol. z ekranu. – Mova angl.

2. Carnevale A., Smith N., Strohl J. Helpwanted: projectionsofjobsandeducationrequirementssthrough 2018. – Washington, D.C.: GeorgetownUniversity, CenteronEducationandWorkforce, 2010 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu 22.02.2014: <<http://www.cew.georgetown.edu/jobs2018/>>. – Zahol. z ekranu. – Mova angl.

3. Carl D. Perkins Act: Policy and Advocacy // ACTE – Association for Career and Technical Education: official site [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu 25.02.2014: <<https://www.acteonline.org/perkins/>>. – Zahol. z ekranu. – Mova angl.

4. Workforce Investment Act of 1998: Public Law 105-220 –105th Congress – August 7, 1998 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu 2.03.2014: <http://www.careertech.org/file_download/>. – Zahol. z ekranu. – Mova angl.

5. National Skills Coalition. Trainingpolicyinbrief, 2011 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu 18.02.2014: <<http://www.nationalskillscoalition.org/>>. – Zahol. z ekranu. – Mova angl.

6. Human Resources Law – US // HG Legal Resources. org [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu 15.02.2014: <<http://www.hg.org/human-resources-law.html>>. – Zahol. z ekranu. – Mova angl.

7. Henschke J.A. Introduction of adult laws and regulations in the USA / J. A. Henschke [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu 12.02.2014: <<http://www.umsl.edu/>>. – Zahol. z ekranu. – Mova angl.

8. LifelongLearningAccounts – LiLAs [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu 17.02.2014: <<http://www.cael.org/What-We-Do/Public-Policy>>. – Zahol. z ekranu. – Mova angl.

9. Supporting Knowledge and Investing in Lifelong Skills (SKILLS) Act: Fact Sheet. – Education and the Workforce Committee. – Washington, D.C., February 21, 2013 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu 27.02.2014: <<http://www.edworkforce.house.gov/news/>>. – Zahol. z ekranu. – Mova angl.

10. Supporting Knowledge and Investing in Lifelong Skills (SKILLS) Act: Bill Summary by Education and the Workforce Committee. – Washington, D.C., March 4, 2013 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu 17.02.2014: <<http://www.workforce.house.gov/>>. – Zahol. z ekranu. – Mova angl.

УДК 377:331.108.45:334.758

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

ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ВНУТРІШНЬОФІРМОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРСОНАЛУ

Розвиток організації (підприємства, фірми, компанії) в сучасних умовах ринкової економіки висуває нові вимоги до системи внутрішньофірмової підготовки персоналу. Якщо раніше вища або середня спеціальна освіта були гарантією довготривалої успішної трудової діяльності, то на сьогоднішній день для компанії стає все більш важливим не лише підвищення кваліфікації персоналу, а й навчання його конкретним знанням, умінням і навичкам, необхідним для здійснення професійної діяльності на певному робочому місці.

Проблема організації та здійснення підготовки персоналу має історичні корені. Становлення й розвиток системи внутрішньофірмової підготовки персоналу відбувається одночасно з розвитком промислового виробництва і є одним з напрямків розвитку системи неперервної професійної освіти. Всесвітньо відомі зарубіжні та вітчизняні дослідники розглядають у своїх роботах соціально-економічні та психолого-педагогічні проблеми неперервної професійної освіти, виділяючи такі її аспекти, як наукова організація праці (Г. Спенсер), мотивація до роботи (Ф. Герцберг, А. Колот), особистісний розвиток (О. Леонт'єв), професійна етика (Р. Харрісон), професійне спілкування (І. Салбергер, Б. Скіннер), задоволення потреб різного рівня (К. Альдерфер, Д. Мак-Клелланд, А. Маслоу), готовність особистості до самоосвіти та самовдосконалення (С. Рубінштейн, Д. Узнадзе). Натомість, передумови становлення та розвитку системи внутрішньофірмової підготовки персоналу досі ґрунтовно не досліджені.

Мета статті – проаналізувати передумови становлення і розвитку системи внутрішньофірмової підготовки персоналу.

Поняття системи внутрішньофірмової підготовки персоналу тільки входить в науковий обіг. Тому в роботах різних дослідників можна зустріти синонімічні структури: внутрішньофірмове професійне навчання персоналу, система внутрішньокорпоративного (або корпоративного) навчання та ін. Відсутність єдиного терміну пояснюється також особливостями перекладу цього явища з іноземних мов (англійської, німецької, російської). Внутрішньофірмова підготовка персоналу розглядається як системне навчання, що проводиться на базі організації та передбачає отримання працівниками конкретних професійних умінь і навичок з метою підвищення ефективності роботи кожного співробітника окремо і всієї компанії в цілому. [3, с. 18].

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що передумовами для становлення системи внутрішньофірмової підготовки персоналу були теорії європейського, американського та японського менеджменту. Дослідники європейського (М. Вебер, А. Файоль, К. Адамецькі та ін.) і американського (Ф. Тейлор, Ф. і Л. Джілберт, Г. Емерсон та ін.) менеджменту заклали підвалини для становлення системи внутрішньофірмової підготовки персоналу ще на початку минулого століття. Зокрема, німецький соціолог М. Вебер проаналізував духовні витоки підприємництва та етики праці. Ідеї М. Вебера про раціоналізацію трудових дій і бюрократизацію підприємств стали основою для створення «школи наукового управління» і розробки принципів управління.

Одним із перших звернув увагу на важливість забезпечення стабільного, стійкого персоналу підприємства відомий французький інженер, вчений і підприємець А. Файоль. Серед чотирнадцяти принципів управління, сформульованих А. Файолем і актуальних

до цього часу, основоположними для сучасної системи внутрішньофірмової підготовки персоналу є принципи, пов'язані зі стабільністю персоналу, корпоративним духом та мотивацією. Крім того, вчений підкреслював роль індивідуально-психологічних особливостей менеджерів з точки зору їх впливу на успішність функціонування організації і наголошував, що Компанії мають організовувати в себе практичні семінари і заохочувати усі форми навчання менеджменту співробітників [1, с. 228]. Значним внеском у процес становлення системи внутрішньофірмової підготовки персоналу була «концепція гармонізації» польського вченого К. Адамецькі, в якій він розглядав питання наукового методу у виробництві. Друга його заслуга полягає в тому, що вчений не лише виділив контроль як один з найважливіших принципів управління, але й створив теорію наскрізного контролю в процесах управління. Проте, й донині навіть у ґрунтовних роботах сучасних дослідників можна зустріти розуміння ролі контролю як заключного етапу управлінського циклу.

У теорії й практиці американського менеджменту основою для становлення системи внутрішньофірмової підготовки персоналу стала школа «наукового управління» (scientific management), започаткована американським інженером і менеджером Ф. Тейлором. Він заклав основи концепції «економічної людини», в якій вирішальна роль відводилася принципу матеріальної зацікавленості. Саме Ф. Тейлор увів поняття «людський фактор», яке отримало згодом психологічну інтерпретацію у працях його послідовників. Разом з тим, соціальна природа індивіда не бралася ним до уваги. По суті його підхід до ролі людини в організації був «механічний», трактував працівника як фактор, елемент виробничого процесу, безпосередньо пов'язаний із засобами праці за принципом «людина – придатак до машини» [3, с. 112].

Ідеї Ф. Тейлора отримали послідовний розвиток у роботах американських дослідників – подружжя Френка і Ліліан Джілберт. Ф. Джілберт першим у США організував підготовку інструкторів з наукової організації праці і був ініціатором уперше організованого в Америці комітету «боротьби зі стомленням». Крім того, Ф. Джілберт розвивав концепцію правильного вибору професії. Він підкреслював, що найважливіше в житті – це людина на своєму місці. На його думку, сенс наукової організації праці полягає в тому, щоб кожен займався тією справою, якій найбільше відповідають його фізичні і психічні здібності. На відміну від Ф. Тейлора у Ф. Джілберта більш чітко простежувалася орієнтація на «людський фактор». Він був активним прихильником залучення психологів до вирішення виробничих проблем, у тому числі для забезпечення необхідної співпраці підприємців і робітників. Безперечний вплив на

його погляди мала співпраця з дружиною Ліліан Джілберт, яка стала першою жінкою в Америці, що отримала кваліфікацію доктора психології. Вона написала першу в історії книгу з психології управління підприємством. На її думку, наукове управління передбачає моральний розвиток працівників, який забезпечувалося культивуванням почуття відповідальності за себе та інших, почуття професійної гордості, здатності до самоконтролю, почуття справедливості. Успішність управління вона пов'язувала з психікою людини.

Відомий організатор і раціоналізатор промисловості, перший в історії наукового менеджменту «інженер з ефективності», який зробив ефективність справжньою філософією, Г. Емерсон розглядав питання про наукове управління в більш широкому аспекті, ніж це робили Ф.Тейлор і Ф.Джілбрет, чії роботи стосувалися переважно організації робочого місця та підвищення ефективності діяльності окремого працівника. Г.Емерсона цікавили питання цілісної організації підприємства, ефективності функціонування окремих промислових галузей, державного управління. Він розробив систему підвищення продуктивності, яку сам називав «системою доцільностей», а не науковою організацією праці [1, с. 84].

Ці загальні тенденції розвитку менеджменту початку ХХ ст. стали передумовами для переорієнтації поглядів на місце людини в сфері виробництва, що в свою чергу, підвело до створення системи внутрішньофірмової підготовки персоналу. З кінця 1930-х років все частіше стали з'являтися критичні зауваження на адресу представників школи «наукового управління». Критикувалися механістичні і біологізаторські погляди на людину, залучену у виробництві, переважна орієнтація на економічні питання організацій. Думки психологів і соціологів про те, що забезпечити мотивацію людини до більш продуктивної праці можна не лише матеріальними винагородами, стали знаходити все більше розуміння. У 40-х роках формується школа «людських взаємостосунків» – як альтернатива менеджменту, орієнтованому головним чином на кінцевий результат. Не заперечуючи все те корисне, що створили Ф.Тейлор і його послідовники в раціоналізації виробництва, прихильники цього напрямку намагалися наповнити їх методи гуманним змістом.

Біля витоків школи «людських взаємостосунків» стояв видатний німецький психолог Г.Мюнстерберг. Його вважають одним із основоположників психотехніки. Звернувши увагу на те, що не всі люди (особливо молоді) в змозі адекватно оцінити свої здібності і, відповідно, зробити правильний вибір професії, він розробив програму психологічного вивчення професій, яка включала збір інформації у керівників підприємств, спостереження за роботою фахівцями-психологами (їх роль вчений особливо підкреслював в аналізі професій), експериментальне дослідження, в тому числі спеціальне вивчення особливостей діяльності

успішних і неуспішних працівників (метод «полярних груп»). Г. Мюнстерберг наполягав на необхідності створення спеціальних психотехнічних інститутів і лабораторій, які б перешкодили поширенню «псевдопсихологічних засобів». Він передбачав, що промислові підприємства зрештою самі проявлять ініціативу в залученні до роботи фахівців-психологів [1, с. 193].

Найбільшу популярність як представник школи «людських взаємостосунків» отримав американський соціолог і психолог Е. Мейо. Він вважається одним з основоположників індустріальної соціології та соціальної психології. Результати експериментальних досліджень дозволили Е. Мейо зробити низку висновків, серед яких важливим у світлі проблеми, яку ми розглядаємо, є твердження, що керівники виробництва повинні орієнтуватися більшою мірою на людей, ніж на продукцію, жорстка ієрархія підпорядкованості і бюрократична організація не сумісні з природою людини, яка тяжіє до свободи. У програму досліджень Е. Мейо входило вивчення широкого спектру проблем: аналіз впливу групи на поведінку, мотивація і цінності індивіда, засоби спілкування і способи передачі інформації в процесі трудової діяльності, специфіка мови. Завдяки дослідженням Е. Мейо з'явилися поняття «неформальна група» (структура, що виникає на основі взаємостосунків людей, їх взаємних симпатій і антипатій), «згуртованість групи», «сприятлива атмосфера на робочому місці», «задоволеність працівника своєю працею» та ін.

Представники школи «людських взаємостосунків» (У. Діксон, Д. Мак-Грегор, А.П. Слоун та ін.) послідовно розкрили важливу роль неформальних стосунків у діяльності організацій. Стало очевидним, що такі взаємостосунки не можуть залишатися стихійно регульованими, навпаки, ними слід керувати і, насамперед, у формі співпраці працівників та адміністрації. Менеджери повинні не тільки збільшувати прибуток (як це розцінювалося досі), а й шукати шляхи об'єднання працівників навколо цілей організації. Прийшло розуміння того, що лише об'єднуючи технічну та соціальну складові процесу виробництва можна досягти бажаного успіху. Школа «людських взаємостосунків» збагатила теорію і практику системи внутрішньофірмової підготовки, звернувши увагу на вищі соціальні потреби людини, одночасно заклинавши до зняття негативних ефектів спеціалізації праці і до відмови від жорсткого структурування влади. В якості основних методів дослідження організаційних зв'язків на підприємствах вводяться соціометрія та опитування. Проведені з їх допомогою дослідження дозволили сформулювати рекомендації, по суті своїй соціально-психологічні, спрямовані насамперед на оптимізацію морального клімату в колективі.

Важливою передумовою для системи внутрішньофірмової підготовки персоналу у наступні десятиліття стало управління на

основі визначення індивідуальних цілей. Воно розуміється як процес спільного визначення працівниками фірми цілей кожної посади і координації зусиль з їх досягнення. Узгоджуючи зі стратегічними цілями компанії, працівники спільно зі своїм менеджером намічають для себе конкретні цілі, яких вони планують досягти за визначений проміжок часу. Плани обговорюються з менеджером з точки зору їх бажаності, здійсненності та обґрунтованості. Менеджер регулярно аналізує успіхи кожного працівника в досягненні поставлених цілей. Наприкінці запланованого періоду проводиться остаточний аналіз, у ході якого отримані результати співвідносяться з наміченими цілями. Якщо цілі виявляються не досягнутими, то проводяться аналіз причин зриву і корекція цілей та методів їх досягнення. Все це стимулює активність людей, сприяє розгортанню потенціалу їхньої діяльності та одночасно вводить у цивілізовані рамки конкуренцію співробітників між собою. Оскільки високих посад і нагород менше, ніж претендентів на них, конкуренція представляється американцями необхідною умовою соціального та особистісного розвитку.

У другій половині ХХ ст. у цьому процесі намітилися принципові відмінності. Найбільш яскраво вони проявилися в теорії і практиці менеджменту Японії (М. Дзедзи, А. Морито, Й. Олстон та ін.). Система японського менеджменту заснована на соціальних цінностях і культурних традиціях, прийнятих у цій країні. Саме гармонійне поєднання сучасних методів, технологій, постійного впровадження інновацій, з одного боку, і традиційних цінностей і культури взаємин, з іншого боку, допомогло японцям досягти соціально-економічного процвітання. Японські менеджери створили власну модель управління виробництвом і суспільством, запозичивши все найцінніше із загальноосвітової теорії та практики, насамперед – американської. Однак специфіка японського менеджменту принципово відрізняється від американського і характеризується домінуючою орієнтацією на людський фактор. Сьогодні японські менеджери є кращими в світі фахівцями з людських відносин. Вони враховують і активно використовують історично сформований менталітет японського народу, такі національні риси, як виїнятова працелюбність, висока дисциплінованість, практицизм, взаємодопомога. У свідомості кожного японця глибоко закладено розуміння свого обов'язку перед усією нацією в цілому. І менеджери, і робітники вважають своїм патріотичним обов'язком економічний розвиток країни. Японська культура заснована на первинності інтересів групи і вторинності інтересів особистості, і тому люди повинні діяти спільно, співпрацюючи один з одним для досягнення успіху всього суспільства.

Американський вчений Й. Олстон, проаналізувавши діяльність різних японських компаній, відмітив особливу роль працівника у виробничому процесі. Будь-яке нововведення на японському заводі

починається із з'ясування пропозицій робітників щодо технологічних і організаційних новацій. Японці вважають що будь-який, навіть найдосвідченіший, інженер знає менше про цей технологічний процес, ніж той, хто його безпосередньо виконує. Тому японські менеджери завжди звертаються до своїх підлеглих за порадою [4].

Серед методів, які лягли в основу системи внутрішньофірмової підготовки персоналу, стали гуртки якості, наставництво («мінарай») довічний найм, корпоративна культура («ва»). Гуртки якості складаються з восьми осіб і одного старшого та збираються раз на місяць з метою розробки програми підвищення продуктивності праці. Членів гуртків якості вчать теорії й практиці управління, вирішення проблемних ситуацій, які спричиняють низьку продуктивність праці. На багатьох японських заводах кількість членів гуртків якості досягає 90 % всієї кількості робітників. Вони не лише навчаються і підвищують свою кваліфікацію, а й вносять нові пропозиції та сприяють розвитку виробництва. Японці вважають, що офіційне навчання дає тільки основи спеціальності і розвиває загальні здібності, а навчитися тому, що їм дійсно потрібно, можна тільки в процесі роботи і через індивідуальне навчання. Більшість молодих робітників переймають досвід у своїх старших колег. Трудові навички передаються шляхом спостереження і копіювання. В Японії існує традиція, яка називається «мінарай» і означає спостереження за досвідченими робітниками з метою освоєння їх навичок. Така традиція існувала в інших країнах і називалася наставництвом. Однак японський мінарай – явище більш широке. Японці в цілому схильні до допомоги один одному. Вони не звикли тримати свої методи і прийоми роботи в таємниці, вважають за краще вчитися один у одного за традицією мінарай.

Довічний найм дає працівнику можливість не турбуватися про наявність роботи, не відчувати страху перед безробіттям і навчитися багато чому з того, що сприятиме збільшенню прибутків їхньої фірми. Японські працівники спокійно сприймають зміни в технології і не бояться бути заміненими машиною, бо знають, що будуть перенавчені для іншої роботи.

Групову гармонію і узгодженість, яка в інших країнах трактується корпоративним духом або морально-психологічним кліматом, японці називають словом «ва». «Ва» означає прагнення кожного до взаємного співробітництва і рівноваги в колективі й передбачає обмеження індивідуальних потреб та інтересів на користь групи. Японці вважають, що менеджер повинен володіти, принаймні, трьома вміннями: умінням створювати групове «ва» (тобто налагоджувати взаємостосунки на засадах співпраці, партнерства, згоди в середовищі своїх підлеглих), умінням організовувати колективне прийняття рішення; умінням бути лідером групи. Уміння створювати групове «ва» вважається

головною характеристикою менеджера.

Погоджуємося з думкою вітчизняних вчених про те, що японські принципи менеджменту не можуть бути просто перенесені в практику внутрішньофірмової підготовки персоналу будь-якої іншої країни, оскільки вони відображають традиційні японські цінності і є чужорідними для прямого запозичення без змін і адаптації до нового соціального середовища. Але в той же час японці розробили для себе такі принципи, які є універсальними, гуманними і прогресивними і допомогли їм досягти економічного успіху і суспільного добробуту.

Перспективою подальшого дослідження вбачаємо виявлення наших глибинних традиційних цінностей, які б могли стати надійною та дієвою основою для розвитку системи внутрішньофірмової підготовки персоналу вітчизняних організацій, що переходять на платформу самонавчання і саморозвитку.

Література

1. Економічний словник / Й.С. Завадський, Т.В. Осовська, О.О. Юшкевич. – К.: Кондор, 2006. – 356 с.
2. Кравченко А.И. Классики социологии менеджмента: Ф. Тейлор, А. Гастев / А.И. Кравченко. – СПб.: Изд-во Рус. Христиан. гуманитар. ин-та, 1999. – 319 с.
3. Словарь финансово-экономических терминов и определений: учебно-метод. пособие. – М.: ИВЭСЭП, 2008. – 128 с.
4. Финансовый менеджмент. Практика японского менеджмента [Электронный ресурс]. – Режим доступа 22.01.2014: <<http://www.finansoviy-menedjment.ru/j-menedjment.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

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

ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВНУТРИФИРМЕННОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕРСОНАЛА

Аннотация. Проанализированы предпосылки становления и развития системы внутрифирменной подготовки персонала в теории и практике европейского (М. Вебер, А. Файоль, К. Адамецки), американского (Ф. Тейлор, Ф. и Л. Джилберт, Г. Езерсон) и японского (М. Дзэдзи, А. Морито, Й. Олстон) менеджмента.

Ключевые слова: система внутрифирменной подготовки персонала, европейский, американский, японский менеджмент.

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

BACKGROUND OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF CORPORATE TRAINING SYSTEM

Summary. *The preconditions of becoming and development of intra-training for staff in the theory and practice of European, American and Japanese management were analysed. In particular, in the European management prerequisites can be considered as the analyse of spiritual roots of entrepreneurship and labor ethics, theory of rationalization of labor action and bureaucratization of enterprise (M.Weber), the theory of stable staff and consideration of individual psychological characteristics of managers (A. Faiol), the concept of harmonization and cross-cutting control (K. Adametskii) school of "human relationships" and a program of psychological study of occupations (G. Myunsterberh). In the American management – "school of scientific management», the foundations of the concept of "economic man" and introducing the concept of the "human factor" (F. Taylor), the concept of the right career choice and psychologization of management (F. and L. Dzhibret) "system expediency" (G. Emerson), an offshoot of industrial sociology and social psychologists, putting the concepts of "informal group", "group cohesion", "favorable atmosphere in the workplace", "employee satisfaction with their work" (E. Mayo). In theory and practice of Japanese management (M. Dzėdy, A. Morito, J. Olston, etc.) the prerequisites of a formation of the system of intra-training for staff were quality circles, mentoring ("minaray") lifetime employment, corporate culture ("wa").*

Key words: *intra-training for staff, European, American, Japanese management.*

Bibliography

1. Ekonomichnyi slovnyk / I. Zavadskyi, T. Osovskva, O.O. Yushkevych. – K.: Kondor, 2006. – 356 s.
2. Kravchenko A.I. Klassiki sociologii menedzhmenta: F. Tejlor, A. Gastev / A.I. Kravchenko. – SPb.: Izd-vo Rus. Hristian. gumanit. in-ta, 1999. – 319 s.
3. Slovar' finansovo-jekonomicheskikh terminov i opredelenij: uchebno-metod. posobie. – M.: IVJeSJeP, 2008. – 128 s.
4. Finansovyy menedzhment. Praktika japonskogo menedzhmenta [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu 22.01.2014: <<http://www.finansoviy-menedjment.ru/j-menedjment.htm>>. – Zagol. z ekranu. – Mova ros.

УДК 374.72

Vasylenko Olena – *Candidate of in Pedagogical Sciences, 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 AS A REALISATION OF HUMANISTIC APPROACH IN EDUCATION

Nowadays there is a renewed interest in non-formal education (NFE). The original version of non-formal education emerged in 1968

[1]. It arose in the context of the widespread feeling that education was failing, not just in developing countries but also in so-called Western societies as well. In 1967 at the international conference in Williamsburg, USA, there was concern about the growing «world educational crisis»: unsuitable curricula, that educational growth and economic growth were not necessarily in step, and that jobs did not emerge directly as a result of educational inputs. Many countries were finding it difficult (politically or economically) to pay for the expansion of formal education. The conclusion at the conference was that formal educational systems had adapted too slowly to the socio-economic changes around them. It was recognised that formal educational systems alone cannot respond to the challenges of modern society and therefore welcomes its reinforcement by non-formal educational practices.

The problem of non-formal education have been analysed and researched by many scientists such as M. Ahmed, M. Blazey, P. Coombs, G. Darkenwald, R. Fischer, P. Fordham, M. Kamil, S. Kerka, T.Kowalski, H. Lipman, S. Merriam, A. Rogers, P. Edelson and others.

Saying about the history of the term «non-formal education», it appeared in 1968 when Philip Coombs included a chapter entitled «Non-Formal Education: to catch up, keep up and get ahead» in his seminal book «The World Educational Crisis: a systems approach». Since then discussions and debates around the term and NFE activities started and continued through the 1970s and early 1980s and ended in 1986 to be revived again in the 90s. Throughout the world, the NFE practice was increasing and widening in scope, often with donor support. It was mainly influenced with Lifelong Learning discourse which reintegrated the whole field of education [10].

According to A. Rogers, P. Coombs and M. Ahmed were the first to define non-formal education as «any organized educational activity outside the established formal system» [10]. So The NFE activities preceded the term coining in the late 1960s; the term just gave a label for already existing activities.

At around the same time there were moves in UNESCO toward lifelong education and notions of «the learning society». Lifelong learning was to be the «master concept» that should shape educational systems [11]. It was from this point of departure that planners and economists in the World Bank began to make a distinction between informal, non-formal and formal education [4]. What emerged was an influential tripartite categorization of learning systems. It's the best known statement comes from the work of :

Formal education: the hierarchically structured, chronologically graded «education system», running from primary school through the university and including, in addition to general academic studies, a variety of specialised programmes and institutions for full-time technical and professional training.

Non-formal education: any organised educational activity outside the established formal system-whether operating separately or as an important feature of some broader activity – that is intended to serve identifiable learning clientele and learning objectives.

Informal education: the truly lifelong process whereby every individual acquires attitudes, values, skills and knowledge from daily experience and the educative influences and resources in his or her environment – from family and neighbours, from work and play, from the market place, the library and the mass media.

The distinction made is largely administrative [2].

By many non-formal education was seen as the «ideal» form of education, as the panacea for all the ills of education in societies, far better in all respects than formal education. By others however, it came to be seen as a sub-system of education, certainly not superior and by some as considerably inferior to formal schooling. It could even be described as a temporary «necessary evil» in situations of crisis until formal schooling could be restored.

The definitional problem of NFE has been a source of running controversy over the last 30 years. There are several definitions for NFE that sometimes overlap or contradict with each other. These differences stem from the area of focus each thought to emphasize in the definition. Some researches attribute the challenge of defining NFE to lack of academic work and the huge variety of forms and ways of non-formal education practice. A. Rogers classified different definitions into the following categories:

- a system: a collection of organizations and programs different from the formal education system;
- a process: with different teaching-learning relationships than those in formal education, a less hierarchical format;
- a concept, a subject worthy of study and writing about;
- a practice, a professional activity undertaken by people separate from formal education professionals;
- a set of educational activities distinguished from formal education by having different goals or purposes or even separated from formal schooling by being socially purposeful, usually seen as a part of the radical social transformation movement [10].

But, as A. Rogers notes, that definition is very imprecise, and every country interpret nonformal education in their own way. For some, it meant every educational programme provided by the Ministry of Education apart from the schools and colleges (e.g. adult literacy classes). For others, it meant educational programmes like schooling provided by non-governmental agencies (NGOs). For yet others, it comprised all the educational and training activities of other Ministries (Women's Affairs, Health, Labour and Employment, Youth and Sports and Culture etc etc). Others again included within non-formal education

the individualised learning programmes for different and specific learning groups – women’s discussion groups, for example, programmes which approximate closely to social work and specialist counselling, whether provided by the state, NGOs, commercial agencies or other civil society bodies (religious organisations, trade unions, new social movements etc). Some took it to mean every educational activity apart from schools and colleges, including radio and television programmes, the print media (newspapers and magazines etc) [10].

In spite of the different definitions, NFE programs have a number of criteria that are shared across most definitions:

- learner centered as learners play an active role in their learning and program is customized to their circumstances;
- flexible curriculum that can be changed. Degree of flexibility would differ from one program to the other;
- human relationships are more informal depending more on reciprocal learning;
- focus on practical skills and knowledge;
- target disadvantaged groups as youth, women, poor, and marginalized groups;
- creative use of educational resources;
- community participation;
- decentralized and more flexible organization and management.

If we say about the roots and origination of the non-formal education, it must be considered that its development was significantly influenced by philosophical and pedagogical ideas of John Dewey, progressive and humanistic education that is particularly associated with psychologists Abraham Maslow, and Carl Rogers, as well as founder of andragogy and adult education Malcolm Knowles.

John Dewey was an American psychologist, educational reformer and a leading proponent of the American school of pragmatism and progressive education, whose ideas have been influential in education and social reforms. J. Dewey approached education as part of a broader project that encompassed an exploration of the nature of experience, of knowledge, of society, and of ethics. As such, he offers us «the ideal bridge from theories of knowledge, to democratic theory and onwards to education theory» [7].

J. Dewey continually argues that education and learning are social and interactive processes, and thus the school itself is a social institution through which social reform can and should take place. In addition, he believed that students thrive in an environment where they are allowed to experience and interact with the curriculum, and all students should have the opportunity to take part in their own learning. Dewey made a strong case for the importance of education not only as

a place to gain content knowledge, but also as a place to learn how to live. In his eyes, the purpose of education should be rather the realization of one's full potential and the ability to use those skills for the greater good. He noted that «to prepare him for the future life means to give him command of himself; it means so to train him that he will have the full and ready use of all his capacities» [6].

J. Dewey's significance for non-formal education lies in a number of areas. First, his belief that education must engage with and enlarge experience has continued to be a significant strand in informal education practice. Second, and linked to this, Dewey's exploration of thinking and reflection – and the associated role of educators – has continued to be an inspiration. Third, his concern with interaction and environments for learning provide a continuing framework for practice. Last, his passion for democracy, for educating so that all may share in a common life, provides a strong rationale for practice in the associational settings in which informal educators work. So J. Dewey's influence can be seen in many of the writers that have influenced the development of non-formal education over the same period; for example, Coyle, Kolb, Lindeman and Rogers drew extensively on his work.

One of the sources of non-formal education was humanistic education and, which is derived from humanistic psychology and the theory of personality A. Maslow and C. Rogers.

Carl Rogers was an influential American psychologist and among the founders of the humanistic approach to psychology and education. The person-centered approach, his own unique approach to understanding personality and human relationships, found wide application in various domains such as psychotherapy and education. C. Rogers has been called the Father of Humanistic Psychology and devoted much of his effort toward applying the results of his psychology research to person-centered teaching where empathy, caring about students, and genuineness on the part of the learning facilitator, were found to be the key traits of the most effective teachers. In the 1970's the term «Humanistic Education» became less popular and later due to a successful effort by Aspy, Lyon, Rogers, and others this term has been replaced and re-labeled «Person-centered teaching». C. Rogers sought to emphasize the individual's role in education instead of a one-size-fit-all approach. Humanists also believe that it is necessary to study the person as a whole, especially as an individual grows and develops over the lifespan. It follows that the study of the self, motivation, and goals are areas of particular interest.

A. Maslow urged people to acknowledge their basic needs before addressing higher needs and ultimately self-actualization. He wanted to know what constituted positive mental health. He developed the basic principles of humanistic psychology :

1. Someone's present functioning is their most significant aspect. As a result humanists emphasize the here and now instead of

examining the past or attempting to predict the future.

2. To be mentally healthy, individuals must take personal responsibility for their actions, regardless of whether the actions are positive or negative.

3. Each person, simply by being, is inherently worthy. While any given action may be negative, these actions do not cancel out the value of a person.

4. The ultimate goal of living is to attain personal growth and understanding. Only through constant self-improvement and self-understanding can an individual ever be truly happy [7].

An American scientist, a founder of adult education M. Knowles developed Adult Learning principles which are adopted heavily in non-formal education programs, namely:

- adults are internally motivated and self-directed;
- adults bring life experiences and knowledge to learning experiences;
- adults are goal oriented;
- adults are relevancy oriented;
- adults are practical;
- adult learners like to be respected [8].

As our research has proved the non-formal education is based on five central principles of humanistic education:

1) *Students' learning should be self-directed.* Students should be able to choose what they want to learn. Humanistic teachers believe that students will be motivated to learn a subject if it's something they need and want to know.

2) *Schools should produce students who want and know how to learn.* The goal of education should be to foster students' desire to learn and teach them how to learn. Students should be self-motivated in their studies and desire to learn on their own.

3) *The only form of meaningful evaluation is self-evaluation.* Grading encourages students to work for a grade and not for personal satisfaction. In addition, humanistic educators are opposed to objective tests because they test a student's ability to memorize and do not provide sufficient educational feedback to the teacher and student.

4) *Both feelings and knowledge are important to the learning process.* Unlike traditional educators, humanistic teachers do not separate the cognitive and affective domains.

5) *Students learn best in a non-threatening environment.* Humanistic educators insist that schools need to provide students with a non-threatening environment so that they will feel secure to learn. Once students feel secure, learning becomes easier and more meaningful [6].

Researcher P. Fordham suggests that four characteristics can be associated with non-formal education that provide realization of

humanistic approach, they are: relevance to the needs of disadvantaged groups; concern with specific categories of person; a focus on clearly defined purposes; flexibility in organization and methods [4].

Despite the variety of forms and defines the non-formal education is the educational system which includes all necessary pedagogical attributes: goals, objectives, content, learning technologies and methods. There is possible to reveal the common features that can be attributed to the non-formal education programs:

1. Non-formal education is democratic in its nature, as is intended to ensure access to education for everyone.

2. Non-formal education is aimed to complete realization of personal creative potential. Structures of informal education are aimed primarily at meeting the urgent learners' needs in education. In addition, they are able to specify and develop those needs. The objective of non-formal education is not limited by transforming certain scope of knowledge.

3. The main functions of non-formal education are: cognitive (meeting the growing cognitive needs, comprehensive general cultural development of the individual, the satisfaction of intellectual and aesthetic needs), adaptive (assistance in human adaptation to the social, cultural, economic and other environmental changes); compensative (compensation of former formal education failures and corrections of educational disadvantages), the developmental (development of educational motives, self-learning skills and abilities, cognition of self-capabilities).

4. Objectives and content of non-formal learning are based on the combining principles of the personal educational needs satisfaction and the taking into account the interests and needs of different social classes and groups; the humane and humanistic principle and the principle of socialization that provide achieving social education completely corresponding to society's educational needs. Also the non-formal learning is based on principles of self-education, self-direction, self-sufficiency.

5. Non-formal education structures are characterized by a high degree of flexibility and diversity of forms, by the ability to cover all socio-professional and age learners groups. Flexibility is manifested in a large selection of programs, periods and places of learning, orientation to the specific needs and interests of every student.

6. The specific role of the teacher who serves as the organizer of a self-activity of participants in the educational process.

7. Non-formal educational structures do not issue diplomas, certificates or any other kind of documents.

There have been distinguished three key providers of educational services in the field of non-formal education:

- state and governmental structures aimed at staff professional

development and improving (field and sector structures);

- any business structures that operate in the field of the employees' professional development, and also provide educational or personal professional services on a commercial basis (language, driving courses, sport or dancing schools etc);

- NGOs or community organizations providing educational services to the members or working for grant support (of international organizations or local authorities). The specific activities of NGOs in the field of non-formal education is that they mostly provide democratic values and social projects in the community.

So non-formal education, reflecting ideas of the progressive education, provides focus on students and their needs, the importance of their experience learning, equivalent role of student and teacher in the learning process where the teacher is a guide, instructor, the source knowledge and not an information transmitter [8]. In many theoretical and practical researchs on the non-formal education it is considered as a really democratic, humane and universal education providing opportunities to get education for everyone regardless of age and gender, social status and place of living. A great variety and flexibility of forms and methods of training can cover almost all the age limits from children to older people and can be used both inside and outside of the traditional education. 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.

Every component of non-formal learning is well-developed in the education system of Ukraine. In contemporary Ukraine the ideas of non-formal education is not cardinal new considering a long history of cultural and social education traditions beginning with private tutors and teachers-craftsmen. Though modern social and economic situation requires qualifical and institutional recognizing skills and knowledge acquired by different, including non-formal education, ways. Although there are prerequisites for the realization of non-formal education ideas in Ukraine: cultural, historical, social, economic, technological, psychological, pedagogical, at the same time the difficulties for the recognition of non-formal education at the legislative, institutional and professional level, the lack of a coherent educational strategy exist in Ukraine.

Literature

1. Coombs P.H. World Educational Crisis: a systems approach / P.H. Coombs. – New York: Oxford University Press. – 1968. – 245 p.

2. Coombs P.H. Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help / P.H. Coombs, M. Ahmed. – Baltimore: John Hopkins University Press, 1974.

3. Figures in Humanistic models of Learning [Electronic Resource]. – Mode of access 1.11.2013 : <<http://www.bapca.org.uk/>>
4. Fordham P.E. Informal, non-formal and formal education programmes / P.E. Fordham. – London: YMCA George Williams College, 1993 – 461 p.
5. Greening T. Abraham Maslow: A Brief Reminiscence / T. Greening // Journal of Humanistic Psychology. – 2008. – Vol. 48 (4). – P. 443-444.
6. Humanistic education [Electronic Resource]. – Mode of access 24.11.2013 : <<http://www.learningandteaching.info/learning/humanist.htm>>.
7. Kamil M. Appeal of non-formal education paradigm / M. Kamil. – CRICED, University of Tsukuba, Indonesia University of Education, 2007.–89 p.
8. Knowles M.S. Andragogy in action: Applying modern principles of adult education / M.S. Knowles. – San Francisco: Jossey-Bass, 1984. – 573 p.
9. Non-formal education in the USA [Electronic Resource]. – Mode of access 24.11.2013 : <<http://www.berkon.ru/nauka-i-obrazovanie-statya/23-neformalnoe-obrazovanie-vzroslyh-v-ssha.html>>.
10. Rogers A. Looking again at non-formal and informal education - towards a new paradigm / A. Rogers. – 2004 [Electronic Resource]. – Mode of access 24.11.2013 : <www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm>.
11. UNESCO. Learning to Be / Prepared by Faure E. – Paris: UNESCO, 1972.

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 КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье раскрывается понятие неформального образования, в основе которого лежит гуманистический подход и личностно-ориентированная педагогика. Неформальное образование рассматривается как вид непрерывного образования и образовательный процесс, организованный вне рамок традиционной образовательной системы и нацеленный на удовлетворение познавательных потребностей различных возрастных категорий населения. Анализируются философско-педагогические идеи Дж.Дьюи, гуманистическая психология А. Маслоу та К.Роджерса, повлиявшие на становление и развитие неформального образования взрослых, так же, как андрагогические принципы М. Ноулза. Приводятся основные характеристики, а также функции неформального образования. Выделены ключевые провайдеры образовательных услуг в сфере неформального образования.

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

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

NON-FORMAL EDUCATION AS A REALISATION OF HUMANISTIC APPROACH IN EDUCATION

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.*

Key words: *non-formal education, humanistic psychology, system, functions, characteristics, non-formal education providers.*

Bibliography

1. Coombs P.H. World Educational Crisis: a systems approach / P.H. Coombs. – New York: Oxford University Press. – 1968. – 245 p.
2. Coomb sP.H., Ahmed M. Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help / P.H. Coombs, M.Ahmed. – Baltimore: John Hopkins University Press, 1974. – 114 p.
3. Figures in Humanistic models of Learning [Electronic Resource] : Mode of access 1.11.2013 : <<http://www.bapca.org.uk/>>
4. Fordham P.E. Informal, non-formal and formal education programmes / P.E. Fordham. – London: YMCA George Williams College, 1993.
5. Greening T. Abraham Maslow: A Brief Reminiscence / T. Greening // Journal of Humanistic Psychology. – 2008. – Vol. 48 (4). – P. 443-444.
6. Humanistic education [Electronic Resource] : Mode of access 24.11.2013 : <<http://www.learningandteaching.info/learning/humanist.htm>>.
7. Kamil M. Appeal of non-formal education paradigm / M. Kamil. – CRICED, University of Tsukuba, Indonesia University of Education, 2007.–89 p.
8. Knowles M.S. Andragogy in action: Applying modern principles of adult education / M.S.Knowles. – San Francisco: Jossey-Bass, 1984. – 573 p.
9. Non-formal education in the USA [Electronic Resource] : Mode of access 24.11.2013: <<http://www.berkon.ru/nauka-i-obrazovanie-statya/23-neformalnoe-obrazovanie-vzroslyh-v-ssha.html>>.
10. Rogers A. Looking again at non-formal and informal education - towards a new paradigm [Electronic Resource] / A. Rogers. – 2004. – Mode of access 24.11.2013 : <www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm>.
11. UNESCO. Learning to Be / Prepared by Faure E. – Paris: UNESCO, 1972.

УДК 374.7 «71» (4)

Десятов Тимофій Михайлович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки і психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

E-mail: kafedrazpp@mail.ru

**ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ:
ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД**

В умовах зростання ролі знань і технологій у житті суспільства та інтенсифікації процесів глобалізації, інтеграції та інформатизації потребують вдосконалення системи дорослої освіти. У цьому контексті особлива увага науковців приділяється проблемам освіти дорослих, сутності компетентнісного підходу в організації навчання та перенавчання дорослих, які в останній час набувають значного поширення у практиці зарубіжної і вітчизняної підготовки і перепідготовки дорослого населення.

Проблеми освіти дорослих перебували в полі зору вітчизняних та зарубіжних науковців (Л. Лук'янова, Л. Сігаєва, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Онушкін, С. Сисоєва, Н. Тоскіна, Н. Hanselmann, J. Polturzyski, M. Ноулз, І. Зязюн, Ю. Маршавін).

Мета статті – з'ясувати основні парадигмальні ідеї і тенденції розвитку освіти дорослих у зарубіжній практиці, та доцільності використання такого досвіду у вітчизняній системі освіти дорослих.

Актуальність проблеми освіти дорослих зумовлена новими вимогами до освіти в контексті інтенсивних соціально-економічних трансформацій та демократизації європейського суспільства. Зростаючий розрив між кваліфікацією фахівців та потребами ринку актуалізує питання про надання кожному громадянину можливостей неперервного поновлення знань та вмінь. У ХХ ст. людство усвідомило, що шкільної (і навіть університетської) освіти недостатньо для розв'язання нових проблем, скажімо таких, як від'ємний демографічний процес, виснаженість ресурсів, соціальні та національні конфлікти, екологічна криза, ядерна безпека і, можливо, найбільшою з них проблем, спричиненою кризою компетентності людини.

Проблемі освіти дорослих привернута увага дослідників різних країн. Найбільш ґрунтовні дослідження зроблені Е. Ліндеманою, М. Ноулзом (США), Туросом (Польща), С. Змеєвим (Росія), Н. Ничкало, Л. Лук'яновою, Л. Сігаєвою (Україна) та інші.

Як свідчить аналіз наукової літератури, офіційне визнання «андрагогіки» в європейських країнах та США припадає на 70-ті роки ХХ століття. Це пов'язано з виходом у світ праці американського вченого Малколма Ноулза «Сучасна практика

освіти дорослих. Андрагогіка проти педагогіки», в якій обґрунтовуються концептуальні засади нової науки андрагогіки.

Суттєвий вплив на розвиток андрагогічних знань у європейських країнах мали праці також американського вченого Едуарда Ліндемана, який сформулював чотири положення навчання дорослих, що стали ядром філософії освіти дорослих і не втратили своєї актуальності й сьогодні:

1. Освіта – це життя, а не просто підготовка до невідомого майбутнього існування.

2. Освіта – це неперервний процес, що базується на неформальних ідеалах.

3. Освіта дорослих починається там, де професійна освіта завершується, а її мета наповнюється сенсом протягом усього життя.

4. В основі розвитку освіти дорослих лежать певні ситуації, а не предмети.

Вся історія розвитку людини й розвитку освіти приводять до висновку, що навчання – це основний вид діяльності людини, це стиль життя. Особливо зрозуміло це стало в кінці ХХ на початку ХХІ століття, коли людство нарешті стало усвідомлювати, що головна небезпека його існування полягає не стільки у глобальних кризах, навіть не стільки в недосконалості самої людини, скільки у зростанні розриву між внутрішнім світом і компетентністю людини, темпами зміни людини у зовнішньому світі.

Криза компетентності людини – ось головна небезпека ХХІ ст. Щоб уникнути цієї небезпеки і гідно відповісти на виклики часу, головним завданням людства за М. Коулзом, стало «формування компетентних людей, таких, які були б здатні застосовувати свої знання в мінливих умовах, ... чия основна компетентність полягала б в умінні включитися у постійне самонавчання, самовиховання, самоспрямування упродовж всього життя» [1].

Проте аналіз стану сучасної професійної підготовки свідчить, що її зміст не відповідає особливостям сучасних форм організації праці, де головними якостями фахівця є здатність самостійно вирішувати нестандартні соціальні та виробничі проблеми, професійна універсальність. Інституції освіти за інерцією продовжують готувати кадри для виконання тих економічних функцій, які вже втратили своє значення або втрачуть його найближчим часом. Вже сьогодні слід було б передбачити нові можливості і потреби суспільства. Однак, ситуація, як у світовій освіті, так і у вітчизняній, свідчить про збереження орієнтації її інституту на минуле, на передачу інформації. Таке уявлення пов'язане з традиційною трактовкою освіти як засобу трансляції знань, умінь і навичок від старшого покоління до молодшого. Це означає, що, зосередивши увагу на минулому і частково

теперішньому, світовий освітній процес виявився у ролі застарілого механізму соціально-економічного розвитку.

Пильна увага до проблеми освіти дорослих пояснюється вимогами, які стають перед фахівцями сьогодні. Науковці відмічають, що нове покоління для досягнення соціального успіху протягом життя має, у середньому, чотири рази міняти сферу професійної діяльності. А фахівці, які залишаються зайнятими в одній галузі тривалий час, підвищують свою кваліфікацію не рідше, ніж один раз в три роки. Міжнародна статистика свідчить, що у працівників з низьким рівнем кваліфікації ризик стати безробітним в чотири рази вищий, ніж у кваліфікованих спеціалістів. За оцінками спеціалістів США щорічно оновлюється 5 % теоретичних і 20 % професійних знань, якими володіють інженери, лікарі, педагоги та інші фахівці. У сучасному світі знання змінюються швидше, ніж змінюються покоління, а подвоєння кількості інформації відбувається менше ніж за рік [2].

Прискорене зростання обсягів інформації спричинило проблеми, в першу чергу, в освіті дорослих. Це потребує постійного підвищення кваліфікації, відновлення знань спеціалістів, оволодіння новими видами діяльності й розширення технологій. Звідси виникнення потреби у навчанні впродовж усього життя та суттєве вдосконалення процесу освіти дорослих. Згідно матеріалів V Міжнародної конференції з освіти дорослих (м. Гамбург, 1977), саме освіта дорослих була визнана ключем до XXI століття та одним з унікальних засобів стабільного розвитку суспільства.

Процес реформування системи освіти дорослих в Україні ґрунтується на Законах «Про освіту» (1991), «Про вищу освіту» (2002), «Концепції розвитку дистанційної освіти» (2000), «Національній доктрині розвитку освіти в XXI столітті» (2002), де передбачено поступові кроки щодо оновлення структури та змісту різних елементів системи освіти дорослих.

Важливою умовою ефективної реалізації основних законів є не тільки використання усього кращого з вітчизняної педагогічної спадщини, а й, з огляду на наявний процес інтеграції України до світового освітнього середовища, наукове дослідження та впровадження зарубіжного досвіду, орієнтованого на розбудову демократичної системи освіти дорослих.

Протягом останніх років спостерігається кількісне зростання дорослих, що навчаються у системах післядипломної освіти, підвищення кваліфікації, перекваліфікації. Саме тому виникає необхідність дослідження проблематики освіти дорослих, яка безпосередньо пов'язана із цією сферою. Серед провідних тенденцій визначаємо її модернізацію у другій половині XX століття, розвиток методологічних основ на сучасному етапі та в процесі історичного становлення. Проте потребують узгодження різноманітні трактування понять методології порівняльних

досліджень у сфері освіти дорослих, зокрема категорії, закони, функції, філософія, міждисциплінарний підхід, методологія андрагогіки, наукового пізнання, наукового дослідження, розвитку мислення дорослої людини.

Аналіз наукової літератури свідчить, що сучасний етап світового розвитку характеризується зростанням ролі освіти дорослих у забезпеченні позитивних змін різних сторін життя суспільства. У такому навчанні важливо зважати на особливості дорослої людини, зокрема її життєвий досвід, який необхідно використовувати в навчанні в якості компоненту змісту. Для прикладу, британські дослідники наводять різні особливості дорослих, які необхідно враховувати в навчанні, головними з яких є: наявність у дорослих власної мотивації до навчання; детермінованість процесу навчання професійними, соціальними, побутовими і тимчасовими чинниками; наявність певних навчальних стереотипів унаслідок попереднього навчального досвіду, які можуть сприяти чи заважати новому навчанню [3].

Освіта дорослих відрізняється від дитячо-юнацької освіти своїми цінностями і мотивами, метою і завданнями, змістом і формою організації, способами контролю й оцінки, а отже і своїми результатами. Для більш глибокого розуміння освіти дорослих з'ясуємо і порівняємо педагогічну та андрагогічну моделі навчання. У педагогічній моделі навчання провідне місце займає людина, яка навчає – педагог. Він визначає мету, зміст, форми, методи та засоби навчання. Той, кого навчають (учень, студент) є залежним і не може впливати на оцінювання навчального процесу. Його участь у реалізації навчання пасивна, тому, що він має сприймати інформацію, яку транслює той, хто навчає. В андрагогічній моделі головна роль належить тому, хто навчається, тому доросла людина є рівноправним суб'єктом навчання. Таким чином, основною характеристикою навчання дорослих є самостійний пошук знань, умінь і навичок.

Фундаментом теорії навчання дорослих є: самостійність навчання; опора на життєвий досвід; індивідуалізація навчання; створення власної програми навчання; системність навчання; конкретність навчання; актуалізація результатів навчання. Для забезпечення високого рівня ефективності освіти дорослої людини важливо проаналізувати кожен із зазначених компонентів та усвідомити їхні особливості. Розглянемо зміст навчання.

Зміст неперервної професійної освіти дорослих зумовлений, по-перше, потребами суспільства, по-друге – потребами самого фахівця. Освіта визначається як процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, як необхідна умова підготовки людини до життя і праці, як система цілеспрямованої дії на особистість з метою її адаптації до потреб суспільства. Потреби суспільства часто співвідносять з потребами

держави, що призводить до ототожнення соціального замовлення з державним замовленням. Питання змісту освіти дорослих, як зазначає російська вчена М. Матюшкіна, можна розглядати в таких аспектах:

1) освіта як спосіб вирішення життєвих проблем дорослої людини;

2) проблемність як характеристика подання матеріалу, за якою знання передаються не у вигляді готового підсумку, рецепту (дорослі самі навчаються, залучаючись до евристичного пошуку рішень; при цьому актуалізуються їхні знання, досвід, аналітичні вміння, усвідомлюється недостатність знань і тим самим стимулюється пізнавальний процес);

3) проблема як вихід за межі конкретної галузі у більш широкі сфери науки, суспільного життя, мистецтва;

4) зв'язок навчання з глобальними проблемами людини і людства [4].

Навчання дорослих є найбільш мобільною сферою освіти. Для забезпечення оперативності змісту освіти дорослих вона повинна бути відкритою, а її організація повинна допускати практично неперервне коригування навчальних програм, планів. При цьому повинні враховуватися як важливі запити дорослих людей, їхні потреби, актуальність наукових знань, так і зміни, які відбуваються в соціально-економічній і політичній ситуації в країні.

Специфіка освіти дорослих полягає, насамперед, у тому, що її контингентом є залучені в сферу зайнятості повнолітні громадяни. Звідси важливий методологічний принцип, якого необхідно дотримуватися у формуванні нормативно-правової бази: законодавство про освіту дорослих повинно регулювати відносини, пов'язані з професійною діяльністю, з різними сторонами життя людини, суспільства, держави.

Освіта дорослих базується на теорії навчання дорослих – андрагогіці, науково-методичним підґрунтям якої є технологія навчання дорослих. В її основі також концепція вільного, «відкритого» навчання (англ. open learning), психологія навчання дорослих, що розвивається в контексті неперервної освіти людини впродовж усього життя. Термін «андрагогіка» був введений у науковий обіг німецьким філософом О. Каппом у 1883 р. для опису періоду дорослості в освіті людини [5]. Сучасне застосування інновацій у цій сфері освіти дорослих можливо на основі дистанційної форми навчання, використання комунікаційних технологій, оскільки ця царина не може ефективно функціонувати і розвиватися без сучасної інформаційної підтримки, що передбачає створення баз даних, використання комп'ютерних технологій та можливостей системи Інтернет.

У цьому контексті Інститут ціложиттєвої освіти ЮНЕСКО в Гамбурзі істотно впливає на формування європейської політики в

освіті дорослих і надає низку послуг національним мережам, організаціям і фахівцям у вигляді тренінгових та стипендіальних програм. Він є найбільшим центром інформації і документації, а його співробітники надають консультативну допомогу фахівцям різних регіонів країн світу. У навчанні дорослих людей, як уже відмічалось, важливо враховувати особливості дорослих, зокрема, наявність у них сформованого життєвого досвіду. Для ефективності такого навчання, на думку О. Топоркової, андрагогам рекомендується дотримуватися таких правил [6]:

1) допомагати дорослим виявляти освітні потреби, використовувати вже набутий досвід і здобуті знання для їх подальшого навчання;

2) виявляти толерантність до можливих фізичних недоліків дорослих;

3) ознайомити слухачів з ефективними технологіями навчання і самонавчання, які допоможуть сформувати їм необхідні когнітивні вміння і навички як практичного, так і теоретичного характеру;

4) використовувати методи навчання, які посилюють відчуття власної гідності і розвивають інші людські якості;

5) створювати на заняттях комфортну психологічну атмосферу, що полягає у взаємодії андрагога і дорослої людини.

У європейських дискусіях з проблем освіти дорослих прийнято використовувати різноманітні терміни: «lifelong learning» (навчання впродовж життя), «lifewide learning» (навчання все життя, тобто таке, що включає всі форми навчання: формальні з видачею сертифіката чи диплома; неформальні, які здійснюються на семінарах, конференціях; інформальні, тобто самоосвіту за допомогою спілкування, використання ЗМІ, читання, тощо). Серед багатьох актуальних проблем передусім постає питання системного вдосконалення теорії та практики освіти дорослих у контексті системи неперервної освіти.

Аналізуючи європейські тенденції розвитку освіти дорослих важливе значення для нас має польська система освіти дорослих, яка близька нам по розумінню і тому вивчити методи, принципи навчання в цілому є для нас актуальним питанням. Тут можна виокремити два підходи. Перший з них покладає організацію освіти дорослих і забезпечення її функціонування на державу і місцеве самоврядування, а другий передбачає ринкові відносини, у ньому обмежена роль держави щодо визначення мети навчання і контролю, роботи центрів освіти. Особливості формування центрів зумовлені потребами ринку праці та економічного розвитку регіону [7].

Однією з найбільш актуальних проблем освіти дорослих в Україні є проблема формування професійної культури майбутніх фахівців, їхньої конкурентоздатності, адаптації до сучасних умов та вимог ринку праці. Серед причин відставання освіти дорослих України від практики технологічно розвинених країн можна

виокремити такі: недооцінка потенційних можливостей освіти дорослих; недостатнє наукове обґрунтування освітньої політики в цілому; відсутність необхідної нормативної і правової бази; недостатнє дослідження зарубіжного досвіду в цій сфері; замала кількість рекомендаційних документів міжнародних організацій.

Отже, можна стверджувати, що існує необхідність вирішення актуальних завдань, поставлених теперішнім часом перед освітою дорослих, що неможливо без усвідомлення провідних тенденцій дослідження у цій сфері, адекватного і зацікавленого ставлення до цієї галузі громадськості, фахівців та, що важливо, представників різних державних установ (громадських організацій, рухів, налагодження між ними конструктивної співпраці). Це буде передумовою формування в суспільній свідомості відповідного ставлення до цієї проблеми, яка відтепер є необхідною засадою розвитку концептуального бачення, пошуку науково обґрунтованих і практично орієнтованих способів її вирішення.

Література

1. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. – Chicago, 1980. – 250 p.

2. Сігаєва Л.Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.): монографія / за ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ТОВ «ВД «ЕКМО», 2010. – С. 217-238.

3. Коваленко С.М. Тенденції розвитку освіти дорослих в Англії (остання чверть ХХ – початок ХХІ ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Коваленко Світлана Миколаївна. – К., 2005. – С. 54-59.

4. Матюшкина М.Д. Основные характеристики образования взрослых / М.Д. Матюшкина // Андрагогика: материалы к глоссарию / [науч. ред. С.Г. Вершловский и др.]. – СПб: АППО, 2004. – Вып. 1. – С. 34-39.

5. Ничкало Н.Г. Андрагогика в системе педагогических наук / Ничкало Н.Г. // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. – К.; Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2009. – Вып. 1. – С. 7-19.

6. Топоркова О.В. Дополнительное образование: тенденции развития во второй половине ХХ века в Великобритании / О.В. Топоркова, А.М. Митина // Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе: межвуз. сб. науч. тр. – Волгоград: Политехник, 2000. – Вып. 6-4-2. – С. 15-20.

7. Raport o rozwoju społecznym. – Polska 1998. Docten do educacj. Warszawa, 1998. – 85 s.

***Десятков Тимофей Михайлович** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общей педагогики и психологии Черкасского национального университета имени Богдана Хмельницкого
E-mail: kafedrazpp@mail.ru*

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ: ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ

***Аннотация.** В работе рассматриваются проблемы образования взрослых, которые вызваны тенденциями развития общества и промышленности. Акцентируется внимание на том, что*

профессиональная подготовка взрослых – социально-педагогическое явление, возникновение и развитие которого обусловлено изменениями на производстве и сфере занятости. Рассматриваются перспективные направления развития образования взрослых с использованием опыта США, Англии, Польши.

Ключевые слова: образование взрослых, андрагогика, непрерывное образование, компетентность, формальное образование, неформальное образование, мотивация, адаптация, последипломное педагогическое образование.

Desiatov Tymofiy – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the General Pedagogy and Psychology Department of the Bogdan Khmelnytsky Cherkasy National University

TENDENCIES OF ADULT EDUCATION DEVELOPMENT: EUROPIAN EXPERIENCE

Summary. *The article analyses the historical aspects of adults' education system development and some of the current issues in andragogical studies, namely adults' education as modern society development factor, an adult's self-realization and adaptation, organizational, managerial, psychological and educational aspects, educational services for adults. It states that not only the best models from national heritage, but also foreign experience and research results, oriented towards democratic adults' education system development, should be studied and implemented due to Ukraine's integration into world's education area. In this context, the article examines adult's education perspective trends in the USA, Great Britain, Russia, and Poland as well as the educational process organization improvement conditions during adults' professional training based on innovative technologies.*

It points out that adults' education differs from children's and youth's education in its values and motifs, its aims and objectives, in the content and organization form, methods of control and assessment, and, consequently, in its outcomes. The content of adults' education is caused, firstly, by societal needs and, secondly, by a professional's needs. Education is defined as both the process and the outcomes of mastering systematic knowledge and skills, as a necessary condition for making a person ready to live and work, as a system which has a purposeful effect on a personality with the purpose of promoting his or her adaptation for societal needs.

The author proves that in modern conditions adults' education has one of the leading roles in social relations renewal; that it indicates the level of economic, technical, scientific and cultural potential of the country. It also dwells on adults' education issues which have to do with current tendencies in societal and industrial development, emphasizing that professional adults' education is a social and pedagogical phenomenon, which emergence and development is stipulated for social and economic factors such as structural changes in the production, employment, the state of labour market.

The article analyses the adults' education development within the context of international programs realization and identifies the issues and perspective trends in adults' education formation in Ukraine in the 21st century.

Key words: adult education, andragogy, lifelong education, interdisciplinary approach, adult's cognitive development, continuing

Bibliography

1. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. – Chicago, 1980. – 250 r.
2. Sigayeva L.E. Rozvytok osvity doroslyh v Ukraini (druga polovyna XX st. – pochatok XXI st.): Monografija/ za red. S.O. Sysoevoj/ NAPN Ukrainy, Instytut pedagogichnoi osvity i osvity doroslyh APN Ukrainy. – K.: TOV «VD «EKMO». – 2010. – S. 217-238.
3. Kovalenko S.M. Tendenci rozvytku osvity doroslyh v Anglii (ostannja chvert' XX – pochatok XXI st.): dis.... kand. ped. nauk: 13.00.04/ Kovalenko Svitlana Mikolaivna. – K., 2005. – S. 54-59.
4. Matjushkina M.D. Osnovnye charakteristiki obrazovaniya vzroslyh / M.D. Matjushkina // Andragogika: Materialy k glossariju: [nauch. red. S.G. Vershlovskij i dr.]. – SPb APPO. 2004. – Vyp. 1. – S. 34-39.
5. Nichkalo N.G. Andragogika v systemi pedagogichnyh nauk/ Nichkalo N.G. // Osvita doroslyh: teorija, dosvid, perspektyvy: zb. nauk. prac'. – K. – Nizhin: PP Lysenko M.M., 2009. – Vyp. 1. – S. 7-19.
6. Toporkova O.V. Dopolnitel'noe obrazovanie: tendencii razvitija vo vtoroj polovine XX veka v Velikobritanii / O.V Toporkova, A.M. Mitina // Novye obrazovatel'nye sistemy i tehnologii obuchenija v vuze: mezhvuz. sb. nauch. tr. – Volgograd: Politehnik, 2000. – Vyp. 6 – 4 – 2. – S. 15-20.
7. Raport o rozwoju spolecznum. – Polska 1998. Docten do educacj. Warszawa, 1998. – 85 s.

УДК 378-057.875 : [37.011.3-051:82](4)

Колодько Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри методики навчання іноземних мов та прикладної лінгвістики Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

E-mail: kolodko_@mail.ru

ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Сучасні глобалізаційні процеси обумовлюють кардинальні зміни в системі цінностей, на які не може не реагувати вища освіта. З одного боку, вони ставлять перед освітою завдання навчити людей гармонійно співіснувати, спираючись на знання про історію, культуру, спосіб мислення інших народів. З іншого, – орієнтують на збереження самотутності культур, мов, національних систем освіти тощо. Основні міжнародні документи («Болонська декларація» – 1999 р., «Празьке комюніке міністрів вищої освіти європейських країн» – 2001 р., «Берлінське комюніке міністрів вищої освіти Європи» – 2003 р. та ін.) акцентують увагу поряд із ідеєю конвергенції освітніх систем, на збереженні культурного розмаїття Європи, що «базується на успадкованій різноманітності традицій та

сприянні потенціалу інновацій, соціальному і економічному розвитку через зміцнення співпраці європейських вищих навчальних закладів» [2, с. 28, 30, 37].

Україна на порозі XXI століття перебуває на шляху складного періоду трансформації суспільного розвитку й радикальних перетворень у сфері освіти, намагаючись досягти рівня світових стандартів. Збільшення обсягу знань, якими має володіти майбутній фахівець іноземної мови за роки навчання у вищому навчальному закладі, підвищення вимог до рівня іншомовної і професійної підготовленості зумовлюють соціальну потребу всебічного та глибокого дослідження системи підготовки спеціалістів освітянської сфери, розкриття закономірностей і особливостей їхнього професійного становлення та врахування їх у навчально-виховному процесі вищої школи [5].

Сучасні демократичні тенденції вимагають від майбутнього вчителя не лише політичної активності, а й усвідомлення власної ролі і значення в житті суспільства, а також дії у відповідності до власних переконань і цінностей. Звідси, важливими умовами демократичного суспільства є громадянська освіченість, компетентність, виховання поваги й толерантності, вміння знаходити компроміс. Формування інформаційно-технологічного суспільства, докорінні зміни в соціально-економічному, духовному розвитку держави потребують підготовки вчителя нової генерації та вимагають «спеціального акценту уваги» [3, с. 55].

Реалізація цього стратегічного завдання обумовлена також глибинними змінами в системі й структурі вищої освіти. Вихідні положення Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір ґрунтуються на засадах Конституції України, Національної доктрини розвитку освіти, законів України про «Про освіту», «Про вищу освіту», Державної програми «Вчитель», Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті, в указі Президента України «Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні» основних положень загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти та інших нормативних документів.

Особлива роль у розвитку демократичної української держави належить учителю і основною метою, що постає перед національними освітніми системами, є підготовка індивіда, який володіє достатніми знаннями і можливостями для своєї діяльності в різноманітних культурно-політичних контекстах.

Теоретичну основу дослідження становлять фундаментальні положення: теорії систем і запровадження її ідей при моделюванні педагогічних систем (Н. Кузьміна, К. Платонов, Е. Юдін), психології праці (А. Деркач, В. Семиченко, В.Рибалко, А. Щербаков), психологічної теорії особистості (Б. Ананьєв, О. Асмолов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн), організації навчального процесу у

вищих педагогічних навчальних закладах (А. Вербицький, С. Гончаренко, М. Євтух, М. Шкіль), концепції педагогічної майстерності (Є. Барбіна, І. Зязюн, В. Сластьонін), теорії педагогічної взаємодії (І. Бех, О. Бодальов, А. Бойко, В. Кан-Калік, О. Леонт'єв), професійної підготовки вчителя (В. Андрущенко, Н. Абашкіна, О. Абдулліна, І. Зязюн, М. Євтух, В. Кремень, Н. Нічкало, Л. Пуховська), формування професійної і комунікативної компетентності вчителя іноземної мови (О. Бігич, І. Бім, Л. Дарійчук, І. Зимня, Т. Колодько, С. Ніколаєва, О. Семенов, І. Соколова).

Принагідно зазначити, що аналіз сучасної соціокультурної ситуації дозволяє стверджувати про низку чинників щодо об'єктивної необхідності змін у національній системі освіти відповідно до загальноосвітніх глобальних процесів:

- докорінні перетворення в економіці всіх розвинених країн та революція в економічній сфері, прискорення циклів виробництва товарів і скорочення часу їх життя;

- поступове перенесення конкуренції в сферу науки й освіти, оскільки наука і творчість здобувають провідну роль у розвитку економіки. Організації прагнуть набирати кадри не лише з високим рівнем професійної освіти, але й молодь (до 30 років), здатну нестандартно, по-новому й творчо мислити, а відтак розв'язанню цього завдання має сприяти оновлення професійно-педагогічної складової професійної підготовки спеціалістів на засадах гуманізації, налаштованих творити нове у своїй діяльності;

- внутрішня обмеженість системи освіти в цілому. Виші дають своїм випускникам ґрунтовні знання і мінімальний набір практичних умінь та навичок, що не дає можливості випускникові одразу ж приступити до конкретної практичної роботи зі спеціальності;

- поєднання розрізаних потенціалів в єдиний економічний механізм через звернення європейських країн до проведення реформ у сфері освіти. Країни ЄС послідовно рухаються до зближення й об'єднання, однак реально цей процес просувається вільно; це стосується сфери освіти: відсутність однакових назв близьких та ідентичних професійних кваліфікацій; різні вимоги до рівнів підготовки (наприклад, кваліфікаційний термін «спеціаліст» є тільки в країнах СНД); невідповідність у системах трудового законодавства, що гальмує вільний кадровий відбір і призначення на посаду. Як наслідок, гостра потреба зблизити рівні освіти в різних державах, створити загальноєвропейську систему освіти із сполучуваними національними переліками напрямів підготовки, близькими термінами навчання і єдиними критеріями якості освіти.

Невипадково висловлюються думки, що вітчизняна освіта є серйозно хворою. Її нерідко називають «профанацією»,

«бутафорським наробразом» та задаються одним питанням: «хто зупинить потік дипломованої псевдоосвіти» [7]. Так, наша освіта справді відірвана від життя, від науки. Орієнтація на ринок праці витісняє з освітянської сфери розуміння унікальності особистості, її високого призначення, роль таланту й обдарованості. Навчальний процес носить репродуктивний характер і перебуває в тісних лещатах логоцентризму та патерналістської педагогіки. Катастрофічно втрачається престиж школи і ВНЗ, зникає мотивація до навчання. Університетська освіта стає масовою.

Інтеграція університетської освіти і наукових досліджень є одним із найважливіших чинників підвищення ефективності та якості вищої освіти, а відтак – її конкурентоспроможності на європейському та міжнародному ринку освітніх послуг. Поза межами науки університетська освіта може розвиватися лише віртуально. Вона без науки не має майбутнього, а наука без неї не має фундаменту. Конкурентоздатним фахівець може бути лише за умови, якщо його навчання здійснюється на основі фундаментальних досягнень науки, освоєних власними дослідницькими зусиллями, й поєднуватиметься з практичною участю в системі сучасного виробництва. Сьогодні з цим погоджується кожен, хто має справу з вищою освітою.

Світовий досвід засвідчує, що було б великою помилкою робити принципом побудови нової системи освіти швидкоплинну утилітарність. Динаміка технологічного прогресу є настільки стрімкою, що студенти, які розпочинають навчатися за найбільш передовими, інноваційними, але вузькоспеціалізованими напрямками, ризикують на момент закінчення ВНЗ зустрітися із втратою потреби в них як фахівця. Багато хто з відомих учених справедливо вважає, що, незважаючи на вимоги «технонаукового суспільства», орієнтуватися потрібно в навчанні не лише на «злобу дня». Вчити варто тому, що є основою, фундаментом і, насамперед, вмінню вчитися, вчитися протягом всього життя. А забезпечити це можуть не вузькоспеціалізовані дисципліни, а саме фундаментальні й соціально-гуманітарні науки. Їх принципова незавершеність, безмежність процесу пізнання і, водночас, їх іманентна пізнавальність і «людиновимірність» не лише навчають вчитися все життя, але й роблять це звичкою, другою натурою людини [4, с. 34].

Потребує значного удосконалення й система державного замовлення на підготовку фахівців за державні кошти. Сьогодні держзамовлення фактично є конкретизацією використання бюджетних коштів, що виділяються міністерствам і відомствам на утримання ВНЗ у розрізі напрямів і спеціальностей підготовки. Міністерства і відомства ці кошти розподіляють формально, керуючись не стільки інтересами держави, скільки бажанням зберегти діючі ВНЗ. Зламати цю практику можна лише одним шляхом: визначати замовниками на підготовку кадрів для тієї чи

іншої галузі ті органи державного управління, які відповідають за реалізацію конкретної державної політики (Міністерство освіти і науки, Мінагрополітики, Мінохорони здоров'я і т. ін.). Вони мають виступати єдиним державним замовником на підготовку відповідних фахівців. До того ж, розміщення державного замовлення має здійснюватись на конкурсних умовах серед університетів, що значно підвищило б відповідальність замовників та рівень ефективності і прозорості використання бюджетних коштів. Загалом така система державного замовлення вирішила б існуючу проблему дисбалансу між потребами економіки і підготовкою фахівців вищими навчальними закладами.

Разом з тим, об'єктивний процес глобалізації, масштабне посилення професійної компетентності та інноваційності знань студентів, вимагає дієвої реакції традиційної університетської освіти, яка має розумно поєднати утилітарну прагматику професійної підготовки майбутнього вчителя з «прагматикою» фундаментальних знань і національно-культурними традиціями, завдяки яким інноваційне суспільство забезпечить потреби цивілізаційного розвитку, збереже і посилить його гуманістичний потенціал, наповнить життя і діяльність людини збагаченими смислами і цінностями. Це дозволить університетській освіті не лише зберегти себе, але й надалі виконувати важливу соціокультурну місію, приречену виводити нові покоління в сучасний глобалізований світ професіоналами і гармонійно розвиненими людьми, здатними нести відповідальність за свої дії.

Водночас, ці університети мають істотно посилити свою принципову перевагу над іншими ВНЗ, а саме: здатність працювати на довготерміновий особистісний розвиток креативно та інноваційно налаштованих студентів. На цій основі мають бути розгорнуті механізми учіння самостійно здобувати необхідні знання, вчитися протягом життя. Як й інші вищі навчальні заклади, вони мають бути зорієнтовані не на просту ретрансляцію знань, які часто лежать за межами сучасного інноваційного суспільства, не задовольняють його потреб, а будувати навчальний процес таким чином, щоб «занурювати» студентів у змодельовані ситуації практичної невизначеності, спонукати до осмислення цих ситуацій поза межами заздалегідь визначених стандартів, норм і правил, учити діяти в ситуаціях, близьких до хаосу, але діяти максимально відповідально, аби не зашкодити і не створювати невиправдані ризики [1, с. 103]. Незважаючи на те, що їх пріоритетними функціями має бути інноваційність і професіоналізація, основними орієнтирами освіти в цих університетах повинні виступати, з одного боку, моральність і гуманізм як взаємодоповнювальний розвиток людини і суспільства, а з другого – постійна рефлексія і відчуття власної відповідальності.

В Україні нові виклики суспільства знань сприймаються академічною спільнотою з певною мрійливою легкістю і

схоластичними дискусіями. В практичній площині вітчизняна вища освіта намагається вийти з важкого стану, пов'язаного з кризою національної економіки, поставивши перед собою стратегічну мету хоча б першого наближення до західних стандартів, пов'язаних з університетською автономією та академічними свободами.

Водночас, українська освітянська спільнота з нетерпінням очікує прийняття нового Закону про вищу освіту, який би через визначення відповідних стратегій розвитку вищої школи скерував її зусилля на досягнення економічної й соціальної ефективності вищої освіти як головного чинника успішної соціалізації та кар'єрного зростання громадян.

Слід зауважити, що стимулами для організації і розвитку вищої освіти в Україні мають стати три об'єктивних фактори: 1) зростання вимог до рівня кваліфікації людських ресурсів у зв'язку з технологічним удосконаленням сучасного виробництва і сфери обслуговування; 2) перехід промисловості на дрібносерійне виробництво за умов швидкої зміни моделей, що вимагає оперативної перекваліфікації кадрового складу компаній; 3) зростаюче усвідомлення самоцінності якісної університетської освіти як особистісного, так і національного надбання. Ці фактори відкривають можливість започаткування нового етапу розвитку двох соціально важливих напрямків діяльності системи вищої освіти: додаткової освіти дипломованих фахівців і якісної освіти протягом життя, у тому числі й для людей з обмеженими фізичними можливостями.

Лише за таких умов університетська освіта може стати системою випереджувальної освіти, оскільки спосіб її реагування на швидкоплинні соціальні, соціально-природні умови – передбачення бажаного майбутнього, а не пристосування до того, що відбувається, і що загальна мета всіх освітніх реформ на сучасному етапі історичних перетворень – підвищення мобільності населення країн Європи для переходу від інтеграції держав до реальної інтеграції самих громадян ЄС. Звідси, головним стратегічним завданням модернізації вищої освіти в Україні у контексті вимог єдиного європейського освітнього простору є розвиток освітніх систем, у тому числі професійно-педагогічних систем підготовки студентів університетів. Вона має спиратись на процеси, яким належить визначати образ ХХІ століття: глобалізації і етноренесансу, інформатизації і становлення культури світу, жорсткого обмеження технізації і створення якісно нових технологій.

Тому необхідно, щоб в Україні запанувала ера якісної, на рівні кращих світових зразків освіта, яка повинна стати доступною для кожного. За В. Кременем, «нам треба прагнути до якісної освіти на рівні кращих зразків освіти. Дуалістичний характер будь-якої національної освіти полягає з одного боку, у збереженні доброго, міцного коріння національної культури, з іншого – в

адекватному оновленні, спрямованому на підготовку особистості до життя в динамічному, взаємозалежному світі» [6]. В умовах реформування ВНЗ України це може знайти відображення в оновлених стандартах змісту освіти національного та загальноєвропейського компонентів з урахуванням тенденції європейського і світового розвитку. Тільки адекватне бачення освітніх реалій призведе до правильних рішень, які в різних умовах забезпечать становлення високоефективної системи освіти.

Одним з пріоритетів стратегічного розвитку України визнано інтеграцію України в Європейське співтовариство. За перспективною програмою розвитку, яка розрахована на десять років, Україна має узгодити та відпрацювати свої соціально-економічні інституції до стандартів країн ЄС та наблизити їх до відповідних загальноєвропейських вимог [9]. Саме тому ці зміни потребують невідкладного розв'язання багатьох проблем у галузі освіти. Адже думка про те, що освіта – це наймогутніше знаряддя для формування майбутнього, давно підтверджена на практиці передовими країнами Європи. Саме освіта спроможна створити кваліфіковану і творчу робочу силу, здатну брати участь у «розумовій революції», що є рушієм економіки.

Нові завдання, які має вирішувати українська вища школа, готуючи фахівців європейського рівня, потребує високої професійної підготовки викладачів ВНЗ, що повинні мати відповідні якості, які відповідають певним вимогам аби мати можливість готувати високопрофесійну та високоморальну особистість, конкурентоспроможну на європейському ринку праці. Освітня реформа в Україні передбачає якісно нові вимоги до професійного і кваліфікаційного рівня підготовки майбутніх викладачів у ВНЗ.

Процес формування самодостатньої особистості передбачає і зміни педагогічних технологій навчання й виховання, що включає модернізацію навчального процесу (комп'ютеризація, вивчення мов, застосування прогресивних сучасних педагогічних та інноваційних технологій). За визначенням ЮНЕСКО педагогічна технологія – це «системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання й засвоєння знань із врахуванням технічних і людських ресурсів та їхньої взаємодії, що має на меті оптимізацію форм освіти» [8]. Одним із шляхів вирішення педагогічного завдання є створення педагогічного потенціалу, адекватного рівню їх професійної культури й інтегрованого в сучасні соціально-економічні умови життя.

Підводячи підсумки ми можемо стверджувати, що основою для формування вчителя нового покоління є зміни в змісті вищої педагогічної освіти, які передбачають його фундаменталізацію, гуманітаризацію, гуманізацію і диференціацію, а також розробку і реалізацію інноваційних технологій. Передусім необхідно акцентувати увагу на необхідності зміни в характері майбутнього

підготовки вчителя іноземної мови, його загальнопедагогічної і іншомовної підготовки, яка покликана розвивати у студентів професійне мислення, формувати професійні навички та уміння, забезпечуючи його готовність до роботи в школі. Перспективою подальшого наукового пошуку може стати аналіз розвитку та удосконалення системи професійної підготовки вчителів.

Література

1. Бакіров В.С. Дилеми класичної університетської освіти / В.С. Бакіров // Педагогіка і психологія вищої школи. – К. : Педагогічна думка, 2007. – Т. 4. Педагогічна і психологічна науки в Україні. – 107 с.
2. Болонський процес і реформування вищої освіти Франції / [упоряд. Г.Г. Крючков, В.В. Бурбело]. – К. : Вид.-полігр. центр «Київський університет», 2004. – 28 с.
3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження : методологічні поради науковцям / С.У. Гончаренко. – К.; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
4. Карлов Н. В. Книга о Московском физтехе / Н.В. Карлов. – М. : Физматлит, 2008. – 34 с.
5. Колодько Т.М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т.М. Колодько. – К., 2005. – 20 с.
6. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). Національна доктрина розвитку освіти / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
7. Мищенко Н. Кто остановит поток дипломированного образования? / Н. Мищенко // Зеркало недели (19 сентября 2009 г.); Васильев А. Война с ветряными мельницами на nive образования / А. Васильев // Зеркало недели (11 июля 2009 г.); Михайленко М. Бутафорский наробраз / М. Михайленко // 2000 (18 сентября 2009 г.).
8. Hamburg Declaration on Adult Learning. The Fifth International Conference on Adult Learning. – Hamburg [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 06.05.2013: <<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declaeng.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
9. Common European Framework of References for Language Learning and Testing: Council of Europe (Council for Cultural Cooperation) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 04.05.2013: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Колодько Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методики обучения иностранных языков и прикладной лингвистики, Институт филологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

E-mail: kolodko_@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. В статье, на основе анализа новых тенденций фундаментальной профессиональной подготовки и становления будущего учителя иностранного языка, предлагается алгоритм подготовки высокопрофессиональной личности в условиях европейской интеграции с «прагматикой» фундаментальных знаний и национально-

культурними традиціями, который позволяет современному университету не только сохранить себя, но и в дальнейшем выполнять важную социокультурную миссию. В связи с этим предлагаются конкретные шаги в реформировании отечественного университетского образования.

Ключевые слова: будущий учитель иностранного языка, профессиональная подготовка, европейское образовательное пространство, педагогический аспект, высшее учебное заведение, реальная перспектива.

Kolodko Tetiana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Teaching Foreign Languages and Applied Linguistics' Methodology Department, Institute of Philology, Kyiv National Taras Shevchenko University, Ukraine
E-mail: kolodko_@mail.ru

PEDAGOGICAL ASPECT OF FOREIGN LANGUAGE FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING IN THE CONTEXT OF THE EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE

Summary. In Ukraine the globalization has already influenced all spheres of modern life and science as well. It is apparent that the modern way of education does not meet the global time challenges and does not meet the requirements of the knowledge society. So the problem of education gets a special urgency. The absolute majority of foreign scientists say about the crisis of education. Hence, it is a must for Ukrainian scientists to have professional teachers. The article contains different aspects of fundamentalization of the new generation teacher's professional training; it gives new forms and methods of improvement of future teachers' professional skills in the process of innovative society. The incentives of the organization and development of higher education in Ukraine are focused; the use of educational technologies and their significance is highlighted in the article.

Three main objectives in the development of higher educational system is revealed: firstly, an increase in qualification levels of human resources due to the technological improvement of modern production and service sector; secondly, industry transition to small-scale production in the face of rapid change of models that requires operational retraining of companies' personnel; thirdly, growing awareness of the self-sufficient value of University education quality as a personality and national treasure. Different approaches to consider pedagogical aspect of foreign language future teachers' professional training are defined. Based on the analysis of new trends of fundamental professional training and future teacher's formation, the article offers the algorithm of highly professional personality formation in the conditions of European integration combining the «pragmatics» of the fundamental knowledge, its national and cultural traditions. The algorithm makes possible for the Modern University to carry on their important socio-cultural mission without losing their identity. The article presents specific steps for restructuring the national university education.

Key words: future foreign language teacher, professional training, European educational space, pedagogical aspect, higher educational establishment, future prospects.

Bibliography

1. Bakirov V.S. Dylemy klasychnoi universytetskoï osvity / V. S. Bakirov // Pedahohichna i psykhohohichna nauky v Ukraini. – Т. 4. / Pedahohika i psykhohohiia vyshchoi shkoly. – К.: Pedahohichna dumka, 2007. – 107 s.
2. Bolonskyi protses i reformuvannia vyshchoi osvity Frantsii / [uporiad. H.H. Kriuchkov, V.V. Burbelo]. – К.: Vyd.-polihr. tsentr «Kyivskiy universytet», 2004. – 28 s.
3. Honcharenko S.U. Pedahohichni doslidzhennia : metodohichni porady naukovtsiam / S.U.Honcharenko. – К.; Vinnytsia : DOV «Vinnytsia», 2008. – 278 s.
4. Karlov N.V. Kniga o moskovskom fiztekhie [The Book on Moscow Phystech.] / N. V. Karlov. – М.: Phisimatlit, 2008. – 34 s.
5. Kolodko T.M. Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentsii maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov u vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / T. M. Kolodko. – Kyiv, 2005. – 20 s.
6. Kremen V.H. Osvida i nauka Ukrainy: shliakhy modernizatsii (fakty, rozdumy, perspektyvy). Natsionalna doktryna rozvytku osvity / V.H. Kremen. – К.: Hramota, 2003. – 216 s.
7. Mishchenko N. Kto ostanovit potok diplomovannogo obrazovaniia [Who will Stop the Flow of the Degreed Education?] / N. Mishchenko // Zerkalo nedeli, 19 sentiabria 2009 [«Mirror Weekly», September 19, 2009]; Vasilyev A. Voïna s vetrianyimi melnitsami [War with Windmills] / A. Vasilyev // Zerkalo nedeli, 11 iulïa, 2009 [«Mirror Weekly», July 11, 2009]; Mikhaylenko M. Butaforskii narobraz [Fake Public Education] / M. Mikhaylenko // «2000», 18 sentiabria, 2009 [«2000», September 18].
8. Hamburg Declaration on Adult Learning. The Fifth International Conference on Adult Learning. – Hamburg [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 06.05.2013: <<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declaeng.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
9. Common European Framework of References for Language Learning and Testing: Council of Europe (Council for Cultural Cooperation) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 04.05.2013: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

УДК 37.014 (569.4) : 374.7

*Кнодель Людмила Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Інституту кримінально-виконавчої служби
E-mail: knodel@ukr.net*

НАЦИОНАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА ИЗРАИЛЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Образование взрослых – это одно из прав человека, которое должно быть обеспечено для всех. Необходимость обеспечения по всему миру образования взрослых обуславливается теми же факторами, что и необходимость обучения на протяжении всей жизни: образование является обязательным условием для создания и сохранения личного, социального и экономического благосостояния. Сегодня речь идет о программе действий на протяжении всей жизни и в рамках всей жизни в интересах как расширения прав и возможностей, так и развития людских ресурсов. Эти два базисных компонента имеют одинаковый вес и способны эффективно выполнять свою функцию

лишь в тандеме. Их совокупное воздействие способно повысить качество жизни всех граждан в мире, обеспечивая реализацию и максимальное развитие людских возможностей и жизненных установок, необходимых для решения старых и новых задач и проблем – в первую очередь, таких как нищета, голод, неравенство, нетерпимость, несправедливость, конфликты.

Некоторые страны уделяют особое внимание обучению и образованию взрослых в целях расширения прав и возможностей в личном и социальном плане в интересах борьбы с бедностью и неравенством на национальном и международном уровнях. Другие ставят во главу угла устойчивое человеческое развитие в целях обеспечения стабильного социального и экономического благосостояния в свете проблематики глобализации и окружающей среды.

В идеальном случае все это должно быть интегрировано во всеобъемлющую систему обучения на протяжении всей жизни, опирающуюся на открытый и гибкий механизм признания, сертификации и аккредитации всех форм обучения, вне зависимости от того, когда, где и как оно осуществляется, причем особое внимание следует уделять неформальному и информальному обучению, а также обучению на основе опыта. Образование взрослых, будучи неотъемлемым правом человека, должно быть освящено в конституции [5].

Грамотность, будучи одним из прав человека, составляет суть базового образования и служит основой для обучения на протяжении всей жизни. Решение сложных в социальном и технологическом отношении задач и проблем повседневной жизни, особенно в период быстрых глобальных изменений, тесно связано со знаниями, навыками и компетенциями, а также с обучением. Грамотность в целом и грамотность взрослых в частности является неотъемлемым компонентом этих задач и ценнейшим инструментом, помогающим их решению [7].

Общую, пусть даже имеющую свою специфику, обеспокоенность всех стран вызывает признание того факта, что существуют разные «аспекты и формы» неграмотности, что усугубляется появлением расхождений между спросом и предложением на рынке труда, а также растущей потребностью в активной гражданственности во все более сложных ситуациях [2]. Эта обеспокоенность ведет к новому толкованию и расширению сферы и актуальности обучения взрослых в целом и грамотности взрослых в частности в отношении систем образования и подготовки кадров и структур осуществления программ. В свете высоких уровней неграмотности в некоторых странах и низких уровней навыков в большинстве других стран обеспечение всем детям, молодым людям, женщинам и мужчинам постоянных возможностей для развития грамотности и ключевых компетенций

является этическим и демократическим императивом и настоящим требованием в сфере развития.

Начало рассмотрению этой проблемы было положено на международной конференции «Рекомендації про розвиток освіти дорослих» (ЮНЕСКО) в 1976 году [3]. Важную роль сыграла Софийская декларация по образованию взрослых «Призыв «Образование взрослых: теория, опыт, перспективы» к действию» (София, Болгария, 2002) [4]. С 3 по 5 декабря 2007 г. в Будапеште под эгидой ЮНЕСКО прошла конференция, посвященная проблемам обучения и образования взрослых в Европе, Северной Америке и Израиле. В ней приняли участие министры образования и другие члены правительств, представители международных учреждений и неправительственных организаций.

Проводимая под названием «Справедливое и инклюзивное обучение взрослых в условиях мобильности и конкуренции», конференция в Будапеште посвящена изучению тенденций и практических подходов к образованию взрослых. Особое внимание уделено реализации принципов всеобщего охвата. Накануне встречи 38 из 52 государств-членов ЮНЕСКО Европы и Северной Америки, а также Израиль представили национальные доклады о состоянии и развитии образования для взрослых. На их основе были подготовлены региональные обзоры. Конференция в Будапеште стала одной из пяти подготовительных региональных конференций, которые проводятся ЮНЕСКО. Их результаты стали ценным вкладом в проведение Шестой международной конференции по образованию взрослых, которая прошла в Бразилии в мае 2009 года [6].

«Настало время действовать – слишком высока цена бездействия», – провозглашается в итоговом документе, принятом на заключительном заседании Международной конференции по образованию взрослых, проходившей в течение четырех дней в Белене, Бразилия. В ней приняло участие более 1500 представителей от 156 стран. Конференция призвала правительства стран «еще быстрее, с учетом срочности задач, продвигаться вперед в деле развития образования и обучения взрослых» и наращивать усилия по распространению грамотности среди взрослого населения. Эти задачи нашли отражение в Беленских рамках действий, принятых в итоге интенсивных переговоров на конференции. В этом документе отмечается, что «обучение и образование взрослых играют важнейшую роль в поиске решений современных проблем в области культуры, экономики, политики и общественных отношений». Акцентируется важность отношения к этому направлению образования в более широком контексте устойчивого развития и подчеркивается, что эффективность политики, управления и финансирования, участие, инклюзивность, равенство и качество являются необходимыми условиями того, чтобы

взрослые и молодежь могли реализовать свое право на образование [2].

Отражая особое внимание, которое Конференция уделила проблеме ликвидации неграмотности, «неразрывно связанной с правом на образование», как ключевому фактору образования в течение всей жизни, Беленские рамки действий призывают «наращивать усилия по снижению уровня неграмотности к 2015 году на 50 % по сравнению с 2000 годом», увеличить инвестиции, повысить качество преподавания, подготовить необходимые программы, создать системы контроля за качеством, снизить неравенство в уровне грамотности между мужчинами и женщинами. В документе также отмечается, что обучение и образование взрослых по-прежнему недооценивается, ему не хватает средств.

В принятом документе подчеркивается необходимость укрепления международного сотрудничества в таких областях, как признание квалификационных документов, обмен опытом и новаторскими разработками, обеспечение качества, управление, равноправный доступ, оказание поддержки языкам коренных народов и образование мигрантов. Страны, поддержавшие этот документ, обязуются довести уровень инвестирования в образование молодежи и взрослых до уровня 6% от ВВП, в частности, за счет оказания поддержки новым формам финансирования и создания в этих целях альтернативных механизмов. В своей заключительной речи министр образования Бразилии Фернандо Хаддад подчеркнул, что после конференции странам-участницам предстоит превзойти ранее намечавшиеся на 2015 год цели, создав для этого многосторонние и международные фонды по ликвидации неграмотности.

Говоря об образовании взрослых в Израиле, нельзя не отметить значительные достижения этой страны в данной сфере, особенно принимая во внимание исторические условия ее социального развития. Государство Израиль было основано в 1948 г. на фоне ужасных событий Холокоста и на момент создания его население составляло 700 тысяч человек [1, с. 21].

Израильское общество смогло интегрировать в себя сотни тысяч иммигрантов, в большинстве своем беженцев от войны, в которой были уничтожены целые семьи и общины. Со времени обретения Израилем независимости его население увеличилось в десять раз и достигло свыше семи миллионов человек. Огромную часть израильских граждан составляли иммигранты – выходцы из невероятно большого количества стран с различными культурными традициями, представлявшие шесть континентов и десятки государств. В Израиле для них были организованы курсы Ульпан (Ulpan), обучение языку и культурным особенностям израильского общества, а также проживание в течение шести месяцев, пока они

проходили професійну переподготовку [1, с. 23].

В Израиле существуют различные системы образования для взрослых. «Тегила» – учебная программа, ведомая министерством образования, посвящена элементарному образованию и подготовке взрослых на получение аттестата зрелости. Муниципальные власти, Гистадрут, культурно-спортивные клубы, Открытый Университет, «Народный университет» и другие организации ведут курсы для завершения среднего образования, профессиональные и общеобразовательные курсы. Армия Обороны Израиля также имеет систему профессиональной подготовки и завершения образования для солдат. Министерство образования издает учебные материалы для программ образования взрослых, а также еженедельную газету на облегченном иврите «Шаарле-Матхиль».

Израиль продвигал обучение на протяжении всей жизни задолго до того, как сам термин был введен в глобальный образовательный лексикон. Отчасти это было обусловлено особенностями религиозной ситуации в стране. С точки зрения трех основных религий, для которых Израиль является святой землей – иудаизма, христианства и ислама – основанное на библейском завете «Учи детей своих» непрерывное образование имеет глубокие культурные традиции. Эти традиции обеспечивают поддержку культуре образования взрослых, а также выступают дополнительным фактором, влияющим на создание предпосылок для работы системы образования взрослых. Взрослые – представители привилегированных слоев общества – воплощают данные традиции самостоятельно и независимо, а взрослые, находящиеся в менее привилегированном положении, и иммигранты нуждаются в сторонней помощи для актуализации их религиозных ценностей в области образования. Таким образом, население Израиля, проявляющее желание обучаться и, требующее удовлетворение этого желания, является, одновременно, и благом и вызовом для государства.

В Израиле ведется активная деятельность в сфере образования взрослого населения. Вместе с тем, если говорить о нормативно-правовой базе, принято небольшое количество законов, направленных на развитие образования взрослых. Более того, затрагивая проблему государственного финансирования, можно сказать, что данная область не входит в число приоритетных направлений бюджетных расходов. Действительно, значительное сокращение объемов государственного бюджета на 2009 г. повлекло за собой снижение ассигнований на образование для взрослого населения до размеров предшествующих периодов. Указанное непредвиденное обстоятельство имело огромное влияние на кадровые проблемы и вопросы составления учебных планов, последствия которых начинают осознаваться только сейчас.

В целях обеспечения лучшей интеграции солдат-

резервистов, в 1994 г. был принят закон о субсидировании получения образования указанными лицами в соответствующих старших классах общеобразовательной школы и по программам доуниверситетского обучения. В 2000 г. вступило в действие законодательство, направленное на обеспечение образовательных услуг представителям уязвимых групп населения, таких как психически или физически больные люди. Существуют специальные программы, на которые, в соответствии с действующим законодательством, выделяются финансовые ресурсы по принципу целевого назначения. Это относится к языковым курсам иврита для иммигрантов, содействующим их языковой, социальной и трудовой интеграции, а также курсам профессионального обучения для работников и безработных взрослых. Кроме того, поддержка развития системы образования взрослых обеспечивается политикой некоторых профсоюзов, направленной на предоставление оплачиваемых учебных отпусков [1, с. 34].

Государственная политика в сфере образования взрослого населения (ОВ) формируется отделом образования взрослых (ООВ) Министерства образования. Среди приоритетов, выделяемых Министерством, находятся следующие проблемы: повышение уровня грамотности населения, выравнивание образовательного уровня до уровня базового образования и уровня старших классов общеобразовательной школы, профессиональное образование, укрепление семьи и выполнение родительских обязанностей, пропаганда активной гражданской позиции и неформальное образование. ООВ совместно с другими министерствами сформулированы основные направления удовлетворения образовательных потребностей групп населения с особыми нуждами.

В 2007 г. Министерством образования было направлено 90 млн. шекелей (16,2 млн. евро) на финансирование языковых курсов иврита для иммигрантов и 35 млн. шекелей (6,3 млн. евро) на программы выравнивания образовательного уровня до уровня базового образования и уровня старших классов общеобразовательной школы, а также на другие программы повышения уровня образования. Около 25 % объемов местных бюджетов направляется на деятельность, осуществляемую совместно с Министерством образования. Кроме того, свою лепту в финансовое обеспечение вносят и другие организации: профсоюзные объединения, Институт национального страхования и Израильская лотерейная комиссия. Значительная поддержка оказывается неправительственными организациями, такими как Объединенный распределительный комитет «Джойнт» (ОРК, или JDC), Фонд Авихаи, Фонд ван Лир, Геронтологическое общество, объединения женщин и другие. Из организаций и институтов, представляющих гражданское общество, наиболее весом вклад и

помощь со стороны Ассоциации общинных центров, Открытого университета, народных университетов и Национальной службы для взрослых Шалем (SHALEM).

В других программах применялся так называемый «Проект Министра образования», в рамках которого покрывались взносы за обучение учащихся по программам, направленным на выравнивание образовательного уровня до уровня старших классов общеобразовательной школы; меры финансового стимулирования участников подготовительных курсов для поступающих в высшие учебные заведения; стипендии для солдат-резервистов; освобождение от платы за обучение студентов-иммигрантов; выплата пособий по безработице учащимся на курсах профессионального образования и по программам, направленным на выравнивание образовательного уровня до уровня старших классов общеобразовательной школы; бесплатное обучение на курсах повышения грамотности и укрепления здоровья населения; стипендии для женщин, участвующих в программах изучения гендерных вопросов.

Некоммерческая организация – Израильская ассоциация образования взрослых (ИАОВ) – ведущая неправительственная структура, отстаивающая интересы развития сферы образования взрослых в Израиле, обеспечивает продвижение на правительственном уровне взглядов на образование взрослых. Совместная рабочая группа ООВ и ИАОВ подготовила документ, посвященный в основном вопросам образования для взрослого населения (возрастные группы от 20 до 80 лет). Этот документ, представляющий рекомендации по формированию политики, сфокусирован на трех стратегических целях: помещении проблематики обучения на протяжении всей жизни в центр общественной дискуссии; совершенствование законодательной базы и системы государственного финансирования обучения на протяжении всей жизни; обеспечение доступа к обучению на протяжении всей жизни для всех граждан, вне зависимости от возраста, пола, расы, социально-экономического статуса, возможностей и ограничений. С целью продвижения концепции образования взрослых стратегические рекомендации вскоре планируются представить заинтересованным структурам, потенциальным инвесторам и партнерам. Услуги по обучению взрослого населения в Израиле оказывают очень разные организации, и очень часто их деятельность основана на принципах многостороннего сотрудничества.

Отдел образования взрослых (ООВ) Министерства образования Израиля является главной структурой, отвечающей за предоставление образовательных услуг взрослому населению. Он следит за всеми программами ОВ, признанными и поддерживаемыми государством, а также партнерствами, связями

между различными провайдерами для поддержания устойчивости национальной системы образования взрослых. Отдел отвечает за обеспечение финансирования программ по всей стране и по разным тематикам. ООВ выработано исчерпывающее видение системы образования взрослых, основанной на соблюдении баланса прав учащихся, потребностей общества и государственных приоритетов [1, с. 56].

В течение десятков лет крупнейшей системной программой, контролируемой ООВ, оставалась программа Ульпан: языковые и культурные курсы для иммигрантов. Целью данной программы, рассчитанной на 500-1000 часов обучения в течение периода 5-10 месяцев, является подготовка иммигрантов к интеграции в общество и рынок труда. Эти курсы были организованы по всему Израилю и через них прошло большое количество участников. Так, в 2007 г. 33 000 человек обучалось на 2 000 курсах, организованных в 160 ульпанах, из которых 35 действовали в кибуцах. Для иммигрантов из Эфиопии были устроены курсы, на которых изучался не только иврит и культура, но и такие предметы, как математика, география, история, гражданское общество, а также информация об Израиле [6].

В отличие от стандартных программ Ульпан, на указанных курсах использовался родной язык и жизненный опыт самих учащихся в целях минимизации последствий культурного шока. За деятельность курсов Ульпан отвечали такие структуры, как: ООВ, местные муниципалитеты, Министерство ассимиляции, Еврейское агентство, израильское отделение Объединенного распределительного комитета «Джойнт», народные университеты, общинные центры и Силы обороны Израиля. Финансирование осуществлялось за счет средств ООВ, Еврейского агентства, Министерства ассимиляции и местных муниципалитетов. Кроме курсов Ульпан, ООВ еще отвечает за большое количество различных программ. Эти программы касаются обучения солдатрезервистов, заключенных, бедуинов, людей, находящихся в поиске работы, и других, а также таких направлений, как выполнение родительских обязанностей и расширение грамотности. Одной из подобных программ была программа Тихонит (Tichonit) – предоставление аттестата об окончании старших классов общеобразовательной школы, академическая подготовка и курсы подготовки к поступлению в высшие учебные заведения. [1, с. 67].

Кроме ООВ, существуют еще несколько структур, которые можно назвать в числе основных, обеспечивающих деятельность в сфере образования взрослых, многие из которых работают в сотрудничестве с ООВ: национальные органы государственного управления, местные муниципалитеты (с Открытым университетом, народными университетами и общинными центрами), Силы обороны Израиля (СОИ), женские объединения и неправительственные

организации. Различными министерствами и органами государственного управления реализуются самые разнообразные программы. Например, Министерство образования работает совместно с Министерством социального обеспечения по курсам предоставления профессионального обучения для безработных, с Институтум национального страхования по вопросам создания условий для обучения пенсионеров, с Израильским управлением тюрем по проблемам образования заключенных.

Одна из программ, осуществляемых на основе многостороннего сотрудничества между органами государственного управления, – программа выравнивания образовательного уровня. Этот проект ориентирован на безработных, для которых недоступно профессиональное образование по причине недостаточного уровня базовых знаний. Программа направлена на совершенствование языка, знаний о производственном процессе, менеджменте, управлении, коммуникации, компьютерах и качествах, требуемых при найме. Она востребована среди безработного населения, неквалифицированных работников и даже квалифицированных специалистов, ощущающих потребность в повышении своих навыков. В 2007 г. работало 150 подобных курсов, которые посещало 3000 человек [1, с. 87].

Программа обеспечивалась и финансировалась ООВ совместно с Министерством социального обеспечения, Министерством торговли, Израильским управлением тюрем, профсоюзными объединениями, ассоциациями нанимателей, Правительственным институтом технической подготовки, неправительственными организациями и частными нанимателями. Реализация существенного числа программ образования взрослых обеспечивается местными властями во взаимодействии не только с ООВ и органами государственного управления, но и с неправительственными организациями, учреждениями образования, общинными центрами, народными университетами и Открытым университетом, каждый из которых часто отвечает за различные аспекты процесса. Местные муниципалитеты, как правило, предоставляют помещения, преподавателей, координаторов, а иногда и обеспечивают разработку учебных планов.

Муниципалитеты играют важнейшую роль, покрывая 25 % от общего объема расходов на образование взрослых. Однако, ключевым вкладом местных муниципалитетов является то, что именно они обладают уникальной информацией о потребностях людей, проживающих на их территориях [1, с. 93]. В качестве примера программы, реализуемой путем совместной работы с местными организациями, можно привести кластер программ, называющийся «Выполнение родительских обязанностей, семья и общинная жизнь». У родителей-иммигрантов часто возникают ощущения культурного шока, потери авторитета и своей роли как

родителей, а программы, посвященные вопросам выполнения родительских обязанностей, учат их тому, как в нынешнее время перемен можно поддерживать отношения, особенно с подростками.

Программы ориентированы на расширение знаний по вопросам выполнения родительских обязанностей, развивающей педагогики, интимной жизни, прав и ответственности внутри семьи, брачных отношений, развития способностей у ребенка, отношений в молодых семьях, системы функционирования общины, влияния средств массовой информации и развития лидерских качеств. Целевыми группами программ являются родители, бабушки и дедушки, смешанные сообщества с детьми и особенно родители-иммигранты, представители арабской, друзской и бедуинской общин. В 2007 г. в 2900 центрах для родителей обучалось около 42000 человек.

Еще одной значимой программой для женщин была программа Мила Това (Mila Tova), ориентированная на удовлетворение специфических потребностей иммигранток из Эфиопии, предлагавшаяся последним после прохождения ими курсов Ульпан. Ежегодно в рамках программы Мила Това на 280-часовых курсах проходили обучение свыше 1 тысячи женщин из 29 общин. Главными целями программы были: интеграция обучаемых в образовательные программы, обеспечивая получение десятиго уровня владения знаниями или уровня старших классов общеобразовательной школы; интеграция обучаемых в существующую систему базового образования; содействие развитию диалога родителей-иммигрантов и системы образования; предоставление социально приемлемых навыков выполнения родительских обязанностей. В связи с тем, что 80 % учащихся курсов Мила Това были женщинами, материалы программы и основные акценты в содержании образования были ориентированы на удовлетворение потребностей женской части населения.

С учетом действия в Израиле обязательной трехлетней воинской повинности для лиц, достигших восемнадцатилетнего возраста, большинство 20 летних граждан не имеют законченного среднего специального образования. Это создает достаточно серьезные социальные и экономические препятствия для израильтян, демобилизовавшихся с военной службы. В результате СОИ сегодня являются одной из основных структур, обеспечивающих обучение граждан для подготовки к поступлению в высшие учебные заведения, а также их теоретической подготовки. В действительности СОИ – один из основных провайдеров образования взрослых, сфокусированный на решение проблем занятости и получение высшего образования.

В Израиле работают несколько неправительственных организаций (НПО), которым принадлежит ключевая роль в оказании образовательных услуг для взрослого населения. Наиболее активной

из НПО, наверное, можно назвать Объединенный распределительный комитет (ОРК), который представляет собой неполитическую организацию, предоставляющую гуманитарную помощь. Данная структура, целью которой является оказание поддержки и спасение евреев, оказавшихся в бедственном положении, а также оказание поддержки Израилю в чрезвычайных социальных обстоятельствах, сотрудничает с ООБ по широкому перечню программ.

Одной из программ, в которой ОРК выступает в качестве основного провайдера, является программа ТЕВЕТ (TEVET, с иврита аббревиатура названия «Открытая дорога к трудоустройству через обучение»), предлагающая уникальные условия обучения иммигрантов. Целью программы является углубление знаний иврита и предоставление возможностей обучения в течение 8-10 лет с упором на предметы, связанные с трудовыми отношениями, которые позволяют учащимся легче интегрироваться в рынок труда [1, с. 105].

В Израиле многие наниматели, включая государственные, общественные и частные организации, а также профсоюзные и академические учреждения предлагают разнообразные формы непрерывного получения профессионального образования на предприятиях и повышения профессиональных навыков прямо на рабочем месте. Они включают обучение, непосредственно связанное с рабочим местом обучаемого, совершенствование методов работы, вопросы разрешения проблемных ситуаций, ознакомления с инновациями, ознакомление с общей информацией и образование для досуга. Таким образом, программы обучения взрослых реализуются в различных учреждениях и помещениях, таких как институты системы высшего образования, общинные центры, учреждения/программы профессионального обучения, курсы Ульпан для иммигрантов, колледжи, муниципальные центры, центры Т'НИЛА, центры обучения выполнению родительских обязанностей, клубы для людей старших поколений, Открытый университет, организации внеучебной работы, профсоюзы учителей, женские клубы.

Такое широкое разнообразие вовлеченных требует постоянной координации и контроля над обеспечением ответственного подхода к работе. Специальные комитеты, образованные на национальном и местном уровнях, определяют цели, разрабатывают планы действий и решают особо острые проблемы. У отдельных групп населения Израиля имеются потребности в специфических программах образования взрослых. Это женщины, пенсионеры, заключенные, люди, страдающие от различных видов зависимости, а также лица с ограниченными возможностями. Таким образом, Израиль активно решает важную для всех стран и народов проблему.

Литература

1. Европейское образование взрослых за пределами ЕС / пер. с англ. Ольги Вербовой. – М.: Прописки, 2010. – 214 с.
2. Образование для всех к 2015 г. Добьемся ли мы успеха? // Всемирный доклад по мониторингу ОБ (2008 г.). – Изд-во ЮНЕСКО, 2008. – С. 15-20.
3. Рекомендация о развитии образования взрослых: 19-я сессия Генеральной конференции (Найроби, 26 ноября 1976 г.). – Париж: ЮНЕСКО, 1976.
4. Софийская декларация по образованию взрослых «Призыв к действию» (София (Болгария), 9 ноября 2002 г.) // Новые знания. – 2003. – №1. – С. 2-4.
5. Higher Education in the Twenty-first Century Vision and Action. Summary of the working document. – UNESCO, Paris, 5-9 October, 1998.
6. Lifelong Learning for All. – Paris: OECD, 1996. – 115 с.
7. World guide to higher education. A comparative survey of systems, degrees and qualifications. London: UNESCO publishing, 1998. – P. 516-523.

Кнодель Людмила Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин Института криминально-исполнительной службы
E-mail: knodel@ukr.net

НАЦИОНАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА ИЗРАИЛЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Аннотация. В Израиле существуют различные системы образования для взрослых. Министерство образования издает учебные материалы для программ образования взрослых. Израиль продвигал обучение на протяжении всей жизни задолго до того, как сам термин был введен в глобальный образовательный лексикон. Традиции обеспечивают поддержку культуре образования взрослых. В Израиле ведется активная деятельность в сфере образования взрослого населения. Государственная политика в сфере образования взрослого населения (ОВ) формируется отделом образования взрослых (ООВ) Министерства образования. Около 25 % объемов местных бюджетов направляется на деятельность, осуществляемую совместно с Министерством образования.

Ключевые слова: образование взрослых, образовательные системы, образовательная лексика, программы, планы обучения.

Knodel Liudmila – Doctor of Pedagogical Science, Professor, Head of the Social and Humanitarian Disciplines Department, Institute of Criminal and Executive Service
E-mail: knodel@ukr.net

NATIONAL POLICY OF ISRAEL IN ADULT EDUCATION SPHERE

Summary. Adult education is a human right that must be guaranteed for all. The need to ensure worldwide adult education is determined by the same factors as the need for lifelong learning: education is a prerequisite for the creation of and keeping personal, social and economic welfare. Some countries pay special attention to adult learning and education in order to

spread rights and possibilities in personal and social aspects, in order to combat poverty and inequality at the national and international levels.

In Israel, there are various adult education systems. The Ministry of Education publishes educational materials for adult education programs. Israel had promoted learning throughout life, long before the term was introduced into the global educational lexicon. Traditions provide support for adult education culture. Israel is actively involved in the field of adult education. State policy in the field of adult education (AE) is formed by the Department of Adult Education (AED) of the Ministry of Education. About 25 % of the volume of local budgets is directed to activities in the field of adult education in conjunction with the Ministry of Education. Talking about the normative-legal base, it must be considered that the laws aimed at the adult education development are insufficient. Moreover, the public funding is not among the priorities for budgetary expenditures.

Key words: *adult education, education systems, educational lexicon, programmes, educational plans.*

Bibliography

1. Evropejskoe obrazovanie vzroslyh za predelami ES / Per. s angl. Ol'gi Verbovoj. – M.: Propilei, 2010. – 214 s.
2. Obrazovanie dlja vseh k 2015 g. Dob'emsja li my uspeha? // Vsemirnyj doklad po monitoringu OV, 2008 g. – Izd-vo JuNESKO, 2008. – S. 15-20.
3. Rekomendacija o razvitii obrazovanija vzroslyh, prinjataja General'noj konferencijoj na ee 19-j sessii, Najrobi, 26 nojabrja 1976 g. – Parizh: JuNESKO, 1976.
4. Sofijskaja deklaracija po obrazovaniju vzroslyh «Prizyv Osvita droslih: teorija, dosvid, perspektivi k dejstvuju» (9 nojabrja 2002 g.), Sofija (Bolgarija) // Novye znanija. – 2003. – № 1. – S. 2-4.
5. Higher Education in the Twenty-first Century Vision and Action. Summary of the working document. – UNESCO, Paris, 5-9 October, 1998.
6. Lifelong Learning for All. – Paris: OECD, 1996. – 115 s.
7. World guide to higher education. A comparative survey of systems, degrees and qualifications. London: UNESCO publishing, 1998. – P. 516-523.

УДК 378.14(4)

Красильникова Ганна Володимирівна – кандидат технічних наук, доцент, завідувач навчально-методичного відділу Хмельницького національного університету
E-mail: krasil@ukr.net

ЄВРОПЕЙСЬКІ ПІДХОДИ ДО МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ДОКУМЕНТАХ І СТАНДАРТАХ

Якість життя і якість освіти декларуються як основні орієнтири глобальної політики ЮНЕСКО та ООН. Так, у програмному документі ЮНЕСКО «Реформа і розвиток вищої освіти» (1995) якість освіти визначається як найважливіший девіз діяльності ООН в галузі освіти. Базовим документом процесу формування освітньої європейської спільноти є Лісабонська Конвенція про визнання кваліфікацій вищої освіти (1997), в якій до складу ключових визначень віднесено «оцінювання ВНЗ та освітніх

програм – визначення якості освіти в певному ВНЗ або навчальної програми». У вересні 1998 р. Європейський Парламент та Рада Європи рекомендували налагодити європейське співробітництво в галузі забезпечення якості вищої освіти. А у Лісабонській Конвенції «Університети Європи після 2010 р.: розмаїття при єдності цілей» (2007) йдеться про те, що неперервне підвищення якості є основним завданням вищих навчальних закладів.

Якість вищої освіти та її забезпечення є пріоритетами для країн-учасниць Болонського процесу при побудові Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), оскільки її беруть до уваги як провідну умову встановлення довіри, співвідносності, мобільності, порівнянності та привабливості [1-7].

Метою статті є висвітлення ключових позицій питань якості вищої освіти та її забезпечення і моніторингу у документах Болонського процесу, динаміки їх розвитку; окреслення принципових відмінностей та умов зближення позицій вітчизняної та європейської систем вищої освіти щодо забезпечення її якості на усіх управлінських рівнях, в тому числі інституційному.

Слід наголосити, що пильна увага до якості освіти поясується переходом наприкінці ХХ століття більшої національних освітніх систем Європи до методології проектування освіти, орієнтованої на результати навчання та їх моніторинг. У всіх міжнародних документах забезпечення якості вищої освіти трактується як система, що формує механізми для забезпечення моніторингу, оцінювання і підтримки і/або покращення якості діяльності ВНЗ і/або програм навчання.

З метою поліпшення якості вищої освіти з урахуванням національних умов та європейських вимірів і міжнародних вимог Рада ЄС рекомендує країнам-членам встановлювати прозоре оцінювання якості та систем забезпечення якості у сфері вищої освіти на принципах: автономії та незалежності органів, що відповідають за оцінювання і контроль якості; поєднання внутрішнього (самоаналіз) та зовнішнього (експертне оцінювання) оцінювання; залучення усіх зацікавлених сторін (викладачів, адміністраторів, студентів, випускників, соціальних партнерів, професійні асоціації, іноземні експерти тощо); опублікування звітів про результати оцінювання [8].

На Празькій зустрічі міністри країн-учасниць Болонського процесу (2001) визнали необхідність встановлення загальних норм у сфері забезпечення якості вищої освіти та розповсюдження кращого досвіду [3]. Згодом низка виявлених Радою ЄС характеристик систем забезпечення якості вищої освіти, що отримала назву «чотирьохступінчатої моделі», стала першою європейською нормою у цій галузі [9, с. 8-9].

Наступним кроком можна вважати визначення рівнів, на яких системи забезпечення якості вищої освіти повинні

створюватися: міжнародний, національний, інституційний. При цьому ключовими елементами національної системи забезпечення якості були проголошені [2]:

- визначення відповідальності органів та навчальних закладів, які беруть участь у процесах;
- оцінювання програм закладів, яка містить внутрішній контроль, зовнішню перевірку, участь студентів та публікацію результатів;
- наявність систем акредитації, сертифікації або подібних процедур; міжнародна участь, співробітництво та створення спілок.

З розвитком ЄПВО спостерігається поступове переміщення акценту із зовнішнього оцінювання якості вищої освіти на інституційний рівень. Отже, розробка і впровадження університетських систем та процедур забезпечення якості вищої освіти стає фундаментальною умовою досягнення в кожному ВНЗ європейської якості освіти. Підтвердженням тому є заява міністрів освіти європейських країн у Берлінському комюніке (2003), де йдеться про те, що «відповідно до принципу інституційної автономії, основна відповідальність за забезпечення якості у сфері вищої освіти лежить на кожному закладі, і це становить основу для справжньої підзвітності академічної системи в межах національної системи забезпечення якості». Така пильна увага до питань якості вищої освіти пояснюється сукупністю причин: по-перше, поступовим відстороненням держави від активного втручання і регулювання сфери вищої освіти у багатьох країнах Європи; по-друге, впродовж останнього десятиліття у більшості європейських освітніх систем очевидним став відхід від контролю «входів» до моніторингу к контролю «виходів» (результатів навчання). Очевидним є факт переміщення уваги з самого процесу навчання (навчальні програми, академічна успішність студентів) на компетентісний підхід з переважною орієнтацією на професійну і особистісну підготовленість і, в першу чергу, до працевлаштування випускників як критерію результату навчання.

Подальшої динаміки питання забезпечення якості вищої освіти набуло з прийняттям Бергенською конференцією міністрів освіти в 2005 році Європейських стандартів і рекомендацій для забезпечення якості (ESG) вищої освіти [4]. На думку президента ENQA Ахіма Хопбаха, з самого початку і до сьогодні вони використовуються в якості загальних принципів європейської гарантії якості, що поширюються на всю територію ЄПВО з урахування диверсифікації цього сектору [10].

Європейські стандарти забезпечення якості у вищій освіті складаються з трьох частин [11]:

- 1) внутрішнього забезпечення якості у вищих навчальних закладах;

- 2) зовнішнього забезпечення якості вищої освіти;
- 3) забезпечення якості у діяльності агенцій із зовнішнього забезпечення якості.

Вони ґрунтуються на низці основних принципів внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості вищої освіти у ЄПВО, а саме [11, с. 12-13]: вищі навчальні заклади несуть основну відповідальність за якість наданих ними освітніх послуг і за те, як ця якість забезпечується; інтереси суспільства щодо якості і стандартів вищої освіти мають бути захищені; потрібно розвивати і вдосконалювати якість навчальних програм в інтересах студентів та інших бенефіціарів вищої освіти на Європейському просторі вищої освіти; мають існувати ефективні та надійні організаційні структури, в межах яких ці академічні програми здійснюються та підтримуються; важливими є прозорість та використання зовнішньої фахової допомоги в процесах забезпечення якості; створення культури якості у вищих навчальних закладах має отримати всіляку підтримку; необхідно розробити процеси, за допомогою яких вищі навчальні заклади зможуть демонструвати свою відкритість та підзвітність, включаючи підзвітність за державні і приватні інвестиції; забезпечення якості, яке гарантує відкритість та підзвітність, повністю сумісне із процесами забезпечення якості задля підвищення ефективності роботи закладу; заклади освіти мають демонструвати свою якість як на національному, так і на міжнародному рівні; процеси, які застосовуються, не повинні обмежувати різноманіття та стримувати нововведення.

У зв'язку з обмеженим обсягом статті зупинимося лише на характеристиці ESG щодо внутрішнього забезпечення якості у ВНЗ, що формулюється у такому вигляді [11, с. 7]:

1. Політика закладу і процедури забезпечення якості.
2. Затвердження, моніторинг та періодичний перегляд програм і дипломів.
3. Оцінювання студентів.
4. Забезпечення якості викладацького складу.
5. Навчальні ресурси та підтримка студентів.
6. Інформаційні системи.
7. Публічність інформації.

Стандарт «Затвердження, моніторинг та періодичний перегляд навчальних програм і дипломів» містить такі рекомендації: довіра до вищої освіти з боку студентів та інших зацікавлених сторін виникає та підтримується, скоріш за все, завдяки ефективній діяльності із забезпечення якості освіти, яка гарантує ретельність у розробці навчальних програм, регулярність моніторингу і періодичність перегляду цих програм, забезпечуючи тим самим їхню актуальність та попит на них.

Передбачається, що забезпечення якості програм включатиме: розробку й публікацію чітко сформульованих

очікуваних навчальних результатів; уважне ставлення до побудови освітньо-кваліфікаційної програми – переліку дисциплін та їхньої організації і змісту; особливі вимоги до різних форм навчання (наприклад, денної, вечірньої, заочної форм, дистанційного навчання, навчання за допомогою електронних ресурсів), а також до різних типів вищої освіти (наприклад, академічної, професійно-технічної, професійної); наявність відповідних навчальних ресурсів; формальні процедури затвердження програм органом, який не здійснює викладання за цією програмою; моніторинг успішності та досягнень студентів; регулярний періодичний перегляд програм (за участі також зовнішніх експертів); регулярне спілкування з працедавцями, представниками ринку праці та іншими відповідними організаціями; участь студентів у діяльності із забезпечення якості [11, с. 15].

Важливим результатом Першого Європейського Форуму із забезпечення якості, організованого сумісно EUA, ENQA, EURASHE і ESIB (Група E4) у 2006 р. є рішення щодо створення Європейській асоціації агенцій гарантії якості у вищій освіті (European Association for Quality Assurance in Higher Education, EQAR), повноправним урядовим членом якого у 2008 р. стала наша країна. За рішенням Групи E4 європейські форуми, присвячені забезпеченню якості вищої освіти, проводилися щорічно. На останньому восьмому, що відбувся у Гетебурзі у 2013 р., йшлося про культуру якості вищої освіти у ВНЗ, удосконалення існуючих стандартів і рекомендацій забезпечення якості у вищій освіті. Так, у Лондонському Комюніке (2007) міністри освіти країн-учасниць Болонського процесу підтвердили курс на підсилення відповідальності ВНЗ за якість вищої освіти і необхідність розвитку ними внутрішніх систем забезпечення якості [5]. На Лювенській зустрічі (2009) озвучені ініціативи створення інструментів прозорості ВНЗ в межах ЄПВО, які повинні бути пов'язані з принципом забезпечення якості вищої освіти та базуватися на даних, що співставляються, і адекватних показниках для опису різних профілів ВНЗ та їх програм [6].

На Бухарестському саміті (2012) 47 країн ЄПВО у доповіді про хід реалізації і застосування Європейських стандартів і рекомендацій з забезпечення якості в ЄПВО зазначено, що 35% респондентів спеціально проведеного дослідження серед країн-учасниць Болонського процесу вважають, що ESG є практичним інструментом для покращення внутрішньої якості вищої освіти [7]. Динаміка розвитку питань забезпечення і моніторингу якості вищої освіти в рамках Болонського процесу (1999-2012 рр.) подана на рис. 1.

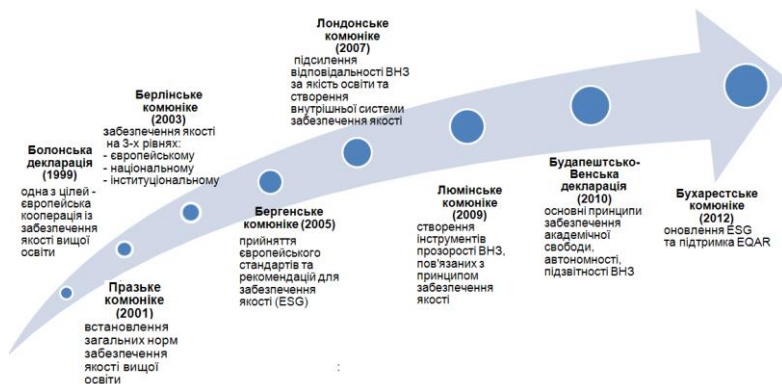


Рис. 1. Динаміка розвитку питань забезпечення і моніторингу якості вищої освіти в рамках Болонського процесу (1999-2012 рр.)

Болонський процес розвиває практику внутрішнього забезпечення якості. Внутрішньому оцінюванню, як правило, підлягають: викладання, навчальний процес, рідше – наукові дослідження. Тільки чверть європейських ВНЗ здійснює моніторинг інших складових діяльності навчальних закладів.

У директивному документі Європейської асоціації університетів «Контроль якості у вищій освіті» визначені показники для управління і контролю якості ВНЗ: різні аспекти академічної діяльності, автономія закладу, цілі і засоби навчання, критерії відбору і прийому абітурієнтів, наявність об'єктивних процедур апеляції, якість навчальних програм, кількісні і якісні характеристики професорсько-викладацького складу, зворотній зв'язок зі студентами, перезарахування і накопичення навчальних кредитів, міждисциплінарність, навчання в рамках різних програм вищих навчальних закладів, інфраструктуру і обладнання, наявність позабюджетних коштів, мотивацію викладачів і дослідників, інвестування у будівництво і обладнання, систематичний аудит, зв'язок з ринком праці, міжнародна наукова конкурентоспроможність, механізм міжнародного контролю якості, участь в актуальних суспільних дискусіях і внесок у розвиток демократії, інноваційний потенціал в науковій, технічній та культурній сферах тощо.

На жаль, у сфері забезпечення та моніторингу якості вищої освіти Україна поки що відстає від загальноєвропейського рівня. Свідченням такого стану є данні інвентаризації виконання країнами-учасницями вимог Болонського процесу: в 2007 р. Україна отримала за індикаторами забезпечення якості освіти оцінку 3,5 за 5-бальною шкалою на тлі загальної оцінки країн-учасниць за цим показником – 4,1; у 2009 р. оцінка зменшилася до 3,3 балів. При цьому у

Національному звіті про впровадження положень Болонського процесу (2009) досягнення щодо внутрішнього заохочення, моніторингу та періодичного огляду програм і заохочень, описів своїх програм МОН України оцінило стримано – «небагато».

У звіті Європейської Комісії за 2012 р. «The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report» наша держава отримала підсумкову оцінку 2,2 бали з 5-и можливих за впровадження Болонського процесу у вищій освіті, в тому числі за відсутність системи забезпечення якості вищої освіти. Отже, впродовж останніх років динаміку процесів щодо забезпечення якості вищої освіти в Україні можна характеризувати як таку, що не розвивається, а навіть уповільнюється.

Серед причин існуючих нині проблем забезпечення якості вищої освіти в контексті входження України до Болонського процесу дослідники виокремлюють: відсутність визначальної основоположної ролі органів державного управління, сучасної моделі управління якістю вищої освіти; непослідовну політику держави, в якій не віддзеркалені зростаючі вимоги роботодавців щодо необхідності змін у змісті вищої освіти; всезростаючі в умовах демократичних перетворень очікування студентів щодо спроможності ВНЗ задовольнити їх потреби, корпоративні інтереси викладацького середовища та ін.

Крім цього, освітні реформи не носили комплексний, випереджальний характер, відбувалися без змін концептуальних підходів до процесів управління та систем забезпечення та моніторингу якості вищої освіти, а скоріше нагадували трансформування, пристосування старої системи до функціонування в нових соціально-економічних умовах, запізнілі напівзаходи на нові глобалізаційні та євроінтеграційні виклики. Порівняльний аналіз підходів до формування вітчизняної та європейської моделей забезпечення та моніторингу якості вищої освіти наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз підходів до формування вітчизняної та європейської моделей забезпечення та моніторингу якості вищої освіти

Вітчизняна модель забезпечення та моніторингу якості вищої освіти	Європейська модель забезпечення та моніторингу якості вищої освіти
Модель управління вищою освітою	
Державна	Громадсько-державна
Зовнішня система забезпечення якості вищої освіти	
Мета	
Контроль якості вищої освіти відповідно до державних вимог та	Оцінювання якості вищої освіти відповідно до Європейських

освітніх стандартів Надання дозволу на провадження освітньої діяльності ВНЗ	стандартів та рекомендацій та її постійне підвищення
<i>Інструменти та процедури</i>	
Державні ліцензування та акредитація напрямів (спеціальностей) і ВНЗ в цілому	Незалежна акредитація освітніх програм, інституціональна перевірка ВНЗ
<i>Інституційні органи</i>	
Державні установи (МОН України, Державна інспекція навчальних закладів)	Незалежні агенції, професійні асоціації
<i>Система цінностей</i>	
Дотримання державних вимог, покарання за їх порушення	Інституціональна автономія, академічні свободи і соціальна справедливість
<i>Зорієнтованість системи</i>	
Вимоги держави	Вимоги роботодавців, студентів
<i>Внутрішня система забезпечення якості вищої освіти</i>	
<i>Мета</i>	
Контроль якості вищої освіти та інформування керівництва ВНЗ і вищі інстанції; підготовка до зовнішнього контролю	Мотивація підвищення якості вищої освіти у ВНЗ
<i>Процедури та процеси</i>	
Самоаналіз, підготовка до зовнішнього оцінювання, контроль	Моніторинг, аудити, самооцінювання
<i>Система показників якості вищої освіти</i>	
Застаріла, формальна	Гнучка, спрямовані на постійний розвиток системи
<i>Участь у процесах споживачів освітніх послуг</i>	
Формальна участь роботодавці через систему ДЕК	Залучення бенефіціарів (студентів, батьків, роботодавців)

Повсякчас науковці, менеджери освіти пропонують різні алгоритми урегулювання питань якості освіти в державі з урахуванням входження її в ЄПВО, зокрема, сформувати і реалізувати системну науково обґрунтовану реформаторську політику у сфері вищої освіти, створити ефективну систему зовнішнього і внутрішнього оцінювання якості вищої освіти, розробити нормативно-правове забезпечення, прийняти Національну концепцію забезпечення якості вищої освіти як складову Національної доктрини розвитку освіти в Україні; розробити сучасну модель управління якістю вищої освіти; запровадити систему забезпечення якості вищої освіти відповідно до стандартів і рекомендацій ESG і створити незалежні агенції із забезпечення якості; приєднатися національним незалежним, рівноправним агенціям із забезпечення якості до EQAR, запровадити національну рамку кваліфікацій (НРК) як невід’ємний

компонент забезпечення якості освіти в країні, запровадити компетентнісний підхід для підвищення ефективності навчання, викладання та оцінювання на основі НРК та Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS), управління якістю освіти здійснювати шляхом прийняття управлінських рішень на основі результатів освітнього моніторингу; розробити нормативну базу моніторингу якості освіти та ін.

Отже, слід усвідомити, що в країні назріла нагальна необхідність заміни традиційної системи контролю та оцінювання на систему забезпечення якості вищої освіти з відповідними заходами: створенням законодавчої бази, інституційних структур та запровадження певних управлінських технологій моніторингу якості вищої освіти. Аналіз документів та стандартів в рамках Болонського та інших інтеграційних європейських процесів свідчить, що освітній моніторинг є одним з основних механізмів процесу забезпечення якості вищої освіти як базового принципу ЄПВО.

До подальших напрямів дослідження відносимо визначення зовнішніх та внутрішніх чинників детермінації щодо трансформації вітчизняної традиційної системи контролю вищої освіти у систему забезпечення її якості європейського зразка.

Література

1. Європейський простір у сфері вищої освіти: спільна декларація міністрів освіти Європи (Болонья, 19 червня 1999 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу 15.01.2014: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_525>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Створення зони вищої освіти Європи: комюніке конференції Європейських Міністрів освіти (Берлін, 19 вересня 2003 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу 15.12.2013: <<http://nau.edu.ua/ua/menu/navchannya/bolonskij-procsez/berl%D1%96nske-komyun%D1%96ke.html>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Towards the european higher education area: communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education (Prague, May 19th 2001) [Електронний ресурс]. – Режим доступу 21.02.2014: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. Загальноєвропейський простір освіти – досягнення мети: комюніке Конференції європейських міністрів освіти (Берген, 19-20 травня 2005 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу 15.12.2013: <http://www.ubs.gov.ua/files/462_files_1/BergenskeKomunique.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world (London, 18 May 2007) [Електронний ресурс]. – Режим доступу 16.01.2014: <<http://www.eqar.eu/uploads/media/London-Communiqué-18May2007.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
6. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade: communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009) [Електронний ресурс]. – Режим доступу 16.01.2014: <<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/>>

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Випуск 1 (8) 2014

leuven_louvain-la-neuve_communique%C3%A9_april_2009.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

7. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area Bucharest: communiqué. Final Version (Bucharest, 26-27 April 2012) [Електронний ресурс]. – Режим доступу 16.01.2014: <<http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%282%29.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

8. Council Recommendation (EC) No 561/98 of 24 September 1998 on European cooperation in quality assurance in higher education // Official Journal. – 7.10.1998 L 270.

9. Quality procedures in European Higher Education. ENQA Occasional Papers 5. European Network for Quality Assurance in Higher Education. – Helsinki, 2003. – 41 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу 14.02.2014: <<http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/procedures.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

10. Хопбас А. Современное состояние и перспективы развития гарантии качества в Европе // Аккредитация в образовании. – 2013. – № 60 [Електронний ресурс]. Режим доступу 15.12.2013: <www.akvobr.ru/garantia_kachestva_v_evrope.html>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

11. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К.: Ленвіт, 2006. – 35 с.

Красильникова Анна Владимировна – кандидат технических наук, доцент, заведующий учебно-методического отдела Хмельницкого национального университета
E-mail: krasil@ukr.net

ЕВРОПЕЙСКИЕ ПОДХОДЫ К МОНИТОРИНГУ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОКУМЕНТАХ И СТАНДАРТАХ

Аннотация. Статья освещает приоритетную позицию вопросов качества высшего образования, его обеспечения и мониторинга в документах Болонского процесса, динамику их развития; содержит характеристику принципиальных различий и условий сближения позиций отечественной и европейской систем высшего образования по модели обеспечения его качества на всех управленческих уровнях, в том числе институциональном. Доказана срочная необходимость замены традиционной отечественной системы контроля и оценки высшего образования на систему обеспечения и мониторинга его качества.

Ключевые слова: качество высшего образования, обеспечение качества высшего образования, мониторинг качества высшего образования, Болонский процесс.

Krasilnikova Ganna – Ph.D, Associate Professor, Head of methodical Department of Khmelnytsky National University
E-mail: krasil@ukr.net

EUROPEN APPROACHES TO THE MONITORING OF QUALITY HIGH EDUCATION IN DOCUMENTS AND STANDARDS

Summary. The article devoted to the position of priority issues of quality in higher education, its enforcement and monitoring in the Bologna

process, the dynamics of their development including profiles of the fundamental differences and conditions of convergence of national and European higher education systems on the model to ensure its quality management at all levels, including institutional. It is proved an urgent need to replace the traditional national control and evaluation system of higher education to ensure and monitoring system of its quality.

Key words: *quality of higher education, quality assurance of higher education, monitoring the quality of higher education, the Bologna process.*

Bibliography

1. Spilna deklaratsiia ministriv osvity Yevropy «levropeyskyi prostir u sferi vyshchoi osvity» Bolonia, 19 chervnia 1999 roku [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: 15.01.2014 r. <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_525>.
2. Stvorennia zony vyshchoi osvity Yevropy. Komiiunike konferentsii Yevropeyskykh Ministriv osvity. Berlin, 19 veresnia 2003 roku [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: 15.12.2013 r. <<http://nau.edu.ua/ua/menu/navchannya/bolonskij-procnez/berl%D1%96nske-komyun%D1%96ke.html>>.
3. Towards the european higher education area.Communiq   of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. [Електронний ресурс]. Rezhym dostupu: 21.02.2014 r <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf>.
4. Zahalnoievropeyskyi prostir osvity – dosiahnennia mety: Komiiunike Konferentsii yevropeyskykh ministriv osvity. Berhen, 19-20 travnia 2005 roku [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: 15.01.2014 r. <http://www.ubs.gov.ua/files/462_files_1/BergenskeKomunike.pdf>/994_525.
5. London Communiq  . Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. 18 May 2007. London [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: 16.01.2014 p/<<http://www.eqar.eu/uploads/media/London-Communique-18May2007.pdf>>.
6. The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiq   of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009 [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: 16.01.2014 p <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven_louvain-la-neuve_communiq  C3%A9_april_2009.pdf>.
7. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area Bucharest Communiq  . FINAL VERSION, Bucharest, 26-27 April 2012 [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: 16.01.2014 p. <<http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%282%29.pdf>>.
8. Council Recommendation (EC) No 561/98 of 24 September 1998 on European cooperation in quality assurance in higher education [Official Journal L 270 of 7.10.1998].
9. Quality procedures in European Higher Education. ENQA Occasional Papers 5. European Network for Quality Assurance in Higher Education. – Helsinki, 2003. – 41 p. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/procedures.pdf>.
10. Hobbas A. Sovremennoe sostojanie i perspektivy razvitiya garantii kachestva v Evrope //Akkreditacija v obrazovanii. Jelektronnyj zhurnal. 2013, № 60 [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupu: www.akvobr.ru/garantia_kachestva_v_evrope.html.
11. Standarty i rekomendatsii shchodo zabezpechennia yakosti v Yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity. – K.: Lenvit, 2006. – 35 s.19 veresnia 2003 r. [Elektronnyi resurs] Rezhym dostupu: <http://nau.edu.ua/ua/menu/navchannya/bolonskij-procnez/berl%D1%96nske-komyun%D1%96ke.html>.

УДК 74 (520)

Кучай Тетяна Петрівна – кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Черкаського
національного університету імені Богдана Хмельницького
E-mail: o.kuchai@gmail.com

**ДОСЯГНЕННЯ ЯПОНІЇ У СФЕРІ ОСВІТИ – РУШІЙНА СИЛА
РОЗВИТКУ ЕКОНОМІКИ, КУЛЬТУРИ, ПРОГРЕСУ НАЦІЇ**

Сьогодні Японія вийшла на провідні позиції у сфері освіти у світі. Як свідчать результати досліджень, феномен японської освіти полягає в тому, що абсолютна кількість молоді продовжує свою освіту в повній середній школі (понад 90 %). Японія найосвіченіша країна світу. Вже зараз 95 % японців мають середню освіту. Першими в світі вони досягли «всезагальної середньої грамотності». До 25 років більше 40 % японських юнаків і дівчат отримують вищу освіту. Рівень освіти винятково високий у всіх прошарках суспільства [1].

Розв'язанням поставленої проблеми займалися вітчизняні та зарубіжні вчені: А. Галаган, М. Курінна, А. Сбруева, Є. Іванов, Ю. Боярчук, Г. Мікаберідзе, І. Грищенко, Аківоші Вонезава (Akivoshi Vonezawa) та інші. До успіхів сучасної японської школи Н. Зверева та Сиро Мурояма відносять залучення батьків до процесу виховання й навчання дітей, адже рівень освіти батьків достатньо високий і вони ставлять перед собою завдання забезпечити високий рівень освіти дітям і в школі, і у вищому навчальному закладі. Мати перша вчить дитину писати й читати, допомагає розібратись їй у навчальному матеріалі. Ставлення японської сім'ї до освіти дитини накладає відбиток на все її подальше життя, формує в ній потребу в самоосвіті.

Сприяє успіху сучасної японської школи високий професіоналізм учителя, його відповідальне ставлення до роботи, любов і віра в кожну дитину. Одним із факторів успішної роботи в школі є те, що більшість учителів – чоловіки. Для розвитку дитини чоловіче виховання надзвичайно важливе. У зв'язку із тим, що ця професія престижна й високооплачувана, чоловіки в Японії її обирають, тим паче, що в останні роки зарплата підвищується, а тижневе навантаження вчителя знижується. Вчитель завжди пам'ятає, що школа відіграє цементуючу роль, надає суспільству єдність, адже він відчуває себе відповідальним не лише за свій клас, а й за всю школу, за префектуру в якій він живе. Цьому сприяє й шкільний закон: через кожні три роки змінюється склад учнів паралельних класів; через кожні три роки змінюється місце роботи вчителя (він переводиться в іншу школу).

Навчальний рік у Японії триває 240 днів (у Росії – 211, у США – 180, у Франції – 185 днів).

Як зазначає Г. Мікаберідзе для Японії характерний термін «навчаюче суспільство». Вчений порівнював темпи розвитку освіти в двох економічних гігантів – США та Японії і навів цифри, які свідчать про масовість середньої освіти в Японії: перед другою світовою війною в середній школі навчалось 39,7 % молоді, у 1948 році молодшою середньою школою охоплено 99% дітей віком 12-15 років, у 1950 році – 80 % жителів Японії закінчили молодшу середню школу, а у 60-70-х роках вони переважно вчилися в старшій середній школі; до 1988 року цей показник досяг 96,2 %. Такі досягнення шкільної освіти створили міцну базу для розвитку вищої освіти. Якщо у 1935 році у ВНЗ Японії навчалось 3 % молоді, то у 1988 – 32,4 %, що обумовило підготовку великої кількості фахівців для розвитку економіки [2, с. 84].

Цікаві дані в порівняльному аспекті стосовно розвитку вищої освіти в різних країнах наводить А. Сбруєва. Зокрема, вищу освіту в сучасній Українській державі мають можливість здобувати близько 35 % випускників загальноосвітніх шкіл, ПТУ та технікумів. У розвинутих країнах світу система вищої освіти забезпечує можливість вступу до вищих навчальних закладів значно більшому відсотку випускників середніх шкіл. В Англії, наприклад, місцями у ВНЗ забезпечуються 53 % молоді, у Німеччині – 58, США – 60 відсотків. Цікаво, що в так званих азійських країнах-тиграх цей показник сягає ще більш високого рівня, що і зумовило їх стрімкий вхід до світової еліти. Скажімо, в Японії майже 80 % випускників шкіл вступають до ВНЗ. У недалекому майбутньому в цій країні планують запровадити обов'язкову вищу освіту, як того вимагає невідпинний розвиток надсучасних технологій [3, с. 60].

Освіта в Японії була і є одним з основних факторів економічного прогресу, в чому немаловажну роль відіграла й фінансова політика держави – розходи на освіту постійно зростали, починаючи з кінця 60-х років (5,3 % ВВП у 1965 р.; у 1975 році – 6,5 %; у 1985 році – 6,5 %; у 1995 році – 6,8 %) [4, с. 18]. В цілому, як зазначає А.Галаган, Японія витрачає на освіту 8,6 % свого валового національного продукту. Асигнування на утримання державних навчальних закладів зростають на лише в абсолютних числах, а й у розрахунку на одного учня. З 1978 року вони збільшилися з 18070 до 20660 тис. ієн. Починаючи з 1970 року японський уряд почав фінансувати із державного бюджету приватні навчальні заклади. Ці асигнування зросли з 13220 млн. єн у 1970 році до 249300 млн. єн у 1984 році, а у розрахунку на одного учня – з 1410 тис. ієн у 1979 році до 1480 тис. єн у 1984 році. Урядові асигнування у розрахунку на одного учня державних навчальних закладів перевищує у 14 разів асигнування на одного учня приватних навчальних закладів.

Із загальних витрат на освіту в Японії на вищу освіту виділяється дещо більше 11 % (у Франції – більше 16 %, у

Німеччині – близько 15 %, у Великій Британії – близько 22 %, у США – близько 40 %).

Що стосується фінансової допомоги студентам, то в Японії їм надаються безпроцентні займи, однак доля студентів університетів, які одержують ці займи, досить незначна (у середньому дещо більше 10 %, у той час як у Німеччині – 42 %, у Великій Британії – 87 %, у США – близько 45 %).

Вартість життя майже в три рази перевищує розміри студентських займів. Отже, японські студенти у переважній більшості вчаться за рахунок батьків [5, с. 49-50].

За даними Г. Мікаберідзе, у США у 30-40 рр. темпи росту контингенту учнів ЗОШ були вищі, ніж у Японії, а вже у 70-80 рр. ЗОШ в Японії не закінчував кожен десятий, а у США – один із чотирьох. Освітня Японія визнають високу результативність ЗОШ як одне з головних досягнень у сфері освіти і намагаються зберегти досягнуте, використовуючи досвід зарубіжних країн, які також намагаються визначити витоки джерела такої високої ефективності [2, с. 84].

За низкою показників японські школярі перевершують своїх американських однолітків й при підведенні підсумків міжнародних досліджень, як правило, займають перші місця [2, с. 88].

Як зазначає Т. Свердлова, за змістом, а особливо за духом японська освіта є унікальною, надзвичайно ефективною. Успіхи школярів у оволодінні основами наук визначні. У 80-90-ті роки японські школярі зайняли перше місце у світі з математики [6, с. 53], а у 1983 році учні початкової школи – друге місце у тестуванні з природничих дисциплін [7, с. 90].

Основна умова всіх досягнень у Японії – високий загальноосвітній рівень, на базі якого, як зазначає Ю. Боярчук, будуються наукові досягнення та професійні вміння. Це явище не може бути досягненням останнього покоління, воно має глибокі корені – вже декілька високоосвічених поколінь японського суспільства змінили одне друге. Славна японська культура виробництва, бездоганна організація праці, масове оволодіння суміжними спеціальностями та інші явища – не що інше як наслідок освіти.

Безумовно, освіта країни пройшла довгий, складний шлях розвитку. Після революції Мейдзі громадяни, що мали певний рівень освіти, одержали великий пріоритет. Престиж освіти декларувався й підтверджувався практикою. Послідовно спостерігаються успіхи в освіті, яка й сьогодні залишається престижною [8, с. 84]. Особливістю освітньої сфери було те, що вона тісно взаємодіяла з професійною сферою, увібрала в себе дух традиційної моралі, побудованої на цінностях колективізму, колегіальності, соціальної етики. Реформи, проведені урядом Японії у сфері освіти після Другої світової війни, дозволили

реалізувати прихований потенціал працездатного населення країни. Відбулося значне прирощення людського і культурного капіталу за рахунок переосмислення японцями багатьох західних ідей, освіта забезпечила високі темпи суспільного відтворення [9]. Успіх у житті залежить перш за все від освіти. Погоня за престижними дипломами прославлених університетів – характерна ознака сучасної освіти. Батьки не шкодують сил і засобів для навчання дітей вже з початкової школи.

Широке розповсюдження й успіхи народної освіти допомогли Японії зробити гігантський стрибок у економічному та науково-технічному розвитку й дали їй можливість увійти в число провідних високорозвинених країн світового співтовариства [8, с. 92]. Сьогодні в Японії склалась високорозвинена система освіти. Широкомасштабні реформи передбачають зміну політики фінансування ВНЗ. Університетські корпорації фінансуються на 79 % з держбюджету (приватні ВНЗ також отримують субсидії від держави). Вони зобов'язані подавати звіти про свою діяльність і прагнути до високих показників академічної продуктивності. Університетські корпорації розвиваються на основі шестирічних планів. Фінансування корпорацій здійснює Міністерство освіти, культури, спорту, науки й технологій, воно залежить від результатів оцінки виконання ними затверджених планових показників. У випадку незадовільних результатів бюджет університету може бути істотно скорочений. У цілому уряд планує найближчим часом зменшити державне фінансування університетських корпорацій до 30 %. Основним джерелом фінансування університетів повинні стати доходи від підприємництва. Додаткове потенційне джерело фінансів для університетів – це навчання іноземних студентів, а також дорослих громадян [10].

Японські університети приймають все більше число студентів в основному з країн, що розвиваються і поступово розташовують деякі об'єкти, такі, як житло і розвивають систему допомоги для іноземних студентів. Перша стратегія інтернаціоналізації урядом була представлена у 1983 році. Відомий як «100000 Міжнародний план студента», план поставити мету збільшення числа іноземних студентів, що навчаються у японських вищих навчальних закладах з 10 000 (у 1983 році) до 100 000 на початку 21-го століття. План мав високий пріоритет, і бюджет на державні стипендії для іноземних студентів був значно збільшений. Цільового плану був досягнутий у 2003 році, коли майже 110 000 іноземних студентів, що навчаються у японських закладах вищої освіти. Більше 90 % іноземних студентів з країн Азії, особливо з Китаю і Південної Кореї. З іншого боку, число японців, які навчаються за кордоном, було близько 7500 у 2007 році. Більшість – у США, Китаї, Великобританії та Австралії. У 2009 році їх кількість досягла 132 732. Серед іноземних студентів, близько 10 000

перебувають на державних зовнішніх стипендіальних програмах студента. Близько 80 % стипендіатів навчаються в аспірантурах, особливо в аспірантурі в галузі науки і техніки. Незважаючи на ці важливі тенденції в інтернаціоналізації, частка іноземних студентів від загального числа студентів Японії становить 3,8 %. Японська мова та культура може бути одним з головних перешкод для іноземних студентів, які хочуть навчатися в Японії. Майже половина всіх університетів пропонують уроки іноземних мов, у той час як у деяких вузах всі курси викладаються англійською мовою. У цих університетах, іноземні студенти можуть вивчати для навчання регулярні програми без знання японської мови. Багато установ докладають усіх зусиль для зміцнення послуг для іноземних студентів, такі як надання істотних послуг у вивченні японської мови (курси), підтримка для повсякденного життя, а також допомога з житлом і пошуком роботи в Японії.

У липні 2008 р. японський уряд оголосив про новий «300 000 Міжнародний план студента», який встановлює довгострокові цілі прийняття 300 000 іноземних студентів до 2020 р. У 2009 р., домагаючись цих цілей, МЕХТ почав спеціальний проект розробки для 30 університетів, в яких можна прокласти шлях для інтернаціоналізації вищої освіти. Університети (так звані «Глобальний 30») пройшли спеціальну фінансову підтримку для таких заходів, як посилення викладання англійською мовою, призначення більше іноземних викладачів на фіксований термін, наймання спеціального персоналу для підтримки іноземних студентів, створення зарубіжних сервісних центрів для залучення кращих іноземних студентів, а також розширення програм обміну студентами [11].

Ми вважаємо, що співпраця із зарубіжними університетами має велике значення. Через створення організованої та постійної співпраці між японськими і зарубіжними університетами, студенти можуть отримати знання в університетах в більш короткий період і з меншими витратами, тим самим полегшуючи їх можливості зосередитися на вивченні для отримання додаткового міжнародного досвіду, в кінцевому результаті, підвищення їх мобільності. Університети на основі такої співпраці можуть поліпшити свої програми на здобуття певного ступеня, сприяти обміну із забезпечення якості та міжнародної конкурентоспроможності [12].

Японія співпрацює з міжнародними організаціями, зокрема, організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР). Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) – міжнародна організація, що об'єднує 34 країни світу, більшість з яких є країнами з високим доходом громадян та високим ІРЛП і розглядаються як розвинені. Договір про ОЕСР був підписаний 14 грудня 1960 року в Парижі, але вступив у дію 30 вересня 1961 року на базі Європейської організації економічного співробітництва з

метою координації економічної політики країн-членів ОЕСР і погодженням програми допомоги країнам, що розвиваються. Організація об'єднує 34 найбільш економічно розвинених країн світу – більшість держав Європейського Союзу, США, Австралія, Корея, Японія та інші. Штаб-квартира розміщена у Парижі (Франція). ОЕСР також активно співпрацює з державами світу, які не є членами організації, у рамках спеціалізованих програм, міжнародних заходів тощо [13].

Узагальнюючи зазначене, можна зробити висновки, що рушійною силою розвитку економіки, культури, прогресу нації Японії є освіта. Звісно, що японці вміють запозичувати досягнення інших країн, які наповнюють національним змістом і досягають значних результатів.

Література

1. Курінна М.Г. Особливості змісту загальної освіти в Японії / М. Курінна [Електронний ресурс]. – Режим доступу 22.02.2014: <<http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN14/11kmgovv.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Микаберидзе Г.В. США и Япония: чья школа лучше? / Г. Микаберидзе // Педагогика. – 1995. – №1. – С. 83-88.
3. Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. / А. Сбруева. – Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. – 300 с.
4. Education in Japan. A Graphic Presentation. // Ministry of Education, Science and Culture. – Tokyo, 1996. – 43 p.
5. Галаган А.И. Система образования в Японии / А. Галаган // Проблемы зарубежной высшей школы: обзор информации НИИВШ. – М., 1989. – Вып. I. – 60 с.
6. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / Василь Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
7. Лавриченко Н.М. Франція / Н. Лавриченко // Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 1040
8. Боярчук Ю.В. Состояние и проблемы школьного образования в Японии / Ю. Боярчук // Начальная школа. – 1991. – №10. – С. 88-92.
9. Іванов Є.В. Освіта як засіб соціального управління в Японії у другій половині ХХ ст. / Є. Іванов [Електронний ресурс]. – Режим доступу 05.03.2014: <http://archive.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_gum/Gileya/2013_68/Gileya68/F57_doc.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
10. Грищенко І.М. Стан та особливості управління вищою освітою в Японії / І. Грищенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу 05.03.2014: <<http://www.yourdatabase.org.ua/obshhestvo/stan-ta-osoblivosti-upravlinnya-vishhoju-osvityu-v-yaponii%D1%97.html>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
11. Higher Education in Japan [Електронний ресурс]. – Режим доступу 06.03.2014: <http://www.nier.go.jp/English/EducationInJapan/Education_in_Japan/Education_in_Japan_files/201109HE.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
12. Guidelines for Building Organized and Continuous Cooperation Including Double and Joint Degree Programs between university in Japan and university in foreign countries [Електронний ресурс]. – Режим доступу 06.03.2014: <<http://www.mext.go.jp/english/highered/1303541.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
13. Note on Japan [Електронний ресурс]. – Режим доступу 25.02.2014 <<http://www.oecd.org/japan/48657354.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Кучай Татьяна Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования Черкасского национального университета им. Богдана Хмельницкого
E-mail: o.kuchai@gmail.com

ДОСТИЖЕНИЯ ЯПОНИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ – ДВИГАТЕЛЬНАЯ СИЛА РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ, КУЛЬТУРЫ, ПРОГРЕССА НАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается Япония, которая вышла на ведущие позиции в сфере образования в мире. Основное условие всех достижений в Японии – высокий общеобразовательный уровень, на базе которого строятся научные достижения и профессиональные умения. Широкое распространение и успех народного просвещения помогли Японии сделать гигантский скачок в экономическом и научно – техническом развитии и дали ей возможность войти в число ведущих высокоразвитых стран мирового сообщества.

Ключевые слова: Япония, образование, школа, учитель.

Kuchai Tetiana – Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Preschool and Primary Education Department of the Cherkassy Bohdan Khmelnytsky National University.
E-mail: o.kuchai@gmail.com

ACHIEVEMENTS OF JAPAN IN EDUCATION – DRIVING FORCE OF ECONOMY, CULTURE, NATION'S PROGRESS

Summary. This paper deals with Japan, which was published in a leading position in the field of education in the world. The main condition of all the achievements in Japan – a high educational level, on which are built academic achievement and professional skills. Widespread and successes of public education helped Japan to make a giant leap in the economic, scientific and technical development and gave her the opportunity to be among the leading industrialized countries of the world community. After creating an organized cooperation between Japanese and foreign universities, students can gain knowledge in universities in a shorter time and at lower cost, thereby facilitating their ability to concentrate on studying for additional international experience and ultimately increase the irmobility. Universities on the basis of such cooperation can improve their programs for obtaining a degree, promote the exchange of quality assurance and international competitiveness. The driving force of economic development, culture and progress of the nation of Japan is education. Of course, the Japanese are able to borrow the achievements of other countries that fill national content and achieve significant results.

Key words: Japan, education, school, teacher.

Bibliography

1. Kurinna M.G. Osoblyvosti zmistu zagal'noi'osvity v Japonii' [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu 22.02.2014: <<http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN14/11kmgovy.pdf>>. – Zagol. z ekranu. – Mova ukr.
2. Mykaberdyze G.V. SShA y Japonyja: ch'ja shkola luchshe? // Pedagogyka. – 1995. – №1. – S. 83-88.

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Випуск 1 (8) 2014

3. Sbrujeva A.A. Porivnja'na pedagogika: navch. posib. – Sumy: Redakcijnno-vidavnychij viddil SDPU, 1999. – 300 s.
4. Education in Japan. A Graphic Presentation. // Ministry of Education, Science and Culture. – Tokyo, 1996. – 43 p.
5. Galagan A.Y. Sistema obrazovanya v Japony // Problemy zarubezhnoj vysshej shkoly: obzorny formacy NYYVSh. – M., 1989. – Vyp. I. – 60 s.
6. Kremen' V.G. Osvita i nauka v Ukraїni – innovacijni aspekty. Strategija. Realizacija. Rezultaty / Vasy' Kremen'. – K.: Gramota, 2005. – 448 s.
7. Lavrychenko N.M. Francija // Encyklopedija osvity / [gol. red. V.G. Kremen']. – K.: Jurinkom Inter, 2008. – S. 1040
8. Bojarchuk Ju.V. Sostojanye y problemy shkol'nogo obrazovanya v Japony // Nachal'naja shkola. – 1991. – № 10. – S. 88-92.
9. Ivanov Je.V. Osvita jak zasib social'nogo upravlinnja v Japonii u drugij polovyni HH st. [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu 05.03.2014: <http://archive.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_gum/Gileya/2013_68/Gileya68/F57_doc.pdf>. – Zagol. z ekranu. – Mova ukr.
10. Gryshhenko I.M. Stan ta osoblyvosti upravlinnja vyshhoju osvitoju v Japonii' [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu 05.03.2014: <<http://www.yourdatabase.org.ua/obshhestvo/stan-ta-osoblyvosti-upravlinnja-vishhoyu-osvitoju-v-yaponii%D1%97.html>>. – Zagol. z ekranu. – Mova ukr.
11. Higher Education in Japan [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu 06.03.2014: <http://www.nier.go.jp/English/EducationInJapan/Education_in_Japan/Education_in_Japan_files/201109HE.pdf>. – Zagol. z ekranu. – Mova ukr.
12. Guidelines for Building Organized and Continuous Cooperation Including Double and Joint Degree Programs between university in Japan and university in foreign countries [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu 05.03.2014: <<http://www.mext.go.jp/english/highered/1303541.htm>>. – Zagol. z ekranu. – Mova angl.
13. Note on Japan [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu 25.02.2014: <<http://www.oecd.org/japan/48657354.pdf>>. – Zagol. z ekranu. – Mova angl.

УДК: 371.4 Данилевський

Лутасва Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Національного фармацевтичного університету.

E-mail: tanya_lutaeva@list.ru

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ТА ДІЯЛЬНІСТЬ В.Я. ДАНИЛЕВСЬКОГО В КОНТЕКСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

У період сучасності актуальною є концепція неперервної освіти, що акцентує необхідність дослідження освіти дорослих поза межами базової освіти. Особливого значення в контексті організації освіти дорослих набуває звернення до педагогічної спадщини та просвітницько-педагогічної діяльності Василя Яковича Данилевського (1852-1939), вивчення педагогічних ідей та узагальнення досвіду видатного вченого щодо організації неформальної освіти наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.

Одними із перших до характеристики діяльності просвітницьких організацій на Харківщині, що опікувалися освітою дорослих у період ХІХ – початку ХХ ст., звернулися Д. Багалій та

Д. Міллер [1]. Наведений ними фактичний матеріал є корисним для історико-педагогічних досліджень у період сьогодення. За радянських часів аналіз науково-теоретичної спадщини та основних напрямів діяльності В. Данилевського було надано у дослідженні Є. Фінкельштейна [13].

У виданнях сучасних науковців, стосовно теми дослідження, нашу увагу привернули видання довідкового характеру [4] та науковий доробок О. Білецької [2], Т. Коломієць [7], Т. Павлової [10], В. Сафонової [12], в яких побіжно висвітлюються ідеї та діяльність В. Данилевського щодо організації освіти дорослих.

Незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених висвітленню науково-теоретичної спадщини та основних напрямів діяльності В. Данилевського, його педагогічні ідеї та громадсько-просвітницька діяльність ще не стали об'єктом окремого історико-педагогічного дослідження.

Мета статті – проаналізувати педагогічні ідеї та дослідити діяльність В. Данилевського в контексті організації освіти дорослих наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.

Джерельною базою дослідження є філософсько-публіцистичні роботи В. Данилевського [5; 11], звіти громадських організацій Харківщини [6; 8; 9], видання Імператорського Харківського університету [3], статті загальної періодичної преси досліджуваного періоду [14; 15; 16; 17].

Василій Якович Данилевський – український громадський діяч, біолог, фізіолог, протозоолог, освітянин, філософ-натураліст, письменник-публіцист – народився у Харкові, з яким була пов'язана вся його діяльність у сфері культури, науки та освіти.

Педагогічну діяльність В. Данилевський розпочав у 1880 р. доцентом кафедри фізіології у Харківському зооветеринарному інституті. З 1883 р. він також займав посаду професора фізико-математичного факультету, де викладав фізіологію людини, анатомію та гістологію, з 1886 р. по 1909 р. – завідував кафедрою фізіології на медичному факультеті Харківського університету, а з 1911 р. по 1926 р. – працював в Жіночому медичному інституті та в Харківському медичному інституті [10, с. 148-151].

Про авторитет В. Данилевського як науковця свідчить той факт, що він був обраний членом низки наукових товариств за кордоном, неодноразово призначався головою медичної випробувальної комісії в університетах Російської імперії [11, с. 41; 3]. В. Данилевський приймав активну участь у прогресивному реформуванні середньої та вищої медичної освіти [3].

Вітчизняні науковці встановили, що видатний вчений був автором 217 наукових праць, серед яких декілька монографій, навчальних посібників [11]. Надзвичайно широким був спектр його наукових інтересів. Дослідник займався філософськими проблемами вивчення сутності людини як особистості, взаємозв'язку людини та

навколишнього середовища, розмірковував про напрями організації державою охорони здоров'я населення, фізіологію праці, соціально-значущу діяльність медиків.

Свою високу наукову компетентність та громадянську позицію В. Данилевський засвідчив у філософських та публіцистичних творах: «Труд и отдых», «Труд и жизнь», «Чувство и жизнь», «Народный дом и его общественно-воспитательное значение», «Душа и природа», «Жизнь и солнце», «Физиология труда», «Врач, его призвание и образование», «Очерк из физиологии социальных недугов», «Разумные развлечения и их научные обоснования», «Основной физиологический закон развития ума и воли», «Физиология и социальная жизнь» та інші.

Під керівництвом В. Данилевського в Харкові було організовано три інститути: Жіночий медичний інститут (1911 р.), Український інститут праці (1922 р.), Органотерапевтичний інститут (1919 р.), що нині відомий як Інститут проблем ендокринної патології ім. В. Данилевського АМН України [2].

Видатний учений був членом Наукового комітету Народного Комісаріату Просвіти УРСР, Вченої ради Наркомату охорони здоров'я УРСР. У 1924 р. він отримав звання заслуженого професора УРСР, а у 1926 р. – звання заслуженого діяча науки УРСР. У 1926 р. його обрали дійсним членом Академії наук УРСР. Помер В. Данилевський 25 лютого 1939 р. у Харкові [10; с. 148-151].

В. Данилевський, вихований на ідеях таких новаторів у науці як І. Пирогов, І. Сеченов, не міг залишатися байдужим до питань громадського життя. Великий гуманіст за переконаннями, він мав тісні міжособистісні зв'язки з прогресивними вітчизняними освітянами (Х Алчевською, М. Сумцовим, Л. Хавкіною та іншими).

У своїх роботах В. Данилевський розкривав небезпеку соціального неучтв'я й аморальності. У роботі «Чувство и жизнь» (1895 р.) він пише: «...жодні ... закони не в змозі охопити всі можливі випадки форм людської взаємодії, тоді як критеріям моральних почуттів – голосу совісті, почуттю справедливості – цілком підпорядковується вся ця сфера суспільного життя й взаємних відносин... Історія людства, однак, доводить, що лише самі почуття без знання, без контролю освіченого розуму можуть приводити до народних нещасть, до потьмарення здорового глузду, до перекичування природних умов життя» (переклад автора) [2].

Вивчення роботи В. Данилевського «Врач, его призвание и образование» (1921 р.) дозволяє з'ясувати витоки його ідей стосовно окреслення завдань просвітництва для вітчизняних медиків, а також – його громадянської свідомості, науково-педагогічної та громадської діяльності.

Аналіз вищезазначеної роботи свідчить, що

В. Данилевський надавав величезного значення організації виховних заходів працівниками медичної галузі. До соціально-значущих завдань лікаря він зокрема відносив боротьбу з алкоголізмом, морфінізмом, кокаїнізмом шляхом просвітницької діяльності [11, с. 275].

Важливо зазначити, що В. Данилевський розглядав боротьбу медиків з соціальними негараздами у контексті підвищення моралі та загальної культури населення. Він зауважував: «...без підйому просвітництва та економічного становища одна медицина не здатна боротися з народними бідуваннями» (переклад автора) [11, с. 275].

Сам В. Данилевський був активним громадським діячем і приділяв увагу практичній справі організації просвітницької діяльності, зокрема серед дорослого населення Харківщини. Зауважимо, що за даними перепису 1897 р. у м. Харкові на 173989 осіб населення (92182 чоловіків та 81807 жінок) грамотних було 91329 осіб (57017 чоловіків та 34312 жінок), що складало серед чоловіків 61, 74 % та серед жінок 41, 94 % (52,5 % загальної кількості населення), у той час як у межах Харківської губернії загальний відсоток грамотних складав лише 16,85 % [1, с. 778].

З огляду на проблему ліквідації неписьменності та організації освіти дорослого населення, В. Данилевський надавав допомогу Харківській жіночій недільній школі, яка діяла з ініціативи та під керівництвом Х. Алчевської в другій половині XIX – на початку XX ст. У школі навчалися жінки різного віку. Серед них були ті, що працювали прислугою та на фабриках, модистки, дружини й дочки ремісників. Курс навчання відповідав програмі початкових училищ. У школі діяла бібліотека, були накопичені наукові посібники, у розробці яких приймав участь Василь Якович Данилевський.

Узагальнення досвіду роботи школи дозволило освітянам Харкова укласти та видати бібліографічний довідник-хрестоматію «Что читать народу».

Передусім зазначимо, що В. Данилевський брав активну участь у створенні та організації роботи Харківської громадської бібліотеки (нині – Харківська Державна наукова бібліотека ім. В. Короленка), що діяла упродовж 1866-1920 рр. За статutom ця бібліотека була організована з метою «надати можливість її засновникам та стороннім особам користуватися читанням книг, журналів, газет та спеціальних видань» (переклад автора) [6].

Наприкінці XIX ст учений був активним членом Харківського товариства поширення у народі грамотності (далі: Товариство грамотності, ХТГ), заснованого зусиллями групи викладачів Харківського університету на чолі з професором М. Бекетовим у 1869 р. для поширення освіти серед народу. На поч. XX ст. саме В. Данилевський виконував обов'язки голови Товариства.

У статуті товариства зазначалося, що головною метою діяльності організації є «посильне розповсюдження грамотності і початкових корисних знань у рамках, дозволених урядом» [7]. Основні напрями діяльності Товариства грамотності були пов'язані з організацією загальноосвітніх та недільних шкіл для народу, забезпеченням матеріальної допомоги вчителям. У Харкові Товариство грамотності відкрило декілька народних, жіночу, ремісничу, декоративно-малювальну і чотири недільних школи. Сутність просвітницької діяльності членів товариства, зокрема В. Данилевського, точно і виразно висвітлив у своїй промові під час святкування 25-річного ювілею ХТГ у 1894 р. професор А. Стоянов: «Ми зібралися тут, щоб прославляти ... безкровну мирну перемогу знання над неписьменністю, розумової діяльності над косністю, принципу суспільного блага над елементами суспільного зла, одним з джерел якого завжди було неучтво» (переклад автора) [17].

Наголосимо, що у Харкові за ініціативою та під керівництвом В. Данилевського 1 грудня 1891 р. була відкрита та надалі успішно функціонувала перша безкоштовна народна бібліотека-читальня при ХТГ (надалі їх кількість зросла до чотирьох). З 9 лютого 1892 р. було відкрито абонемент.

За перший рік існування в Харкові безкоштовної народної читальні кількість тих, хто зареєструвався як читач у приміщенні бібліотеки, було 2682; для використання за межами бібліотеки було видано 55992 книг, газет і журналів [6]. Як голова Комітету читальні Харківської народної бібліотеки, В. Данилевський у 1892 р. висунув ідею відкриття недільних відділів читальні у віддалених від центру районах міста [15].

За статистичними даними, наведеними у звіті ХТГ за 1900 р., серед відвідувачів цієї установи були представники різних соціальних прошарків населення Харкова, зокрема дорослі громадяни, що були зацікавлені у самоосвіті та не мали для цього можливості (див. табл. 1) [9, с. 124].

Таблиця 1

Відвідувачі Харківського Товариства грамотності (1900 р.)

Категорії населення	Чоловіки	Жінки	Разом	%
Працівники, що служать у різних установах	38	1	39	6,7
Торговці-господарі та прикажчики	24	-	24	4,1
Ремісники-господарі	30	1	31	5,3
Ремісники-майстри та підмайстри	26	1	27	4,6
Ремісники-учні	42	1	43	7,4
Робітники, які мають розряди	45	-	45	7,6
Робітники без кваліфікації	7	-	7	1,2
Прислуга	4	-	4	0,7
Особи, що навчаються у вищих	1	-	1	0,2

навчальних закладах				
Особи, що навчаються у середніх навчальних закладах	20	2	22	3,8
Особи, що отримують початкову освіту	234	25	259	44,5
Підлітки без певних занять	33	10	43	7,4
Діти, що не навчаються в школі	10	3	13	2,2
Особи, що мають інші заняття	15	10	25	4,3
Усього	529	54	583	100,0

Своїм власним прикладом, виявляючи ініціативу щодо благодійних пожертвувань на користь народної бібліотеки та проведення благодійних лекцій на користь громадських організацій, Василь Якович заохочував представників інтелігенції до матеріальної підтримки справи освіти дорослих [10, с. 150; 14; 17]. У 1894 р. Василь Якович очолив комітет ХТГ по створенню сільських бібліотек у Харківській губернії [1, с. 760]. За замовленням громад або з власної ініціативи комітет надавав допомогу повітовим земським управам, а також сільським громадам. Комітет надавав методичну допомогу з питань влаштування бібліотек і безплатних читалень на селі, безпосередньо вирішував питання формування бібліотечних фондів, разом з видавничим комітетом ХТГ працював над зразковими каталогами книг для бібліотек, які використовувались у різних регіонах Росії. Протягом 1892 р. комітет видав 8 брошур тиражем 10000 примірників. Вивчення переліку видань (серед них: «Сибирь и переселенцы, «Как и откуда добывается шелк» та інші) дозволяє припустити, що їх зміст відповідав інтересам різних верств населення, а видавницька діяльність комітету сприяла організації освіти дорослих в Харківській губернії [8, с. 37].

Комітет також складав інструкції для сільських бібліотекарів, правила для читачів, вирішував питання забезпечення бібліотек канцтоварами, меблями. Налагодження ділових контактів з видавничими фірмами та книготорговцями теж входило в компетенцію комітету [12]. З метою розповсюдження публікацій для народу комітет влаштував склад книг у приміщенні народної читальні в Харкові, налагодив стосунки з місцевими та іногородніми складами дешевих народних видань (земськими, громадськими, приватними), надсилаючи їм свою друковану продукцію для придбання [8, с. 38].

За сприяння членів Товариства грамотності в Харкові було відкрито Народний Будинок. Його метою була організація морального та фізичного відпочинку громадян [1, с. 769]. Народний Будинок, за визначенням сучасників, – місце організації дозвілля для робітників, де мали можливість збиратися люди різного віку, характерів та професій, які мали можливість відпочивати під час чаювання, приймати участь у бесідах, читати книги, зіграти роль у

виставі, приєднатися до хорового співу, навчитися грати на музикальних інструментах в оркестрі, слухати музику або лекцію, переглядати театральні постанови [1, с. 767].

З метою зведення Народного Будинку, професор В. Данилевський присвятив цій установі доповідь, написану для Товариства грамотності. Ця доповідь була надрукована і гроші, що надійшли від продажу видання, були направлені на будівництво [4].

Важливо підкреслити, що, на початку ХХ століття Василь Якович Данилевський був ініціатором і організатором видання «Народной энциклопедии научных и прикладных знаний». Народна енциклопедія – унікальне видання, що призначалося для широких верств населення. Видання було розраховане для розповсюдження серед читачів, які отримали навчання лише у початковій школі й прагнули до самоосвіти. Було видано двадцять один том енциклопедії. Кожен том складався з систематично згрупованих коротких нарисів, бібліографії. Енциклопедія видавалася у типографії І. Ситіна в Москві й була визнана найпопулярнішим виданням у справі організації просвітницької діяльності в Російській імперії.

Вивчення історико-педагогічних джерел дозволяє свідчити: В. Данилевський входив до комітету Харківського медичного товариства, що організовувало проведення лекцій для пересічних громадян. Серед лекційних тем, що наведені у програмі курсу, більшість стосувалися проблем гігієни та санітарії [16]. На лекції допускалися особи будь якої статі, не молодше 18 років, з освітою на рівні четвертого класу гімназії. Заможні слухачі були зобов'язані сплатити на початку навчання 5 руб. сріблом на користь медичного товариства. Незаможним слухачам надавалася можливість слухати лекції безкоштовно.

Проведений аналіз показав, що В. Данилевський, увібравши в себе досягнення західноєвропейської педагогічної думки та спадщину своїх вітчизняних попередників, учених-педагогів вищої школи України другої половини ХІХ – початку ХХ століття, відповідно до соціально-економічних та національно-культурних умов тогочасної України, розробляв засади навчання й виховання молоді, розмірковував над засобами освіти дорослих.

В. Данилевський відрізнявся енциклопедичною ученістю, висотою морального духу, вмінням генерувати ідеї, а в організації просвітницької діяльності був прикладом винахідливості й відповідальності. Під його впливом формувався світогляд багатьох освітян досліджуваного періоду. Учений в своїх науково-публіцистичних роботах приділяв увагу організації освіти дорослого населення, усіяло розкривав небезпеку соціального неучтва й аморальності, розмірковував над засобами мотивації громадян до саморозвитку та самоосвіти. Він зазначав, що призначенням лікаря є активна громадська діяльність. На його думку, лікар повинен

брати участь в організації відпочинку трудящих, забезпечуючи не тільки збереження, але й подальший розвиток їх фізичних і розумових здібностей.

На нашу думку, головними напрямками просвітницько-педагогічної діяльності В. Данилевського в контексті освіти дорослих у другій половині XIX – на початку XX ст. були: благодійництво; відкриття народних бібліотек та пошук шляхів до вирішення проблеми місця бібліотеки у суспільстві; участь в організаційних заходах щодо заснування та функціонування у Харкові Товариства грамотності, Народного Будинку; сприяння видавництву та розповсюдженню посібників, літератури для народу з різних галузей знань; відстоювання прав жінок на освіту (у тому числі на державному рівні); участь в реформуванні середньої та вищої медичної освіти.

Проведений науковий пошук дає підстави стверджувати, що В. Данилевський приймав участь у просвітницькій діяльності Харківського медичного товариства, зокрема читав пересічним громадянам лекції з курсу догляду за хворими. Своїм істинно подвижницьким ставленням до обраної справи, вмінням застосовувати в справі організації освіти та дозвілля дорослих індивідуальний підхід, він завжди й в усьому був прикладом для вітчизняних медиків, передових викладачів Харківського університету.

За нашим переконанням, перспективу дослідження ми вбачаємо в подальшому широкому комплексному вивченні педагогічної спадщини та громадсько-просвітницької діяльності В. Данилевського.

Література

1. Багалея Д.И. История г. Харькова за 250 лет существования (1655-1905): истор. монография. В 2 т. (XIX – нач. XX). Репринтное издание / Д.И. Багалея, Д. П. Миллер. – Х.: Харьковская книжная фабрика им. М.В. Фрунзе, 1993. – Т. 2. – 976 с.
2. Белецкая О. Пример служения народу семьи Данилевских // О. Белецкая // Вечерний Харьков. – 2006. – 16 октября.
3. Записки Императорского Харьковского университета. – Х. : Паровая типо-литография. – М.: Зильберберг и С-вья, 1903. – С. 4.
4. Видатні вихованці Харківської вищої медичної школи : бібліографічний довідник / за ред. В.М. Лісового. – Х. : ХНМУ, 2010. – 208 с.
5. Данилевский В.Я. Народный дом, его задачи и общественное значение: доклад проф. В.Я. Данилевского. 2-е доп. изд. с приложением «Указателя» по литературе о Народных домах, составленного А. А. Богомоловым / В.Я. Данилевский. – Х. : Работник, 1915. – 60 с.
6. Исторический обзор деятельности Харьковского общества распространения в народе грамотности. 1869-1909. – М. : Тип. Т-ва И.Д. Сытина, 1911. – 264 с.
7. Коломієць Т. В. Харківське товариство поширення в народі грамотності (1869-1920 рр.) / Т.В. Коломієць. – Х. : Консум, 1998. – 192 с.
8. Отчет о деятельности Харьковского общества грамотности за 1892 год. – Х. : Тип. Зильберберга, 1893. – 68 с.

9. Отчет о деятельности Харьковского общества грамотности за 1900 год. – Х. : Тип. губернского правления, 1902. – 352 с.

10. Павлова Т.Г. Негосударственная высшая школа Харькова в начале XX века : монография / Т.Г. Павлова. – Х. : Saga, 2012. – 408 с.

11. Пример служения. Сборник трудов В.Я. Данилевского и материалов его деятельности / сост. О.М. Белецкая. – Х. : Форт, 2007. – 528 с.

12. Сафонова В.В. ХДНБ ім. В.Г. Короленка і громадський бібліотечний рух / В.В. Сафонова // Короленківське читання 2010: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / Держ. закл. «Харк. держ. наук. б-ка ім. В.Г. Короленка»; [уклад. Н.І. Капустіна]. – Х. : ХДНБ ім. В.Г. Короленка, 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://korolenko.kharkov.com/78.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

13. Финкельштейн Е.А. Василий Яковлевич Данилевский / Е.А. Финкельштейн. – Л. : Изд. Академии наук СССР, 1955 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <<http://www.timiryazev.ru/biblioteka/danilevskiy08>>. – Загл. с экрана. – Язык рус.

14. Харьковские ведомости. – 1890. – 11 октября, 9 ноября.

15. Харьковские ведомости. – 1892. – 14 декабря.

16. Харьковские ведомости. – 1893. – 12 октября.

17. Харьковские ведомости. – 1894. – 12 марта, 28 марта.

Лутаева Татьяна Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Национального фармацевтического университета.

E-mail: tanya_lutaeva@list.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В.Я. ДАНИЛЕВСКОГО В КОНТЕКСТЕ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Аннотация. В статье анализируются педагогические идеи, исследуется деятельность В. Данилевского в контексте организации образования взрослых во второй половине XIX – в начале XX ст. Было доказано, что ученый в своих философско-публицистических работах раскрывал опасность социального невежества и аморальности, размышлял над средствами мотивации граждан к саморазвитию и самообразованию, доказывал важность участия врачей в просветительском движении. Установлено, что основными направлениями просветительно-педагогической деятельности ученого в контексте образования взрослых были: благотворительность; открытие народных библиотек; участие в организации работы Харьковского Общества грамотности; содействие издательству и распространению литературы для народа; отстаивание прав женщин на образование; участие в реформировании среднего и высшего образования.

Ключевые слова: образование взрослых, просветительство, педагогическая деятельность, благотворительность, народная библиотека, Харьковское Общество грамотности.

Lutaieva Tetiana – Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Pedagogical and Psychological Sciences Department of the National University of Pharmacy.

E-mail: tanya_lutaeva@list.ru

THE V. DANILEVSKY'S PEDAGOGICAL IDEAS AND ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF THE ORGANIZATION OF ADULT EDUCATION

Summary. *In the article the V. Danilevsky's (1852-1939) pedagogical ideas and activities in the context of adult education during the second half of 19th – early 20th century have been analyzed. The article is based on the analysis of legal documents (e.g. the V. Danilevsky's philosophical works, Kharkiv Imperial University's publications, Kharkiv Social Organization's reports), general periodicals of the researched period. It was noted that among the V. Danilevsky's characteristic features were encyclopaedic erudition, high morale, abilities to generate ideas and to organize educational activities.*

The ideology and the creative potential of progressive Kharkov pedagogues and social activists have been formed under impact of V. Danilevsky. The article highlights that V. Danilevsky revealed the danger of social ignorance and immorality, pondered over the means of motivation people to self-development and self-education, argued the importance of doctor's participation in educational movement. It was noted that the organization of recreation and further development of physical and mental abilities of workers by doctors have been proved in V. Danilevsky's publications.

The article outlines that among the main components of V. Danilevsky's educational activity were: philanthropy, opening of public libraries, participation in organization of the Kharkiv Community of Literacy, promotion of publishing and distribution the literature for commonalty; defending the rights of women to education; participation in the reform of secondary and higher education. In the article the author characterizes the V. Danilevsky's participation in educational activities of the Kharkiv Medical Society (e.g. the scientist reads lectures on hygiene and sanitary requirements for those who care for sick people). The article outlines that V. Danilevsky was known for his truly unselfish relationship to organization of adult education and the ability to apply individual approach in training, education of adults. The V. Danilevsky's pedagogical activity in the context of adult education was an example for Ukrainian doctors, progressive educators of Kharkiv Imperial University during the researched period.

Key words: *adult education, educational activity, pedagogical activity, philanthropy, public library, Kharkiv Community of Literacy.*

Bibliography

1. Bagalej D.I. Istorija g. Har'kova za 250 let sushhestvovaniya (1655-1905). Istor. monografija. V 2 t. T. 2 (HIH – nach. HH). Reprintnoe izdanie / D.I. Bagalej, D.P. Miller. – H.: Har'kovskaja knizhnaja fabrika im. M.V. Frunze, 1993. – 976 s.
2. Beleckaja O. Primer sluzhenija narodu sem'i Danilevskih / O. Beleckaja // Vechernij Har'kov. – 2006. – 16 oktjabrja.
3. Zapiski Imperatorskogo Har'kovskogo universiteta. – Har'kov: Parovaja tipolitografija M. Zil'berberg i S-v'ja, 1903. – S. 4.
4. Vydatni vyhovanci Harkivs'koi vyshhoi medychnoi shkoly: Bibliografichnyj dovidnyk / Za red. V. M. Lisovogo. – Harkiv : HNMU, 2010. – 208 s.
5. Danilevskij V.Ja. Narodnyj dom, ego zadachi i obshhestvennoe znachenie. Doklad prof. V.Ja. Danilevskogo. 2-e dop. izd. s prilozheniem «Ukazatelja» po literature o Narodnyh domah, sostavlenno A.A. Bogomolovym / V.Ja. Danilevskij. – Har'kov : Tipografija «Rabotnik», 1915. – 60 s.

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Випуск 1 (8) 2014

6. Istoricheskij obzor dejatel'nosti Har'kovskogo obshhestva rasprostraneniya v narode gramotnosti. 1869-1909. – M.: Tip. T-va I.D. Sytina, 1911. – 264 s.

7. Kolomic' T.V. Harkivs'ke tovarystvo poshyrennja v narodi gramotnosti (1869 – 1920 rr.) / T.V. Kolomic'. – H.: Konsum, 1998. – 192 s.

8. Otchet o dejatel'nosti Har'kovskogo obshhestva gramotnosti za 1892 god. – Har'kov: Tip. Zil'berberga, 1893. – 68 s.

9. Otchet o dejatel'nosti Har'kovskogo obshhestva gramotnosti za 1900god. – Har'kov: Tip. gubernskogo pravlenija, 1902. – 352 s.

10. Pavlova T.G. Negosudarstvennaja vysshaja shkola Har'kova v nachale XX veka: monografija / T.G. Pavlova. – Har'kov : Izd-vo «Saga», 2012. – 408 s.

11. Primer sluzhenija. Sbornik trudov V.Ja. Danilevskogo i materialov yego dejatel'nosti / Sost. O.M. Beleckaja. – Har'kov: Fort, 2007. – 528 s.

12. Safonova V.V. HDNB im. V.G. Korolenka i gromads'kij bibliotecnij ruh / V.V. Safonova // Korolenkivs'ki chitannja 2010 : materialy vseukr. nauk.-prakt. konf. / Derzh. zakl. «Hark. derzh. nauk. b-ka im. V.G. Korolenka»; [uklad. N.I. Kapustina]. – H.: HDNB im. V.G. Korolenka, 2011 [Elektronnyj resurs] // Rezhym dostupu : <http://korolenko.kharkov.com/78.htm>

13. Finkel'shtejn E.A. Vasilij Jakovlevich Danilevskij / E.A. Finkel'sh-tejn. – L.: Izd-vo Akademii nauk SSSR, 1955 [Jelektronnyj resurs] / Rezhym dostupa: <http://www.timiryazev.ru/biblioteka/danilevskiy08>

14. Har'kovskie vedomosti. – 1890. – 11 oktjabrja, 9 nojabrja.

15. Har'kovskie vedomosti. – 1892. – 14 dekabrja.

16. Har'kovskie vedomosti. – 1893. – 12 oktjabrja.

17. Har'kovskie vedomosti. – 1894. – 12 marta, 28 marta.

УДК 374.7 Гончаренко С.У.

Самко Алла Миколаївна – старший лаборант відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: alla-samko@ukr.net

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ПРАЦЯХ С.У. ГОНЧАРЕНКА

Характерною ознакою сучасного розвитку історико-педагогічної науки є ґрунтовне, конструктивне та науково-об'єктивне вивчення вітчизняного науково-педагогічного досвіду, педагогічної біографії, спадщини громадських діячів та видатних учених. Одним із пріоритетних напрямів сучасної історико-педагогічної науки є вивчення педагогічних персоналій, які репрезентують творчий доробок педагога як неповторної особистості, сприяють формуванню уявлень про цілісний педагогічний процес. Наукова розвідка персоналії передбачає вивчення основних етапів життя і діяльності видатного педагога на основі аналізу, систематизації та узагальнення максимальної кількості його праць, що відображають життєвий шлях та творчість обраної постаті.

У цьому сенсі не можемо оминати точку зору О. Сухомлинської, яка підкреслює, що педагогічна думка «завжди

персоніфікована – на ній лежить відбиток особистості її носія з його смаками, поглядами, віруваннями та уподобаннями» [4, с. 36]. Це положення є одним із провідних у запропонованих академіком концептуальних засад розвитку історико-педагогічної думки в Україні. Актуальність нашого дослідження зумовлюється зростаючим інтересом громадськості до педагогічних персоналії. Значна частина творчих біографій уперше стає предметом наукових досліджень. Цей процес є інноваційним в історико-педагогічній науці. Багато науковців сьогодні звертаються до вивчення питань, пов'язаних із зародженням, становленням і розвитком вітчизняної педагогічної думки, спадщиною видатних учених, педагогів, а саме: С. Бутівченко, Н. Гупан, Н. Дем'яненко, Н. Дічек, Н. Калениченко, Т. Левченко, О. Любар, В. Майборода, Л. Медвідь, О. Мельничук, О. Падалка, Н. Побірченко, С. Сисоєва, М. Стельмахович, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, Т. Усатенко, Д. Федоренко та ін. Їхні дослідження дають змогу докладно проаналізувати історико-педагогічні проблеми певного періоду і використати досягнення педагогів-науковців у сучасному освітньому процесі.

Аналіз історико-педагогічних, науково-методичних та архівних джерел свідчить, що вивченню українських педагогічних персоналії присвячені праці Н. Антонець, А. Бойко, С. Грищенко, Н. Демченко, О. Дутко, Н. Єфименко, І. Киричок, О. Кравченко, А. Луцюка, О. Лавріненка, Л. Нечипоренко, О. Таран, О. Тринус, О. Щербакової та ін. Ми поділяємо точку зору українських учених про те, що вивчення біографії не може повністю розкрити педагогічної персоналії, яка є «більше, ніж наукова, освітня чи творча біографія, це швидше персоніфікований процес утворення цінностей культури в рамках гуманітарної традиції, її певна конкретизована модель» [5, с. 42]. Саме тому теоретична спадщина кожного з педагогів заслуговує на детальне вивчення, науково обґрунтовану оцінку і має стати важливим джерелом збагачення теорії та практики сучасної освіти. У цьому сенсі надзвичайно великого значення набуває освітня діяльність, представлена у науково-педагогічних поглядах, відомого вченого, доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена академії педагогічних наук, заслуженого діяча науки і техніки Семена Устимовича Гончаренка, дослідника проблем методології педагогіки, фундаменталізації та гуманітаризації освіти, теорії навчання.

Слід зазначити, що аналіз життєвого шляху та педагогічної спадщини академіка Семена Устимовича Гончаренка, освітня діяльність і науково-педагогічні погляди вченого до цього часу не були предметом системного вивчення. У кожній сфері людської діяльності, у кожній галузі знань є постаті, фаховий авторитет яких безсумнівний, бо підкреслений вагомими результатами їхньої праці, які пройшли випробовування життям. До таких постатей в українській педагогіці належить академік Семен Устимович

Гончаренко. Зроблене ним на терені педагогічної науки вражає масштабністю й різноплановістю. Методологія і теорія педагогіки, дидактика фізики, створення енциклопедичних та довідкових видань з педагогіки та фізики, численних науково-популярних книг для дітей, підручників для середньої школи і вищих навчальних закладів – ось далеко не повний перелік наукового доробку вченого за понад півстолітню науково-педагогічну діяльність [3, с. 6].

Минув рік, як Семен Устимович пішов з життя. У пам'яті тих, хто мав щастя працювати поруч з ним, вчитися у нього і щодня спілкуватися, слухати його глибокі наукові роздуми й прості дотепні жарти, назавжди залишиться ця велика Людина, велич якої передусім в її людяності, порядності, простоті, фантастичній енциклопедичній освіченості.

Мета статті полягає у висвітленні лише одного наукового напряму, якому було присвячено останні праці С.У. Гончаренка.

Отже, спробуємо проаналізувати погляди С.У. Гончаренка щодо дидактичних аспектів освіти дорослих, ґрунтуючись на його працях. Слід наголосити, що С.У. Гончаренко визначав освіту дорослих як органічну складову системи освіти країни, її відносно відособлений підрозділ, основним завданням якого є сприяння всебічному розвитку людини в період її самостійного життя. Вчений вважав, що освіта дорослих є соціальним інститутом, який продовжує процес перетворення наявного в суспільстві соціально-культурного досвіду в надбання всіх його членів і внаслідок цього забезпечує позиттєве збагачення потенціалу особистості [1, с. 68].

На думку дослідника, основною метою системи освіти дорослих як соціального інституту в умовах кризової ситуації є надання соціально-освітньої допомоги особистості в адаптації до нових умов існування, у визначенні її участі у виробничому, соціальному і культурному житті суспільства, у виробленні соціального імунітету, адекватного поведінці в екстремальних умовах [1, с. 69].

Семен Устимович також зазначав, що соціальна функція освіти репрезентує зміни в суспільстві, а рівень розвитку системи освіти є наслідком або результатом певного рівня розвитку суспільства. Він звертав увагу на зворотній зв'язок цього питання: «Сама система освіти впливає на суспільство і на його розвиток. Вона може прискорювати або гальмувати розвиток суспільства. І в цьому розумінні зміни в суспільстві є не лише наслідком, але й необхідною умовою для подальшого соціального розвитку. Зміни в соціальному розвитку визначають зміни в освіті, і, навпаки, зміни в освіті створюють передумови для нових змін в соціальному розвитку».

С.У. Гончаренко наголошував, що освіта дорослих залежить від багатьох чинників, а саме: від досягнутого освітнього рівня, ступеню оволодіння професією і професійною майстерністю, основами професіоналізму, прояву пізнавальних і професійних інтересів, єдності загальної і спеціальної підготовки. Спеціальна

(професійно орієнтована) підготовка спрямована на вирішення прикладних завдань підвищення продуктивності праці, а загальна освіта дорослих, яка є досягненням цивілізованого суспільства, спрямована на формування гармонійно розвиненої, духовно багатой особистості, із сформованою науковою картиною світу і науковим світоглядом [2, с. 14].

Виходячи з цільових і функціональних аспектів дидактики, закономірностей освіти дорослих, виховання й розвитку особистості, С.У. Гончаренко визначив ієрархію завдань, покликаних розв'язати теорію навчання дорослих [2, с. 26-27]:

1. Генеральне завдання: прилучення дорослих до загальнолюдських цінностей за допомогою оволодіння найбільш значущими досягненнями людської цивілізації з метою набуття міцних і справжніх знань про основні явища і закономірності природи, суспільства і людини і їх усвідомленої і активної реалізації у власній практичній діяльності.

2. Специфічні завдання дидактики освіти дорослих як теорії навчання: визначення обсягу і змісту наукового знання, тобто виявлення онтологічних основ процесу навчання: формування технологічного інструментарію, орієнтованого на функції дидактики; виявлення прогностично-цільових позицій дидактики, тобто створення оптимальних умов організації навчального процесу і їхня корекція.

3. Специфічні завдання технології навчання: виявлення дидактичного конструкта процесу навчання, тобто його пізнавальної (гносеологічної) суті: конструювання моделі навчання згідно з її структурними характеристиками.

Вчений зазначав, що основними категоріями дидактики освіти дорослих є процес навчання, принципи дидактики, зміст навчання й освіти, форми і методи організації навчальної діяльності: кожна з яких перебуває у взаємозв'язку з іншими і розглядається як частина, елемент цілісної науково-дидактичної системи [2, с. 27].

Академік С.У. Гончаренко акцентував увагу на тому, що ефективне навчання дорослих неможливе без формування в них сучасної наукової картини світу – цілісної системи уявлень про загальні властивості і закономірності природи, суспільства, людського мислення, яка виникає в результаті систематизації, узагальнення і синтезу основних природничо-наукових і суспільствознавчих принципів, понять і теорій. Вчений підкреслював, що формування наукової картини в дорослих настійно вимагає застосування дидактичного принципу систематизації наукових знань – розумової діяльності, в процесі якої розрізненні, подрібнені (знання про предмети (явища) об'єктивної дійсності зводяться в єдину наукову систему, встановлюється їхня єдність на основі вибраного принципу.

Не оминув у своїх працях С.У. Гончаренко й питання

особливості навчання дорослої людини. Так, учений підкреслював, що при опрацюванні теоретичних засад дидактичної системи освіти дорослих важливо враховувати особливості учіння дорослої людини, а саме:

- наявність внутрішнього спонукання до навчання, яке допомагає дорослій людині самій ставити собі завдання, будувати план її розв'язання і здійснювати його;
- самостійність як уміння організувати процес розв'язання задачі і керувати ним згідно з цим завданням;
- залежність ступеня включеності людини в процес навчання від автономності мислення, здатності до новацій, до співробітництва, здатності учитися і передавати іншим набуті знання;
- мобільність;
- постійне прагнення людини будувати свою професійну діяльність на основі нової інформації як спосіб її самовираження і саморозвитку [1, с. 70].

За переконанням вченого, основними параметрами, що характеризують людину як суб'єкта навчальної діяльності, є сприймання навчального матеріалу (змісту, методів подачі), особливості засвоєння знань і формування вмінь. Він наголошував, що схильність до навчання формується в процесі навчання й учіння. Дорослій людині частіше приходиться виступати в ролі суб'єкта навчальної діяльності, викликаной різними мотивами і цілями. Саме тому одним із шляхів неперервної освіти дорослих є самоосвіта [2, с. 14].

Щодо принципів організації навчання дорослої людини. Вчений поділяв думку провідних учених цієї галузі (М. Ноулза, Ф. Пьогелера, Сміта, П. Джарвіса та ін.), називаючи такі з них як пріоритетність самостійного навчання, принцип спільної діяльності, опору на досвід того, хто навчається, індивідуалізації навчання, системності, елективності й контекстності навчання, актуалізації результатів навчання, розвитку освітніх потреб, усвідомленості навчання найбільш вагомими й значимими. За С. Гончаренком, «андрагогічні принципи навчання можна застосовувати, якщо ті, хто навчається, незалежно від віку, виявляють відповідальне ставлення до навчання, до його організації і результатів. Високий рівень самосвідомості і відповідальності людини – це перша умова, за якої можливе використання андрагогічних принципів навчання. Інша умова – наявність життєвого досвіду в того, хто навчається. Це одна з основних ознак дорослості людини...» [2, с. 18].

Принципове значення у процесі організації освіти дорослих має урахування орієнтацій дорослої людини в сфері освіти. Наприклад, якщо актуальним для людини виступає безпосередня користь освіти (для роботи, статусу тощо), то ця людина зорієнтована на її практичну цінність. У цьому разі в основі

ставлення до освіти лежать принципи зовнішньої доцільності. Другий тип орієнтації пов'язаний з визнанням самостійної цінності освіти і в цьому випадку навчальна діяльність виступає в якості самодіяльності. Третій тип пов'язаний з орієнтацією таким чином, що загальна освіта взагалі не входить до системи її цінностей, вона є незначуща, тоді в цьому випадку те, заради чого здійснюється вибір не усвідомлене.

В організації навчання дорослих основним має бути інтерактивний підхід до побудови змісту освіти, формування цілісної системи загальноосвітніх і фахових знань, наукової картини світу і наукового світогляду, до принципово нових дидактичних теорій і технологій. Важливо вчити дорослу людину оперативної, систематично та послідовно опановувати нові знання, інформацію в процесі їх постійного накопичення та розвитку.

Науковець акцентував увагу на тому, що процес навчання дорослих має свою специфіку. Важливого значення він надавав визначальним факторам цієї специфіки, серед яких виокремив такі:

1. Зміщення акцентів з передачі знань в змісті освіти на забезпечення умов, необхідних для оволодіння способами самостійної взаємодії з різними аспектами реальності (пошук необхідних знань, створення програм самоосвіти, професійного розвитку тощо).

2. Поступове «зняття» викладання як однієї із складових процесу навчання і перехід суб'єкта андрагогічного процесу в «режим саморозвитку».

3. Моделювання «стиснутих часових рамок» проходження кожної «навчальної» ролі у процесі формування характеру пізнавальної діяльності.

4. Практико-орієнтований характер навчального процесу.

5. Орієнтація навчального процесу на задоволення потреби дорослих учнів у професійному і неформальному спілкуванні [2, с. 23].

Як відомо, одним із найважливіших компонентів системи освіти дорослих є інформаційно-просвітницька діяльність, яка має свою специфіку – непрофесійне спрямування; орієнтацію на духовні інтереси різних груп населення; багатомірну диференціацію реальної аудиторії за соціально-демографічними, професійною та іншими ознаками; функціонування на основі добровільності, неформального спілкування і самодіяльності учасників освітнього процесу. Значущість інформаційно-просвітньої діяльності у системі освіти дорослих відображає покладені на неї функції, провідними з яких є креативна (сприяє реалізації творчого потенціалу особистості через розвиток як пізнавальної, так і соціальної активності; компенсаторна (доповнює базову освіту); інтегративна (об'єднує неперервність набуття, нагромадження, систематизацію й узагальнення знань) [2, с. 23].

Таким чином, аналіз праць академіка С. Гончаренка, присвячених освіті дорослих, свідчить про те, що сучасне уявлення про цю освітню ланку як феномен вітчизняної і світової культури вимагає всебічного теоретичного опрацювання, а також переосмислення значущості освіти, місія якої допомогти людині вийти з оточення речей і предметів у простір життєвих смислів і цінностей, в світ людської духовності.

У системі подальших досліджень творчої спадщини Семена Устимовича Гончаренка перспективним є вивчення наукових шкіл вченого, досвіду організації навчання у вищій школі та підготовки педагогічних кадрів. Предметом окремої наукової праці може бути порівняльний аналіз педагогічних ідей С. Гончаренка, а також інших вітчизняних і зарубіжних педагогів.

Література

1. Гончаренко С.У. Дидактичні аспекти освіти дорослих / С.У. Гончаренко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2009. – Вип. 1. – С. 67-73.
2. Гончаренко С.У. Формування наукової картини світу в дорослих: метод. посіб. [рукопис] – К.: ІПООД НАПН України, 2013.
3. Семен Устимович Гончаренко: бібліогр. покажч. / НАПН України, ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського; [упоряд.: Стельмах Н.А., Айвазова Л.М.; наук. ред. Заліток Л.М.; бібліогр. ред. Пономаренко Л.О.]. – К.: Нілан-ЛТД, 2013. – 195, [4] с. – (Сер. «Академіки НАПН України»; вип. 21). – На пошану пам'яті Семена Устимовича Гончаренка.
4. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної думки в Україні / О.В. Сухомлинська // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К., 2003. – С. 16-25.
5. Сухомлинська О.В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі / О.В. Сухомлинська // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К., 2003. – С. 36-46.

Самко Алла Николаевна – старший лаборант отдела андрагогики Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины

E-mail: alla-samko@ukr.net

ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ТРУДАХ С.У. ГОНЧАРЕНКО

Аннотация. В статье проанализированы научно-педагогические взгляды академика С.У. Гончаренко относительно дидактических аспектов образования взрослых. Освещена точка зрения выдающегося ученого на специфику обучения взрослых как самостоятельную образовательную отрасль, которая имеет цель, присущие ей особенности, развивается по собственным (андрагогическим) принципам и направлена на реализацию определенных функций.

Ключевые слова: академик С. Гончаренко, образование взрослых, обучение взрослых, андрагогические принципы обучения.

Samko Alla – Senior Laboratory Assistant of the Andragogy Department, Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine
E-mail: alla-samko@ukr.net

DIDACTICAL ASPECTS OF ADULT EDUCATION IN S. HONCHARENKO WORKS

Summary. In the article the expediency of studying the life and pedagogical legacy of S. Honcharenko, which have not been the subject of a systematic and comprehensive study and generalization, is substantiated. The author has highlighted the scientific and pedagogical views of Academician S. Honcharenko on the adult education didactical aspects including the views of the eminent scientist on the specificity of adult teaching as an independent education field having the purpose and characteristics, developing by its own (andragogical) principles and is aimed at the realization of specified functions.

There has been emphasized S. Goncharenko's thought that while processing the theoretical foundations of the adult education didactical system it is important to consider the adult learning peculiarities.

It is noticed that S. Goncharenko considered as the main categories of the adult education didactics the teaching process, didactical principles, training and education content, forms and methods of training activities organization. It is focused on the scientist's attention to the components of adult education system including information and educational activity that has its own specifics based on unprofessional direction.

Analysis of the Academician S. Honcharenko's papers dedicated to the adult education indicates that the contemporary idea of this educational branch as a phenomenon of national and world culture requires a comprehensive theoretical study.

Keywords: Academician S. Goncharenko, adult education, adult teaching, andragogical principles of teaching.

Bibliography

1. Honcharenko S.U. Dydaktychni aspekty osvity doroslykh / S. U. Honcharenko // Osvita doroslykh: teoriya, dosvid, perspektyvy. – 2009. – Vyp. 1. – С. 67–73.
2. Honcharenko S.U. Formuvannya naukovoyi kartyny svitu v doroslykh: Metodychnyy posibnyk. [Rukopys] – K.: Instytut pedahohichnoyi osvity i osvity doroslykh NAPN. – 2013.
3. Semen Ustymovych Honcharenko: bibliohr. pokazhch. / NAPN Ukrainy, DNPB Ukrainy im. V.O. Sukhomlyns'koho; [uporyad.: Stel'makh N. A., Ayvazova L. M.; nauk. red. Zalitok L. M.; bibliohr. red. Ponomarenko L.O.]; – K.: Nilan-LTD, 2013. – 195, [4] s. – (Ser. «Akademiky NAPN Ukrainy»; vyp. 21). – Na poshanu pam'yati Semena Ustymovycha Honcharenka.
4. Sukhomlyns'ka O.V. Kontseptual'ni zasady rozvytku istoryko-pedahohichnoyi dumky v Ukraini / O.V. Sukhomlyns'ka // Istoryko-pedahohichnyy protses: novi pidkhody do zahal'nykh problem. – K., 2003. – S. 16–25.
5. Sukhomlyns'ka O.V. Personal'niya v istoryko-pedahohichnomu dyskursi / O.V. Sukhomlyns'ka // Istoryko-pedahohichnyy protses: novi pidkhody do zahal'nykh problem. – K., 2003. – S. 36–46.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В ІТАЛІЇ ЯК ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ

Сучасний освітній процес характеризується появою нових підходів, форм і провайдерів освітніх послуг для дорослих. Зміни у галузі освіти нерозривно пов'язані з процесами, що відбуваються у соціально-економічному житті світового співтовариства. Оскільки професійні знання та уміння, набуті в минулому, в нових умовах не завжди задовольняють людину, знижується її професійний рівень, тому зростає значення нових спеціальних знань і навичок, існує потреба в адаптації [1, с. 133].

У наш час вимоги ринку праці змінюються надзвичайно швидко і сучасна освіта має бути гнучкою, щоб відповідати цим викликам і вчасно реагувати на освітні потреби. Як наголошує видатний італійський освітянин, президент Народного Університету Риму Франческо Флоренцано, освіта для дорослих має підлаштовуватись під гнучкість ринку праці та бути готовою задовольнити його потреби. Вона повинна відходити від класичних форм, допомагати працівнику набувати нових компетенцій, щоб він був затребуваний на ринку праці. На думку педагога, доцільно створювати спеціальні освітні фонди, які могли б компенсувати дохід робітника, тимчасово зайнятого навчанням [3, с. 19].

Звідси, метою статті є визначення та дослідження сучасного стану та всіх трансформаційних процесів, яких зазнає освітня система, зокрема освіта дорослих, в наш час глобальних змін та перетворень.

Починаючи з 1997 р., освіта для дорослих надавалась Постійними Територіальними Центрами (ПТЦ) або вечірніми курсами при середній школі (професійній чи загальній). Міністерський Декрет № 455 від 29\7\1997, виданий Міністерством Народної Освіти, запровадив Постійні Територіальні Центри для підготовки та освіти дорослих, які визначались як «місце, де надається та підтримується шкільна освіта і предмети, які складають освіту».

Залежно від характеристики курсів, наприклад, початкові курси для іммігрантів з читання та писання; а також початкові курси для дорослих надавались в ПТЦ, а курси для отримання сертифікату про закінчення середньої школи надавались вечірньою школою.

Зокрема, курси для отримання сертифікату першого циклу освіти (від 6 до 14 років рівень ISCED2) надавались ПТЦ; вечірні

курси для отримання сертифікату про повну середню освіту (рівень ISCED3) видавались середньою школою.

Згідно з проектом Декрету Президента Республіки, який зараз знаходиться в фазі апробації та включає в себе управління дидактичною організацією центрів, нові ТЦОД будуть складатись з ПТЦ та вечірніх курсів, які діяли при середніх та початкових школах. Також будуть визнаватись неформальні та інформальні компетенції майбутніми програмами освіти для дорослих.

Нині в Італії змінилась концепція освіти дорослих. Якщо в 70-х роках минулого століття освіта дорослих запроваджувалась як засіб підвищення культурного та освітнього рівня працюючих дорослих, то тепер ми бачимо іншу картину. Починаючи з кінця 80-х років ХХ сторіччя населення країни поповнилось емігрантами з країн Африки та Азії, переважно неписьменними та без освіти. Виникла необхідність в наданні їм знань, у першу чергу з італійської мови та культури для інтеграції в суспільство. Кризові явища початку ХХІ сторіччя спровокували масштабне безробіття в Італії, в результаті чого стала нагальною потреба в здобуванні нової кваліфікації або і взагалі її зміни, щоб знайти роботу. Зросла маргіналізація суспільства, серед підлітків зросла тенденція припинення навчання в старших класах школи, не отримавши атестату про середню освіту. Жінки, які раніше займались домогосподарством, виявили бажання заробляти власні гроші, працювати з метою підтримати родину в складний час або реалізувати себе у суспільстві. Всі ці явища призвели до того, що Постійні Територіальні Центри для освіти дорослих не в змозі виконувати нову освітню задачу та вимагають реорганізації. Наразі вийшов Закон № 296 від 27\12\2006 про реорганізацію сітки провінційної ТПЦ в ПЦДОД сітку територіальну.

З метою подолання розриву між реаліями ринку праці та освітньої площини декілька років тому був схвалений законодавчий акт про освіту дорослих – Проект Декрету Президента про створення нових Провінційних Центрів для Освіти Дорослих – ПЦОД, (СРІА), що буде визнавати інформальні та неформальні компетенції дорослих студентів [4].

Мета цієї реорганізації полягає в підвищенні рівня освіти дорослого населення, у тому числі емігрантів, з головним акцентом на знання італійської мови відповідно до вимог, поставлених Євросоюзом.

Зараз основними критеріями до змін освітніх потреб є такі чинники, як :

- необхідність компенсації навчання та розвитку дорослих (подолання неграмотності, навчання рахуванню та математичних операцій);
- інноваційні програми для підвищення професійних

навичок та особистісних якостей;

- необхідність розширення культурного рівня.

Відповідно до моніторингу та оцінювання системи освіти дорослих були висунені критичні зауваження, що мають бути виправлені в нових освітніх системах:

- жорсткі вимоги до порядку навчання та організації курсів, майже ідентичні з денними курсами;

- незначна адміністративна, а також дидактична та організаційна автономія в самій структурі освіти дорослих;

- відсутність чіткої та організованої системи кредитів і сертифікації компетенцій та навичок, набутих із трудовим досвідом та відсутність визнання кожного рівня та типу освіти. Як свідчить італійський науковець Аугуста Марконі, італійська система освіти дорослих відчуває нестачу національних кваліфікаційних кадрів та національних стандартів професійної підготовки в сфері формальної та неформальної освіти [5];

- відсутність системи дистанційної освіти, що унеможлиблює навчання тих, хто знаходиться далеко та має бажання навчатись.

Зміни в сфері освіти нерозривно пов'язані із процесами, що відбуваються в соціально-політичному й економічному житті світового співтовариства. Інформаційна революція і формування нового типу суспільного устрою – інформаційного суспільства – висувають інформації та знання на перші позиції. Знання в прямому розумінні цього слова можливі лише за наявності двох умов: достатності інформації та розуміння її змісту. Мета використання інформаційних технологій – забезпечення ефективної інформаційної підтримки навчально-виховного процесу [2].

Декрет Міністерства Народної Освіти від 25.10.2007 визначив загальні критерії, за якими були реорганізовані Постійні Територіальні Центри в Територіальні Центри для Освіти Дорослих та яким вимогам вони повинні відповідати:

- 1) *інноваційні освітні матеріали;*
- 2) *освітні програми гнучкі та піддаються коректуванню;*
- 3) *прозорість шляхом визнання системи кредитів;*
- 4) *зв'язок з культурним середовищем;*
- 5) *поновлення освіти в дорослому віці;*
- 6) *вивчення лінгвістичних та соціальних предметів.*

Отже, можемо констатувати, що система освіти Італії орієнтується на постійно зростаючий освітній попит. Якщо говорити про нові ТЦОД, хочемо зауважити, що вони спрямовані на вирішення таких освітніх завдань:

1. Стосовно початкового рівня освіти:

- закінчення першого рівня освіти, що передбачається початковою школою, а також отримання документу про закінчення першого рівня навчання;

- досягнення рівня освіти, який передбачається діючим наказом,
- об'єднання знань і компетенцій та їх сертифікація для виконання зобов'язань згідно з інструкцією ст. 622 Закону 296\06;
- акумуляція знань для отримання сертифікату про обов'язкову освіту, що передбачається ст. 622 Закону 296\06.

2. Стосовно середньої освіти:

- практичне оволодіння навичками читання та писання з метою практичного оволодіння знаннями та компетенціями обов'язкової освіти та отримання документу про повну середню освіту;
- знання італійської мови іммігрантами для їх лінгвістичної та соціальної інтеграції.

Завдяки змінам в організації Італійських Центрив для освіти дорослих від 2011 р., нові центри являють собою тип автономних навчальних закладів:

- яким надали організаційну та дидактичну підтримку, яка може бути скоректована в залежності від території та місця розташування;
- була реалізована освітня пропозиція, спрямована на отримання кваліфікації та сертифікації на першому рівні навчання, якщо термін навчання необхідно зменшити з певних причин;
- нові центри мають таку ж саму автономію, що надається всім навчальним закладам та однаковий штат і функції;
- вони мають такі самі керівні органи.

Нові центри організовані в такий спосіб, що мають тісний зв'язок з місцевими автономіями, професійним ринком та спрямовані на надання затребуваних професійних компетенцій.

Потрібно окремо сказати про нові програми для освіти дорослих. Провінціальні Центри для Освіти Дорослих організовані за принципом персоналізації та спрямовані на кожного дорослого студента. Так звана «Освітня Індивідуальна Платформа» оговорюється студентами та викладачем («Рада класу») та є документом, в якому зібрана вся інформація про знання студента, його здібності та набуті компетенції, як неформальні, так і інформальні, на початок виконання програми дорослим студентом.

Наступні декрети, що будуть виходити в майбутньому, будуть містити в собі нові правила визнання кредитної системи (для навчання формального, неформального та інформального), що будуть корисними для прийому на курси (кожного рівня) нових ПЦОД. Доля населення у віці між 25 та 64 роками, що відвідували курси для освіти дорослих в 2001 році – 4,6 % у порівнянні з 12,5 % відвідувачів в 2010 р.

Таким чином, проведене дослідження дозволило зробити

наступні висновки: розвиток освіти дорослих в Італії відбувається у контексті європейських інтеграційних та глобалізаційних процесів; освіта дорослих є однією із важливих складових освітнього процесу Італії; широко охоплюються освітою незахищені шари населення, що посилює функцію соціального захисту людини; освіта відповідає сучасним потребам суспільства і викликає часу та відходить від класичних негнучких та стабільних форм.

Перспективою подальших досліджень вбачаємо проблему вивчення засад діяльності вищих навчальних закладів для дорослих в Італії – народних університетів.

Література

1. Сігаєва Л.Є. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні на початку XXI ст. / Л.Є. Сігаєва // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. – К.: ТОВ ВД «ЕКМО», 2011. – Вип. 3, ч. II. – С. 132-133.

2. Стефаненко П. Дидактичні особливості дистанційного навчання у вищій школі / Павло Стефаненко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 1. – С. 22-33.

3. Florenzano F. Ipotesi per un sistema di formazione continua in Umbria / F. Florenzano. – Roma : Agenzia Umbria Ricerca, 2004. – P. 19.

4. Закон № 296 від 27/12/2006 про реорганізацію сітки провінційної ТПЦ в ПЦДОД сітку територіальну [Електронний ресурс] / LEGGE 27/12/ 2006, n. 296. – Режим доступу 5.11.2013: <Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007). (GU n.299 del 27-12-2006 - Suppl. Ordinario n. 244)>. – Загол. з екрану. – Мова італ.

5. Marconi A. Da Centri Territoriali Permanenti a Centri provinciali dilstruzione per Adulti / A.Marconi [Електронний ресурс]. – Режим доступу 7.11.2013: <http://giuriweb.unich.it/formazione/slide_centri_territoriali.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова італ.

Чеботарёва Елена Александровна – преподаватель иностранного языка Межрегиональной академии управления персоналом
E-mail: chebotareva_lena@mail.ru

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЗАВЕДЕНИЙ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ КАК ОТВЕТ НА СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ

Аннотация: В статье описаны образовательные тенденции и преобразования, которые происходят в системе образования взрослых в Италии в период глобализации, кризиса и экономических преобразований. Раскрываются процессы, нацеленные на преодоление образовательных вызовов.

Ключевые слова: образование взрослых, Постоянные Территориальные Центры, обучение взрослых, образовательные системы, образовательные потребности.

Elena Chebotarova – Teacher of English and Russian for Foreigners in MAUP, Kiev
E-mail: chebotareva_lena@mail.ru

TRANSFORMATION OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS FOR ADULT EDUCATION IN ITALY AS A RESPONSE ON MODERN DEMANDS

Summary. *The article deals with the educational tendencies and transformations that take place in the Italian system of adult education at the period of globalization, crises and economical changes. The ongoing processes in the field of adult education aimed at the modern educational demands are being enclosed. Adult education in Italy now is facing new challenges and it is closely connected with changes in Italian economy and social migration processes all over the world. New personal approach to each adult student is a key task of a new concept. A new idea – not only to educate an adult student but as well to support it financially – is being discussed among Italian scientists. New educational centers are aimed not only on enlarging of cultural basis of Italian workers as it was envisaged but also on education of illiterate migrants who become members of this society. Young people giving up studying are also a challenge to education system. Only new personal approach with the help of distant education can contribute to the solving this problem. Constantly changing range of electronic devices and new skills demanded for using it, new computer programs motivate adult learners to visit special courses. All formal skills and knowledge will be certified as well as informal and non-formal.*

Key words: *adult education, Centri Territoriali Permanenti, adult learning, educational system, educational demands.*

Bibliography

1. Sigayeva L.Ye. Tendenciya rozvy`tku osvity` dorosly`x v Ukrayini na pochatku XXI st. / Sigayeva L.Ye. // *Osvita dorosly`x: teoriya, dosvid, perspekty vy`* : zb. nauk. pr. – K.: TOV VD «ЕКМО», 2011. – Vy`p. 3, chast. II. – S. 132-133.
2. Stefanenko P. Dy`dakty`chni osobly`vosti dy`stancijnogo navchannya u vy`shhij shkoli / P. Stefanenko // *Pedagogika i psy`xologiya profesijnoyi osvity`*. – 2004. – №1. – S. 22-33.
3. Florenzano F. Ipotesi per un sistema di formazione continua in Umbria / F. Florenzano // . – Roma: Agenzia Umbria Ricerca, 2004. – P. 19.
4. Zakon № 296 vid 27/12/2006 pro reorganizaciyu sitky` provincijnoyi TPCz v PCzDOD sitku tery`torial`nu [Elektronny`] resurs] / LEGGE 27/12/ 2006, n. 296. – Rezhy`m dostupu 5.11.2013: <Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007). (GU n.299 del 27-12-2006 - Suppl. Ordinario n. 244)>. – Zagol. z ekranu. – Mova ital.
5. Marconi A. Da Centri Territoriali Permanenti a Centri provinciali dilstruzione per Adulti / A. Marconi [Elektronny`] resurs]. – Rezhim dostupu 7.11.2013: <[http://giuriweb.unich.it/formazione/slide_centri_territoriali. pdf](http://giuriweb.unich.it/formazione/slide_centri_territoriali.pdf)>. – Zagol. z ekranu. – Mova ital.

УДК 17:111.852:7.071 Воробкевич С.

Філіпчук Георгій Георгійович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України
E-mail: andragogika@ukr.net

ПРИНЦИПИ НАРОДНОСТІ В ТВОРЧОСТІ С. ВОРОБКЕВИЧА

Природно, що народ завжди в будь-які часи, зокрема і коли в силу історичних обставин позбавлявся державності, володів певною системою виховання, яке, передусім, ґрунтувався на

емоціональних витоках і цінностях. Вони були основою змісту виховного процесу, його головними принципами і вихідними положеннями. Сучасні системи отримали у часовому вимірі багато нових начал стосовно форм, змісту, методів навчання і виховання. Вони випливали із закономірностей суспільного розвитку і потреб. Але попри все принцип народності залишався ключовим, без якого неможливо творити сутність виховної системи етносу, народу, нації, наближеної до Людини.

Одним з видатних представників української педагогічної думки К. Ушинський зазначав, що суспільне виховання, яке зміцнює і розвиває в людині народність справляє сильний і благодатний вплив на розвиток суспільства, його мови, його літератури, його законів, словом, на всю його історію... народність є до цих пір єдиним джерелом життя народу в історії [1].

Ця ідея живила творчість багатьох поколінь українських просвітителів і будителів народного духу, на долю яких часто випадало йти в перших рядах, обстоюючи власну ідентичність, рідну мову, культуру, шкільництво. Інколи здається, що їхня життєдіяльність, належачи історії, має бути пошанована і поцінована, але не більше. Адже нова епоха, нові глобальні й національні виклики, ризики, потреби вимагають сучасних, новачій них знань, компетентностей, модерних технологій, креативного мислення. І все ж, не заперечуючи такі підходи, варто визнати, що хоча історія не терпить повторень, саме культурна спадщина народу, знання особливостей принципів і законів його життя в людському середовищі уможлиблює для майбутніх поколінь здатність оберігати і розвивати «себе», відігравати «свою» певну історичну роль. І всякий раз, коли народ у силу обставин утрачає свою культурно-історичну пам'ять, забуває про своє призначення, він стає непотрібним ні собі, ні людству і попадає під закони розкладу.

Тому важко уявляти, що сучасна вітчизняна освіта, виховна система зможе позитивно впливати на особистість, суспільство коли змінімізована увага до історичної правди, національних надбань, культурних досягнень власного народу, традицій, коли принцип народності залишений на задвірках педагогіки. Логічним у педагогічній теорії і практиці мають ставати ті напрями і стратегічні завдання культурно – освітньої політики, які впродовж більш як двох останніх десятиліть вироблялися, як програма дій, педагогічною громадськістю.

Насамперед це стосується положень, закладених в таких загальнонаціональних програмах як: Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»); Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті; Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. В останньому документі, схваленому Указом Президента України 25 червня 2013 р., зазначено, що «система освіти повинна забезпечувати

формування особистості, яка усвідомлює свою належність до Українського народу, Європейської цивілізації...» [2].

А національне виховання спрямовується на залучення громадян до глибоких пластів національної культури і духовності, формування у дітей та молоді національних світоглядних позицій [3].

Ніякі суспільно-політичні, соціальні, гуманітарні суперечності в Україні не можуть посягати на цю методологічну основу виховання нації, оскільки в ній закладені підвалини патріотичного, громадянського, морального й інтелектуального зросту. Бо минувшина для нас водночас є славою і трагедією, безцінним досвідом і гіркими уроками, але беззаперечним є те, що наша історія, діяння відомих і менш знаних, хоча й значущих українців, залишаються і на далеку перспективу життєствердними мотивами буття народу. Особливу цінність представляють ті ідеї, які будили і зміцнювали людський дух, національну гідність, виховували повагу до рідної землі, мови, віри, традиції. У цьому ряду видатних українців, які стали оберегом національної культури, рідномовної освіти, достатньо помітною і показовою величиною, знаходиться Сидір Воробкевич. Пройшло вже 110 років як не стало талановитого поета, письменника, композитора і громадського діяча, а його творчість зберігає свою актуальність, бо продовжує напувати сучасні покоління любов'ю до своєї землі, мови, пісні. Його знаменна пісня – вірш «Мово рідна» (1869 р.) користувалася у всі часи величезною популярністю, друкуючись в букварях, читанках, співанках для школярів.

*«Мово рідна, слово рідне, хто Вас забуває,
Той у грудях не серденько, але камінь має.
Як же мову ту забути, що нею учила
Нас всіх ненька говорити, ненька наша мила.
Ой, шануйте, поважайте ріднесеньку мову,
І навчайтесь розмовляти своїм рідним словом»* [4].

Відрядно, що після 1939 р. Незалежність України повернула на сторінки, передусім, дитячих книжок, цей вірш. Написаний у 33-річному віці, С. Воробкевич по-громадянському, з болем і надією застерігав дорослих і молодих українців від ігнорування рідного слова, вбачаючи в цьому велику людську гріховність. Бо «Хто ся вас стидає, / хто горнеться до чужого, / Того Бог карає; / свої його цураються, / В хату не пускають. / А чужії як заразу, / Чуму, обминають» [5].

З таким же пієтизмом, захопленням він говорив про значущість української народної пісні, закликаючи громаду вивчати її скрізь і всюди, вважаючи пісню талісманом й історією свого народу. Він був одним із тих небагатьох просвітників на Буковині й Західній Україні, які в другій половині 19 ст. з такою шаною і відповідальністю ставилися до рідного слова, пісенної спадщини. То були складні часи бездержавності, денациональних процесів,

неосвіченості більшості населення. До цього додавалися ще й тяготи раннього сирітства. У цьому контексті дуже важливо окреслити надзвичайну значущість у такій ситуації чинника родинного виховання. Переїхавши після смерті батька (Івана Воробкевича, священика, викладача філософії в Чернівецькому лицейі та духовній семінарії) в м. Кіцмань до дідуся й бабусі, Сидір Воробкевич разом із братом і сестрою, навчаючись у початковій школі, попали в родинне середовище, яке залишило глибокий слід у подальшій творчій і громадській діяльності. Його дід Михайло, перейнявши від свого батька багатства народного фольклору, думи, розповіді, оповідання про українське козацтво, видатних його чільників Гонту, Залізняка, зумів передати Сидору почуття любові до своєї землі, різноманітні знання про історію, культуру, віру рідного народу. Значний вплив на розвиток світогляду майбутнього поета і композитора мала бабуся Параскева, знаючи досконало пісенну, оповідальну народну творчість, вона обдаровувала молоді душі глибокою шаную до рідної мови, української пісні.

Це була велика школа родинного виховання, в якому авторитет і приклад для наслідування відігравали чималу роль в становленні особистості. Важливо, що така атмосфера унеможлилювала появу таких ситуацій, які б спричиняли формування в дітей емоційної, духовної, естетичної товстошкірості – основи для морально-етичних і громадських вад. Великий педагогічний принцип – «роби як Я», власний приклад, поведінка, світобачення дідуся і бабусі стали запорукою для творчого і морального зростання Сидора і Григорія Воробкевичів.

Аналізуючи подібні взаємини і підходи у виховному процесі, В. Сухомлинський так охарактеризував цю педагогічну методу: «Усі знають здатність дітей наслідувати те, що вони бачать у людях, які для них є авторитетом» [6]. «Кіцманський» період виховання для С. Воробкевича був значущим саме тим, що він напував дитинство й отрочество тими знаннями, красою, добром, правдою, повагою, які переросли у певний моральний ідеал і власне благородство, супроводжуючи його на шляху подальшої долі. Саме тоді в його характері, світосприйнятті, життєвій позиції закладалась велика культура народності, стаючи живильним матеріалом і світоглядним орієнтиром у часи навчальної, літературно-мистецької, громадської діяльності. Навчаючись у чернівецькій гімназії, духовній семінарії він почав писати вірші, створювати музику, а коли став священиком ретельно збирав фольклористичні й етнографічні матеріали у буковинських селах. Добра обізнаність народного життя, гімназійна й семінарська підготовка, основи родинного виховання, природні й набуті задатки до творчості сприяли його літературно-музичній і громадській діяльності.

На початку 60-х років 19 ст. у збірнику «Галичанин» Сидір Воробкевич друкує свої перші п'ять віршів, які навіяні почуттями до

рідного краю і об'єднувалися назвою «Думки з Буковини». Його захоплення літературою, поезією, передовсім українською, просвітницькою роботою з часом спонукають до видання першого буковинського альманаху «Руська хата», який появився на громадських засадах в 1877 р. зважаючи на тодішній напівколониальний стан українства Буковани, слабкий розвиток рідномовної освіти, доволі незначний і маловпливовий прошарок національної інтелігенції, принижений до побутового рівня статус української мови це видання, здійснене зусиллями Воробкевича, було неоціненним для культурно-просвітницького життя і національного розвою краю.

Найперше, «Руська хата» була справжнім українським альманахом, який насамперед популяризував твори буковинських українських письменників. Вони були надзвичайно значущими для утвердження авторитету української мови, презентації української ідеї, несли значний просвітницький капітал консолідували інтелігенцію.

По-друге, аналіз надрукованих творів Ю. Федьковича (драма-трагедія «Довбуш», «Явір», «Волошин», «О чом Дунай», «Де доля?»); С. Воробкевича («Нечай», «У степу», «Для мене однаково», цикл віршів «З нещасної Болгарії»); К. Устияновича («Молитва», «Шпиль високий полонини»); І.Мартиновича («Храм на Буковинській Русі»); А. Шанковського («Споминки про недавню бувальщину»), а також наддніпрянських письменників П.Куліша, Г.Барвінок засвідчують про висвітлення дуже широкого спектру національно-культурних, національно-визвольних, історичних, героїко-патріотичних, фольклорно-етнографічних, народнопісенних тем.

По-третє, поява таких видань виходила далеко за межі свого літературного призначення, оскільки стимулювалися, в силу закладених там ідей, процеси розвитку національного шкільництва, формування українського вчителства, його обізнаності й освіченості.

По-четверте, буковинська «Руська хата» заклала підґрунтя для нових літературних, педагогічних видань, а також появи громадських товариств, організацій, які стали відігравати помітну роль в суспільно-політичному і культурному житті краю.

У такому ж різноплановому вимірі можна оцінювати і діяльність С. Воробкевича, як педагога, письменника, композитора, священика, громадського діяча, просвітника, який ніс в народ знання, прогресивні ідеї, культуру.

Варто згадати, що С. Воробкевич разом з І. Мартиновичем був одним із засновників першого українського часопису, що виходив на Буковині 1870-1871 рр. і писаний в своїй основі на штучній церковнослов'янській мові. Показово, що ця подія стала знаковою не лише для української інтелігенції. Дуже тепло привітав першу українську газету М. Емінеску – видатний румунський поет і громадсько-культурний діяч, який знав українську мову, прихильно ставився до української культури, творчості М. Драгоманова,

І.Франка. зазначений факт є свідченням вияву толерантності, діалогічності культур, намаганням національної інтелігенції у ті непрості часи знати, розуміти, поважати один одного. Патріотизм Емінеску, любов до свого народу, його мови, історії, культури не були перепоною для визначення прав, свобод, гідності іншого народу. Будучи, за висловом Тудора Арgezі, «пречистим святим румунського вірша», богемним постом особливо для патріотично налаштованої молоді, Емінеску таким вчинком у ставленні до українського слова заслуговує шану і може слугувати повчальним прикладом для багатьох політиків, державних діячів і митців сучасної України.

Навернення до подібних історичних прикладів, аналогій формують умовини, які є актуальними для нинішньої педагогіки, освіти, етнополітики. Адже повчальні етичні норми в позиціях і діях людей не народжуються спонтанно, стихійно. Вони зазвичай підвладні певній логіці, причинно-наслідковим характеристикам виховання, самовиховання, впливам соціосередовища. Свого роду це є «випадковою невідповідністю», коли умови, характер освіти, суголосність із життям свого народу, рівень і зміст мотивацій, потреба самовизначення, прагнення пізнавати і знати інші культури, опертя на дух і принцип народності в життєдіяльності, творчості, громадській позиції визначають ество еволюції виховання особистості, її поведінкові норми.

Принагідно зазначити, що М. Емінеску багато в чому перекликається із життєвим шляхом С. Воробкевича, навчаючись у чернівецькій гімназії, Відні, беручи активну участь в студентських товариствах, займаючись громадською, літературною діяльністю, безперервно себе удосконалюючи самоосвітньою роботою, вивчаючи румунський фольклор, іноземні мови, культуру, філософію, релігію, історію. І якщо його перший вірш, написаний в Чернівцях, був присвячений пам'яті улюбленого вчителя румунської словесності Арона Пумпула, учасника революції 1848 року, то перші твори С. Воробкевича присвячені Буковині, а також історичному минулому України, написані потім впродовж більш як двох десятиліть – «Турецькі бранці» (1865), «Нечай» (1868), «Петро Сагайдачний» (1884), «Кочубей і Мазепа» (1891), безліч високохудожніх поетичних і музичних творів. Високо поцінював його творчість, особливо ліричну, громадянську поезію І. Франко, яка була «осяяна блиском щирого, глибокого, людського і народолюбного чуття». Тому беззаперечною характерною рисою творчої діяльності С. Воробкевича як літератора і композитора, педагога і громадського просвітника, була народність. Його народолюбство було надзвичайно природним і мелодійним, бо опиралося на ґрунт фольклорних джерел мудрості і краси. Він посправжньому сповідував великі педагогічні принципи природо- і культуровідповідності, які утверджували у свій час великі європейці

Песталоцці і Дістервег.

Навчіться, писав Дістервег, - поважати природу і землю, яку творець призначив вам для проживання. Коли-небудь Вас переселять на іншу планету, тоді ви будете вивчати також її, а поки-що варто оглянутись належним чином на цю землю. Якщо не зробити цього, то залишатимуться нерозумними, як і раніше [7].

До честі С. Воробкевича, він одержимо щиро любив свою рідну землю, народ, його самобутню культуру, материнське слово, які завжди для нього були особливо принадними, викликаючи замилювання і повагу. Народність у сприйнятті і творчості Воробкевича сприймалася навіть неукраїнським етнотипом як універсальна, загальнолюдська цінність. Недарма чимало його творів перекладено німецькою, болгарською, російською, а літературні інтереси, зміст оповідань, новел, нарисів сягали історичних, культурних сфер багатьох держав і народів («Нерон», «Клеопатра», «Шабля Сканденберга», «Іван Грозний» тощо).

Іншим важливим принципом, який визнавався і діяльнісно впроваджувався просвітником, митцем і педагогом, була полікультурність в її осучасненому розумінні. Знаковим є те, що він писав і творив трьома мовами, які він добре знав – українською, німецькою, румунською, ґрунтовно вивчав зарубіжну культуру. Написані ним відомі вокальні твори не лише на слова Т. Шевченка, але й на румунські вірші В.Александрі (понад 30 віршів), М. Емінеску, а його учнями були видатні музиканти-композитори Чіпріан Порумбеску і Ойзебіус Мандичевський. Добре обізнаний був також і з російською культурою та літературою, яку вивчав упродовж усього життя. У 1879 р. написав нарис про композитора М. Глінку, якого вважав батьком народної опери.

Опанування культурної спадщини, надбання інших народів с.Воробкевич вважав необхідністю й нагальною потребою, з допомогою чого він удосконалював себе функціонально, професійно, морально. Володів надзвичайно розвинутою мотивацією щодо власного самоудосконалення. Викладаючи спів у Чернівецькій духовній семінарії та гімназії, відчуваючи необхідність розвитку подальших професійних якостей педагога, він почав приватно здобувати музичну у Віденській консерваторії, зокрема у школі одного з відомих австрійських композиторів Ф.Кренна, знаного органіста, автора багатьох підручників співів, теорії музики, гармонії, використовуваних у європейських країнах. Успішно склавши іспити, отримавши диплом хормейстера і вокального педагога, С.Воробкевич значно посилив свій творчий потенціал, пишучи пісні, псалми, хорові твори, оперети, мелодії для власних віршів, а також компетентісну спроможність як педагога і викладача, на теологічному факультеті Чернівецького університету, в якому 1875 р. почав працювати. Цей факт є свідченням, що безперервне самоудосконалення, навчання

«впродовж життя» для нього стало життєвою нормою. Знання мов, культур, традицій європейських народів, різнобічність освіти й інтересів, природний талант і жага пізнання робили С.Воробкевича помітно. Творчою особистістю. З особливою увагою він ставився до народної культури, опрацюював усе нове, що появлялося в українській літературі, музиці. Відомий його сучасник О.Маковей писав, що за кілька років він вивчив українську літературну мову краще, ніж жоден з буковинців. Ним створена музика, хори на тексти Т. Шевченка, М. Шашкевича, І. Франка, Ю. Федьковича. це був поклик його душі, моральний обов'язок служити своєму народові, вірячи в його кращу долю.

Те, що Шевченко на Буковині став символом українського національного духу була заслуга і С.Воробкевича. у 1864 році в Чернівцях відбулося перше вшанування Кобзаря (на зібрані молодд. Гроші у церкві Св.Параскеви). О.Маковей пізніше наводить лист С. Воробкевича до О. Барвінського (1847-1926 рр., педагог, історик, гром.-пол. діяч) від 13 лютого 1867 р.: «Т. Шевченко нам просвітив дорогу, він нам показав, що наша мова здібна до відображення найглибших чувств і найглибших гадок» [8]. Показово, що в 1868 р. О. Барвінський також започатковує святкування у Львові роковим Шевченка. Значущість Т. Шевченка, рідного слова, української книжки для Буковини, особливо для виховання молодого покоління дуже добре усвідомлює С. Воробкевич уже в 60-і роках 19 ст. і хоча бездержавність нації, духовне закріпачення народу, німецькомовне соціокультурне середовище унеможлиблювало в повній мірі служіння українській культурі, національному шкільництву, все ж він усвідомлював гостру потребу долучатися до виховання шкільної молоді. Як і Т. Шевченко під завісу життя взявся писати для української молоді «Буквар», так і С. Воробкевич пише українські твори, вірші-пісні для молодих людей, зокрема «Рідну мову», «Веснянку», «Осінь», «Колискову», «То наші любі високі Карпати» тощо. Створений ним репертуар у співаниках для початкової і середньої шкіл позитивно сприймався шкільною і батьківською громадськістю, зміцнював і утверджував національну ідентичність. Поруч з Ю. Федьковичем він своєю творчістю, громадською діяльністю всіляко підтримував і розвивав авторитет рідного слова, української літератури, музики, пісні і беззаперечно належав до кращих носіїв духу і чеснот українства.

«Буковинський соловей» (Ю. Федькович), про якого Смаль-Стоцький сказав, що він був першим, який поклав могучу, сильну, віковичну підвалину – рідне слово, а буковинська Русь вперше почула з його уст своє рідне слово... [9] , дуже радів успіхам Воробкевича, написавши йому щирого вірша.

Світи, батьку, світи світло, Бо я вже н встїю!

Світи правду, світи віру, Любює і надїю [10].

Із неменшою шанною і повагою зобов'язані оцінювати постать

С. Воробкевича наші сучасники, українське вчительство, який рідну мову поставив на почесний п'єдестал свого народу. Адже без рідної мови школа й освіта стають протиприродними, згадуючи сказане у свій час Володимиром Леонтовичем, що «чужомовна школа утворює повне розладдя»... [11].

Література

1. Ушинський К.Д. О народности в общественном воспитании: избр. пед. соч. / К.Д. Ушинський. – М.: Учпедгиз, 1945. – С. 66-67.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. Указ Президента України №344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Національна доктрина розвитку освіти. Указ Президента України №347/2002 від 17.04.2002 р. – К., 2002. – С. 140.
4. Воробкевич С.І. Рідна мова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.ukrcenter.com>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Воробкевич С. Рідна мова. Вибр. поезії / Воробкевич С. – К.: Рад. письменник, 1964. – С. 222.
6. Сухомлинський В.О. Учитель і діти. В 5-ти т. / Сухомлинський В.О. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.5. – С. 197.
7. Дистервег А. Учитель: избр. пед. соч. / А. Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956. – С. 331.
8. Попович О.О. Осип Маковей – критик та історик літератури / Попович О.О. – Чернівці: Рута, 2001. – С. 39.
9. Маковей О. Життєпись Осипа Юрія Гординського-Федьковича / Маковей О. – Л.: Наук. тов. ім. Шевченка, 1911. – С. 595.
10. Сидір Воробкевич – поет, письменник, комозитор [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.ukrlib.com.ua/referats/printout/?php?id=177>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
11. Сірополко С. Історія освіти на Україні. – Л., 1937. – С. 174.

Филипчук Георгий Георгиевич – доктор педагогических наук, профессор, действительный член НАПН Украины
E-mail: andragogika@ukr.net

ПРИНЦИП НАРОДНОСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ С. ВОРОБКЕВИЧА

Аннотация. В статье проанализированы принципы народности в творчестве Сидора Воробкевича. Акцентировано внимание на романтичности, эстетической сопоставимости с фольклорным образом народного певца-кобзаря Сидора Воробкевича. Обосновано, что характерной чертой творческой деятельности С. Воробкевича как литератора, композитора, дирижера, педагога и общественного просветителя, была народность. Отмечено, что его народолюбие было чрезвычайно естественным и мелодичным, поскольку основалось на фольклорных источниках мудрости и красоты. Он по-настоящему исповедовал педагогические принципы природо- и культуросообразности. Многогранная деятельность С. Воробкевича имела большое влияние на развитие национальной украинской культуры в Галичине и Буковине. Разноплановость деятельности писателя и общественного деятеля является образцом самоотверженной борьбы за права украинского

Ключевые слова: *Сидор Воробкевич, народность, народолюбие, патриотизм, природосообразность, культуросообразность.*

Filipchuk Georgiy – *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine*

E-mail: andragogika@ukr.net

PRINCIPLES OF NATIONAL CHARACTER IN S. VOROBKEVYCH'S WORKS

Summary. *The article analyzes the principles of national character in the works of Sydor Vorobkevych. Attention is focused on the romantic, aesthetic comparability of national folk singer-kobzar S. Vorobkevych. There has been proved that a characteristic feature of S. Vorobkevych's works as a writer, composer, conductor, educator and public enlightener, was the national character. It is emphasized that his love to nation was very natural and melodic as was based on folk sources of wisdom and beauty. He truly professed the great pedagogical principles of nature and culture conformity. The multi-faceted S. Vorobkevych's activity had a great impact on the further development of Ukrainian national culture in Galicia and Bukovina. Diverse activity of the writer and public enlightener is an example of selfless struggle for the Ukrainian people rights in the educational, spiritual, cultural and social life in Bukovina.*

Key words: *Sidor Vorobkevych, national character, love to people, patriotism, nature and culture conformity.*

Bibliography

1. Ushins'kij K.D. O narodnosti v obshhestvennom vospitanii: izbr. ped. soch. / K.D. Ushins'kij. – M.: Uchpedgiz, 1945. – S. 66-67.
2. Nacional'na strategija rozvitku osviti v Ukraїni na period do 2021 r. Ukaz Prezidenta Ukraїni №344/2013 [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>>. – Zagol. z ekranu. – Mova ukr.
3. Nacional'na doktrina rozvitku osviti. Ukaz Prezidenta Ukraїni №347/2002 vid 17.04.2002 r: II Vseukraїns'kij z'їzd pracivnikiv osviti. – K., 2002. – s. 140.
4. Vorobkevich S.I. Ridna mova [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <<http://www.ukrcenter.com>>. – Zagol. z ekranu. – Mova ukr.
5. Vorobkevich S. Ridna mova. Vibr. poezii / Vorobkevich S. – K.: Rad. pis'mennik, 1964. – S. 222.
6. Suhomlins'kij V.O. Uchitel' i diti. V 5-ti t. / Suhomlins'kij V.O. – K.: Rad. shkola, 1977. – T.5. – S. 197.
7. Disterveg A. Uchitel': izbr. ped. soch. / A. Disterveg. – M.: Uchpedgiz, 1956. – S. 331.
8. Popovich O.O. Osip Makovej – kritik ta istorik literaturi / Popovich O.O. – Chernivci: Ruta, 2001. – S. 39.
9. Makovej O. Zhittepis' Osipa Jurija Gordins'kogo-Fed'kovicha / Makovej O. – L.: Nauk. tov. im. Shevchenka, 1911. – S. 595.
10. Sidir Vorobkevich – poet, pis'mennik, komozitor [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <[http://www.ukriib.com.ua/referats/printout/ php?id=177](http://www.ukriib.com.ua/referats/printout/php?id=177)>. – Zagol. z ekranu. – Mova ukr.
11. Siropolko S. Istorija osviti na Ukraїni. – L., 1937. – S. 174.

Розділ IV

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

УДК: 371.263

Артух Станислав Федорович – доктор технических наук, профессор, профессор Национального технического университета «Национальный политехнический институт»

E-mail: artuch@mail.ru

Литкина Марьяна Александровна – преподаватель Харьковского автомобильно-дорожного техникума

E-mail: litkinamaryana@yandex.ua

СИСТЕМЫ АВТОМАТИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ УСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА И КОРРЕКТИРОВКИ КАЧЕСТВА ИХ ПРОВЕДЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ

Для организации высокого качества учебного процесса каждому преподавателю очень важно знать, как усваивается передаваемый им учебный материал слушателями (учащимися, студентами) и если он увидит, что слушатели в силу каких-либо объективных и субъективных причин испытывают трудности в понимании этого материала, то он должен иметь возможность оперативно скорректировать ход учебного занятия, внося соответствующие изменения в критерии качества его проведения.

Делать это традиционными методами, вручную тяжело, а кроме того для этого понадобятся значительные затраты времени. Для решения этой проблемы нужны новые подходы к разработке необходимых методов контроля, которые учитывали бы современный уровень проведения учебного процесса. По нашему мнению эту проблему необходимо решать с помощью автоматических систем контроля, базирующихся на компьютерной технике, хорошо зарекомендовавшей себя в последнее время.

Попытки решить эту проблему уже предпринимались ранее путем создания автоматизированных классов контролируемого обучения с разветвленным дозированием (АККОРД), где использовались информационно контролирующие устройства типа «Экзаменатор МЭИ», которые содержали необходимое количество индивидуальных контрольных устройств студентов и центральный пульт преподавателя (рисунок 1).

Кроме этого были разработаны модели на основе искусственных нейронных систем, на основе нечетких множеств. Однако следует учесть, что только 9% компьютерных систем учебного назначения реализуют действительно адаптивный подход при организации контроля и оценки знаний, и не один из

рассмотренных автоматизированных методов не дает возможности преподавателю получить обратную связь с учениками, которая бы служила основанием для корректировки параметров аудиторного занятия, и тем самым повышала бы уровень усвоения учебного материала.

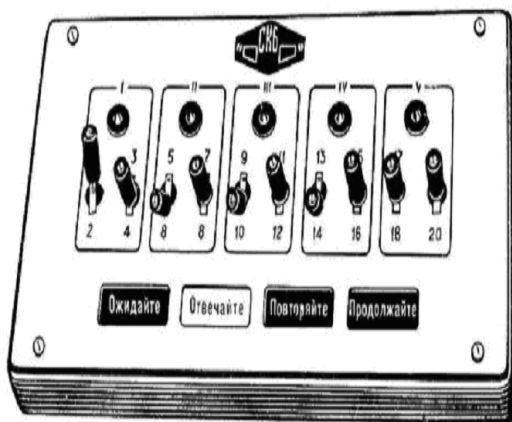


Рисунок 1. «Экзаменатор МЭИ»

Более того, речь идет о контроле понимания учебного материала не одним студентом, а группой студентов в целом, то есть оценка должна быть интегральной. Все это выполнить в режиме ручного контроля и обычной схемы проведения занятий чрезвычайно затруднительно.

По нашему мнению решить эту проблему можно только применив специальные средства для автоматизации контроля усвоения знаний и оперативной корректировки соответствующих параметров учебного процесса.

Очень часто преподавателю необходимо оценить качество работы на данном занятии или при изучении курса в целом.

Для этого, прежде всего, необходимо разработать и ввести в действие адекватную систему показателей качества аудиторных занятий и установить их границы изменений.

Существуют традиционные методы наблюдения за ходом учебного занятия и его оценки на основе складывающегося впечатления относительно того, насколько педагог полно и правильно изложил необходимые сведения об учебном элементе, руководил работой учащихся в ходе занятия, проявляя необходимый педагогический такт и мастерство. Такие наблюдения важны и могут помочь педагогу увидеть, хотя и

чужими глазами, свою деятельность и, в случае согласия с мнениями экспертов (наблюдателей), перестроить ее. Однако эти наблюдения малопригодны для оценки деятельности педагога на занятии, так как всегда субъективны и не поддаются однозначной интерпретации.

Необходимо стремиться к поиску объективных показателей качества учебного занятия, которые поддавались бы корректировки по желанию преподавателя.

Из представленных проблем наиболее важной в нашем исследовании является проблема определения критериев качества аудиторного занятия.

Чтобы получить более полное представление о качествах того и другого занятия, введем несколько специальных показателей типа коэффициентов эффективности.

Первый из них - коэффициент эффективности по алгоритму управления (по целевой системе) – K_3 :

$$K_3 = \sum m_i \cdot T_{ЭТ} / M \cdot T_3$$

где: Σ - знак суммы,
 m_i - число учащихся, работающих на занятии в целевых моносистемах;

$T_{ЭТ}$ - время их работы;

T_3 - время занятия;

M - число учащихся в группе.

Следовательно, коэффициент эффективности занятия по целевой системе показывает, насколько управляема деятельность учащихся относительно цели учебного занятия.

Введем второй коэффициент, показывающий, как построена учебная деятельность учащихся относительно цели занятия, - коэффициент по алгоритму функционирования – K_6 :

$$K_6 = \sum m_j \cdot T_{ЭТ}$$

где m_j - число учащихся, выполняющих учебную деятельность соответственно цели занятия и одновременно работающих в целевых моносистемах;

$T_{ЭТ}$ - время их работы.

Кроме введенных названных коэффициентов, необходимо ввести критерии качества аудиторных занятий, которые вытекают бы из психолого-педагогического процесса передачи и усвоения учебного материала.

На рисунке 2 показаны все возможные критерии качества учебного занятия, которые условно можно разделить: на базовые нерегулируемые критерии качества проведения занятий, которые влияют на качество учебного занятия, но устанавливаются заранее и не подлежат корректировке в процессе учебного занятия, и на регулируемые текущие критерии качества проведения занятий, т.е. те показатели качества проведения учебного занятия, которые влияют на уровень усвоения и их можно корректировать, как по

желанию самого преподавателя, так и по желанию студентов.

Все эти критерии учитываются в нашей новой системе, которая не только дает оценку, но и позволяет корректировать уровень усвоения полученного учебного материала, что по сравнению с разработанными ранее системами, которые позволяли только осуществлять контроль, но не давали возможности исправить недостатки в усвоении учебного материала по ходу занятия, значительно эффективнее и продуктивнее.



Рисунок 2. Классификация критериев качества аудиторных занятий

Особенности нашего метода заключаются в том, что он дает не только возможность трансляции учебного материала и контроль качества его усвоения, но и позволяет получить интегральную оценку понимания студентами учебного материала в течение всего хода занятия, что дает возможность своевременной корректировки отдельных параметров этого занятия.

Акцентируем внимание на том, что нами разработана структурная схема учебного процесса, которая базируется на

принципах автоматизации контроля учебного процесса и возможности его своевременной корректировки, которая представлена на рисунке 3.

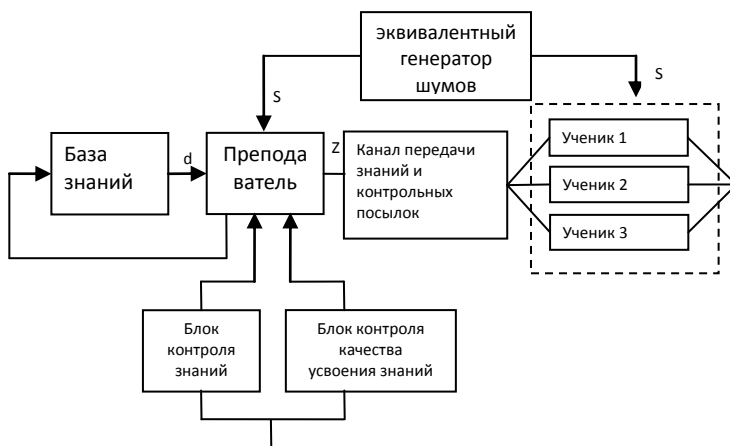


Рисунок 3. Структурная схема учебного процесса, которая базируется на принципах автоматизации контроля учебного процесса и возможности его своевременной корректировки

В процессе исследований нами были предложены два метода возможной реализации. Один из них основан на применении индивидуальных устройств оценки степени усвоения материала с выведением ее на специально сделанные мониторы и обработкой результатов на интеграторах. Второй основан на специально разработанной компьютерной программе, которая позволяет использовать персональный компьютер объединенный в общую, замкнутую сеть с компьютером преподавателя.

Для примера на рисунках 4 и 5 показаны окна на компьютерах студента и преподавателя.

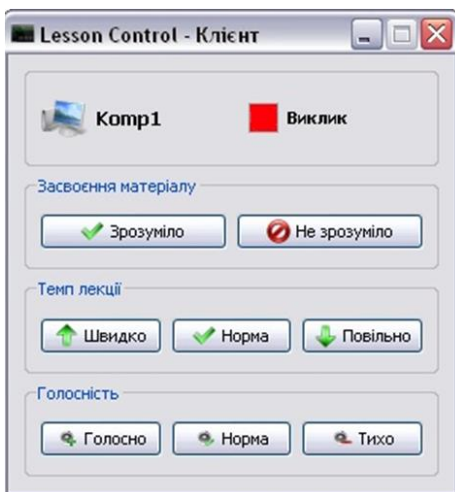
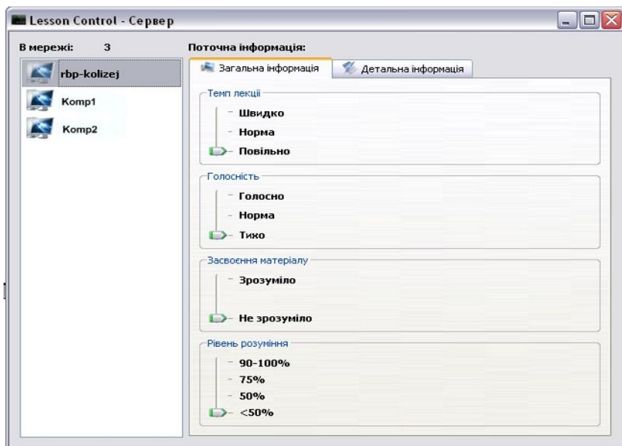


Рисунок 4. Окно на компьютере студента

Рисунок 5. Окно на компьютере преподавателя

Таким образом, основная цель нашего исследования – это разработка автоматической системы контроля усвоения знаний студентами в процессе проведения аудиторных занятий, позволяющая корректировать показатели качества проведения занятия.

Литература

1.Сергеева Т. Новые информационные технологии и содержание обучения / Т. Сергеева // Информатика и образование. – М., 1991. - № 1. – С. 3-10.

2.Дембский Л.К. Технология передачи знаний и приобретения умений / Л.К. Дембский, Н.В. Чирский. – Симферополь, 2010. – 364 с.

3.Прокофьев Н.О. Модели и методы компьютерной оценки знаний обучаемых / Н.О. Прокофьев// Материалы Международной конференции «Информационные технологии в многоуровневой системе образования». – Казань: ЗАО «Новое знание», 2005. – С. 139-143.

4.Адольф Мелецінек «Інженерна педагогіка. Практика передачі технічних знань», 29 вересня 2000 року.

Артюх Станіслав Федорович – доктор технічних наук, професор, професор Національного технічного університету «Національний політехнічний інститут»

E-mail: artuch@mail.ru

Літкіна Мар'яна Олександрівна – викладач Харківського автомобільно-дорожнього технікуму

E-mail: litkinamaryana@yandex.ua

СИСТЕМИ АВТОМАТИЧНОГО КОНТРОЛЮ ЗАСВОЄННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ І КОРИГУВАННЯ ЯКОСТІ ЇХ ПРОВЕДЕННЯ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

Анотація. У публікації автори аналізують проблему сучасної педагогіки: контроль засвоєння знань студентами під час проведення аудиторних занять. Створення ефективного методу такого контролю в процесі аудиторних занять є досить актуальною проблемою, оскільки її вирішення дозволить підвищити якість навчального процесу та рівень підготовки сучасних фахівців.

Ключові слова : автоматичний контроль, навчальний процес.

Artuch Stanislaw – doctor of technical Sciences, Professor, Professor of the National technical University "National Polytechnic Institute"

E-mail: artuch@mail.ru

Litkina Maryana – teacher of the Kharkov state automobile & road technical College.

E-mail: litkinamaryana@yandex.ua

SYSTEM OF AUTOMATIC CONTROL OF LEARNING AND ADJUSTMENT TO THE QUALITY OF ADULT EDUCATION

Summary. In the publication, the authors analyze the problem of modern pedagogy: control of the knowledge acquired by students during the classroom. creation of an effective method of such control in the process of the classroom is a very important problem, as it will allow improve the quality of educational process and the level of training of modern specialists.

Key words: automatic control of the educational process.

Bibliography

1. Sergeeva T. *Novye informacionnye tehnologii i sodержanie obuchenija* / T. Sergeeva // *Informatika i obrazovanie*. – M., 1991. - № 1. – S. 3-10.
2. Dembskij L.K. *Tehnologija peredachi znanij i priobretenija umenij* / L.K. Dembskij, N.V. Chirskij. – Simferopol', 2010. – 364 s.
3. Prokof'ev N.O. *Modeli i metody komp'uternoj otsenki znanij obuchaemyh* / N.O. Prokof'ev// *Materialy Mezhdunarodnoj konferentsii «Informatsionnye tehnologii v mnogourovnevnoj sisteme obrazovanija»*. – Kazan': ZAO «Novoe znanie», 2005. – S. 139-143.
4. Adol'f Meletsinek «*Inzhenerna pedagogika. Praktika peredachi tehnicnih znan'»*, 29 veresnja 2000 roku.

УДК 378.147.091.31:004.77

Гуревич Роман Семенович – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

E-mail: imfito@yandex.ua

**КОНТЕКСТНЕ ПРОФЕСІЙНЕ НАВЧАННЯ
В МЕРЕЖЕВИХ СПІЛЬНОТАХ**

У сучасних умовах поглиблення та розширення глобалізаційного процесу зросла роль освоєння інформаційного простору, змінюється ставлення людей до освіти. Освіта нині є одним із складників підвищення вартості людини на ринковій праці, її конкурентоздатності, в тому числі і за кордоном. Зростання конкуренції, використання нових технологій у виробництві, що швидко оновлюється, потребує від підприємств – працедавців динамічного розвитку, що неможливе без постійного розвитку професійних компетенцій співробітників.

Зазначимо, що для підвищення конкурентоздатності сучасних підприємств вирішального значення набувають не тільки впровадження та розвиток нових технологій, а й інтелектуальний капітал, тобто знання і досвід працівників. Зростає потреба в одержанні та розвитку практичних, професійних навичок; формулюються нові вимоги до змісту та структури освітніх програм і навчального процесу, і в цілому до ефективності підготовки майбутніх фахівців. Досягненню цих цілей сприяє модернізація системи української вищої освіти, що відбувається нині в рамках Болонського процесу.

Домінуючою тенденцією розвитку сучасної цивілізації є перехід її до інформаційного суспільства, в якому об'єктом і результатами праці переважної частини населення стануть інформаційні ресурси та знання, що, природно, вимагає ґрунтовної підготовки всіх членів соціуму до використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у своїй професійній діяльності.

Інформаційні технології нині широко використовуються на всіх щаблях освіти. На думку знаної російської дослідниці І. Роберт, дидактичні можливості інформаційних технологій забезпечують реалізацію цілої низки педагогічно значимих цілей, серед яких можна назвати: розвиток особистості студента, підготовку студентів до комфортної життєдіяльності в умовах сучасного інформаційного суспільства, підготовку професійних кадрів у різних сферах життєдіяльності членів інформаційного суспільства, підвищення ефективності й якості освітнього процесу за рахунок реалізації унікальних можливостей інформаційних і комунікаційних технологій та ін. [3, с. 12-14].

Подібне розуміння ролі інформаційних технологій у сучасній освіті надає можливість стверджувати, що на кожному етапі інформатизації освіти найбільш затребуваними є саме нові та перспективні інформаційні технології, що задають вектор розвитку сфери інформаційних технологій і всього інформаційного суспільства в цілому. Такі технології нині неодмінно пов'язуються з Інтернетом, оскільки глобальна комп'ютерна мережа створює технічну основу реалізації засобів інформатизації, забезпечуючи при цьому можливість використання цих відомостей величезній кількості людей. Актуальними є технології соціальних сервісів Інтернету, соціальних мереж, мобільного доступу, хмарних сервісів і програмного забезпечення, інтеграції ресурсів різних сайтів в єдиний продукт та ін.

Немає сумнівів, що відкриваючи доступ до величезних масивів інформації, дозволяючи спілкуватися на відстані, співпрацювати і переймати досвід значній кількості людей, Інтернет уже сам по собі затребуваний у процесі розв'язування освітніх завдань у системі професійної освіти. Проте, з іншого боку, найбільший ефект використання ІКТ в освіті досягається лише в разі якісної зміни в самому педагогічному процесі, технологіях і методах освіти. Який вплив Інтернет – технології можуть зробити в контексті вдосконалення педагогічних основ професійної освіти?

З нашої точки зору, зміни в системі професійної освіти, зумовлені новими можливостями реалізації освітнього процесу з використанням Інтернет-технологій, можна писати з позицій теорії контекстного навчання А. Вербицького. Ця теорія пов'язується з вирішенням низки принципових проблем загального і професійного розвитку особистості майбутнього фахівця, оволодіння ним цілісною професійною діяльністю, що може бути реалізовано в контекстному навчанні, де динамічно моделюється предметний і соціальний зміст професійної праці і тим самим забезпечуються умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність фахівця. Згідно з А. Вербицьким, у процесі професійного навчання необхідно створювати психологічні, педагогічні та методичні умови трансформації навчальної діяльності студентів

вимагається послідовно моделювати професійну діяльність фахівців з боку її предметно – технологічних і соціальних складових. Трансформація діяльності студента в контекстному навчанні визначається рухом діяльності студента від навчальної діяльності академічного типу через квазіпрофесійну та навчально-професійну діяльності до діяльності власне професійної [1, с. 43]. Яку роль можуть відігравати і який вплив можуть надавати Інтернет – технології на кожному етапі розвитку діяльності студента в контекстному навчанні? Проаналізуємо кожний етап із зазначених позицій.

Навчальна діяльність академічного типу (власне навчальна діяльність) – це діяльність студента, в рамках якої відтворюються традиційні процедури одержання та закріплення навчальної інформації, оволодіння стандартними вміннями та навичками. Інтернет – технології на цьому етапі виступають як об'єкт вивчення, джерело інформації, а також засоби навчання. Зокрема, навчання студентів на цьому етапі має передбачати: 1) вивчення інтернет – технологій, мережевих інструментів і сервісів; 2) використання інформаційної бази Інтернету в процесі вивчення предметних дисциплінапрямую підготовки; 3) використання Інтернет – технологій для дистанційного супроводу навчальної діяльності студента, пред'явлення завдань, контроль якості засвоєння знань і вмінь, організація самостійної роботи студента та ін.

Квазіпрофесійна діяльність, за А. Вербицьким, носить риси як навчальної, так і майбутньої професійної діяльності. У формі квазіпрофесійної діяльності моделюються умови, зміст і динаміка професійної діяльності, відтворюється предметний, соціальний і психологічний зміст реальної професійної праці фахівця, задається цілісний контекст його діяльності. Моделювання професійної діяльності, тобто реалізація цього етапу контекстного навчання може бути здійснена через занурення студентів у діяльність навчальних спільнот професійної спрямованості. Подібні спільноти можуть створюватися на сайтах освітніх установ або з використанням загальнодоступних сервісів Інтернету і повинні включати до свого складу студентів, викладачів, фахівців тих чи інших предметних областей. Діяльність таких спільнот має моделювати процеси реалізації професійних завдань фахівців певної сфери. Наприклад, у процесі підготовки майбутніх вчителів, навчання студентів у навчальному співтоваристві можна представити як «проект з підготовки проекту» (розроблення студентами навчального проекту за деякою шкільною темою, публікація та обговорення цього проекту на ресурсі навчальної Інтернет-спільноти) [3].

Навчально-професійна діяльність відповідно до положень теорії контекстного навчання А. Вербицького, – це форма

організації навчальної діяльності, за якою студенти, навчаючись у ВНЗ, за цілями, змістом, формами, процесом і вимогами до одержаних результатами знаходяться вже в позиції фахівців, виконують фактично реальну професійну діяльність.

З нашої точки зору, це можливо реалізувати на основі здійснення навчальної діяльності студентів у реально існуючих Інтернет – спільнотах професійної спрямованості. Така діяльність повинна передбачати не тільки «споживання» студентом ресурсів Інтернет – спільноти, а й активну участь в обговореннях, поповненні інформаційного ресурсу Інтернет-спільноти, виконанні в мережевому співтоваристві роль фахівця і експерта у конкретних галузях. Зокрема, повертаючись до прикладу підготовки майбутніх педагогів, студенти як майбутні вчителі на певному етапі свого навчання, проходячи педагогічну практику, виконуючи курсові або випускні кваліфікаційні роботи, можуть ставати ініціаторами різних проектів для школярів, що реально реалізуються в Інтернет технологіях.

Як бачимо, Інтернет-технології можуть чинити істотний вплив на всіх етапах професійної підготовки фахівця. Причому, якщо на етапі навчальної діяльності академічного типу Інтернет – технології сприяють лише вдосконаленню традиційного освітнього процесу, не змінюючи його докорінно, то на етапах квазіпрофесійної та навчально – професійної діяльності, Інтернет – технології є основою найсучасніших педагогічних технологій (технологій навчання в мережевих спільнотах Інтернету). З нашої точки зору, це створює принципово нові умови реалізації професійної освіти, що відповідають вимогам вдосконалення професійного навчання фахівців, а також підготовки випускників професійних навчальних закладів до життя і діяльності в інформаційному суспільстві.

Література

1. Вербицкий А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильясова. – М.: Логос, 2011. – 288 с.
2. Гуревич Р.С. Информационно-коммуникационные технологии в профессиональной освіті майбутніх фахівців: монография / Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Козяр М.М. – Л.: ЛДУ БЖД, 2012. – 380 с.
3. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогические и технологические аспекты): монография / И.В. Роберт – М.: ИИО РАО, 2008. – 274 с.

Гуревич Роман Семенович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент НАПН Украины, директор Института магистратуры, аспирантуры, докторантуры Винницкого государственного педагогического университета им. М. Коцюбинского
E-mail: imfito@yandex.ua

КОНТЕКСТНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СЕТЕВЫХ СООБЩЕСТВАХ

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические аспекты контекстного профессионального обучения для профессионального образования в сетевых сообществах средствами информационно-коммуникационных технологий образования, которые соответствуют современным требованиям подготовки выпускников высших профессиональных учебных заведений к жизни и деятельности в информационном обществе.

Ключевые слова: информационно – коммуникационные технологии, сетевые сообщества, контекстное обучения.

Gurevich Roman – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAPN of Ukraine, Director of the Institute for Graduate, Postgraduate and Doctoral Training, Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubinskiy
E-mail: imfito@yandex.ua

CONTEXT TRAINING IN ON-LINE COMMUNITIES

Summary. Theoretical aspects of the context study for vocational education in lace communities by means of information and communication technologies. The conditions of professional education meet current training requirements of the information society.

The article describes the theoretical aspects of the context study for vocational education in online communities by means of information and communication technologies (ICT). It is shown that the efficiency and quality of the learning process can be achieved by the unique features of ICT. Such an understanding of ICT in modern education provides the opportunity to say that this stage of education in formatization is the most popular such forward-looking information technologies that define the vector of development of ICT and the whole information society as a whole. These technologies now certainly linked to the global Internet, because it creates the technical basis for the implementation of ICT. Relevant now in this regard is the technology of social Internet services, social network and mobile access cloud services and soft ware integration of resources of different sites into a single product, etc.

The article emphasizes the changes in the system of vocational education, due to new features of the educational process with the use of the Internet – technology can be described using the theory of contextual learning. It is connected with the solution of a number of fundamental problems of general and professional development of future professional, mastering his whole professional activities that can be implemented in the context of learning where dynamically simulated subject and social content of vocational education and thereby provided the conditions of transformation of student learning professional activities of an expert. It also sets out the conditions of professional education that meet current training requirements to work in the information society.

Key words: information-communication technologies, network community, contextual learning.

Bibliography

1. Verbickij A.A. Invarianty professionalizma: problemy formirovanija: monografija / A.A. Verbickij, M.D. Il'jasova. – М.: Logos, 2011. – 288 s.
2. Gurevych R.S. Informacijno-komunikacijni tehnologii v profesijnij osviti majbutnih fahivciv : monografija / Gurevych R.S., Kademija M.Ju., Kozjar M.M. – L'viv: LDU BZhD, 2012. – 380 s.
3. Robert I.V. Teorija i metodika informatizacii obrazovanija (psihologo-pedagogicheskie i tehnologicheskie aspekty): monografija / I.V. Robert – М.: IIO RAO, 2008. – 274 s.

УДК 378.091.33.001.895 : 004.7

Кадемія Майя Юхимівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедру інноваційних та інформаційних технологій в освіті Інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

E-mail: kme@svitonline.com

**ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ
У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

Процеси, що нині відбуваються в суспільстві, висувають проблему модернізації сучасної вищої освіти, котра значною мірою залежить від якості здійснення навчального процесу і визначається особливостями впровадження інноваційних технологій навчання, готовності студентів до використання інновацій. Традиційна сучасна система підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ не здатна забезпечити підготовку компетентного фахівця, який відповідав би вимогам ринку праці. Особливе місце серед інноваційних технологій навчання займають ті педагогічні технології, що інтегровані з інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ) і використовують можливості сервісів глобальної мережі Інтернет, що сприятиме підвищенню якості підготовки фахівців, володіння ними сучасними ІКТ, здібностями до саморозвитку, мобільності, конкурентоспроможності на ринку праці та ін. Тому важливим завданням є не тільки сформувати необхідні компетенції майбутнього фахівця, а й запропонувати певні педагогічні технології їх формування. Змінюється відповідно і роль викладача в цьому процесі. Він керує і спрямовує цей процес, перетворюючись у тьютора, консультанта. Тому створення ефективного інноваційного освітнього середовища з урахуванням можливостей ІКТ і Інтернет сприятиме поліпшенню підготовки майбутніх учителів та їхній конкурентоздатності.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що ідеї щодо технологізації освіти висловлював ще Я. Коменський, а поняття «Освітня технологія» у 20-х роках ХХ ст. використовувалось у

педагогіці та наукових працях з рефлексії (І. Павлов, В. Бехтерев, О. Ухтомський, С. Шацький). У науці є різні підходи до визначення поняття «педагогічна технологія». Воно розглядається багатоаспектно: як раціональний спосіб досягнення свідомо сформульованої освітньої мети (М. Вулман, І. Лернер, Б. Ліхачов, П. Сікорський та ін.), як педагогічна система (В. Безпалько, С. Сисова, Д. Чернілевський та ін.); як системодіяльний підхід до освітнього процесу (Г. Еллінгтон, Н. Кузьміна, П. Мітчел, О. Пехота, П. Самойленко та ін.).

На думку багатьох дослідників, педагогічну технологію можна відтворити, чим вона і відрізняється від методики. Наведемо далі визначення педагогічної технології, якого будемо дотримуватися. Педагогічні технології – це технології, що забезпечують перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх його суб'єктів [2, с. 661]. Нині відбувається перехід від нормативного до відкритого навчання, що певним чином актуалізує проблему підготовки педагогів до впровадження педагогічних технологій. Інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, мережі Інтернет, проектних технологій навчання зумовили появу і розвиток проектної технології Веб-квест. Ця технологія була розроблена в 1995 році в університеті Сан-Дієго (США) дослідниками Берні Доджем і Томом Марчем. Одержала своє продовження в працях Я. Биховського, Є. Полат, А. Хуторського та ін.

Мета статті полягає в розкритті ролі сучасних педагогічних технологій, їх інтеграції з ІКТ, підвищенні якості підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ.

Нині майже всі студенти ВНЗ користуються ІКТ та Інтернет, що сприяє підвищенню мотивації до самоосвіти; формуванню необхідних компетенцій; реалізації їхнього креативного потенціалу; підвищенню особистісної самооцінки; розвитку особистісних якостей [1, с. 110]. Це і зумовило необхідність інтеграції методу проектів з використанням Інтернет і рольових ігор. Такий вид проектів одержав назву Веб-квест.

Веб-квест у педагогіці – проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якої використовуються інформаційні ресурси Інтернет [3, с. 136]. А. Хуторський визначає Веб-квести як сторінки з певної теми на освітніх сайтах, що з'єднані гіперпосиланнями зі сторінками з інших сайтів у «Всесвітній павутині» [4, с. 454]. За своєю суттю, основою Веб-квестів є проектна методика, що орієнтована на самостійну діяльність студентів, котра здійснюється за певний проміжок часу. Цей метод органічно поєднується з груповим підходом до навчання (cooperative learning). Веб-квести за тривалістю виконання бувають: короткострокові, що спрямовані на одержання знань і здійснення їх інтеграції в систему. Робота над ними може тривати

від одного до трьох занять; довготривалі, що спрямовані на розширення й уточнення понять. По завершенню роботи над довготривалим Веб-квестом студент повинен вміти здійснювати глибокий аналіз одержаних знань, вміти їх трансформувати, володіти матеріалом і використовувати його для створення завдань для роботи в певній темі. Робота над довготривалим Веб-квестом може тривати до трьох місяців.

За предметним змістом розрізняють такі Веб-квести: монопроекти і міжпредметні. За типом завдань, що виконують студенти: переказ, компіляційні завдання, журналістські, конструкторські, творчі, переконуючі, розв'язок спірних проблем, самопізнавальні, аналітичні, оцінні, наукові. Як зазначає Є. Полат, Веб-квест повинен мати наступну структуру: вступ (формулювання теми, опис головних ролей учасників, сценарій квесту, план роботи або огляд усного квесту); центральне завдання (завдання, питання, на які студенти мають знайти відповіді в межах самостійного дослідження, який підсумковий результат має бути досягнутий); список інформаційних ресурсів, що можна використати під час досліджень, у тому числі ресурси Інтернет; опис основних етапів роботи: керівництво до дії; підсумки дослідження, питання для подальшого розвитку теми.

Розгляньмо етапи роботи над Веб-квестом.

Початковий етап (командний). На цьому етапі студенти знайомляться з основними поняттями з вибраної теми, матеріалами аналогічних проектів. Здійснюється розподіл ролей в команді з 3-4 студентів на одну роль. Усі члени команди мають допомагати один іншому і вчитися працювати з відповідними комп'ютерними програмами.

Рольовий етап. Індивідуальна робота студентів в команді на загальний результат. Студенти одночасно, відповідно до обраних ролей, виконують завдання. В зв'язку зі спільною метою, відбувається взаємне навчання студентів у роботі на комп'ютері, використанні Інтернет. Всі члени команди спільно підводять підсумки виконання кожного завдання, обмінюються матеріалами для досягнення мети – розв'язання спільного завдання.

Заключний етап. Команда працює спільно під керівництвом викладача, відчуває свою відповідальність за опубліковані в Інтернеті результати дослідження.

За результатами дослідження проблеми формулюються висновки і пропозиції. Проводиться конкурс виконаних робіт, в яких оцінюється розуміння завдання, достовірність викладеної інформації, її відношення до заданої теми, критичний аналіз, визначеність позиції, підходи до розв'язання проблем, індивідуальність і професіоналізм представлення. В оцінці результатів беруть участь як викладачі, так і студенти шляхом обговорення або інтерактивного голосування.

Розглянуті особливості інтерактивної методики Веб-квестів допомагає знаходити необхідну інформацію, здійснювати її аналіз, систематизувати і розв'язувати поставлені завдання. Її використання є нескладним, не потребує завантаження додаткових програм або одержання специфічних технічних знань та навичок – необхідним є лише комп'ютер і доступ до мережі Інтернет [5, с. 45]. Зазначимо, що реальне розміщення Веб-квестів у мережі дозволяє значно підвищити мотивацію на досягнення найкращих результатів.

Розглянемо деякі Веб-квести, що виконують студенти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Наприклад, під час вивчення німецької мови за професійним спрямуванням виконується Веб-квест на тему: «*Warum sind Sie Lehrer geworden*». Виконання такого Веб-квесту формує в студентів навички комунікативного спілкування, самостійності, відповідальності за прийняття рішення, особливого значення набуває формування та інтеграція знань з педагогіки, методики викладання, німецької мови та ін.

Навчання студентів у проєктній діяльності Веб-квест в інтеграції з іншими педагогічними технологіями сприятиме активному процесу одержання знань, умінню знаходити необхідну інформацію, використовуючи різноманітні інформаційні джерела, запам'ятовувати, здійснювати, організовувати себе до роботи. В цьому Веб-квести сприяють підвищенню якості навчання у ВНЗ.

Перевагою застосування Веб-квестів порівняно з традиційними завданнями є занурення майбутніх фахівців у природне інформаційне середовище, що забезпечує формування професійно-особистісних якостей студентів, їх мотиваційної, когнітивної та організаційної готовності до професійної самоосвіти, створення основи для розвитку індивідуального стилю професійної діяльності та сприяє забезпеченню професійної мобільності фахівця, його готовності до інноваційної діяльності.

Деякі вчені розглядають метод проєктів, що відноситься до технології коучингу як педагогічної технології. Коучинг «*coaching*» у перекладі з англійської мови – «тренерство», надихання, наставляння, а «*coach*» – тренер, інструктор.

Визначення поняття «коучинг», що наведено у Вікіпедії, звучить так: коучинг – інструмент особистісного й професійного розвитку, формування якого почалося в 70-х рр. Коучинг вирішує проблему підвищення мотивації навчання, в центрі навчального процесу знаходяться студенти, які самостійно навчаються, залучаючи інших до цього процесу. Важливим у коучингу є те, що викладач висуває проблему та спрямовує діяльність студентів на досягнення мети та результату, набуття власного досвіду в процесі самого навчання, впливає на атмосферу, емоційний стан кожного і групи в цілому. У разі використання коучингу роль педагога значно збагачується як у традиційному, так і в електронному навчанні. Це

не тільки функція передавання знань та навчання навичкам, а ще й реалізація функції стимулювання інтересу до навчання, руху до усвідомлень, розкриття потенціалу людини, що дозволяє зробити процес навчання і викладання більш цікавим й ефективним. Коучинг – один із важливих напрямів підвищення якості навчального процесу у вищій школі, підготовки людини до життя, професійної підготовки та підтримки. Коучинг сприяє підвищенню мотивації навчання, пропонує технології, що спрямовані на розв'язання висунутої проблеми.

Упровадження сучасних педагогічних технологій навчання, інтеграція їх до ІКТ, використання коучингу сприяє модернізації сучасної вищої освіти, підготовці конкурентоздатного фахівця. Такі фахівці, здатні пристосовуватися до швидких змін у суспільстві, що постійно розвивається, формуються вміння самостійно ставити перед собою цілі та досягати їх, брати на себе відповідальність за прийняття рішень, постійно прагнути до самоосвіти та самоконтролю.

Література

1. Гуревич Р.С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, М.М. Козяр; за ред. Гуревича Р.С. – Л.: ЛДУ БЖД, 2012. – 380 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [гол. ред. В.Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: термінологічний словник / М.Ю. Кадемія. – Л.: СПОЛОМ, 2009. – 260 с.
4. Трайнев В.А. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании / В.А. Трайнев, В.И. Теплышев, И.В. Трайнев. – М.: Изд. Дашков и К°, 2008. – 45 с.
5. Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. пособ. / А.В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М.: Высш. шк., 2007. – 639 с.

Кадемія Майя Ефимовна – кандидат педагогічних наук, доцент, заведуючий кафедрою інноваційних і інформаційних технологій в освіті, Інститута магистратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
E-mail: kme@svitonline.com

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотація. В статті розглядається проблема модернізації сучасної освіти України на основі впровадження сучасних педагогічних технологій, які можуть бути інтегровані з ІКТ, підвищення якості підготовки спеціалістів на цій основі.

Ключевые слова: Веб-квест, інформаційно-комунікаційні технології, коучинг, метод проектів, мотивація.

Kademija Maja – Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, the Head of Innovative and Information Educational Technologies Chair (the Institute of Master, Postgraduate and Doctoral Study, Vinnytsya State Pedagogical University named after Mykhaylo Kotsubynsky).

E-mail: kme@svitonline.com

INNOVATIVE EDUCATION TECHNOLOGY IN TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Summary. *The paper addresses the problem of modernization of Ukraine of modern education, training future teachers through the introduction of modern educational technologies that can be integrated with information and communication technology: use the power of social services of the Internet to improve the quality of future professionals. A special role in this process given technology project Web-quest, based on the method of integration projects using the Internet and role-playing games.*

Presents the characteristics of Web technology quest, typology, structure. We consider the stages of work on Web Quests, algorithm execution. It is noted that interactive methods of Web Quest promotes the formation of self-educational, informative, communicative competence, and significantly increases student motivation, responsibility for decisions, learns to defend their own opinion. Most of the projects involve the integration of knowledge in pedagogy, teaching methods and knowledge from different disciplines. This in turn will cause the process of learning, the ability to find, organize, analyze and synthesize information using various sources of information. This Web Quests enhance the quality of knowledge of future teachers during their training in high school. In the process, students are immersed in a natural information medium. This in turn ensures the formation of professional skills that are simulated in the implementation of projects. Some scholars consider the project method and attribute it to educational technology coaching. Technology Coaching increases learning motivation, and promotes problem, put forward the teacher gets their own experience of professional tasks affects the emotional state of each participant in the project. Coaching – one of the important directions in the learning process that promotes the role of the teacher in the traditional and e-learning, one of the ways to improve the training of future professionals in higher education.

Key words: *Web-quest, informative-communicative technologies, coaching, project method, motivation.*

Bibliography

1. Gurevych R.S. Informacijno-komunikacijni tehnologii v profesijnij osviti majbutnih fahivciv / R.S. Gurevych, M.Ju. Kademija, M.M. Kozjar ; za red. Gurevicha R.S. – L'viv : LDU BZhD, 2012. – 380 s.
2. Enciklopedija osvity / Akad. ped. nauk Ukraïni : [gol. red. V.G. Kremen']. – K. : Jurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
3. Kademija M.Ju. Informacijno-komunikacijni tehnologii navchannja : terminologichnyj slovnyk / M.Ju. Kademija. – L'viv : Vid-vo «SPOLOM», 2009. – 260 s.
4. Trajnev V.A. Novye informacionnye kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii / V.A. Trajnev, V.I. Teplyshev, I.V. Trajnev. – M.: Izd. Dashkov i K., 2008. – 45 s.
5. Hutorskoj A.V. Sovremennaja didaktika: ucheb. posob. / A.V. Hutorskoj. – 2-e izd., pererab. – M.: Vyssh. shk., 2007. – 639 s.

ПАМ'ЯТКА АВТОРУ

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ Й ПОДАННЯ РУКОПИСІВ ДО ЗБІРНИКА НАУКОВИХ ПРАЦЬ «ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ»¹

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 англомовних 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

¹ 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 англомовні 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, <http://translit.ru/>).

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: зб. наук. пр. – К.: ТОВ ВД «ЕКМО», 2012. – Вип. 5. – С. 305-317.
2. Лук'янова Л.Б. Концептуальні положення освіти дорослих / Л.Б. Лук'янова [Електронний ресурс]. – 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 XX ст. – початок XXI 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, adulthood, 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 (druga polovyna XX st. – pochatok XXI st. : monohrafiia / L.Y. Sihayeva. – K. : TOV VD «ЕКМО», 2010. – 420 s.

Наукове видання

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

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 1 (8)

Підписано до друку: 01.04.2014 р. Формат 60x84/ 1/16
Папір офсетний. Друк Riso. Гарнітура Arial
Ум.-вид. арк. 10,13. Обл.-вид. арк 10,89. Зам. № 93
Наклад: 300 прим.

Видавництво «НОУЛІДЖ»
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК №2884 від 26.06.2007
91051, м. Луганськ, кв. Якіра, 3/316