

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

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

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 3

ЧАСТИНА 2

Київ – 2011

ББК 74.4
УДК 374.7
О 72

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова) та ін.] / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.: ТОВ ВД “ЕКМО”, 2011. – Випуск 3, ч. 2. – 265 с.

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол № 3 від 28 березня 2011 року).

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

Для наукових працівників, вчителів, викладачів середніх професійних і вищих навчальних закладів, слухачів інститутів післядипломної освіти, докторантів, аспірантів, студентів.

Наукова рада:

- Кремень В.Г.** доктор філософських наук, професор, дійсний член НАН України і НАПН України, *голова наукової ради*
Луговий В.І. доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України
Олійник В.В. доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України
Зязюн І.А. доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України
Ничкало Н.Г. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України
Філіпчук Г.Г. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України
Гончаренко С.У. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України
Десятков Т.М. доктор педагогічних наук, професор
Сисосєва С.О. доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України
Радкевич В.О. доктор педагогічних наук, член-кореспондент НАПН України

Редакційна колегія:

- Лук'янова Л.Б.** доктор педагогічних наук, професор, *голова редакційної колегії*
Аніщенко О.В. доктор педагогічних наук, доцент, *заступник голови ред. колегії*
Болтівець С.І. доктор психологічних наук, професор
Помиткін Е.О. доктор психологічних наук, доцент
Рибалка В.В. доктор психологічних наук, професор
Сігасєва Л.Є. доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник
Усатенко Т.П. доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник
Хомич Л.О. доктор педагогічних наук, професор
Щербак О.І. кандидат педагогічних наук, член-кореспондент НАПН України
Зінченко С.В. кандидат педагогічних наук, *відповідальний секретар*
Баніт О.В. *технічний редактор*

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

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

ISBN 978-966-2153-53-8

© ПООД НАПН України

ЗМІСТ

Розділ I ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Ольга Гуренкова Організаційно-методична модель формування екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту: результати експериментальної роботи.....	6
Світлана Закревська Оцінка якості неформальної освіти: інноваційні методи та сучасні підходи.....	12
Світлана Зінченко, Тетяна Соболева Основні аспекти неформальної та позаформальної правової освіти дорослих ув'язнених.....	19
Ірина Носаченко Організація самостійної роботи дорослих (на прикладі заочної форми навчання)	29
Алевтина Опольська Проблема розвитку та вдосконалення післядипломної освіти	37
Ірина Погоріла, Олександр Романенко Напрями екологічного виховання майбутніх лікарів при викладанні медичної біології.....	42
Тамара Поясок Дистанційна освіта дорослих.....	49
Світлана Совгіра Організація екологічних походів у навчально- виховному процесі університету.....	59
Світлана Соломаха Андрагогічна модель організаційно-методичної системи розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін.....	67
Розділ II ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ПОРІВНЯЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	
Тетяна Білобровко Неперервна освіта дорослих як важливий чинник розвитку особистості.....	77

Наталія Бугасова	
Шведська модель визнання результатів попереднього навчання серед іммігрантів.....	86
Тимофій Десятов	
Неперервна освіта як проблема порівняльної педагогіки.....	96
Олена Огієнко	
Професійна підготовка вчителів загальноосвітніх шкіл у Великій Британії, Канаді та США: спільне та відмінне.....	105
Ольга Пулінець	
Освіта дорослих в Австралії: реальність і майбутнє.....	116
Лариса Рубан	
Біографічне дослідження професійного становлення і розвитку американського педагога Джона Холта (1923-1985 рр.).....	124
Лариса Сігасва	
Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні на початку XXI століття.....	132
Людмила Чулкова	
Современные тенденции развития системы образования взрослых в Германии.....	146

Розділ III АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ

Інна Артеменко	
Технологія створення електронного підручника для психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя економіки.....	154
Віктор Берека	
Професійно-педагогічна практика менеджерів освіти: основні принципи і технологія.....	164
Любов Борисова	
Педагогічний такт і педагогічна майстерність керівника закладу освіти.....	171
Вікторія Князька	
Роль інформаційних технологій при підготовці майбутніх фахівців перукарського мистецтва.....	182

Людмила Мільто	
Проблема формування основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки у ВНЗ.....	190
Дурсунгозель Поприткіна	
Наукова організація праці педагога професійної школи: теоретичний аспект.....	199
Вікторія Федорчук	
Особливості навчання вчителів на курсах підвищення кваліфікації	207
Ольга Щербак	
Підвищення кваліфікації педагогів професійної школи на андрагогічних засадах.....	213

Розділ IV

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Олена Аніщенко	
Історико-педагогічний аспект професійно-художньої освіти жінок у країнах Європи	224
Віталій Мірошніченко	
Місце інтелектуальних традицій в Ранньохристиянській європейській духовній культурі VI століття (Віварій Кассіодора).....	232
Світлана Самаріна	
Професійна підготовка вчителів до формування дисциплінованої поведінки учнів (кінець XIX – початок XX століття).....	240
Ірина Цебрій	
Роль наставника у виховній парадигмі Ісидора Севільського.....	248
НАШІ АВТОРИ	258
ПАМ'ЯТКА АВТОРУ	261

РОЗДІЛ І**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ
ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**

УДК: 378.147:504:371

**Ольга Гуренкова,
м. Київ****ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ
ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ ВОДНОГО ТРАНСПОРТУ: РЕЗУЛЬТАТИ
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ**

Як показує аналіз освітніх систем багатьох країн, одним із шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід і створення ефективних механізмів його запровадження. На думку сучасних педагогів, саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливість орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти [2]. Зазначимо, кожне суспільство висуває до компетентності фахівців вимоги, що є адекватними цілям його розвитку, оскільки саме від них залежать перспективи прогресу в усіх сферах його духовного й матеріального розвитку. Однією з складових професійної компетентності є екологічна, формування якої, як показує досвід, відбувається не тільки в процесі вивчення екологічно спрямованих предметів.

Проблему екологічної освіти у вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації досліджували багато вчених. Так, проблему формування екологічної культури молоді розглядали Н. Єфіменко, Н. Демешкант, Л. Лук'янова, Т. Нінова, Н. Олійник, О. Пруцакова, Н. Пустовіт, С. Совгіра, Л. Титаренко, Г. Тарасенко, О. Фастовець та ін.; особливості процесу екологічного виховання в учнівському та студентському середовищі вивчали В. Білик, Т. Вайда, В. Крисаченко, М. Кисельов, Г. Пустовіт, В. Танська, Г. Тарасенко, Г. Філіпчук, С. Шмалей та ін.; особливості організації екологічної освіти у зарубіжних країнах висвітлювали В. Ломакович, Г. Марченко, В. Червонецький, М. Швед та ін.

Проте поза увагою дослідників залишилися умови інтеграції вітчизняної екологічної освіти із системами освіти європейських держав, критеріальний відбір змісту модулів екологічної освіти, педагогічні умови ефективного застосування кредитно-модульної системи навчання в процесі формування екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту. Провідне завдання нашого дослідження полягало в обґрунтуванні й розробленні організаційно-методичної моделі формування екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту.

Отже, мета статті полягає у висвітленні окремих результатів, зокрема констатувального етапу, перевірки ефективності розробленої організаційно-методичної моделі формування екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту на практиці.

У процесі організації і проведенні експерименту, опрацюванні його результатів ми використовували позиції й узагальнення, висвітлені в працях науковців С. Гончаренка [1]; А. Кивирялга [3]; В. Нікандрова [4]; І. Носс, Н. Васіної [5]; П. Образцова [6].

На цьому етапі ми визначали рівень підготовленості викладачів до педагогічної діяльності в умовах кредитно-модульної системи навчання. З цією метою ми здійснили опитування викладачів. В анкеті були запитання як відкритого, так і закритого типу, коли вимагалось не просто обрати одну із запропонованих відповідей, а висловити власну думку, визначити свою позицію, запропонувати авторські підходи.

Передусім ми прагнули з'ясувати, чи знайомі викладачі з основними вітчизняними та зарубіжними нормативними документами щодо кредитно-модульної системи організації навчання. Вони мали можливість обрати один із трьох варіантів відповіді (так, ні, вагаюсь з відповіддю). Наступне запитання “Чи плануєте Ви свою роботу на основі принципів модульної технології навчання?” містили такі ж варіанти відповіді. На запитання: “Чи вважаєте Ви кредитно-модульну систему ефективною в організації навчання?” було запропоновано три варіанти відповіді. Узагальнення анкет дало такий результат: 57,1% респондентів визнали цю систему ефективною, 31,1% вагається, а в процесі особистого спілкування викладачі зазначали, що загалом кредитно-модульна система є важливим чинником в інтегруванні України до Європейського освітнього простору,

проте певна кількість проблем методичного й організаційного характеру заважають її повноцінному впровадженню у навчально-виховний процес ВНЗ.

Конкретизуючи проблему обізнаності викладачів із кредитно-модульною системою навчання, ми запитували їх: “Чи знайомі Ви з досвідом запровадження кредитно-модульної системи підготовки за кордоном, в Україні, в окремих навчальних закладах?”. Сорок дев'ять відсотків респондентів зазначила, що вони мають уявлення про цей досвід; 32,9% вважають, що мають лише часткове знання, а 6% зовсім не обізнані з цією проблемою.

Оскільки в процесі розроблення моделі формування екологічної компетентності великого значення було надано реалізації принципу наступності, ми поцікавилися у викладачів “Чи дозволяє, на Ваш погляд, кредитно-модульна система організації навчання забезпечити наступність змісту професійної підготовки?”. Переважна більшість викладачів (54,1%) дала позитивну відповідь, тоді як 21,5% респондентів вважає, що кредитно-модульна система навчання лише частково забезпечує принцип наступності в екологічній освіті.

Нас цікавили шляхи впровадження екологічної освіти у навчально-виховний процес ВНЗ водного транспорту, спрямовані на ефективне формування екологічної компетентності студентів. Отже, ми запропонували викладачам висловити свою думку щодо ускладнень у реалізації завдань екологічної освіти. За результатами опрацювання анкет було встановлено, що ефективності екологічної освіти перешкоджають різні чинники, серед яких відсутність відповідної навчально-методичної літератури, незацікавленість студентів в екологічній освіті та відсутність бажання у викладачів здійснювати цей вид діяльності.

Для розроблення концепції формувального експерименту нам необхідно було з'ясувати позицію викладачів і студентів щодо місця екологічної компетентності у змісті професійної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту. З цією метою ми запропонували визначити її рангове положення.

Експертами виступали викладачі дисциплін циклу професійної та практичної підготовки і студенти Київської державної академії водного транспорту імені гетьмана П. Конашевича-Сагайдачного, навчально-консультативного центру у м. Ізмаїл, Одеської національної морської академії. Було опитано 254 респонденти, з них 228 студентів 1-5 курсів та 26 викладачів.

В анкеті з переліком визначених складових респондентам необхідно було їх проранжувати з огляду пріоритетності. За результатами ранжування найвищі місця – шосте-сьоме посіли такі складові як практична (спеціальна) складова. Екологічна складова, на думку викладачів, займає третю рангову позицію.

Для нас певний інтерес становив рівень спільності думок викладачів у присвоєнні рангового номеру відповідної складової. Найбільшу узгодженість викладачі виявили у визначенні складової №1 – практична (спеціальна). Так, сьомий – найвищий ранг цієї складовій було присвоєно 24 респондентами із 26, що становить понад 90% від загальної кількості опитаних. Високу спільність думок виявили викладачі і в процесі визначення рангової позиції інформаційної складової. Тут 17 викладачів (понад 60%) визначили цю складову найменш значущою і надали їй 1 – останній ранговий номер.

Як ми і передбачали, найбільше розійшлися позиції викладачів щодо ролі екологічної складової. Вона посіла третю позицію, водночас тільки 19,3% висловили таку думку, а загалом точка зору викладачів коливалася від першої до п'ятої позиції.

Аналогічні процедури щодо опрацювання результатів ранжування складових професійної підготовки було здійснено і з анкетами студентів. Водночас, для нас важливим було порівняння результатів здійсненого аналізу ранжування складових професійної підготовки майбутніх фахівців водного транспорту у двох групах респондентів – викладачів і студентів.

Таким чином, можна зробити висновок, що ні викладачі, ні студенти не надають належного значення екологічній компетентності фахівців водного транспорту. Отже, ця проблема вимагає глибокої системної роботи.

Великого значення ми надавали вивченню позицій студентів щодо усвідомлення ними сутності екологічної компетентності. Отже, на запитання “Що, на Вашу думку, означає поняття “екологічна компетентність”?” переважна більшість студентів (62%) відповіла, що наявність екологічних знань, 18% вказали, що це обізнаність з екологічних проблем, найменшу кількість набув варіант “уміння приймати рішення”.

Нас цікавила точка зору студентів щодо доцільності поглиблення змісту професійної підготовки студентів екологічною компонентою. Відповіді показали, що студенти достатньо упереджено ставляться до цього питання, й переважна більшість з них не вважають за потрібне набувати екологічних знань.

Оскільки наше припущення ґрунтувалося на тому, що усі навчальні дисципліни мають потенційні можливості для формування екологічної компетентності фахівців, ми прагнули з'ясувати думку студентів щодо значимості певних предметів у цьому процесі. З цією метою було поставлено запитання, які навчальні дисципліни найкраще сприяють формуванню екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту? Як ми і очікували, на перше місце респонденти поставили “Основи екології” (99%). Наступну позицію посіла дисципліна “Безпека життєдіяльності” (34%). Варіант відповіді “інші дисципліни” залишився без уваги й лише 5% студентів назвали його, проте не вказали, які саме дисципліни. Таку позицію можна пояснити відсутністю сформованого екологічного мислення, цілісних уявлень щодо взаємозв'язків подій і явищ у навколишньому середовищі, невмінням узагальнювати й систематизувати екологічну інформацію.

Продовжуючи аналізувати думку студентів щодо шляхів підвищення ефективності формування екологічної компетентності фахівців водного транспорту, ми запропонували їм визначитися із заходами, які могли цьому сприяти. Загалом варіанти відповідей давали можливість респондентам обрати варіант збільшення годин на вивчення предмета “Основи екології”, запровадити додаткові спецкурси, або ж посилити виховну роботу. Варіант “збільшення годин” не викликав схвалення в студентів й тільки 7% респондентів визнали це доцільним. Так само студенти не відреагували на пропозицію щодо створення додаткових спецкурсів (лише 5%), проте 25% анкет містили варіант про доцільність створення інтегрованих курсів та посилення виховної роботи.

На нашу думку, студенти мають слабе уявлення про зміст інтегрованих курсів, а виховну роботу обрали через небажання додатково завантажувати себе у навчальний час. Варіант відповіді “назвіть інше” обрали 10% респондентів, але не вказали що саме їм до вподоби. Зазначимо, що 57% респондентів взагалі не дали відповіді на це запитання.

Вищезазначені результати свідчать про низький (репродуктивний) рівень екологічної компетентності студентів.

Отже формування екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту є неперервним, цілісним процесом, що залежить від сукупності чинників, зокрема, врахування перспектив розвитку наукового знання, світового досвіду з метою

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

використання його прогресивних ідей у системі вищої технічної освіти. Такий підхід зумовлює необхідність подальшого аналізу сучасної екологічної підготовки та кредитно-модульного навчання у зарубіжних країнах та умов, що сприяють їх ефективній реалізації в освітньому полі України.

Література

1. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям: навч. посіб. / Семен Устимович Гончаренко. – К.; Вінниця: ДОВ Вінниця, 2008. – 278 с.
2. 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.
3. Кыверялг А.А. Методы исследований в профессиональной педагогике / А.А. Кыверялг. – Таллинн: Валгус, 1980. – 334 с.
4. Никандров В.В. Наблюдение и эксперимент в психологии: учеб. пособие / В.В. Никандров – СПб: Речь, 2002. – 103 с.
5. Носс И.Н. Введение в практику психологического исследования / И.Н. Носс, Н.В. Васина. – М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2004. – 348 с.
6. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П.И. Образцов. – СПб.: Питер, 2004. – 268 с.

Ольга Гуренкова

Организационно-методическая модель формирования экологической компетентности будущих специалистов водного транспорта: результаты экспериментальной проверки

Аннотация. Автор обращается к проблеме экологической подготовки будущих специалистов в условиях кредитно-модульной системы обучения. В статье представлены отдельные результаты педагогического эксперимента, в частности констатирующего этапа, раскрывающие проверку эффективности организационно-методической модели формирования экологической компетентности будущих специалистов водного транспорта.

Ключевые слова: экологическая компетентность, водный транспорт, констатирующий эксперимент, организационно-методическая модель.

Olga Gurenkova

On the results of experimental checkup of organisational and methodological models of formation of environmental professional competence of future water transport specialists

Summary. The author deals with the problems of environmental training of future specialists in ECTS conditions. The article reveals some results of pedagogical experiment, in particular, the ascertaining stage, the checkup of efficiency of formation of organizational and methodical model of ecological competence of future water transport specialists.

Key words: ecological competence, water transport, future specialists, ascertaining experiment, organizational and methodological model.

УДК 378.1:075.8

**Світлана
м. Донецьк**

Закревська,

**ОЦІНКА ЯКОСТІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ:
ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ТА СУЧАСНІ ПІДХОДИ**

На сьогоднішній день в Україні основними провайдерми навчальних заходів, що базуються на методах неформальної освіти, є неприбуткові організації або комерційні навчальні/тренінгові центри з перепідготовки кадрів для бізнесу. Велика кількість тренінгів/семінарів/майстер-класів/майстерень за самими різноманітними тематиками відбувається кожного дня.

Європейська спільнота вже давно усвідомила життєву важливість програм та проєктів з неформальної освіти дорослих для суспільств своїх країн. Наприклад, датська модель неформальної освіти є найстарішою в Європі, має велику підтримку як з боку держави, так і з боку суспільства. В Німеччині, в свою чергу, особлива увага ще з часів закінчення Другої світової війни приділяється демократично орієнтованій неформальній освіті (так званої *politische Bildung*), справами якої опікується спеціальна федеральна служба *Bundeszentrale für politische Bildung*. Натомість в Україні, як і в інших пострадянських державах, в області неформальної освіти спостерігається ситуація, коли неформальною освітою займається часто хто завгодно без будь якої теоретичної чи практичної підготовки, коли навіть чинні якісні програми неформальної освіти майже не обмінюються досвідом, не мають

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

спільних стандартів якості та не мають зв'язків з науковою спільнотою, яка досліджує неформальну освіту та займається формулюванням її теоретичних засад.

Актуальність даної теми полягає в тому, що існуюче дидактичне свавілля та майже повна відсутність уваги до менеджменту якості програм та проєктів неформальної освіти унеможливають її подальший розвиток без детального вивчення, структуризації та систематизації процесів, що відбуваються, та введення формалізованих і документованих процедур оцінки навчального процесу. Тим більше, що вказані чинники безпосередньо впливають на пізнавальні процеси, які не повинні бути вилученими із сфери визнання та сертифікації та вважатись менш важливими, ніж навчання, яке відбувається у формальній освіті.

Метою статті є обговорення цінності навчально-пізнавального процесу незалежно від середовища (формального, неформального або інформального), а також чинників, що впливають на покращення якості навчально-пізнавального процесу шляхом застосування підходів Управління якістю (Total Quality Management (TQM). Загальне управління якістю спрямоване на постійне вдосконалення. За Долмансом, Вольфхагеном і Шерпбиером [1, с. 26], це може бути досягнуто тільки тоді, коли повному обов'язку виконуються наступні три умови оцінювання:

1) систематичність (забезпечення якості відноситься до всіх освітніх аспектів, і всі зацікавлені сторони систематично задіяні);

2) структурованість (оцінювання проводиться на підставі стандартів, щодо яких дані можуть бути співставлені і оцінені на регулярній (а не на разовій) основі з належною частотою);

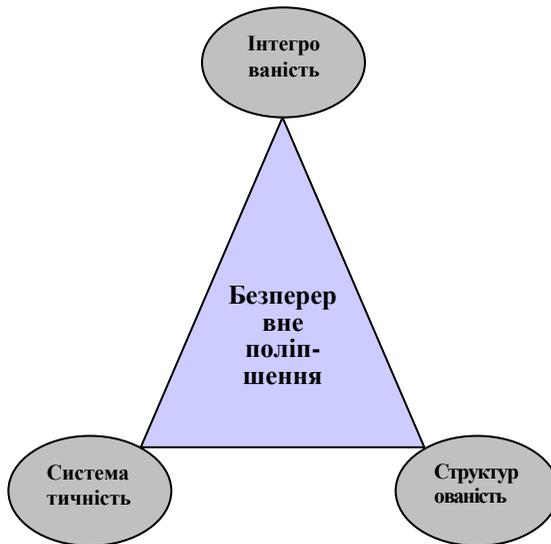
3) інтегрованість (в політиці організації та в посадових обов'язках її працівників чітко вказано, що забезпечення якості є невід'ємною частиною щоденної роботи організації та заходи щодо забезпечення якості є послідовними) [1, с. 211].

Тільки тоді, коли ці умови виконані, термінові гарантії якості можуть бути замінені на TQM – Загальне управління якістю (див. модель 1).

З точки зору вчителів, програми якомога раніше сприяють отриманню студентами досвіду навчання та позитивним способом впливають на їх зростання та розвиток. Ця теорія включає в себе п'ять кластерів, на яких мають базуватись ці програми:

1. Залучаються різноманітні учасники: представники

факультетів (викладачі) та студентства.



Модель 1. Взаємозв'язок між умовами, що забезпечують безпервне поліпшення якості [1, с. 212]

2. Панує атмосфера, що сприяє сумісній участі: в загальній спрямованості програм, сумісній роботі учнів та в навчальному середовищі, що заохочує ініціативу.

3. Застосовуються інтерактивні методи викладання та навчання: критичний діалог, інтегрований пізнавальний процес, наставництво (менторінг), сумісне навчання за методом "рівний-рівному" та позакласна діяльність.

4. Взаємозв'язані вимоги програми: запланована широта і глибина курсової роботи, курси підвищення професійної кваліфікації або вивчення конкретних продуктів.

5. Є в наявності адекватні ресурси: підтримка для студентів, викладачів і основна інфраструктура [2, с. 217].

У навчально-пізнавальному процесі проблеми, пов'язані з якістю, не завжди можуть бути оцінені за допомогою TQM методів. Причину цього треба шукати в підходах, що практикуються в менеджменті якості в освіті (Quality Management in

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

Education (QME). Якщо TQM приділяє основну увагу сфері надання послуг, QME застосовується в галузі освіти. Ці моделі відрізняються одна від одної тим, на чому концентрується увага при оцінці якості. TQM концентрується на зонах обслуговування з акцентом на продуктах розповсюдження шляхом вимірювання, моніторингу та постійного поліпшення процесів. QME фокусується на розширенні можливостей команди, що працює над курсом, стираючи кордони, полегшуючи діалог, допомагаючи сконцентруватись на навчально-пізнавальному процесі [2, с. 221].

Багато проблем, пов'язаних з імплементацією TQM, виникають при спробі правильно зрозуміти, при яких умовах ми можемо вважати процес задовільним. Це розуміння допоможе нам також зрозуміти як вимоги клієнтів, так і потреби учнів в отриманні нових знань. Центральним питанням тут є правильне розуміння потреб та очікувань людини, що навчається [3, с. 695].

Тобто, як і в індустріальному TQM, задоволення потреб клієнтів є важливим і в процесі навчання.

Ще більш важливо те, що навчання охоплює декілька прошарків, у тому числі студентів, роботодавців, батьків, випускників, викладачів, платників податків, спонсорів, керівні органи, адміністрацію, співробітників і суспільство в цілому [4, с. 998]. Студенти є споживачами освіти, вчителі – приймають рішення, як проводити навчання, випускники можуть судити про актуальність освітньої програми щодо їх професійної діяльності, а політики приймають рішення про освіту – як нею управляти, як організувати навчальні плани [1, с. 214]. Якщо враховувати інтереси всіх вищезгаданих груп, стає очевидно, що всі області навчання (освіти на протязі життя) є важливими.

TQM зазвичай розглядається як частина процесів розвитку організації. Навчання в організації не може бути застосовано до систем, що працюють в університеті. Причина цього полягає в основному в процесах навчання особи в організації. Важливо відмітити те, що хоча, останнім часом, багато говорять про так звані “організації, що навчаються”, але насправді – не організації навчають, а люди, що в них працюють.

Типи освіти, що застосовуються при навчанні в організаціях, в основному описуються як неформальні або інформальні. Далі ми розглянемо ці типи пізнавального процесу та порівняємо процеси оцінки якості в цих двох типах.

Перкінс [2; 5, с. 221] визначає, що процес усвідомлення (розуміння) в повсякденній діяльності є моделюванням ситуацій.

Інформальний пізнавальний процес стосується навчання в результаті повсякденної діяльності, пов'язаного з роботою, сім'єю або вільним часом. Він не є структурованим (з точки зору цілей навчання, часу, або підтримки) і зазвичай не призводить до сертифікації. Він може відбуватись навмисно, але в більшості випадків є ненавмисним [6, с. 33].

Інформальний пізнавальний процес може бути описаний як такий, що відбувається між поколіннями та базується на переданні знань від експертів до новачків [7, с. 9].

Є декілька різних визначень для інформального навчання, але нас цікавить те, що стосується його якості. Оскільки цей вид навчання, як правило, є ненавмисним і не афішується, його важко оцінити і важко сертифікувати. Хоча деякі країни (наприклад Франція), і намагались систематизувати різні типи інформального навчання в рамках вищої освіти [8, с. 73], але через національні особливості ця система має обмеження для більш широкого використання. Крім того, деякі дослідники намагались ввести кількісні індикатори для оцінки інформального навчання студентів [9, с. 33], але ці дослідження не підходять для загального застосування без змін. Але ми зараз можемо використовувати запропонований ними розподіл по сферах інформальної освіти. Це сім підшкал опитувальника "Аналіз можливостей інформальної освіти" (АМНО) з декількома варіантами опитувальника (1) соціальна діяльність з сім'єю або друзями, (2) діяльність, що виконується поодинці, (3) діяльність, що має відношення до школи; (4) уроки, навчання або групові види діяльності, не пов'язані з відвідуванням школи; (5) діяльність, пов'язана з роботою або домом; (6) подорожі і (7) загальне [9, с. 572].

У третьому секторі (термін "третій сектор" включає в себе всі навчальні процеси, які відбуваються за межами робочого місця та навчального закладу [10, с. 27]) є основним провайдером, каталізатором неформальної освіти, Курси та тренінги повинні бути задокументовані організацією, яка відповідає за освіту [1, с. 28].

Неформальне навчання визначається як вид діяльності, завдяки якому, наприклад, можна набути професійні навички робочому місці. Воно, як правило, не призводить до державної сертифікації. У порівнянні з інформальним, неформальне навчання є структурованим (якщо взяти до уваги цілі навчання, час, або навчальну підтримку. З боку учнів навчання є невимушеним [6, с. 33].

Валідація неформального навчання (тобто вимірювання значення неформального навчання) є процесом, в якому люди оцінюють свої навички та можливість їхнього застосування в різних областях діяльності. Валідація навичок, незалежно від того, де і як вони були придбані, необхідне, якщо ми маємо на меті створенні суспільства, яке надає можливості для навчання на протязі життя [10, с. 28].

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити такі *висновки*.

Європейська Комісія вимагає розробки стратегій, які б “створювали механізми для максимізації якості експериментальних навчальних процесів, а також політик/процедур та послуг, пов’язаних з навчанням” [6, с. 14]. Європейською Комісією було також визначено, що механізми інформального та неформального навчання повинні включати в себе “надійні інструменти для контролювання якості інформальної та неформальної освіти (наприклад, розробку міжнародних та національних стандартів і керівних принципів, систем контролю, нагород за якість, фінансові інструменти)” [8, с. 14] (Європейська комісія 2001 року, 14).

Інструменти, що розробляються для оцінки неформального та інформального навчання, мають бути такими, що легко адмініструвати та оцінювати (підраховувати), мають функціонувати з етнічно різноманітним контингентом студентів, і застосовуватись для оцінки різних дисциплін [9, с. 572]. Анкети для оцінки мають певні обмеження, які повинні бути прийняті до уваги, коли йдеться про оцінку в межах як неформального, так і інформального навчання.

Література

1. Dolmans, D.H.J.M., Wolfhagen, H.A.P. & Scherpbier, A.J.J.A. From Quality Assurance to Total Quality Management: How can quality assurance result in continuous improvement in health professions education? / Education for Health. – London, 2003. – 247 p.
2. Srikanthan, G. & Dalrymple, J.F. Developing a Holistic Model for Quality in Higher Education / Quality in Higher Education, London, 2002. – 260 p.
3. Dervitsiotis, K.N. Looking at the Whole Picture in Performance Improvement Programmes / Total Quality Management. – London, 2001. – 780 p.
4. Willis, T.H. & Taylor, A.J. Total Quality Management and Higher Education: the employersr perspective / Total Quality Management. – London,

1999. – 1018 p.

5. Perkins, D.N. Reasoning as it is and could be / Thinking and Reasoning. – London, 1995 – 348 p.

6. European Commission. Communication from the Commission: Making a European area of lifelong learning a reality / Directorate-General for Education and Culture, Directorate-General for Employment and Social Affairs. Brussels. – 2001. – 146 p.

7. Pole. Policy Observatory for Lifelong Learning and Employability. / Study on ICT and lifelong Learning in Europe. 2004 [Электронный ресурс]. – Режим доступа 15.02.2011: <<http://www.education-observatories.net/pole>>. – Загол. з экрана. – Мова англ.

8. Gallacher, J. & Feutrie, M. Recognising and Accrediting Informal and Non-formal Learning in Higher Education: an analysis of the issues emerging from a study of France and Scotland / European Journal of Education, Glazgo. – 2003. – 88 p.

9. Gerber, B.L., Cavallo, A.M.L. & Marek, E.A. Relationship Among Informal Learning Environments, Teaching Procedures and Scientific Reasoning Ability / International Journal of Science Education. – Berlin, 2001. – 548 p.

10. The Realcompetance Project 1999-2002. Validation of Non-formal and Informal Learning in Norway / Norwegian institute for Adult Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа 11.01.2011: <<http://www.education-observatories.net/pole.archive/realN.pdf>>. – Загол. з экрана. – Мова англ.

Светлана Закревская

***Оценка качества в неформальном образовании:
инновационные методы и современные подходы***

Аннотация. В статье обсуждается современная проблематика менеджмента качества программ и проектов неформального образования, доказывается, что его дальнейшее развитие невозможно без детального изучения, структуризации и систематизации существующих процессов, и введения формализованных и задокументированных процедур оценки учебного процесса.

Ключевые слова: формальное образование, неформальное образование, информальное образование, учебно-познавательный процесс, Управление качеством образовательных программ, Total Quality Management (TQM).

***Total Quality Management at Nonformal Education:
Innovative Methods and Modern Approaches***

Summary. The article discusses contemporary issues of quality management programs and projects of non-formal education, it is proved that its further development is impossible without a detailed study, structuring and systematization of existing processes and the introduction of formalized and documented procedures for assessing the learning process.

Key words: *formal education, informal education, nonformal education, education of adults, Educational Programs Quality Management, Total Quality Management (TQM).*

УДК 374.7-058.56

**Світлана Зінченко,
Тетяна Соболева,
м. Київ**

**ОСНОВНІ АСПЕКТИ НЕФОРМАЛЬНОЇ
ТА ПОЗАФОРМАЛЬНОЇ ПРАВОВОЇ ОСВІТИ
ДОРΟΣЛИХ УВ'ЯЗНЕНИХ**

Постановка проблеми. Соціальне та економічне зростання Європи значною мірою залежить від політики в галузі освіти. Тому у країнах ЄС підійшли до парадигми освіти через введення парадигми освіти впродовж усього життя. Так у 2006 році Європейським Парламентом була прийнята програма навчання впродовж життя (2007-2013 р.р.). Крім того, у 2000 році, після Лісабонського саміту, ЄС опубліковано “Меморандум про неперервну освіту Європейського Союзу”, в якому зазначено, що “континуум неперервної освіти робить формальну та неформальну освіту рівноправними учасниками процесу освіти”.

Також у наступних документах, що визначали основні параметри європейської освітньої системи, неодноразово підкреслювалося про необхідність розробки загальних критеріїв для співвідношення неформальної та позаформальної освіти у різних країнах. Для того, щоб ці системи користувалися довірою, Рада по Освіті ЄС у 2004 році прийняла визначення неформального та позаформального навчання, Загальні

Європейські Принципи для його визнання. Відповідно у 2006 році було встановлено п'ятирічний термін для закінчення розробки і впровадження цієї системи при визначенні професійних навичок людини [5].

Незважаючи на це, найбільш врегульованою на законодавчому рівні серед всіх трьох видів освіти (формальна, неформальна та позаформальна) є формальна освіта.

Неформальна та позаформальна освіта в ряді країн Європи, зокрема і в Україні, потребують серйозного законодавчого підґрунтя. Неформальна освіта – це освітня діяльність поза межами формальної. Але це визначення є неповним, оскільки позаформальна освіта також здійснюється поза межами формальної освіти. Тому П. Кумбс визначає неформальну освіту як будь-яку “організовану систематичну освітню діяльність, що здійснюється поза межами формальної системи для забезпечення обраними видами навчання окремих підгруп населення, як дорослих, так і дітей” [8, с. 8]. Позаформальна освіта – індивідуальна пізнавальна діяльність, яка супроводжує повсякденне життя і необов'язково має цілеспрямований характер; спонтанна освіта, що реалізується за рахунок власної активності особистості у культурно-освітньому просторі; спілкування, читання, засоби масової інформації, відвідування закладів культури і т.ін. [3, с. 38].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми, пов'язані із теоретичною розробкою та законодавчим закріпленням формальної, неформальної та позаформальної освіти розглядають такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як: С. Азарова, С. Болтівець, Ю. Деркач, Л. Зязюн, П. Кумбс, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, А. Роджерс, А. Хамадахе та ін.

Формулювання цілей статті. Оскільки сучасна демократія вимагає від особистості не лише знань правових основ, законів та законодавчих норм, а й політичної активності, усвідомлення нею власної ролі і значення у житті суспільства та відповідальності за долю своєї держави, то набуття неформальної та позаформальної освіти є актуальним в усіх країнах світу. Незалежно від того, яку освіту отримують дорослі (економічну, гуманітарну і т.ін.), вони

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

повинні знати свої права й обов'язки та вміти відстоювати себе, якщо ці права порушуються. Особливо складним в Україні є питання набуття правових знань дорослими ув'язненими. В українських в'язницях, як і в інших в'язницях світу, знаходяться ув'язнені, обвинувачені, як законно, так і незаконно. І та, і інша категорія, в основному, тільки потрапивши за ґрати, усвідомлює величезні прогалини в правових знаннях і тому має потребу в їх надолуженні. Крім того, в Україні, як і у всьому світі, неповнолітні (особи віком до 18 років) визнаються не повністю зрілими, недостатньо розвиненими, такими, що потребують сторонньої опіки та піклування, і водночас для них передбачено у встановлених законом випадках кримінальну відповідальність, як і для дорослих (зокрема позбавлення волі) з 14-тирічного віку [8]. У зв'язку з тим, що у підлітків, позбавлених волі, досить часто відбувається переоцінка цінностей, виникає потреба у набутті ними правової освіти і правового виховання. Особи віком до 18 років і дорослі можуть отримувати формальну, неформальну та позаформальну освіту у місцях позбавлення волі. Це й зумовило тему статті. Тому метою статті є розкриття основних аспектів і проблем неформальної та позаформальної освіти, яку отримують дорослі ув'язнені.

Виклад основного матеріалу дослідження. Досвід набуття повної середньої загальної освіти (формальної освіти) дорослими ув'язненими в Україні є досить цінним. Адже робота педагогів з ув'язненими, в міру певних обставин, є достатньо специфічною. Так у м. Києві навчанням підлітків і дорослих ув'язнених, в межах набуття ними повної середньої загальної освіти, займається вечірня загальноосвітня школа II-III ступенів, яку очолює досвідчений педагог, директор Т. Соболева. Вчителі школи проводять заняття в Лук'янівському СІЗО м. Києва. Крім цього, з ув'язненими, які здобувають повну середню загальну освіту, працює практичний психолог О. Матвієнко. Вечірня загальноосвітня школа II-III ступенів є експериментальним навчальним закладом відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України, який очолює доктор педагогічних наук, професор Л. Лук'янова. Під її цілеспрямованим керівництвом працівники

відділу займаються розробкою актуальних проблем андрагогіки, зокрема теоретико-методологічних засад розвитку освіти дорослих в Україні та за кордоном; теоретико-методичних засад підготовки майбутніх викладачів до навчання дорослих; соціально-психологічних аспектів освіти дорослих; психопедагогіки праці як міждисциплінарної основи розвитку освіти дорослих; гендерної культури особистості у системі професійної педагогічної освіти; психолого-педагогічних засад адаптації дорослого населення в умовах іншого лінгвокультурного середовища і т.ін. Плідна співпраця між відділом андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України та вечірньою загальноосвітньою школою II-III ступенів виникла у контексті актуальності вивчення проблем освіти дорослих ув'язнених.

Проте формальна освіта ув'язнених тісно пов'язана з набуттям ними неформальної та позаформальної освіти, зокрема правової освіти. Якщо аналізувати неформальну освіту в цілому, то вона здійснюється часто за межами спеціального освітнього простору, в якому чітко визначені цілі, методи та результат освіти, а саме громадськими організаціями та рухами, клубами, гуртками, а також під час проходження різноманітних курсів, тренінгів, програм, індивідуальних занять з репетитором. Набуття неформальної освіти відбувається на будь-якому етапі освітньої та трудової діяльності, має цілеспрямований та систематизований характер, не завжди супроводжуються видачею документу про освіту.

Як діяльність, позаформальна освіта має наступні ознаки: систематична навчальна діяльність при мінімальній організації навчального процесу або при повній відсутності керівництва ним зі сторони викладачів; діяльність, спрямована на отримання будь-яких нових знань (необов'язково наукових або відповідних навчальним програмам формальної освіти), вмій, навичок [3, с. 39].

Напрями освітніх програм неформальної освіти дорослих (освіти впродовж життя) включають: науково-технічний, спортивно-технічний, фізкультурно-спортивний, художній,

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

туристсько-краєзнавчий, еколого-натуралістичний, військово-патріотичний, соціально-педагогічний, соціально-економічний, природничо-науковий, юридичний, гуманітарний та інші спрямування, які не повинні пропагувати насильство, соціальну, расову, національну, релігійну нерівність, дискримінацію за статевими ознаками і не суперечать чинному законодавству. Перелік освітніх послуг неформальної освіти, які надаються без ліцензій, затверджується Кабінетом Міністрів України [1].

Так правова освіта – це спеціалізована, систематична підготовка особистості до суспільного життя в умовах демократії, набуття нею правових знань, на основі яких формуються уявлення про організацію життя громадян в політичному, правовому, економічному, соціальному та культурному середовищі демократичної держави.

При реалізації змісту правової освіти необхідно дотримуватись:

- особистісно зорієнтованого підходу. Центральною ідеєю правової освіти при цьому є виконання “Декларації прав людини”, а її зміст спрямовується на виховання громадянина демократичного суспільства, який організовує свою діяльність на основі визнання абсолютної цінності прав людини;
- діяльнісного підходу, який визначає спрямування змісту правової освіти на формування вмінь, що забезпечують розвиток соціальної активності особистості [4].

Набуття ув’язненими неформальної та позаформальної правової освіти тісно пов’язане, в першу чергу, з поняттям “ювенальної юстиції”. У сучасній світовій практиці боротьби зі злочинністю неповнолітніх існує декілька правових систем здійснення правосуддя щодо неповнолітніх правопорушників і всі вони охоплюються поняттям “ювенальна юстиція”. Сутність поняття “ювенальна юстиція” пов’язана з її головним суб’єктом – судом у справах неповнолітніх, що визначає поняття юстиції як правосуддя.

У сучасних умовах, при створенні в Україні ювенальної юстиції, важливо акцентувати увагу не лише на призначенні покарання неповнолітньому правопорушнику, але й на його соціальній реабілітації в суспільстві та профілактиці вчинення

нових правопорушень в майбутньому, тобто на етапі дорослості [7].

Враховуючи зазначене вище, слід відмітити, що на сучасному етапі пріоритет у набутті дорослими неформальної та позаформальної освіти належить громадським організаціям і рухам. Це добровільні об'єднання громадян, що виникають згідно з видами діяльності, соціальної активності й самодіяльності, для задоволення й захисту їхніх багатогранних інтересів і запитів, які діють відповідно до завдань і цілей, відображених у Статуті організації.

Процес створення масових організацій і рухів останнім часом значно активізувався, поживалась їх діяльність. Причини активності зумовлені такими обставинами:

- наростанням явищ і процесів у різних сферах людського життя;
- загрозою війни з застосуванням зброї масового знищення;
- значним руйнуванням життєвого середовища людини – виникненням екологічної катастрофи;
- реакцією-відповіддю на наступ консервативних сил у різних країнах сучасного світу, які намагаються обмежити права, свободи людини, життєвий рівень людей;
- актуалізацією гуманістичних цінностей та ідеалів у суспільній свідомості й боротьбою за їхнє практичне втілення в життя;
- зростаючим культурним рівнем широких верств населення;
- стрімким розвитком усіх видів комунікацій, які полегшують спілкування людей та сприяють їхньому об'єднанню [2].

Тобто громадські організації та рухи виникають із природної потреби сучасної людини бути співучасником у справах суспільства. Слід зазначити, що громадські об'єднання виникають здебільшого за ініціативою знизу, але іноді й за ініціативою згори, створюються для реалізації різних потреб і суспільних інтересів та діють в інтересах своїх членів. Громадські організації та рухи – це

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

спільна життєдіяльність людей, що передбачає їхню взаємну залежність і потребу одне в одному та забезпечує збереження й розвиток соціального організму. Це перебування людей безпосередньо в колективі, соціальній групі, де здійснюються спільна діяльність, спілкування, обмін послугами, користування спільними речами й цінностями. Громадські об'єднання найчастіше реалізують себе у вигляді формальних і неформальних громадських організацій та громадських рухів.

Відповідно на базі формальних громадських організацій часто виникають неформальні. Неформальні громадські організації можуть бути як масовими, так і локальними.

Громадські організації та рухи можна класифікувати за інтересами чи діяльністю:

- *за економічними інтересами*, зокрема організації підприємців, що працюють за наймом, селян, представників вільних професій, кооперативи, споживчі спілки;
- *за суспільно-політичними інтересами* – організації культурного, гуманітарного напрямів, релігійні;
- *за методами діяльності та правового-статусу*: легальні та офіційні, напівлегальні та неформальні;
- *за місцем діяльності та докладання сил у структурі політичної влади*: лобі, організації самоврядування, які прагнуть урядових дотацій;
- *за видами діяльності*: економічні, освітньо-культурні, наукові й науково-технічні, опікунські, охорони здоров'я та природи, національні, конфесійні, оборонні, спортивні й туристські [2].

Так важливим є досвід набуття дорослими правових знань, напрацьований Всеукраїнським громадським об'єднанням “Центр захисту прав людини “Свобода”. Адже досить часто ув'язнені та їх родичі залишаються наодинці зі своєю проблемою, не знають, як діяти в тій чи іншій ситуації. Тоді в нагоді стають правозахисні програми, які використовує у своїй діяльності “Центр захисту прав людини “Свобода”: “Гаряча лінія”, “Розсилання повідомлень”, “Правозахисні комісії”, “Акції протесту”, “Акції “Кулак”. Організацію створено в тюремних застінках Б. Хмельницьким і Д. Ципіним з метою боротьби за власну честь, гідність і

достоїнство. Багато ув'язнених з усієї України вступають до лав організації. Вийшовши на свободу, деякі з них присвячують своє подальше життя боротьбі за дотримання прав людини в країні. Відомим правозахисником ХХІ століття є А. Діденко, який веде активну громадську правову діяльність. У місцях позбавлення волі він відбув вісім років покарання за злочин, якого не здійснював. Важливою проблемою А. Діденко вважає постійні катування в міліції та в місцях позбавлення волі. Тому, як і правозахисники Б. Хмельницький, Д. Ципін, Є. Захаров, закликає уряд розробити законопроект, який би поклав початок створення механізму запобігання тортурам в українських правоохоронних органах.

Правове просвітництво, пропаганду правозахисних ідей через публічні заходи і видавничу діяльність; допомогу особам, чії права порушені, громадські розслідування фактів порушення прав людини здійснює Харківська правозахисна група (ХПГ), яка була зареєстрована як окрема юридична особа у листопаді 1992 року. ХПГ створила правозахисну мережу, яка поєднує місцеві правозахисні організації в усіх регіонах України і виконує функції її ресурсного центру, насамперед в інформаційному плані.

У Харківській правозахисній групі працюють, зокрема і на громадських засадах, журналісти, історики, філологи, юристи, математики, фізики, програмісти, вчителі, інженери, студенти та ін.

Представники ХПГ працюють над різноманітними проектами правового характеру [6]:

1. Захист осіб, чії права порушені органами влади або посадовими особами (з 1988 р.).
2. Підтримка громадської приймальні та бібліотеки з відкритим доступом (з 1995 р.).
3. Створення інформаційної мережі правозахисних організацій (з 1992 р.).
4. Пропаганда прав людини, розповсюдження інформації і знань про права людини серед органів державної влади та місцевого самоврядування, недержавних організацій та окремих зацікавлених осіб (з 1993 р.).
5. Проведення щорічного Всеукраїнського конкурсу

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

учнівських і студентських робіт на краще есе з прав людини (разом з Міжнародним товариством прав людини, з 1996 р.).

6. Створення та підтримка інформаційного ресурсу “Права людини в Україні” (з 2000 р.).

7. Правове просвітництво для різних соціальних і професійних груп (з 1993 р.).

8. Дослідження проблеми дискримінації і нерівності в Україні за ознаками раси, кольору шкіри, етнічної належності, релігії, мови (з 2002 р.) тощо.

Висновки. Неформальна та позаформальна освіта, зокрема правова освіта дорослих ув'язнених, набуває все більшої актуальності в Україні у зв'язку з розвитком неперервної освіти. Це вимагає законодавчого закріплення, а також створення відповідних умов для розвитку неформальної освіти та можливості отримання громадянами позаформальної освіти.

Література

1. Види неформальної освіти та їх роль у системі дорадництва [Електронний ресурс]. – Режим доступу 02.03.2011: <<http://sg.dt-kt.net/books/book-3/chapter-304/>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

2. Громадсько-політичні організації та рухи [Електронний ресурс]. – Режим доступу 17.09.2010: <http://ebk.net.ua/Book/political_science/uriu_politologiya/part4/1104.htm>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

3. Ключарев Г.А. Самообразование взрослых / Ключарев Г.А., Пахомова Е.И., Кофанова Е.Н. // Общественные науки: современность. – 2003. – №4. – С. 37-46.

4. Лядобрук О.В. Правова освіта і правове виховання / Лядобрук О.В. [Електронний ресурс]. – Режим доступу 25.02.2011: <http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=402>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

5. Мельниченко Н.О. Законодавче регулювання формальної, неформальної та позаформальної освіти у деяких країнах-членах ЄС / Н.О. Мельниченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу 17.11.2010: <<http://sg.dt-kt.net/books/book-3/chapter-304/>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

6. Харківська правозахисна група [Електронний ресурс]. – Режим доступу 25.02.2011: <<http://helsinki.org.ua/index.php?id=1128937208>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

7. Ювенальна юстиція: історичний досвід [Електронний ресурс]. – Режим доступу 17.11.2010: <http://pravovaosvita.ucoz.ua/publ/juvenalna_justi-cija_istorichnij_dosvid/1-1-0-1>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

8. Coombs P. Attacking Rural Poverty: How nonformal education can help / Coombs P., Ahmed M. – Baltimore: John Hopkins University Press, 1974. – 292 p.

*Светлана Зинченко,
Татьяна Соболева*

***Основные аспекты неформального и внеформального
правового образования взрослых заключённых***

Аннотация. В статье рассматривается проблема неформального и внеформального правового образования взрослых заключённых как одно из современных направлений образования взрослых. В этом контексте актуально сотрудничество научных учреждений с учебными учреждениями и различными организациями есть достаточно актуальным.

Автор также акцентирует внимание на том, что общественным организациям и движениям принадлежит лидирующая роль в решении этой проблемы.

Ключевые слова: неформальное и внеформальное образование, ювенальная юстиция, общественные организации и движения.

*Svetlana Zinchenko,
Tatyana Soboleva*

***Key aspects of informal and nonformal
legal education for adult prisoners***

Summary. The paper addresses the problem of informal and nonformal legal education for adult prisoners as one of the modern trends of adult education. In this context, the urgency of cooperation of scientific institutions and educational institutions and various organizations there are quite relevant.

The author also draws attention to the fact that public organizations and movements belong to the leading role in solving this problem.

Key words: informal and nonformal education, juvenile justice, social organizations and movements.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ДОРΟΣЛИХ (НА ПРИКЛАДІ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ)

Однією з форм організації навчання в системі дорослих є заочна освіта. Вона здійснюється без відриву від виробництва на термін навчання за освітньою або освітньо-професійною програмою з відвідуванням занять протягом терміну навчання під час настановних та заліково-екзаменаційних сесій.

Загальновідомо, що поведінка студентів заочної форми навчання значно відрізняється від студентів стаціонару. Це і наявність значного життєвого досвіду, це і інтенсивна адаптація до змін в соціально-економічних відносинах тощо. У зв'язку з цим заочна форма освіти передбачає впровадження як інноваційних технологій навчання, так і залучення їх до самостійної роботи.

Самостійна робота студентів розглядається як один із видів навчальної діяльності, який повинен допомогти вирішити проблему збільшення об'єму, складності та темпів засвоєння програмного матеріалу. За висловлюванням Є.І. Голубевої [1] під самостійною роботою розуміємо “всі види активної, пізнавальної і наукової діяльності студентів, що вимагають від них самостійних пошуків, самостійного творчого мислення”.

Основним засобом реалізації змісту освіти відповідно до обсягу, передбаченого програмою та навчальним планом з тієї чи іншої дисципліни, є самостійна робота з підручником. Він був і залишається одним з найголовніших джерел знань для роботи в аудиторний і поза аудиторний час, тому від якості підручника в значній мірі залежить ефективність освіти. Як зазначає Г.О. Ковальчук серед основних вимог до сучасних підручників економіки виділяються такі:

1. Повна відповідність матеріалу навчальній програмі.
2. Адекватність глибини і складності змісту віковим особливостям студентів (учнів).
3. Підпорядкованість змісту навчального матеріалу цілям навчання, формуванню й розвитку відповідних умінь.
4. Чітке відображення основних знань, найважливіших досягнень економічної науки та практики.
5. Скорочення обсягів складного або другорядного матеріалу.

6. Доступний виклад матеріалу, що сприяє формуванню стійкого інтересу до предмета.

7. Наявність достатньої кількості компонентів змісту (тексти основний і додатковий, історичні довідки, статистичні матеріали, текстові таблиці, словник основних понять, схеми, інші зображення навчальної інформації), які розкривають економічну тему за допомогою різних підходів і забезпечують усі рівні її сприйняття.

8. Відповідний методичний апарат (рекомендації “як працювати з підручником”, завдання для актуалізації опорних знань, для закріплення та поглибленого вивчення теми, вправи й завдання різних рівнів складності тощо).

9. Типова структура навчального матеріалу, послідовність викладу, що відображає логіку економічної науки. [3, с. 237-238].

Основна мета роботи студентів з підручником та іншими навчальними текстами полягає, насамперед, в засвоєнні теоретичних знань для зв'язку з їх використанням в практичній діяльності, реальному житті. Теоретично і практично доведено, що свідомою робота з підручником неможлива без виписок з тексту, цитування його, складання плану, тез, конспекту прочитаного. Ця робота є надзвичайно важливою для оволодіння такими важливими розумовими операціями, як виділення головного, найбільш суттєвого в тексті; уміння аналізувати, порівнювати, групувати, доводити тощо. Оволодіння зазначеною технологією роботи з підручником сприяє розвитку логічного мислення, уважності, самостійності і має значення для самоосвіти, підвищення кваліфікації не тільки студентів – майбутніх фахівців з економіки, а й викладачів економічних дисциплін.

В чотирьох групах КППК ім. А. С. Макаренка (дві групи – бакалаври економіки стаціонарного і дві групи заочного навчання) була проведена наступна контрольна робота. Кожному студенту в курсі “Інвестування” було запропоновано скласти план пункту 1.1 теми 1. “Основи інвестиційної діяльності” з навчального посібника В.Г. Федоренка “Іноземне інвестування економіки України” (К.: МАУП, 2005). Результати відповідей студентів свідчать про те, що 38% студентів стаціонарного відділення змогли виділити головне і скласти план прочитаного тексту, одночасно тільки 25% заочникам вдалося впоратися з цим завданням. Це, в свою чергу, засвідчує необхідність цілеспрямованої роботи викладачів економічних дисциплін з навчання студентів складання плану

навчального тексту. Нагадаємо що таке план тексту, зокрема, навчального.

План – це сукупність назв основних положень, елементів тексту в стверджувальній чи запитальній формі. Складання плану сприяє аналізу тексту, виділенню головного змістовних одиниць, групуванню матеріалу на окремі частини. Відомий психолог А.А. Смирнов теоретично і експериментально довів, що “не стільки план сам по себе, як итог наших дійствий или ближайший продукт их, сколько сам процесс его составления оказывается, весьма важной и действительной опорой запоминания” [4, с. 337].

Дійсно, правильно складений план дозволяє потім правильно відтворити в пам’яті зміст тексту, сприяє самоперевірці засвоєних знань. План тексту підручника – це значною мірою і план відповідей при усній чи письмовій перевірці знань. Користуючись планом, студент може самостійно перевірити ступінь засвоєння навчального тексту. Повні відповіді на питання плану свідчать про високий рівень засвоєння матеріалу. Для того, щоб студенти могли правильно скласти план нового навчального тексту викладач повинен розробити методичні рекомендації, які включають такі основні вказівки: прочитайте про себе текст, продумайте зміст прочитаного; розділіть текст на окремі змістовні частини і дайте назву кожній з них; в назвах лаконічно передайте основну думку, ідею кожної змістовної частини; перевірте, чи пов’язаний кожний наступний пункт плану з попереднім, уточніть формулювання, щоб підсилити цей зв’язок; перевірте, чи можна керуючись складеним планом переказати текст.

Викладач наголошує на тому, що план може бути простим і складним (розгорнутим). Ось простий план, складений студентами заочниками (бакалаврами економіки) КППК ім. А.С. Макаренка при вивченні теми “Поняття якості продукції на підприємстві” в курсі “Економіка виробництва” [2, с. 210-225].

1. Поняття якості продукції.
2. Характеристики (показники) якості.
3. Система управління якістю за Міжнародними стандартами ISO серії 9000.
4. Стандартизація продукції.
5. Сертифікація продукції.

На відміну від простого, розгорнутий план містить не тільки перелік питань, але й розкриває послідовність викладу основних понять тексту. Наведемо такий план з вищезазначеної

теми:

1. Поняття якості продукції.
 - 1.1. Визначення якості.
 - 1.2. Етапи життєвого циклу продукції, на яких забезпечується якість продукції.
 - 1.3. Конкурентоспроможність та якість продукції сучасного підприємства.
 2. Характеристики (показники) якості.
 - 2.1. Види показників якості продукції.
 - 2.2. Методи оцінювання якості продукції та їх класифікація.
 - 2.3. Інструменти контролю якості продукції.
 3. Система управління якістю за Міжнародними стандартами ISO серії 9000.
 - 3.1. Історія створення стандартів ISO серії 9000.
 - 3.2. Особливості цих стандартів.
 4. Стандартизація продукції.
 - 4.1. Види та система стандартів.
 - 4.2. Роль уніфікації продукції.
 5. Сертифікація продукції.
 - 5.1. Види та визначення сертифікації.
 - 5.2. Особливості схем сертифікації в Україні.

Є два основних методичних прийоми складання плану з якими викладач повинен ознайомити студентів. Один із них – робота над планом безпосередньо в процесі читання тексту; другий – складання його після ознайомлення з текстом, що дає можливість підвести підсумок проведеної роботи. Найчастіше студенти складають простий план, а потім його деталізують, перетворюють на складний. Досить складним для студентів при складанні плану є чітке формулювання назв його розділів, пунктів. Слід навчити їх знаходити в навчальному тексті опорні словосполучення, фрази та використовувати їх.

Наступною формою роботи з підручником чи іншим навчальним текстом є *тези*, які представляють собою коротко сформульовані основні положення тексту, стислий виклад головних його ідей, що виражають сутність навчального матеріалу. Виділення основного – це та розумова операція, яка дозволяє глибоко розібратися в тексті. Іноді тези можуть бути розроблені у вигляді цитат з тексту. Складанню цих тез сприяє так званий “апарат орієнтування” в сучасних підручниках – виділення основних положень певним видом шрифту, рамкою, кольором

тощо. Уміння скласти тези навчального тексту свідчить про високий рівень самостійної і творчої роботи студентів. Для написання тез доцільно використовувати як основу первісно розроблений складний план.

Кожний навчальний текст, крім основних, фундаментальних положень, містить багато прикладів, описів. Виділення головного – це розумова дія, що включає в себе аналіз і синтез абстрагування, конкретизацію, узагальнення. Безперечно, виділення головного забезпечується відповідним рівнем зрозумілості навчального тексту для студента. Вважається, що кожен текст може бути представлений сукупністю суджень, так званих речових предикацій. Головна ідея навчального тексту виражається у предикації першого рівня, в свою чергу інші фрагменти тексту зводяться до предикацій другого та третього рівня. Така ієрархія предикацій нагадує складний план тексту. Слід мати на увазі, що при складанні плану, тез, і взагалі, при виділенні головних положень, навчальний текст чи його фрагмент повинні бути завершені.

Важливе значення в навчальній діяльності студентів-заочників має конспектування навчальних текстів. Конспект включає в себе план і тези, доповнені фактичним матеріалом. Це не тільки виділення головних суджень, як в тезах, а й доведення, докази, цифри, приклади, що ілюструють ці судження. Як відомо, *конспект* – це систематично пов'язаний запис, короткий письмовий виклад змісту підручника, монографії, статті, лекції, доповіді. Психолого-педагогічні дослідження засвідчують, що конспектування дозволяє прискорити і закріпити в пам'яті студентів прочитаний матеріал при раціональних витратах часу.

Як свідчить аналіз літературних джерел з педагогіки, психології, окремих навчальних дисциплін, проблема конспектування підручників, посібників, інших навчальних текстів є достатньо розробленою (Л.П. Доблаєв, І.Я. Лернер, Г.О. Ковальчук, В.П. Павлова, Н.М. Розенберг, Г.С. Шаповаленко та ін.) Однак питання самостійної роботи студентів з економічною літературою потребують подальшої розробки. Практичний досвід викладання економічних дисциплін студентам – майбутнім фахівцям з економіки свідчить про те, що навички самостійної роботи з підручником були придбані ними ще в загальноосвітній школі, проте більшість студентів не володіє мистецтвом конспектування.

Конспекти – дуже розповсюджена форма роботи студентів-

заочників, однак, як визначають самі викладачі, дидактична цінність їх мала, тому що в багатьох випадках викладач просто диктує той чи інший навчальний текст на занятті, а студенти його просто записують не аналізуючи змісту. Так готуючись до заліків та іспитів, 92% опитуваних студентів навіть не звертаються до тексту підручника, а обмежуються лише читанням конспекту. Таке положення можна пояснити рядом обставин: відсутність необхідної навчальної літератури, що відповідає певній навчальній програмі; недостатньо сформований рівень самостійної роботи у студентів; небажання деяких викладачів навчати студентів самостійно конспектувати тексти, що в свою чергу свідчить про недостатню професійну компетентність викладачів; спрощений підхід до навчального процесу тощо.

В будь-якому випадку використання студентами продиктованих конспектів з дидактичної точки зору є недоцільним. Їх доцільно навчити різним видам конспектування. На перших етапах це може бути конспект з питань і відповідей.

Користуючись планом із запитань, студенти складають по тексту короткі, точні відповіді. Після того як такі навички сформовані, можна переходити до написання конспектів у більш вільній формі, передавати думки автора своїми словами, узагальнювати типові факти, наводити власні судження. Одним з видів конспекту є текстуальний конспект – “цитатник”, що містить безпосередньо фрагменти навчального тексту.

Має місце й такий вид конспекту, як лист з опорними сигналами, запропонований свого часу В.Ф. Шаталовим [5, с. 33-57], де йдеться про відтворення тексту за допомогою системи знаків – коротких слів, цифр, символів, схем, окремих літер та їх сполучень.

Особливої уваги потребує зовнішнє оформлення конспектів, фіксація вихідних даних джерела, виділення основних положень кольором, шрифтом, підкреслюванням, використання загальноприйнятих скорочень.

Процес конспектування поєднує два способи в залежності від представлення інформації: процес конспектування навчальних текстів, зокрема підручників, і процес конспектування лекцій.

При конспектуванні підручників читання тексту поєднується з його записом. Під конспектуванням ми розуміємо процес розумової, аналітичної переробки інформації та письмової фіксації прочитаного тексту. Результатом конспектування є запис, який дозволяє студенту в подальшому відновити отриману

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

інформацію. Успішна робота з підручником залежить від багатьох факторів, насамперед від загальної культури студента, темпу читання. Викладач наголошує на тому, що конспектування підручника чи іншого навчального тексту (статті, монографії, інформаційного матеріалу) є процесом відбору інформації, її переформулюванням для наступної фіксації, нарешті, засвоєння відібраної інформації. Ці етапи відбуваються у відповідній послідовності. Сприйняття тексту підручника, на відміну від конспектування лекцій, відбувається зоровим аналізатором, який охоплює текст по абзацам. Чим вище розвинена навичка читання, тим більший абзац може бути охоплений, як за змістом, так і за точністю, глибиною. Природно, що складні абзаци потребують повторного їх читання. Якщо зміст тексту пов'язаний з інформацією, яку студент вже отримав на лекції і сприймає її як необхідну і корисну, то він фіксує фрази і положення, які відображають зміст абзацу. Потім увага студента переключається на інший абзац тексту. Конспект носить індивідуальний характер. Користування чужим конспектом, частіше усього, не приносить позитивних результатів – це лише незнайомий чужий письмовий текст. Різниця тезаурусів призводить до того, що при читанні чужого конспекту студент може знайти для себе надлишкову чи недостатню інформацію. Крім того, автор конспекту робить певні індивідуальні скорочення, які потім він може розвернути за змістом.

Співвідношення нової інформації з раніше відомою (інтеграція) відбувається одночасно з причитуванням навчального тексту. Коротка фіксація раніше відомої інформації може бути позначена опорним словом чи словосполученням, які будуть достатні для розгортання нової інформації. Безперечно, такому підходу викладач повинен студентів навчити. Так, в курсі “Маркетинг” студенти вивчають питання, пов'язані з сегментацією ринку. Вони виписують сутність понять “сегменти ринку”, “критерії для їх визначення”, “привабливість сегментів ринку – економічну, політико-правову, соціально-культурну і технологічну”. Але, в курсі “Міжнародні економічні відносини” студенти вже були детально ознайомлені з головними характерними рисами міжнародного середовища, яке, в свою чергу, також складається з економічного, політико-правового, соціально-культурного і технологічного середовища. Тому при конспектуванні навчального матеріалу з маркетингу їм досить тільки позначити для себе чотири види сегментів, детально не

характеризуючи їх.

Допомоги викладача потребують студенти-заочники, особливо ті, що зайняті в сфері зовнішньої торгівлі, міжнародних фінансів у конспектуванні та подальшому свідомому використанні економічних термінів, слів, словосполучень. Ми пропонуємо вести тлумачний словник ключових економічних понять, а враховуючи потреби сьогодення, ще краще, коли викладач знайомить студентів з назвою їх англійською мовою.

Отже, самостійна робота студентів заочної форми навчання потребує управління нею з боку викладача. Це в свою чергу передбачає: чітке планування самостійної роботи; детальне продумування її організації; безпосереднє або опосередковане керівництво нею з боку викладачів; систематичний контроль за поетапним і кінцевим результатом самостійної роботи студентів; оперативне доведення до студентів оцінки результатів їхньої самостійної роботи і внесення відповідних корективів в її організацію.

Література

1. Голубева Е. И. Оптимизация учебно-воспитательного процесса – важнейшее условие активизации самостоятельной работы студентов: сб. науч. трудов / Е.И. Голубева. – М., 1990 – 120 с.
2. Економіка підприємства: навч. посіб. / Н.М. Бондар, В.Є. Воронін, О.А. Гаєвський та ін.; [за заг. ред. А.В.Калини]. – К.: МАУП, 2006.
3. Ковальчук Г.О. Активізація навчання в економічній освіті: навч. посіб. / Г.О. Ковальчук. – К: КНЕУ, 2005. – Вид. 2-ге, доп.
4. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти / А.А. Смирнов. – М.: Просвещение, 1966.
5. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки / В.Ф. Шаталов. – М.: Педагогика, 1979.

Ирина Носаченко

Организация самостоятельной работы взрослых: на примере заочной формы обучения

Аннотация. Стаття содержит анализ проблемы обучения взрослых в системе заочного обучения. Охарактеризованы основные формы организации самостоятельной работы студентов-заочников в процессе работы с учебными текстами.

Ключевые слова: особенности обучения взрослых, самостоятельная работа, составление плана, конспектирование учебных пособий, лекций.

Irina Nosachenko

Self-organization of adult education in absentia

Summary. The article contains an analysis of the problems of adult learning in distance education. Describes the main forms of independent work part-time students in the process of working with academic texts.

Key words: characteristics of adult learning, independent work, a plan, notes from textbooks and lectures.

УДК 374.7

Алевтина Опольська,
м. Переяслав-Хмельницький

**ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТА ВДОСКОНАЛЕННЯ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

Сучасне суспільство характеризується високою інтелектуалізацією праці, динамізмом виробництва, інформаційним вибухом в усіх галузях суспільного життя. Для того, щоб вижити в цій ситуації, людина повинна постійно оновлювати свої знання, мати змогу при необхідності швидко змінювати сферу професійної діяльності з урахуванням потреб суспільства, а також з метою самовираження, всебічного і гармонійного розвитку упродовж усього життя.

Розв'язати ці проблеми якраз і повинна система післядипломної освіти, метою якої, з одного боку, є компенсація недоробок вищої освіти, з другого – підвищення кваліфікації у зв'язку з розвитком науки, техніки, технологій, перепідготовка кадрів.

Проблема розвитку та вдосконалення післядипломної освіти викликає жвавий інтерес багатьох українських дослідників, які працюють у різних сферах: філософії, економіці, педагогіці, психології, соціології та ін. Серед таких вчених – А. Аббасова, І. Зязюн, В. Кремень, В. Маслов, А. Нікуліна, В. Олійник, Н. Протасова, Л. Сігаєва, та ін.

Розвиток системи післядипломної освіти проходить нерівномірно, він іде за принципом галузевості. Це об'єктивно зумовлене специфікою професійної діяльності фахівців, організаційними, науково-практичними, матеріальними та іншими можливостями певного відомства [4, с. 10].

Необхідність впровадження нових технологій, розвиток науки і техніки, економічна і соціальна розбудова держави

приводить до розуміння реального місця післядипломної освіти у подальшому розвитку суспільства. Але, крім інших причин, цей процес значно гальмує не розробленість загальної концепції післядипломної освіти в системі безперервної освіти, теоретичних і технологічних основ її організації та функціонування. Основні підходи до освіти фахівців, дорослих людей з вищою освітою та певним життєвим та професійним досвідом, залишаються традиційними, що запозичені з педагогіки середньої і вищої освіти.

Інформаційний бум сучасності ставить післядипломну освіту на особливе місце в системі безперервної освіти. Це обумовлюється наявністю у працівників сформованих на основі їх соціального і професійного досвіду стереотипів мислення, які негативно впливають на їхню інноваційну діяльність. Тому основною функцією післядипломної освіти в цих умовах стає психологічна перебудова стереотипів діяльності і мислення, заміна негативних установок, а головною метою навчальних закладів післядипломної освіти є формування готовності слухача до діяльності в умовах освітньої ситуації в регіоні, яка постійно змінюється залежно від динаміки соціально-політичних, економічних і культурних процесів.

Післядипломна освіта має виконувати три взаємопов'язані функції (за Л. Сігаєвою):

- компенсаторну (ліквідація прогалів у базовій освіті);
- адаптивну (оперативна підготовка та перепідготовка відповідно до змін у виробничому та суспільному житті);
- розвивальну (забезпечення загальнокультурного розвитку, збагачення науковими знаннями, задоволення багатогранних пізнавальних інтересів та духовних потреб особистості) [5, с. 46].

Педагогіка післядипломної освіти як самостійна галузь педагогічної науки на стадії становлення. Недостатність фундаментальних теоретичних розробок післядипломної освіти зумовила значною мірою використання в процесі підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів принципів, форм і методів вузівського навчання. Закономірно, що педагогіка післядипломної освіти використовує теоретичні положення педагогіки вищої школи. Разом з тим вона має свій об'єкт

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

дослідження, який відрізняється значним життєвим і професійним досвідом, біологічними характеристиками, специфікою цілей і завдань навчання. Ці специфічні для післядипломної освіти фактори вимагають особливих форм, методів і способів педагогічного впливу. Створення теорії і методики післядипломної освіти – одна з важливих умов підвищення професійної компетенції педагогічних працівників.

Насамперед необхідно визначити та науково обґрунтувати сутність післядипломної освіти, її зміст, ефективну систему функціонування. Життя постійно вимагає розробки державних стандартів післядипломної освіти працівників різних кваліфікаційних рівнів, критеріїв оцінки діяльності закладів післядипломної освіти, створення на державному рівні системи зворотної інформації про рівень професійної компетенції, потреб і запитів слухачів системи післядипломної.

Успішне здійснення реформування післядипломної освіти в нашій країні залежить від багатьох факторів, зокрема:

- від нормативно-правового забезпечення – вкрай необхідно розробити закон України “Про післядипломну освіту”, “Положення про післядипломну освіту в Україні та заклад післядипломної освіти”, “Положення про державну систему контролю якості навчання”, встановити державні стандарти якості освітнього продукту в системі післядипломної освіти;

- від організаційного забезпечення, яке передбачає необхідність створення Центру реформування післядипломної освіти в Україні, створення науково-дослідних підрозділів в межах діючих закладів післядипломної освіти. Потрібно виділити підрозділи, що забезпечували б контроль та самоконтроль якості навчання та викладання в системі післядипломної освіти а також аналіз результативності та ефективності навчання. Необхідно здійснити корекцію технологій навчання, виходячи із світового досвіду навчання дорослих, і визначити структури, що здійснюватимуть процедуру стимулювання закладів освіти та формування позитивної мотивації працівників до навчання;

- від наукового забезпечення, що покликане вивчити потреби держави в освітніх послугах післядипломної освіти, організувати розробку державних стандартів навчання в системі післядипломної освіти, розробити систему контролю результатів реалізації державних стандартів, провести аналіз наукових робіт, що забезпечують ефективність розвитку системи післядипломної освіти, провести корекцію тематики досліджень щодо

удосконалення цієї системи, створити систему мотивації науково-дослідних установ щодо впровадження досягнень науки в навчальний процес;

- від кадрового забезпечення, яке передбачає організувати підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації кадрів для закладів післядипломної освіти, підготувати необхідну кількість аналітиків для проведення освітнього аудиту та прогнозування розвитку післядипломної освіти, розробити систему мотивації працівників до їх професійного удосконалення;

- від інформаційного забезпечення, яке дозволить створити профільні періодичні видання, організувати видання підручників та посібників для системи післядипломної освіти а також здійснювати оперативне інформування керівників та науково-педагогічних працівників післядипломної освіти для поліпшення їх роботи;

- від матеріально-технічного забезпечення, яке полягає у розробленні плану формування матеріально-технічної бази, планування напрямів зміцнення основних фондів закладів післядипломної освіти, створенні централізованої служби матеріально-технічного забезпечення післядипломної освіти;

- від соціального забезпечення, що є необхідною складовою розвитку післядипломної освіти. Воно має бути спрямоване на створення системи соціальних гарантій працюючим для здобуття ними нових знань, умінь і навичок;

- від фінансового забезпечення, яке передбачає державне фінансування системи післядипломної освіти, впровадження дієвої системи контролю за раціональним використанням фінансових ресурсів.

Для успішного функціонування післядипломної освіти необхідно проводити порівняльні моніторингові дослідження, які б давали змогу систематично її вдосконалювати[3; 8].

У справі розвитку та вдосконалення післядипломної освіти в Україні є багато невирішених проблем, що стосуються всіх її складових на різних рівнях (державному, регіональному, на рівні навчальних закладів тощо). Реалізація першочергових заходів реформування післядипломної освіти дасть можливість за відносно короткий час створити систему, яка відповідатиме світовим стандартам і яка буде виконувати в нашому суспільстві роль генератора нового кадрового потенціалу для нашої країни.

Література

1. Законодавство України про освіту: зб. законів. – К.: Парлам.вид-во, 2002. – 159 с.
2. Зязюн І.А. Філософія неперервної освіти / Зязюн І.А. // Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. У 6 кн. – Чернівці: Митець, 1996. – Кн.1. – С. 13-15.
3. Олійник В.В. Проблеми реформування і розвитку післядипломної освіти / В.В. Олійник, А.С. Нікуліна // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – №1. – С. 6-9.
4. Протасова Н.Г. Післядипломна освіта педагогів як відкрита система / Н.Г. Протасова // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – №3. – С. 10-14.
5. Сігаєва Л.Є. Неперервна освіта в Україні: її складові і тенденції розвитку / Л.Є. Сігаєва // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – №1. – С. 45-46.

Алевтина Опольская

Проблема развития и усовершенствования последипломного образования

***Аннотация.** В статье проанализированы основные факторы, которые вызывают проблемы функционирования системы последипломного образования, рассматриваются пути дальнейшего развития и совершенствования непрерывного образования взрослых в нашей стране.*

***Ключевые слова:** система последипломного образования, образование взрослых, концепция последипломного образования, функции последипломного образования, содержание, теории и методики последипломного образования.*

Alevtyna Opolska

The problem of development and improvement of postgraduate education

***Summary.** The paper analyzes the main factors that cause the problems of the system of postgraduate education, the ways of further development and improvement of continuous education for adults in our country.*

***Key words:** postgraduate education, adult education, the concept of post-graduate education, postgraduate education function, content, theory and methods of postgraduate education.*

УДК 378.661-37.017:92

Ірина Погоріла,
Олександр Романенко,
м. Київ

НАПРЯМИ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ МЕДИЧНОЇ БІОЛОГІЇ

У сучасних умовах розвитку суспільства, освіти, зокрема вищої, зростає значення виховання у майбутніх фахівців моральних цінностей, що сприяють гармонізації особистісних і суспільних інтересів, а саме людяності, добра, відповідальності, почуття власної гідності, толерантності, творчої ініціативи.

Актуальність дослідження зумовлена вимогами суспільства до сучасних лікарів і, освіти зокрема, до професійної підготовки гуманних, екологічно свідомих і компетентних фахівців медичної галузі.

Проте проблема екологічного виховання студентів саме при викладанні медичної біології в системі природничо-наукових дисциплін розроблена недостатньо.

Нині освіта повинна сприяти не тільки становленню кваліфікованого спеціаліста – професіонала, але й всебічному розвитку особистості, в тому числі й екологічному, спонукати до самовдосконалення, саморозвитку, самовиховання.

Вивченням проблем екологічного навчання та виховання у середніх та вищих навчальних закладах освіти займалось багато науковців, зокрема проблемі екологічного виховання присвятили свої дослідження В. Білик, Т. Вайда, В. Крисаченко, М. Кисельов, Г. Пустовіт, В. Танська, Г. Тарасенко, Г. Філіпчук, С. Шмалей.

Серед напрямів екологічного виховання студентів при вивченні медичної біології можна виділити наступні: формування гуманістичних цінностей, екологічного мислення, екологічної культури, уміння застосовувати екологічні знання на практиці, приймати обґрунтовані рішення для розв'язання проблеми, набуття здатності до самовиховання та саморозвитку.

У нашому дослідженні екологічне виховання студентів у процесі вивчення медичної біології здійснюється при набутті ними екологічних знань, умінь і навичок; застосуванні екологічних знань на практиці; прогнозуванні гуманістичної, природоцентричної поведінки у майбутній професійній діяльності та власному житті.

Метою даної статті є висвітлення проблеми гуманістичного виховання студентів та визначення шляхів її реалізації при вивченні майбутніми лікарями медичної біології.

З огляду на вище згадане, враховуючи тенденції розвитку вищої освіти, зокрема медичної, а саме суб'єкт – суб'єктний підхід, гуманізацію навчання та виховання студентів, заслуговує на увагу питання про підвищення ролі особистісної, гуманістичної, соціальної функцій медичної освіти [4, с. 68].

Порівняно з іншими професіями вимоги до моральних якостей лікаря завжди були високими. Саме суспільство висуває вимоги до особистості лікаря. У професійній клятві усіх лікарів, клятві Гіппократа, сформульовані основні принципи, деонтологічні вимоги не тільки до професійної лікарської діяльності, а й до особистості медика. У системі “лікар-пацієнт” саме лікарю заповідається допомагати хворому, який потребує допомоги і сподівається на її отримання. Тому лікар повинен мати певні особистісні якості, які сприяють його свідомому ставленню на гуманістичних засадах до своєї професійної діяльності, добросовісному виконанню кваліфікаційних обов'язків [4, с. 68].

Таким чином, формування такого образу лікаря-гуманіста, доброзичливого і відповідального, високодуховного, який розвиває власну індивідуальність, професіоналізм, ініціативу, відчуває потребу у співпраці не тільки з колегами, а й з пацієнтом, зацікавлений у позитивності результатів лікування, покращенні стану здоров'я хворого, починається вже з перших курсів навчання у вищому медичному навчальному закладі при вивченні природничо-наукових дисциплін, до яких належить медична біологія [7; 8]. Одночасно висуваються підвищені вимоги до викладача як учасника освітнього процесу, пропагандиста та провідника гуманістичних ідей у формуванні особистісної позиції студента – медика у його майбутній професійній та суспільній діяльності. Саме в студентські роки за участі педагога у молодій людини формується бажання раціонально використовувати набуті під час навчання знання, вміння, навички, приносити користь людям, опікуватися здоров'ям пацієнтів, допомагати їм долати страждання. При цьому у студента виникає внутрішня потреба у гідному ставленні до своєї діяльності, інших людей, суспільства, отже, формується мотиваційна складова майбутньої професії лікаря, яка належить до найгуманніших.

Тому, удосконалюючи навчально-виховний процес, слід пам'ятати про ставлення до людини як до найвищої цінності, а у

контексті виховання гуманістичних цінностей у особистості студента важливо і надалі впроваджувати особистісно орієнтовані технології, удосконалити психолого-педагогічні підходи до підвищення ефективності навчально-виховного процесу, що сприяють входженню молодого людини в соціум.

У “Концепції виховання гуманістичних цінностей” дослідники виділяють найважливіші ознаки гуманістичних ідей, зокрема автономність, універсальність, фундаментальність [1].

Гуманістичний світогляд як узагальнена система поглядів, переконань, ідеалів, у центрі якого є людина, включає оцінку свого місця у оточуючому середовищі, ставлення до особистості, до суспільства, до духовних цінностей [1]. Гуманістична етика ґрунтується на вірі в людину, визнанні її свободи [1]. При аналізі моральних цінностей дослідниками використовуються наступні підходи: аксіологічний (опанування особистістю вищими духовними цінностями, такими як добро, обов’язок, честь, совість, свобода, тощо); гносеологічний (пізнання особистістю гуманістичних цінностей, принципів співробітництва, толерантності, засвоєння етичних правил поведінки); когнітивний (пізнання особистістю самої себе, усвідомлення своїх можливостей); суб’єктно-особистісний (становлення особистості як суб’єкта соціальних відносин).

Принципами виховання гуманної особистості вважаються наступні: гуманізму (визнання людини найвищою цінністю); індивідуалізму (орієнтація на унікальність і неповторність кожної особистості); колективізму (гармонізація особистих і суспільних інтересів); соціального загартування (вироблення імунітету до негативного впливу соціуму, подолання стресів); толерантності (партнерство у міжособистісній взаємодії); альтруїзму (прояв безкорисливої любові та турботи про іншу людину); адекватності виховуючого середовища (створення ситуації успіху для прояву творчої активності).

Базовими гуманістичними цінностями дослідниками визначені добро, відповідальність, совість. Добро дозволяє людині жити у гармонії з собою і світом. Доброта, як стиль поведінки людини, через вчинок виявляється у милосерді, безкорисній допомозі, вдячності, справедливості [2]. Відповідальність В. Сухомлинський розглядав як здатність особистості самостійно формулювати обов’язки, виконувати їх і здійснювати самооцінку і самоконтроль [10]. Відповідальність реалізується через чесність, совісність, працелюбність. У формуванні останньої визначну роль

на думку авторів концепції [1] відіграють ініціативність, наполегливість, витримка. Совість включає в себе з одного боку усвідомлення норм, принципів поведінки, з другого – оцінку власних думок і вчинків.

Серед методів виховання гуманістичних цінностей дослідники пропонують метод творчого етичного діалогу, що полягає у спільних пошуках суб'єктів навчально-виховного процесу, зокрема викладача і студента, відповіді на проблемні запитання; творчі звіти, захист проєктів, соціально-рольові ігри; метод відкритої трибуни; екологічні аукціони тощо [1].

Людина реалізується як біосоціальна істота. Тому під час організації навчально-виховного процесу у вищій школі доцільно враховувати усі її індивідуальні психологічні риси і властивості, взаємодію біологічного і соціального в особистості, при цьому зберігаючи її власне “Я”, унікальність і неповторність [11, с. 522-538].

Отже, важливими у становленні світогляду особистості лікаря є гуманістичні принципи. Їм віддається пріоритет у виховному процесі, спрямованому на формування гуманних фахівців медичної галузі. Тому під час проведення лекційних та практичних занять з медичної біології та у процесі самостійної позааудиторної роботи студентів з використанням навчально-методичного комплексу, центральне місце в якому займають підручник та навчальні посібники [3; 5; 6; 9; 12; 13], педагогові доцільно, виходячи з гуманістичних принципів, звертати увагу студентів на особливостях взаємодії людини і природи, на розумінні людиною свого місця в біосфері, бережного ставлення до оточуючого світу, живої і неживої природи.

Студентам необхідно пояснити, що потреба у вивченні медичної біології як комплексної науки про життя, про взаємозв'язок живих організмів між собою та навколишнім середовищем виникла з необхідності пізнання людиною природи. Одночасно, викладачеві важливо довести студентам, що людина – частина природи, і з огляду на це майбутньому лікарю необхідно знати і розуміти організацію і функціонування живих систем.

Викладаючи студентам медичну біологію, аналізуючи проблеми спадковості людини, її індивідуальні відмінності, особливості поведінки, процеси життєдіяльності, викладачеві постійно слід звертатися до емоційної, чуттєвої сфери студентів, їх життєвого досвіду, свідомості, спонукаючи особистість до роздумів, аналізу ситуацій, прогнозування та проєктування власної

діяльності.

Під час аналізу зі студентами-першокурсниками програмного матеріалу з медичної біології, викладачу необхідно акцентувати їх увагу на тому, що знання, які студенти отримали на лекційних, практичних заняттях та у процесі самостійної позааудиторної роботи з даного курсу, будуть використовуватися ними у подальшому не тільки при вивченні природничо-наукових та клінічних дисциплін, а й по завершенню навчання, у майбутній професійній діяльності.

Оскільки людина жива істота, їй притаманні всі властивості живого, а саме обмін речовин і енергії, спадковість, мінливість, ріст, розвиток, розмноження, самооновлення, саморегуляція тощо, людину не можна відокремлювати від інших живих істот, формуючи тим самим природоцентричну позицію студентів-першокурсників, розвиваючи в них гуманістичні цінності. В той же час варто наголошувати студентам на особливому місті людини у системі органічного світу, співвідношенні біологічних, фізико-хімічних і соціальних явищ у житті людини.

Доцільно нагадати студентам про те, що людина, як компонент біосфери, намагаючись покращити власне життя, перетворює її. Саме діяльність людини, за визначенням В.І. Вернадського, призвела до утворення найвищої стадії розвитку біосфери – ноосфери і разом з тим саме людина сприяла виникненню глобальних екологічних проблем сьогодення. Тому педагогові важливо підвести студента до висновку про те, що сьогодні саме від людини, від її гуманістичного мислення та світогляду, від її діяльності залежить майбутнє природи і людини як її складової.

Майбутнім фахівцям у галузі охорони здоров'я варто пам'ятати, що фенотип – це результат реалізації генотипу за певних умов зовнішнього середовища, тому різка зміна цих умов може обумовлювати розвиток хвороб людини. І недооцінювати роль у цьому соціальних факторів неможливо. Від способу життя, від стилю поведінки залежить здоров'я як лікаря, так і пацієнтів.

Надзвичайно важливим у гуманістичному вихованні майбутніх лікарів є акцентуація уваги на тому, що вирішення проблем охорони природи тісно пов'язане зі збереженням здоров'я людини. Необхідно у свідомості студентів через красу рідного краю формувати глибоке переконання в необхідності збереження природних умов, раціонального використання природних ресурсів,

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

зокрема лікарських рослин, тварин, грибів, сприяти захисту природних водойм, природних ландшафтів, розуміння того, що усі ці заходи спрямовані в кінцевому результаті на забезпечення підтримання та відновлення фізичного та духовного стану людини.

Майбутні фахівці в галузі охорони здоров'я повинні мати чітке уявлення про те, що стан здоров'я пацієнтів у значній мірі пов'язаний з умовами довкілля, в яких знаходиться людина.

Тому молоді потрібно розробляти стратегію і тактику поведінки у природі, в основі якої лежать ідеї гуманізму, природоцентризму. Слід акцентувати увагу, що саме порушення екологічної рівноваги спричинило появу багатьох раніше невідомих людству хвороб. А тому стан здоров'я людини – це показник якості довкілля.

Загострюючи проблему адаптації людини до різких коливань інтенсивності дії чинників навколишнього середовища, необхідно інформувати студента-першокурсника, що вони можуть викликати зміни у фізичному і психічному стані людини.

Педагогу необхідно формувати у студентів уявлення, що у біогеоценозах організми тісно взаємодіють між собою і з неживими компонентами довкілля, активно впливають на формування клімату, ґрунту, рельєфу, що природа є джерелом оздоровлення людини.

Сучасні студенти повинні стояти на захисті компонентів біосфери. Молоді слід прививати почуття усвідомлення мети охорони довкілля, небайдужості до нагальних екологічних проблем сьогодення.

Отже, формуючи гуманістичні цінності у студентів, викладачам варто акцентувати увагу на опануванні майбутніми медиками базовими етичними категоріями, на розумінні ними гуманістичної моралі, на набутті досвіду гуманного ставлення до себе і оточуючого світу, на оволодінні технологіями проектування та вдосконалення власного життя, оцінюванні за допомогою гуманістичних критеріїв своїх вчинків.

Перспективним напрямом дослідження є застосування сучасних технологій навчання і виховання на заняттях з медичної біології з метою формування гуманістичних цінностей особистості студента.

Література

1. Бех І. Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів загальноосвітньої школи // І. Бех, Н. Ганнусенко, К. Чорна // Українське

релігієзнавство. Тем. вип. “Мораль. Релігія. Освіта”: зб. наук. статей і матеріалів. – 2005. – №4 (36). – С. 265-281.

2. Бех І.Д. Духовна енергія вчинку / І.Д. Бех. – Рівне, 2004. – 42с.

3. Збірник завдань для підготовки до тестового екзамену з природничо-наукових дисциплін “Крок-1. Загальна лікарська підготовка” / кол. авторів; за ред. В.Ф. Москаленка, О.П. Волосоголовця, І.Є. Булах, О.П. Яворовського, О.В. Романенка, Л.І. Остапук. – К.: Медицина, 2004. – 368 с.

4. Кописова Л.А. Развитие мотивационной составляющей профессиональной активности врача / Л.А. Кописова, И.В. Шешунов / Вестник ТГПУ. – 2010. – Вып. 4 (94). – С. 68–74.

5. Медична біологія: підручник [В.П. Пішак, Ю.І. Бажора, Ш.Б. Брагін, З.Д. Воробець, С.І. Дубінін, Г.Ф. Жегунов, Л.Є. Ковальчук, В.О. Корольов, О.В. Костильов, Н.А. Кулікова, Р.П. Пісун, О.В. Романенко, О.Г. Слісаренко, М.В. Стеблик, С.М. Федченко]; за ред. В.П. Пішака, Ю.І.Бажори [Видання 2-ге; перероблене і доповнене] – Вінниця: НОВА КНИГА, 2009. – 608 с.

6. Медична біологія: посіб. з практ. занять / О.В. Романенко, М.Г. Кравчук, В.М. Грінкевич та ін.; за ред. О.В. Романенка. – К.: Здоров'я, 2005. – 372 с.

7. Погоріла І.О. Психолого-педагогічні аспекти організації екологічної освіти у вищих навчальних закладах / Екологія: вчені у вирішенні проблем науки, освіти і практики: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (24-25 травня 2007 р.) / І.О. Погоріла, О.В. Романенко. – Житомир, 2007. – С. 230–233.

8. Романенко О.В. Напрямки екологічної освіти у медичних навчальних закладах / І.О. Погоріла, О.В. Романенко // Охорона здоров'я України. – 2008. – №1 (29). – С. 219.

9. Романенко О.В. Основи екології: навч. посіб. / О.В. Романенко., О.В. Костильов. – К.: Фітосоціоцентр, 2001. – 150 с.

10. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5-ти т. / В.О. Сухомлинський – К.: Рад.школа. – Т. 4.

11. Тейяр де Шарден П. Феномен человека / П. Тейяр де Шарден / Мир философии: в. 2т. – М., 1991. – Т. 2. – С. 522-538.

12. Collection of tasks for preparing for test examination in natural sciences “Krok-1. General medical training” / A group of authors; Edited by: V.F. Moskalenko, O.P. Volosovets, I.E. Bulakh, O.P. Yavorovskiy, O.V. Romanenko, L.I. Ostapuyuk. – K.: Medicine, 2006. – 368 p.

13. Romanenko O.V. Medical biology: The study guide of the practical classes course / O.V. Romanenko, O.V. Golovchenko,

Ирина Погорелая, Александр Романенко
Направления экологического воспитания будущих врачей
при преподавании медицинской экологии

Аннотация. В статье анализируется проблема экологического воспитания в подготовке будущего врача. Рассмотрены подходы, принципы, способы и методы воспитания студентов высших медицинских заведений IV уровня аккредитации при изучении медицинской биологии, что помогают формированию гуманистических мировоззрения, морали, ценностей личности.

Ключевые слова: экологическое воспитание, экологическое мировоззрение, экологическая мораль, экологические ценности, медицинское образование, медицинская биология, студент-медик.

Irina Pogorila, Olexander Romanenko
Ways of ecological training of future medical doctors
during the studying of medical biology

Summary. The problem of ecological training in professional preparation of the medical doctor is analyzed in the article. Principles, ways and methods of ecological training of students of higher medical educational establishments of the IV level of accreditation are considered, while studying medical biology, which help in forming the humanistic views, morality, importance of personality.

Key words: ecological training, ecological views, ecological morality, ecological importance, medical education, medical biology, student-future medical doctor.

УДК 371.261

Тамара Поясок,
м. Кременчук

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ

Сьогодні вимагає, щоб постійне підвищення свого професійного рівня для дорослої людини стало нормою. Враховуючи, настільки швидко оновлюється інформація, навіть дипломовані фахівці йдуть отримувати другу вищу і додаткову освіту, щоб не відставати від сучасних знань. Це запорука стабільності, гарант доброї роботи і гідного заробітку.

В нинішній час глобальної економічної кризи і перебудови

ринку праці, співробітники, які попали під скорочення, чи призупинили власну справу, не можуть влаштуватися на роботу. І все це тому, що зараз працедавці посилюють “природний” відбір: перший пункт, на який, як правило, дивляться, це – освіта чи спеціальність, яку набув претендент на вакантну посаду.

Часто буває, що справжні фахівці своєї справи отримали свої професійні навички безпосередньо на виробництві, але без вищої освіти. Тому вони поступають претендентам, менш компетентним, але з добрим освітнім підґрунтям. І саме останнім працедавці надають перевагу. Зараз саме той період, коли просто необхідно зробити так, щоб пункт резюме “освіта” виглядав бездоганно.

Освіта дорослих трактується як напрям в освіті, який забезпечує задоволення освітніх потреб осіб, зайнятих самостійною професійною діяльністю. Вона є елементом неперервної освіти. Всі ті нові знання, які доросла людина отримує з різних джерел інформації і засвоює в конкретних формах освітньої діяльності, активно залучаючи знання, отримані раніше, в сукупності є феноменом освіченості дорослої людини. Виявляється цей феномен може у вигляді феноменальних і функціональних знань.

Розпад попередніх соціально-економічних відносин, перехід до ринкової економіки змінив ситуацію в сфері освіти дорослих. Головною метою системи освіти дорослих 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 соціальної інтеріоризації, адекватної поведінки в екстремальних умовах.

Характерною рисою останніх років є прагнення дорослого населення посилити свою відповідність вимогам ринку в плані поглиблення професійної кваліфікації, функціональної й технологічної грамотності, компетентності й загальної культури. Тому дослідження освітніх технологій організації навчання дорослих людей є актуальною.

Серед найсучасніших освітніх технологій, що заявили про себе наприкінці ХХ століття і набули поширення в розвинених країнах світу, є дистанційні технології навчання, які підтримують і забезпечують дистанційну освіту. Зараз триває перерозподіл світового освітнього простору, і дистанційна освіта відіграє в цьому процесі визначальну роль, суттєво урізноманітнюючи ринок освітніх послуг, тому безумовним є твердження стосовно того, що дистанційна освіта – освітнє середовище ХХІ століття. Але

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

широке застосування технологій дистанційної освіти щодо організації навчання дорослих потребує врахування специфіки організації навчального процесу.

Метою нашого дослідження є вивчення особливостей навчання дорослих людей та розробка на цьому ґрунті рекомендацій щодо впровадження дистанційної освіти в навчальний процес.

Оскільки професійна підготовка в межах післядипломної освіти передбачає роботу з дорослими людьми, то доцільно вести мову про андрогогічну модель навчання, в якій тому, хто навчається, належить провідна роль. Доросла людина прагне до самореалізації, самостійності, до самоуправління. Вона вже має певний життєвий досвід, тому і розраховує на невідкладне застосування отриманих нових умінь, навичок, знань і якостей на практиці. Навчальна діяльність дорослої людини значною мірою визначається побутовими, професійними, соціальними чинниками, які можуть обмежувати процес навчання. Але в більшій мірі обмежує процес навчання часовий чинник: дорослий студент повинен у визначені навчальним планом терміни вивчити і скласти ряд дисциплін, в той час як на самостійне вивчення деяким студентам, можливо, необхідно більше часу. Одним з виходів з ситуації, що склалася, ми бачимо у використанні технологій дистанційної освіти.

Дистанційне навчання означає таку організацію навчального процесу, при якому викладач розробляє навчальну програму, яка головним чином базується на самостійному навчанні студента. Таке середовище навчання характеризується тим, що студенти в основному відмежовані від викладача в просторі і часі, в той же час студенти і викладачі мають можливість здійснювати діалог між собою за допомогою засобів комунікації. Спілкування між викладачами і студентами може бути кореспонденційне, масове (радіотелевізійне), мережне, через Інтернет, з допомогою інтерактивного телебачення, а також комбіноване.

Впровадження дистанційної форми навчання супроводжує наявність низки проблем, пов'язаних з необхідністю організаційних змін в навчальному процесі та обліку навчального навантаження викладачів, створення інфраструктури дистанційного навчання, забезпечення технічної підтримки та налагодження служб його підтримки, що передбачає значні витрати на організацію цієї форми навчання на перших етапах

впровадження. Виникають правові проблеми дотримання авторських прав, об'єктивності оцінювання навчальної діяльності дорослих студентів.

Аналіз проведених І.М. Каралевич [2] досліджень з організації навчального процесу студентів заочної форми навчання та власні спостереження дозволили нам дійти до висновку, що декларована в якості основного оргдіяльнісного принципу заочного навчання самостійна навчальна діяльність студентів в своїй більшості виключена з організаційного комплексу управління навчальним процесом вищих навчальних закладів, внаслідок чого має прерогативу стихійних характеристик. Інтенсивність самостійної роботи при заочному навчанні здебільшого не відповідає прийнятим стандартам.

Виявляючи теоретичні основи дидактичної системи підвищення кваліфікації, Н.І. Мицкевич називає особливості навчання дорослої людини: наявність внутрішнього спонукання до навчання, яке допомагає самому ставити собі задачу, будувати план її рішення і здійснювати його; самостійність як уміння організувати процес рішення задачі і керувати ним у відповідності до цієї задачі; залежність ступеню включеності людини в процес навчання від автономності мислення, здатності до нововведень, до співробітництва, здатності навчатися і передавати іншим набуті знання; мобільність; постійне прагнення людини будувати свою професійну діяльність на основі нової інформації як спосіб її самовираження і саморозвитку [3].

Соціальний статус особистості дорослої людини визначає і її ставлення до навчання в різні періоди її життєдіяльності (молодість, змужнілість, зрілість). Включаючись у навчальну діяльність, дорослий бере на себе роль учня, але навчальна діяльність для нього є, як правило, не основним, а допоміжним видом діяльності, що, на відміну від дітей, суттєво змінює психологічне ставлення дорослих до процесу навчання.

С.Г. Вершловський виділяє наступні орієнтації дорослих у сфері освіти: якщо актуальним для людини виступає безпосередня користь освіти (для роботи, статусу тощо), то ця людина орієнтовна на її практичну цінність. В цьому випадку в основі ставлення до освіти знаходяться принципи зовнішньої доцільності. Інший тип орієнтації пов'язаний з визнанням самостійної цінності освіти: в цьому випадку навчальна діяльність виступає в якості самодіяльності. Третій тип пов'язаний з орієнтацією таким чином, що загальна освіта взагалі не входить в систему її цінностей; в

цьому випадку не усвідомлене те, задля чого здійснюється вибір [1].

Вищезазначене свідчить, що об'єктивною необхідністю стає використання в навчальному процесі принципово інших освітніх технологій. Цього вимагає і протиріччя між традиційною організацією навчання і темпом появи нових знань, який постійно пришвидшується. Сьогоднішні фахівці повинні бути здатними якісно виконувати свої функції у швидкозмінному світі. Розвиток неперервної освіти, вимоги щодо її доступності, особистісної орієнтації на основі доцільного поєднання традиційних та дистанційних технологій навчання призвели до розуміння необхідності створення комбінованої моделі навчання із застосуванням інформаційних комп'ютерних технологій, засобів мобільного навчання, інтерактивного навчання на основі системи відеоконференцій.

Слід зазначити, що за організацією навчального процесу дистанційна освіта найбільш близька до заочної. Основу навчального процесу в системі дистанційної освіти складає цілеспрямована, контрольована, інтенсивна самостійна робота студента, який може навчатися у зручному для себе місці за індивідуальним розкладом, маючи комплект спеціальних засобів навчання і узгоджену можливість контакту з викладачем. При організації системи дистанційної освіти використовується принцип комбінування різних методик і технологій організації, який дозволяє найбільш ефективно сполучати переваги тієї чи іншої форми навчання для активізації пізнавальної діяльності студентів, а також широкого використання можливостей інформаційних і телекомунікаційних технологій. Проаналізувавши дослідження Є.С. Полат [4, 5], доцільно виділити таку типологію моделей дистанційного навчання:

- 1) інтеграція очної і дистанційної форм навчання;
- 2) мережне навчання: автономні мережні курси, інформаційно-освітнє середовище;
- 3) мережне навчання і кейс-технології;
- 4) дистанційне навчання на базі інтерактивного телебачення або комп'ютерних відеоконференцій.

Технології дистанційного навчання, які використовуються сьогодні, можна поділити на три великі категорії: неінтерактивні (друковані матеріали, аудіо-, відеоносії); засоби комп'ютерного навчання (електронні підручники, комп'ютерне тестування і контроль знань, найновіші засоби мультимедіа); розвинені засоби

телекомунікації по аудіоканалам, відеоканалам і комп'ютерним мережам.

Для теорії навчання і наукової організації навчального процесу істотною є оптимізація об'єму сприйняття і руху інформації. Якщо не організовано необхідний, обґрунтований розподіл і спрямування потоку інформації відповідного об'єму, його зміст не буде оптимально перероблений і перетворений в знання студентів. Оптимізація руху інформації і її обсягу потребує зв'язку з формою і засобами її вираження. Розвинені засоби телекомунікації, використання супутникових каналів зв'язку, передача упакованого відеозображення по комп'ютерним мережам широко застосовуються в практиці дистанційної освіти.

Електронна пошта економічно і технологічно є найбільш ефективною технологією, яка може бути використана в процесі навчання для доставки змістової частини навчальних курсів і забезпечення зворотного зв'язку студента з викладачем. У той же час вона має обмежений педагогічний ефект через неможливість реалізації діалогу між викладачем і студентами, визнаного в традиційній формі навчання. Але якщо студенти мають постійний доступ до модему і телефонного каналу, електронна пошта дозволяє реалізувати гнучкий та інтенсивний процес консультацій.

Оперативний доступ до розділених інформаційних ресурсів дозволяє отримати інтерактивний доступ до віддалених баз даних, інформаційно-довідкових систем, бібліотек при вивченні конкретної дисципліни. Даний режим доступу ON-LINE дозволяє протягом секунд здійснити передачу необхідного навчального матеріалу, комп'ютерних програм за допомогою таких комп'ютерних систем, як GORNER, WWW, VERONICA з великих науково-педагогічних центрів, і з локальних вузлів мережі Інтернет, загальна кількість яких в світі перевищує 1,25 мільйона.

Відеоконференції з використанням комп'ютерних мереж можуть застосовуватись для проведення семінарів в невеликих групах, індивідуальних консультацій, обговорення окремих складних питань курсу, що вивчається. Окрім передачі звуку і відеозображення комп'ютерні відеоконференції забезпечують можливість спільного управління екраном комп'ютера: створення креслень і рисунків на відстані, передачу фотографічного і рукописного матеріалу. Система запису і відтворення відеоконференцій надає можливість перетворити будь-який відеотермінал у телестудію і створювати мультимедійний конвент, який може бути доступним будь-коли, будь-де, з будь-якого

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

персонального комп'ютера. Відеоконференції по цифровому супутниковому каналу з використанням відеокомпресії поєднують високу якість відеозображень, що передаються, низьку вартість проведення відеоконференції. Ця технологія може бути ефективною при відносно невеликому обсязі лекцій (100-300 годин за рік) і великій кількості студентів (1000-5000 студентів) для проведення оглядових лекцій, колективних обговорень підсумків курсів і освітніх програм.

Відмінною особливістю організації навчального процесу на основі технологій дистанційного навчання є використання засобів, методів і технологій опосередкованого педагогічного спілкування викладача зі студентом. Висока якість знань забезпечується впровадженням сучасних інформаційних і освітніх технологій, можливістю інтегрування методичних напрацювань та інтелектуальних ресурсів професорсько-викладацького складу. Обравши в якості критерію спосіб комунікації викладачів і студентів, ці методи можна класифікувати таким чином: 1) методи навчання через взаємодію студента з освітніми ресурсами при мінімальній участі викладача та інших студентів (самонавчання); 2) методи індивідуалізованого викладання і навчання, для яких характерні взаємовідносини одного студента з одним викладачем чи одного студента з іншим студентом; 3) методи, в основі яких знаходяться подання студентам навчального матеріалу викладачем чи експертом, при якому студенти не відіграють активної ролі в комунікації; 4) методи, для яких характерна активна взаємодія між усіма учасниками навчального процесу.

Для розвитку методів першої групи характерний мультимедіапідхід, коли за допомогою різноманітних засобів створюються освітні ресурси: друквані, аудіо-, відеоматеріали, інтерактивні бази даних, електронні журнали, електронні підручники, комп'ютерні навчачі програми. Передбачається створення мультимедійних лекційних аудиторій, основними компонентами яких є: груповий відеоконференцтермінал, система відеовідображення інформації, спеціалізовані акустичні системи і мікрофони, система управління аудіовізуальним комплексом. Методи другої групи реалізуються в дистанційній освіті в основному через такі технології як телефон, голосова пошта, електронна пошта. Розвиток теленаставництва (система тьюторів), опосередкованого комп'ютерними мережами, є важливим компонентом навчального процесу. Третя група методів характерна традиційній освітній системі, але на ґрунті сучасних

інформаційних технологій отримала новий розвиток. У дистанційному освітньому процесі поширені електронні лекції, тобто коли лекційний матеріал розповсюджується по комп'ютерним мережам за допомогою систем електронних дощок оголошень. Електронна лекція може являти собою відбірку статей чи витягів з них, а також навчальних матеріалів, які підбирають студенти, готуючись до майбутніх дискусій. На базі технології електронної дошки оголошень розвивається також метод проведення навчальних електронних симпозіумів, які являють собою серію виступів декількох авторитетних учасників. Значення методів четвертої групи та інтенсивність їх застосування суттєво зростає з розвитком навчальних телекомунікаційних технологій. Інтерактивна взаємодія між самими студентами, а не лише між викладачем і студентом, стають важливим джерелом отримання знань. Технології аудіо-, аудіографічних та відео конференцій дозволяють активно розвивати такі методи в дистанційній освіті.

Комп'ютерно-опосередковані комунікації дозволяють більш активно застосовувати у вищій освіті такі методи навчання, як дебати, моделювання, рольові ігри, дискусійні групи, "мозкові штурми", форуми, проектні групи тощо. При плануванні і розробці дистанційних навчальних курсів необхідно брати до уваги те, що основні три компоненти діяльності педагога, а саме: виклад навчального матеріалу, практика, зворотний зв'язок, зберігають своє значення і в курсах дистанційної освіти.

Цикл навчання дорослого студента певній дисципліні передбачає: наявність методичних вказівок з вивчення дисципліни; вивчення матеріалу по заданому розділу (методичні розробки, література, інформація, розміщена на навчальних WEB-серверах системи дистанційної освіти); консультації з тьютором з незрозумілих питань як очно, так і з використанням електронної пошти; виконання завдань контрольної роботи; підготовку звіту з контрольної роботи і надання його через телекомунікаційні засоби зв'язку тьютору; рецензування і відправку результатів перевірки студенту; атестацію студента.

До типового складу навчально-методичних матеріалів дистанційної освіти входять: навчальні плани за спеціальностями; навчально-тематичні плани з дисциплін, що вивчаються; робочі програми з дисциплін, що вивчаються. У свою чергу типовий склад навчальних матеріалів дистанційної освіти містить: курси лекцій; навчальні посібники; системи тестів; лабораторні та інші практикуми (включаючи методичні матеріали); інформаційне та

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

програмне забезпечення; додаткові навчальні матеріали для організації самостійної роботи студентів та навчально-методичної роботи тьюторів (в тому числі, підручники і навчальні посібники, дайджест, хрестоматії, тематичні збірники статей тощо). Основні навчальні матеріали (курс лекцій, навчальні посібники, лабораторні та інші практикуми), на які є посилання в робочій програмі, подаються в електронному вигляді.

На відміну від традиційної заочної форми навчання, в системі дистанційного навчання дорослі студенти працюють не лише протягом заліково-екзаменаційної сесії. На нашу думку, засвоєнню необхідного обсягу навчального матеріалу студентом сприяє великий обсяг тестів і тестоподібних завдань з дисциплін, що вивчаються. Підтвердженням цьому є підсумковий тест з дисципліни, який студенти дистанційної форми навчання здають не менш успішно, ніж їх колеги денної форми навчання. Слід також зазначити, що за дистанційної форми організації навчального процесу знімається проблема розкладу, наявності аудиторного фонду, оскільки викладач-тьютор спілкується зі студентами в режимі, зручному для кожного.

Дистанційну освіту використовують ті, хто навчається за декількома програмами для отримання додаткової спеціальності, а також ті, хто часто змінює місце проживання, учасники системи перепідготовки й підвищення кваліфікації, керівні працівники, які потребують оновлених чи додаткових знань, але не можуть залишити роботу. Дистанційне навчання передбачає особистісну креативну діяльність студентів, забезпечення їх інформаційними ресурсами. Тому в процесі його запровадження підвищується та трансформується роль бібліотек вищих навчальних закладів, а також змінюються функції бібліотекарів. Головна ідея трансформації бібліотечного обслуговування для потреб дистанційної освіти полягає в тому, що інформаційні ресурси повинні бути доступними студентів та викладачів на відстані, незалежно від місцезнаходження останніх.

Отже, організація навчального процесу для дорослих на основі технологій дистанційної освіти дозволяє вирішити ряд завдань:

1. Можливість навчання більшої кількості студентів без витрат на збільшення штатів, аудиторного фонду тощо.
2. Зняття необхідності кожного року розробляти методичні рекомендації, спеціальні навчальні посібники для заочника, в тому числі, і на електронних носіях, з метою

здійснення самоконтролю при підготовці в міжсесійний період.

3. Можливість отримання кваліфікованої методичної допомоги не лише час від часу на сесіях, що підвищує якість самопідготовки в міжсесійний період.

4. Підвищення якості навчання через включення в навчальний процес активних форм навчання.

5. Серед особистісних чинників, які впливають на пізнавальні процеси, є самоповага. Вона формується на основі особистісних самооцінок діяльності студента, які, в свою чергу, створюються на основі діяльності колективом. Студент отримує певну оцінку своєї діяльності у вигляді академічних оцінок. Високий відсоток позитивних оцінок призводить до формування адекватної самооцінки, що підвищує рівень самоповаги.

Таким чином, система дистанційного навчання дорослих, яка використовує сучасні інформаційні і комунікаційні технології, є найбільш перспективною освітньою технологією, яка задовольняє сучасні вимоги до підготовки фахівців економічного профілю за заочною формою навчання.

До перспективних напрямів вивчення цієї проблеми ми відносимо: розробку стратегії забезпечення якості дистанційного навчання дорослих, забезпечення доступності та гнучкості такої форми навчання.

Література

1. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы / С.Г. Вершловский. – М., 1987. – 437 с.
2. Каралевич И.Н. Самостоятельная учебная деятельность студента-заочника: сущность и вопросы организации / И.Н. Каралевич. – Мозырь: МозГПИ им. Н.К. Крупской, 2000. – 150 с.
3. Мицкевич Н.И. Дидактические основы повышения квалификации: теория и практика / Мицкевич Н.И. – Минск, 1999. – 234 с.
4. Полат Е.С. Дистанционное обучение / Е.С. Полат, М.В. Моисеева. – М.: Владос, 1998. – 192 с.
5. Полат Е.С. Концепция дистанционного обучения на базе компьютерных телекоммуникаций в России / Е.С. Полат, А.Е. Петров, Ю.В. Аксёнов [Электронный ресурс]. – Режим доступа 12.01.2011: <<http://scholar. urc. ac. ru / ped journal / numero 1 / pedag / concept. html#vved>>. Загл. с экрана. – Язык рус.

Тамара Поясок

Дистанционное образование взрослых

Аннотация. В статье проанализированы особенности обучения взрослых людей; рассмотрена типология моделей дистанционного образования; охарактеризованы технологии организации учебного процесса на основе технологий дистанционного обучения.

Ключевые слова: обучение взрослых, дистанционное образование, технологии дистанционного обучения, оптимизация движения информации.

Tamara Poyasok

Distance education for adults

Summary. Article analyzed the peculiarities of studies of adults; considered a typology of models of distance education; describe the technology organization of distance learning; particularities of school management through distance-learning techniques.

Key words: adult education, distance education, distance learning technology, optimizing the flow of information.

УДК 378.14:504

**Світлана Совгіра,
м. Умань**

ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ПОХОДІВ У НАВЧАЛЬНО-ВІХОВНОМУ ПРОЦЕСІ УНІВЕРСИТЕТУ

Антропогенна діяльність у навколишньому середовищі торкнулася кожного куточка планети Земля, нашої країни, краю і набула загрозливого характеру для долі народів. Одним із важливих засобів захисту природи, бережливого і раціонального ставлення до її ресурсів є загальна екологічна освіта. У цьому плані важливого значення набуває організація практичної діяльності студентів. Існуючі на сьогодні її форми, а саме: польові практики, лабораторно-практичні роботи та екскурсії носять виховний характер, але обмежені в часі і не в змозі задовольнити в повному обсязі впровадження нових підходів до проведення змістовної дослідницької роботи, де навчально-виховний процес розглядається як безперервний (не обмежений рамками навчального року) і базується на вивченні теоретичних питань, висунутих гіпотез та перевіркою їх самими ж студентами

безпосередньо в природі.

Дослідження практичної спрямованості природоохоронної діяльності прослідковується у роботах С. Павлюченко, Н. Родової. Праці Н. Левчук, Р. Науменко, Г. Пустовіт, С. Соловйова присвячені формуванню бережливого ставлення до природи в позакласній роботі та на факультативних заняттях. А. Алексєєвим, Н. Назарук, А. Сидельковським, З. Шевців розглянуто вплив природи і природоохоронної діяльності на ряд напрямків національного виховання.

Питання екологічної підготовки студентів вищих навчальних закладів розглянуті в працях М. Бойчевої, Е. Вайводе, О. Дорошко, Е. Кучиної, Л. Лук'янової, А. Миронова, Г. Пономарьової.

На основі численної літератури з проблеми готовності до практичної діяльності можна виділити такі її складові: знання, обізнаність, уявлення, розуміння (пізнавальний компонент); потреби, ставлення, установки, інтереси, мотиви, цілі, схильність (емоційно-вольовий компонент); уміння, навички, досвід, захопленість, прагнення, активність, ініціатива та ін. (практично-дійовий компонент). Відтак готовність до практичної діяльності – це особистісна властивість людини. Водночас вона є соціальним явищем, оскільки її формування залежить від самого процесу підготовки (вузівської системи навчання і виховання), від засобів масової інформації, суспільних відносин тощо.

Для успішного формування готовності до практичної діяльності науковці Е. Вайводе, О. Дорошко, Г. Пустовіт, Г. Тарасенко вважають, що необхідно знати і враховувати особливості того виду діяльності, до якої здійснюється підготовка, зберігати й підтримувати настроєність на майбутню роботу в певній відповідності з характером і складністю її завдань [1; 2; 5; 6; 7].

Такою специфічною формою позааудиторної роботи студентів, на думку А. Миронова, В. Обозного, О. Тімець, є дводенні маршрути, під час яких частково вирішуються еколого-освітні проблеми [3; 4; 8].

Маршрути (походи) – форма екологічної роботи, під час якої проводяться спостереження різноманітних об'єктів, явищ і процесів за наперед складеним планом.

Екологічні маршрути ми визначаємо як специфічний спосіб формування екологічного світогляду студентів, під час якого в неординарних умовах дводенних походів, проводяться

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

спостереження різноманітних об'єктів, явищ і процесів за наперед складеним планом. Будь-який екологічний похід має мету, для вирішення якої обирається район подорожі та розробляється маршрут.

Мета екологічних маршрутів – в неординарних умовах дводенних походів, в основному, малими річками та водоймами, навчити студентів виконувати екологічний моніторинг, а також за можливістю брати участь в реальних акціях, пов'язаних з охороною малих річок і оздоровленням навколишнього середовища. Інші завдання (ботанічний моніторинг, вивчення біоіндикаторів, гідрометеорологічне і гідробіологічне спостереження на малих річках, інвентаризація та санітарно-екологічна паспортизація колодязів та криниць, дослідження лісових біогеоценозів тощо) є своєрідним факультативом, внаслідок чого за вибором студентів і викладачів можуть виконуватися повністю або частково.

Під час маршрутів проводиться цілий комплекс спостережень, спрямованих на вияв найрізноманітніших показників забруднення, засмічення, деградації, дигресії природних екосистем.

Розробляючи маршрут, докладно вивчається район майбутньої подорожі за допомогою путівників, довідників, різноманітних екологічних видань, звітів про походи, які було проведено в цьому районі. У них здебільшого міститься технічний опис маршруту, зазначаються екскурсійні об'єкти, календарний план подорожі, даються поради щодо подолання природних перешкод, та використання місцевого транспорту, кошторис та багато інших відомостей, котрі враховуються у розробці маршруту.

Для розробки маршруту використовуються топографічні карти (масштаб 1:100000; 1:200000), туристичні схеми тощо.

Залежно від умов місцевості, підготовки групи, поставлених завдань, обирається варіант маршруту: лінійний, кільцевий, радіальний. Лінійний – це маршрут, початкова і кінцева точки якого не збігаються. У такому маршруті долаються значні відстані. Але цей варіант найскладніший, оскільки немає можливості для створення базових таборів, в яких можна залишити частину багажу. Кільцевий – зручний тим, що його початок і кінець знаходяться в одній точці. Це дає можливість детально ознайомитися з регіоном походу, створити базовий табір. Радіальний – це декілька маршрутних виходів від базового табору

до намічених цілей з поверненням. Кілометраж радіальних виходів не має перевищувати 1/3 частини загального кілометражу маршруту. Відповідно до розробленої лінії маршруту складаються програми екологічного вивчення об'єктів (у вигляді конкретних завдань).

На початкових етапах екологічні маршрути подібні до екскурсій, під час яких студенти знайомляться з завданням екологічного моніторингу, набувають навичок участі в дводенних походах, навчаються правилам безпечної поведінки. Поступово кількість і повнота завдань нарощується.

Підготовка груп студентів до екологічних маршрутів і природоохоронних дій складається із розподілу обов'язків між членами групи. Виходячи із задач, які будуть вирішуватися в екологічних маршрутах, доцільно сформувати такі групи:

– географів (орієнтуються по карті і компасу, складають картосхему водойм, заболочених місць, ґрунтових екосистем; здійснюють опис об'єкту, джерел забруднення, ерозії ґрунту, зсувів, водоохоронних зон і прибережних смуг, їх стан, розораність земель);

– біологів (визначають стан природного об'єкту методом біоіндикації, вивчають прибережні і водні рослини, тварин; стадії дигресії лісових і лучних екосистем, ведуть щоденник спостережень);

– істориків (вивчають археологічні, культурні, історичні пам'ятки);

– екологів (застосовують методи дослідження означених об'єктів, визначають ступінь їх трансформації, джерела забруднення та наслідки);

– соціологів (проводять бесіди з місцевим населенням, записують народні назви річок, джерел, тварин, рослин, збирають природоохоронні традиції).

Особлива увага приділяється питанням техніки безпеки і правилам поведінки студентів під час походів. Дводенний екологічний маршрут є аналогом невеликого і не складного туристичного походу. Тому більшість правил і прийомів, пов'язані з безпечним проведенням походів, можна запозичити у туристів. Специфіка будь-якого походу – зміна обстановки. З одного боку, це захоплююча зустріч з природою, з іншого – побутовий дискомфорт. Завдання керівників – спробувати згладити таку зміну попередньою підготовкою до походу. Це необхідно для того, щоб студенти були готовими до відповідних дій в будь-яких

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи
ситуаціях.

Виходячи із змісту екологічних маршрутів постає питання про їх доцільність на фізико-математичному факультеті, у зв'язку із відсутністю чіткої фахової спрямованості.

Прикладом екологічного маршруту може бути дослідження малих річок і водойм, під час якого студенти виявляють, фіксують на картосхемах і описують в щоденнику наявні і потенційні об'єкти-забруднювачі водойм і водотоків, факти порушення екологічного благоустрою водоохоронних зон і прибережних смуг. Одночасно з цим виконується робота по соціологічному опитуванню місцевого населення, пропаганді охорони природи і результатів еколого-освітнього моніторингу, а також охорони малих річок і водойм.

Під час маршруту студенти виконують такі завдання:

1) обстеження потенційних і фактичних об'єктів – забруднювачів річок і водойм:

– тваринницькі ферми і комплекси (навіть якщо ферма не працює, її заносять в екологічну базу даних);

– склади нафтопродуктів, мінеральних добрив, отрутохімікатів або майстерні, промислові підприємства, мийки автотранспорту;

– забруднені стоки в малі річки і водойми: у містах – комунальні, промислові, у сільській місцевості – бані, заводи з переробки с/г продукції;

– несанкціоновані звалища побутового сміття і виробничих відходів;

2) виявлення порушень екологічного благоустрою водоохоронних зон і прибережних смуг:

– відсутність попереджувальних аншлагів;

– кар'єри піску, гравію, глини;

– розорювання земель в прибережних смугах малих річок (водойм);

– вирубування захисних лісо-чагарникових насаджень;

– порушення режиму природокористування в прибережній смузі малих річок в межах населених пунктів;

– практичні пропозиції;

3) візуальна характеристика стану малих річок і водойм. В даному випадку, постає завдання проаналізувати найзагальніші показники, за якими можна дати характеристику водних об'єктів без складних досліджень (колір, запах, температура, мутність, швидкість течії, наявність риби, фітопланктону, макрофітів,

безхребетних тощо).

Під час екологічних маршрутів групами студентів виконується також оцінка ерозії берегів, ерозія локальна чи суцільна, ухил берегу – крутий, помірно крутий, рівнинний; стійкість берегу: зсувів нема, легке переміщення ґрунту, сильно зруйнований берег;

4) паспортизація джерел підземних вод. Малі річки живляться, в основному, за рахунок підземних вод – джерел. Джерелам мають бути присвоєні номери, а в щоденнику їх опис: вид джерела, орієнтовний дебіт, запах, смак, колір, температура. Вказується розміщення (болото, кущі, ліс, поле). На карті джерела наносяться спеціальними позначками (у вигляді кружалець із хвилястим хвостиком донизу) з порядковими номерами. За цими ж номерами вони мають бути занесені в екологічну базу даних. Не всі джерела потребують втручання. Це необхідно у випадку:

– якщо джерело дійсно засмічене (папір, поліетилен, пляшки та ін.);

– якщо джерело має достатній дебіт і знаходиться в місці, де можливе використання води туристами. В цьому випадку робиться заглибина або вивід води через трубу;

– якщо джерело знаходиться поблизу населеного пункту, має значний дебіт і якість води, то в ньому робиться штучний резервуар. Джерела з такими резервуарами, які використовуються як питна вода називають криницями;

5) практичні дії групи під час маршрутів:

– ремонт і встановлення нових аншлаґів;

– посадка захисних лісо-чагарникових насаджень;

– боротьба із яроутворенням (для укріплення ярів підійдуть швидкоростучі породи невеликих дерев і кущів: береза, горобина, клен, верба, ліщина, в'яз);

– боротьба з ерозією берегів річок і водойм;

– посадка по берегам малих річок і водойм дерев і кущів з метою створення захисних прибережних смуг. Склад рослинності підбирається із врахуванням вологості, кислотності, механічного складу ґрунту, а також рекреаційного навантаження на них: в місцях високого рекреаційного навантаження на суглинках і супіщаних ґрунтах рекомендується садити ялину; на ділянках із середнім рекреаційним навантаженням і частим випасом худоби – шипшину, бузок; на болотистих ґрунтах – вербу, вільху, ялину; на суглинках із середнім рекреаційним навантаженням – терен і кизильник; на будь-яких ґрунтах при незначному рекреаційному

навантаженні – клен;

– фотографування річкових ландшафтів живої природи, екологічних порушень і дій груп студентів;

б) соціологічне опитування населення і пропаганда результатів моніторингу під час маршрутів. Бесіди мають дві мети. Перша – популяризація проблем охорони природи і результатів своїх власних спостережень і знахідок. Друга – місцеве населення може детально і цікаво відповісти на питання про втрачені назви річок, про стан і господарське використання водойм в попередні роки;

7) спостереження за тваринним і рослинним світом. У зв'язку із значним забрудненням природних вод, контроль за станом угруповань гідробіонтів та водних екосистем має проводитися на основі системної оцінки, котра пов'язана з екологічними нормативами якості води. Однак оцінка забруднення води іноді буває неможливою внаслідок складності визначення деяких показників, а також значних матеріальних затрат на проведення хіміко-токсикологічних досліджень. Тому, важливо знайти такі критерії оцінки забруднення водного середовища, які були б достатньо чутливими до дії токсикантів і в той же час – відносно дешевими. З цієї точки зору актуальним є використання організмів-індикаторів, наявність або відсутність яких, у водному середовищі, свідчить про ступінь забруднення води.

Велике значення в пропаганді ідей охорони природи і прищеплення любові до природи мають і добре організовані туристичні походи в заповідні місця.

Ефективний процес охорони природи починається там, де людина намагається хоча б частково, обмежити себе, перебороти бажання щось взяти, зірвати, зламати, кинути сміття будь-де на вулиці або в громадському місці. Для того, щоб охороняти й зберігати природу не треба бути екологом, а мати елементарну культуру поведінки.

Отже, екологічні маршрути як організаційна специфічна позааудиторна форма навчально-виховного процесу мають міждисциплінарне навантаження та урізноманітнюють навчально-польові практики для студентів різних факультетів і можуть впроваджуватися у навчально-виховний процес природничо-географічного, історичного, філологічного та факультету початкової освіти.

Література

1. Вайводе Э.А. Система подготовки учителя биологии к работе со школьниками по охране и увеличению растительных ресурсов: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)” / Э.А. Вайводе. – Л., 1985. – 21 с.
2. Дорошко О.М. Совершенствование подготовки будущих учителей начальных классов к осуществлению экологического воспитания младших школьников: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 03.12.00 / О.М. Дорошко – К., 1988. – 24 с.
3. Миронов А.В. Содержание экологического образования будущего учителя: монография / Анатолий Владимирович Миронов; научн. ред. Л.Ю. Сироткин. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1989. – 219, [1] с.
4. Обозний В.В. Туристсько-краєзнавча практика у педагогічному вузі: навч. посібник-практикум. – К.: Міжнар. фін. агенція, 1998. – С. 123-132.
5. Пустовіт Г.П. Дослідницька робота учнів з екології в позашкільних установах і школах: [метод. посібник] / Григорій Петрович Пустовіт; за ред. А.Й. Сиротенка. – Київ, 1996. – 126, [1] с. – (Інститут педагогіки АПН України).
6. Совгіра С.В. Краєзнавчий підхід до екологічного виховання: навч.-метод. посібник. – К.: Міжн. фін. агенція, 1998. – 320 с.
7. Тарасенко Г.С. Формування естетико-екологічної культури вчителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Тарасенко Галина Сергіївна – К., 1996. – 453 с.
8. Тімець О.В. Краєзнавство і туризм: навч. посібник-практикум. – Умань, 2003. – С. 53-58.

Світлана Совгіра

Организация экологических походов в учебно-воспитательном процессе университета

Аннотация. В статье рассмотрена одна из форм внеаудиторной работы – экологические походы. Освещены их цели, задачи, специфика. Раскрыты организационные аспекты проведения экологических походов: вариант маршрута, разработка программы экологического изучения объектов (в виде конкретных задач). Приведен пример организации экологического маршрута с целью исследования малых рек и водоемов.

Ключевые слова: экологический поход, маршрут, природоохранная деятельность.

Environmental organization arising in education and educational process of university

Summary. *The article deals with one form of extra curriculum work – environmental campaigns. Deals with their goal, task specificity. Solved organizational aspects of environmental campaigns: variant route development program of ecological research sites (in the form of specific tasks). An example of ecological route to investigate the small rivers and reservoirs.*

Key words: *ecological hiking route, protected activity.*

УДК:7.01.111.852:140.8:371.124:7

**Світлана Соломаха,
м. Київ**

АНДРАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Сутність функцій післядипломної педагогічної освіти полягає у виконанні завдань, які висуває перед нею суспільство, і відповідно до цього вона практично реалізує такі провідні функції: загальнотеоретичну, інформаційну, прогностичну, критичну, виховну, пізнавальну, *світоглядну*, практичну, організаційно-технологічну, управлінську та інші. Одним з основних напрямів розробки питань неперервної післядипломної педагогічної освіти є система професійної підготовки і становлення педагогічних кадрів нової формації, де сьогодні спостерігається протиріччя між потребами для педагога “вчитися усе життя” і моделюванням педагогічної системи, яка забезпечувала б оптимальні умови для реалізації цього завдання.

Обґрунтовуючи сутність андрагогічної моделі *організаційно-методичної системи розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін*, ми врахували специфіку структури та змісту навчально-виховної діяльності в системі післядипломної освіти, усвідомлюючи той факт, що високий рівень якісної теоретико-методичної підготовки педагогічних працівників у великій мірі залежить від науково-обґрунтованих підходів до навчання дорослої людини, пов'язаних із самоосвітою викладачів й забезпеченням неперервності у здобутті ними професійної майстерності.

Методологічну базу розробленої моделі становлять праці з проблем: філософії неперервної освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай); професійної підготовки вчителя (О. Абдуліна, А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Бондар, С. Гончаренко, О. Глузман, О. Дубасенюк, В. Кушнір, В. Лозова, Н. Мойсеюк, І. Підласий, О. Савченко, С. Сисоєва, Т. Сущенко, Г. Троцько); психологічної підготовки (Г. Балл, С. Максименко, Г. Костюк, Ю. Кулюткін, Г. Нагорна, В. Семиченко, Т. Яценко та ін.); мистецько-педагогічної діяльності вчителів (Б. Брилін, Л. Масол, Н. Мировольська, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Шевнюк, О. Щолокова); специфіки художньої творчості (Д. Абрамян, В. Алахвердов, І. Бех, Л. Виготський, А. Костюк, А. Леонтєв, Д. Леонтєв, О. Мелік-Пашаєв, Н. Рождественська, С. Рубінштейн, П. Симонов, П. Якобсон). У роботах В. Воронцової, С. Крисюка, А. Кузьмінського, В. Маслова, Н. Протасової, Е. Нікітіна, О. Тонконога, Н. Чегодаєва, П. Худомського сформульовані основні науково-теоретичні і практичні передумови реформування системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Різні аспекти неперервної професійної підготовки вчителів у зарубіжній школі досліджують Б. Вульфсон, М. Красовицький, М. Лещенко, З. Малькова, Л. Пуховська, О. Сухомлинська та інш. Проблеми андрагогіки розглядають А. Деркач, С. Змейов, Н. Клокар, І. Колеснікова, Н. Кузьміна, Л. Лук'янова, Л. Набока, Н. Ничкало, О. Пехота, В. Пуцов, Л. Сігаєва, А. Старєва та інш. Питання післядипломної освіти вчителів мистецьких дисциплін розглядалися окремими вітчизняними дослідниками в аспектах підготовки вчителів музики (С. Ковальова, О. Лобач, Л. Масол, Н. Мурована, М. Найдєнко), образотворчого мистецтва (О. Башкардін, В. Ружицький, Т. Саєнко, Г. Сотська), інтегрованих курсів, зокрема художньої культури (Л. Кондратова, Л. Масол, Н. Мировольська, О. Пономарьова, О. Просіна).

Мета статті полягає у розкритті складових системи розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін: форм, методів, технологій, які заохочували б кожного професіонала до постійного пошуку шляхів духовного зростання й забезпечили безперервне професійне удосконалення, професійно – особистісне самоутвердження вчителя.

У сфері неперервної освіти освіта дорослих має свій категоріальний апарат, ключовою дефініцією якого є термін “андрагогіка”. Наука про освіту дорослих, складає окрему галузь

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

вікової педагогіки. Головним завданням *андрагогіки* є формування у дорослих суб'єктів актуальних компетенцій прикладного характеру за досить обмежений проміжок часу. Поняття “педагогіка” і “андрагогіка” мають спільну грецьку етимологію. Перше дослівно означає: веду, виховую дитину, друге – керую, виховую дорослу людину [2, с. 4.]. Визначаючи сутність і основні параметри освіти за характером стосунків суб'єктів процесу, І. Зязюн наголошує на суттєвих відмінностях у “педагогічній” та “андрагогічній” моделях. Так, у педагогічній домінуюче становище належить викладачеві, який визначає всі основні параметри: цілі, зміст, форми, методи. Той, хто навчається має підпорядковане, залежне становище і не має можливості серйозно впливати на планування, оцінювання і корекцію процесу навчання. Основна задача учня у даному випадку – сприймання і засвоєння переданого йому соціального досвіду. Відповідно весь технологічний ланцюжок зорієнтований в основному на педагога.

В андрагогічній моделі тому, хто навчається, належить провідна роль. Доросла людина прагне до самореалізації, самостійності, самоуправління. Вона володіє певним життєвим (побутовим, соціальним, професійним) досвідом. Тому й розраховує на невідкладне використання одержаних нових умінь і навичок. Її навчальна діяльність значною мірою визначається часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які можуть обмежувати процес навчання. Він має бути організованим і активним у сумісній діяльності з викладачем на всіх етапах планування, реалізації, оцінювання і, певною мірою, корекції його власного навчального процесу [3, с. 337-338].

Модель організаційно методичної системи розвитку художньо – естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін має андрагогічну спрямованість, тобто є представником навчального об'єкта, в системі післядипломної освіти і є носієм характерних рис педагогічних технологій і методик навчання дорослої людини. Першочерговими для впровадження розробленої моделі є ідеї *андрагогічного, акмеологічного, аксіологічного, особистісного, діяльнісного, диференційованого, комунікативного та культурологічного підходів*, що ґрунтуються на сучасних філософських та педагогічних концепціях, де на перший план висувається необхідність формування суб'єктних характеристик викладачів мистецьких дисциплін відносно забезпечення сталості особистісно-професійного саморозвитку та здатності навчатися й професійно розвиватися впродовж життя. Така модель актуалізує

прагнення викладачів до самореалізації у професійній діяльності, спонукає до пошуку можливих індивідуальних шляхів самовизначення, саморозвитку й самореалізації

Методологічні підходи, принципи, шляхи і напрями утворення й функціонування особистісно орієнтованої адрагогічної моделі організаційно методичної системи розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін в системі післядипломної освіти тісно пов'язані із метою її функціонування, яка полягає у педагогічному управлінні становленням особистості професіонала в галузі мистецької освіти відповідно до нових освітніх ідеалів, що орієнтують на формування особистісних якостей суб'єкта, розкриття у навчально-виховному процесі цілісної та гармонійної картини світу з повноцінним відображенням у ній явищ культури, через індивідуальне опанування нею тих світоглядних смислів, які відкриваються їй в ході освоєння інформативного змісту навчального матеріалу у сфері мистецько-педагогічної діяльності в ході підвищення кваліфікації у системі післядипломної педагогічної освіти на основі розробленої концептуальної моделі.

Мета конкретизується у завданнях з розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін, які відбивають конкретні педагогічні дії щодо становлення у слухачів курсів підвищення кваліфікації цієї сутнісної системної інтегративної якості:

1. Формування потреб і стійких домінуючих мотивів до розвитку художньо-естетичного світогляду учнів і власного світоглядного саморозвитку у мистецько-педагогічній діяльності.

2. Розширення та систематизація мистецтвознавчого тезаурусу з метою поглиблення художньо-сміслової сфери викладачів.

3. Розвиток здатності до декодування (інтерпретації, тлумачення, роз'яснення смислового змісту) творів мистецтва як художніх символів.

4. Орієнтація викладачів на естетичну спрямованість у відборі мистецьких творів, оснований на духовних і загальнолюдських цінностях, гуманістичних ідеалах.

5. Формування методологічної культури викладачів шляхом визначення стратегії відбору специфічних методів та методологічних підходів щодо організації педагогічної діяльності викладачів мистецьких дисциплін, спрямованої на розвиток здатності учнів до сприймання, оцінювання і творчої діяльності в

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи мистецтві.

6. Мотивація викладачів щодо застосування мистецьких знань, світоглядних установок і власного педагогічного досвіду у обраній професійній сфері.

До основних структурних блоків моделі включено навчання в курсовий і міжкурсовий періоди (універсальний, інституційний компонент), а також самоосвіту вчителя (персоніфікований компонент). У процесі педагогічної підготовки викладачів в системі післядипломної освіти реалізуються наступні його компоненти: *мотиваційно-цільовий* (мотивація до розвитку професійної майстерності, усвідомлення потреби у професійній самореалізації, актуалізація потреб, цілей щодо збагачення власної світоглядної сфери через систематичний пошук нових художніх знань та естетичних вражень, ціннісне ставлення до різних форм і методів творчої художньо-педагогічної взаємодії з учнями на уроках з мистецтва, проектування й прогнозування очікуваних результатів та прагнення до постійного розвитку художньо-естетичного світогляду учнів). Оскільки мотиваційно-цільовий компонент виконує регулятивну функцію, ми розглядаємо його, як стрижневий (провідний) у взаємопов'язаному і взаємозалежному комплексі складових компонентів готовності до розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін. Ми виходили з того, що ціннісно спрямована мотивація, обумовлює осмислене, рефлексійне засвоєння змісту навчального матеріалу, оскільки цінності (культурні, художньо-естетичні, моральні, педагогічні тощо) не просто розуміються, а й приймаються.

Визначення художньо-естетичного світогляду вчителів мистецьких дисциплін як узагальненої системи мистецьких знань, художніх цінностей та художньо-педагогічних принципів, що забезпечує ефективність їх особистісної самореалізації в професійній діяльності дає підстави для виокремлення *інформаційно-гностичного* компонента, що передбачає опанування викладачами системою узагальнених мистецьких знань, розширення мистецтвознавчого тезаурусу, оновлення психолого-педагогічних та методичних знань, поглиблення фахової компетенції на засадах культурологічного підходу до реалізації потреб теорії й практики художньо-естетичної освіти школярів.

Інформаційно-гностичний компонент сприяє становленню у вчителів цілісної художньої картини світу та активізації їх

самостійного пізнання, що стають підґрунтям художньо-педагогічної діяльності викладачів мистецьких дисциплін. Вихідною засадою у відборі, конструюванні та способі викладу навчальної інформації є співвіднесення її із кінцевими цілями професійної підготовки фахівців в системі післядипломної педагогічної освіти з метою виявлення специфічно значущої конкретної інформації для їх подальшої практичної діяльності. Це уможливило встановлення оптимально компетентний підбір навчального матеріалу із врахуванням послідовності його представлення і фіксації. При цьому враховується рівень підготовленості викладача, ступінь його мотивації, його особистісні індивідуальні потреби і запити. Предметний зміст компонента відображає ціннісні аспекти самореалізації особистості викладача. Аксіологічна спрямованість інформаційно-гностичного компонента відображає професійно-педагогічну культуру викладача, що обумовлена сукупністю художньо-естетичних та педагогічних цінностей. Це зумовлене специфікою професійної діяльності вчителів мистецьких дисциплін, яка обумовлює не тільки зміст, але й ціннісну спрямованість та методологію їх художньо-педагогічної діяльності й передбачає наявність у них широкої мистецтвознавчої ерудиції в поєднанні з яскраво вираженим особистісним ціннісним ставленням до явищ художньої культури, а також впевненим володінням методикою розвитку художньо-естетичного світогляду учнів.

Інтерпретаційно-творчий компонент стає підґрунтям переходу в художньому мисленні викладачів мистецьких дисциплін від стихійно-емоційного до свідомого аналітичного сприйняття творів мистецтва, що є одним з провідних завдань їх фахової діяльності щодо художньо-естетичного виховання учнів. У розробці цього компоненту ми виходили з того, що *емпатія* (співчуття, розуміння почуттів, відношень), *креативність* (перетворення звичних уявлень, стереотипів, явищ у нові, нестандартні, оригінальні), *рефлексія* (здатність особистості до самоаналізу, осмислення власних думок і вираження їх у діях, творенні, усвідомлення необхідності саморозвитку) є невід'ємними чинниками процесу художнього сприйняття – основної ланки художньо-освітньої практики. Функціональне значення цих процесів у розвитку художньо-естетичного світогляду особистості полягає у специфічному осмисленні явищ мистецтва, в якому об'єктом ціннісно-сислової рефлексії стає сам світ мистецтва. Адже саме через художнє переживання, творення й

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

вираження вибудовується особистісне художнє ставлення реципієнта до творів мистецтва, яке стає основою аксіологічної складової його художньо-естетичного світогляду. Від ступеня розвиненості цих якостей особистості залежить художня уява, емоційна реактивність та гнучкість художньо-педагогічне мислення. Вони дозволяють викладачам опанувати явища художньої культури та здійснювати їх художньо-педагогічну інтерпретацію. В розробці змістового наповнення інтерпретаційно-творчого компоненту ми врахували, що для художньо-педагогічних методик організації процесів художнього сприйняття викладачів, формування у них здатності до цілісного, змістовного, адекватного художнього сприйняття, перш за все важливим є забезпечення психологічної якості процесу художнього сприйняття, за рахунок пасивності свідомості і активності підсвідомого. Адже тільки таке співвідношення свідомого і підсвідомого визначає специфіку саме художньої емпатії і художньої рефлексії і є методологією справжнього “активного художнього сприйняття”, на відміну від специфіки активних методів навчання математичного і природничого циклу предметів. Виявлення специфіки художнього сприйняття як особистісного творчого процесу символічної інтерпретації творів мистецтва, що виражається в єдності почуття і розуму – глибинної емпатії (почуття) і цілісної рефлексії (осмисленої самосвідомості) дозволила визначити шляхи методологічної та практичної підготовки викладачів мистецьких дисциплін до розвитку і саморозвитку художньо-естетичного сприймання.

Тому в модель розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін ми включили саме ті методи, які є основою розвитку їхньої світоглядної культури, впливають на досягнення високоякісних результатів художньо-естетичної освіти школярів, але не завжди застосовуються викладачами в мистецько-педагогічній практиці. Зокрема використання методів: емоційної (Е. Абдуллін) або художньої (Л. Предтеченська) драматургії уроку, художньої інтеграції (Л. Масол, М. Лещенко, Б. Юсов), дискусії (Г. Селевко) й фасилітованої дискусії (Д. Григор'єв, Н. Крилова, Л. Масол), діалогу (полілогу) культур (О. Рудницька, Н. Миропольська, О. Щолокова), методу проблематизації (Д. Григор'єв, О. Шевнюк), асоціативно-метафоричного, бінарно-оцінювального методу (О. Васильківська, О. Шевнюк), методів інтерпретаційного опрацювання художнього твору, імпровізації, створення художніх образів, стимулювання художнього навчання,

цілеспрямованої активізації художньої діяльності, художньо-психологічної підтримки (Г. Падалка), феноменологічної редукції, феномено-діалектичного методу О. Лосева (О. Бурська, І. Гринчук, Л. Ісьянова, В. Орлов), театралізованих, ігрових методів, методу художньо-творчих проєктів (Д. Євсєєв, А. Хуторський, О. Шевнюк) тощо. Ці методи орієнтовані на усвідомлення суб'єктно значущої сутності культурного тексту як засобу розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін відкривають, викладачам принципово нові можливості мистецтвознавчого, естетичного, художньо-педагогічного аналізу різних мистецьких жанрів, видів, стилів, а також для їх індивідуально творчої інтерпретації й самостійної адекватної художньо-естетичної оцінки явищ художньої культури.

Педагогічно-проєктивний компонент визначає способи художнього пізнання дійсності, що опановується крізь своєрідну призму педагогічних завдань мистецької освіти. Передбачає використання системи методів, творчих завдань, форм, технологій навчання, спрямованих на розвиток особистісного та процесуального аспекту професійної майстерності і педагогічної культури викладачів мистецьких дисциплін, самостійності, оригінальності використання знань, умінь на навичок практиці педагогічної діяльності; аналіз (самоаналіз) та оцінка (самооцінка) власних педагогічних результатів і досвіду інших викладачів, усвідомлення своїх творчих можливостей в інтерпретації, композиції, створенні, проведенні уроків мистецтва та художньої культури з урахуванням оцінки інших, визначення подальших творчих дій, постановки нових цілей творчого пізнання та самовдосконалення. Відповідно комплекс завдань професійної підготовки майбутніх вчителів мистецьких дисциплін передбачає актуалізацію поліхудожнього та культурологічного контексту їх художньо-педагогічних знань, інтегрованих зі знаннями методики організації уроків та позакласних заходів, удосконалення практичних педагогічних умінь, необхідних для художньо-педагогічної творчості. Художньо-педагогічна спрямованість як найвища підструктура особистості викладача мистецтва виступає у змісті педагогічно-проєктивного компоненту в якості ціннісно-мотиваційної домінанти, інтегруючи особистісні художні нахили, смаки, інтереси вчителя з його науково-художнім світоглядом і гуманістичними переконаннями, забезпечуючи їх цілісність та спрямовуючи їх на справу формування художньо-естетичного світогляду школярів.

Педагогічними умовами функціонування розробленої андрагогічної моделі розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін є:

1. Забезпечення комплексного розвитку всіх компонентів художньо-естетичного світогляду за рахунок актуалізації андрагогічного, акмеологічного, аксіологічного, особистісного, діяльнісного, диференційованого, комунікативного та культурологічного підходів до організації процесу підвищення кваліфікації викладачів мистецьких дисциплін на засадах цілісності навчання у курсовий і міжкурсовий періоди.

2. Створення активного творчого середовища для формування у слухачів позитивного мистецько-педагогічного досвіду розвитку світоглядної культури учнів шляхом моделювання педагогічних ситуацій.

3. Методологічна та методична підтримка процесів світоглядної самоідентифікації і самореалізації викладачів мистецьких дисциплін у професійній діяльності.

4. Актуалізація емоційно-ціннісного ставлення до художніх творів, інтеграція й систематизація мистецьких, культурологічних та психолого-педагогічних знань і умінь викладачів мистецьких дисциплін з орієнтацією на реалізацію їх у професійній сфері.

Таким чином, художньо-педагогічний досвід вчителів мистецьких дисциплін базується на набутих ним знаннях, уміннях та навичках у сфері художньої та педагогічної діяльності, включає в себе мистецтвознавчу, культурологічну та психолого-педагогічну підготовку, виконавську майстерність, організаційно-комунікативні навички. Серед форм організації навчання дорослих викладачі практикують, такі як: тренінги, ділові ігри, моделювання, проблемні семінари-практикуми, практичні заняття, лекції-презентації, лекції-дискусії тощо. Розроблену модель ми розглядаємо як цілісний педагогічний процес розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін, що являє собою форму синтезу, взаємопроникнення об'єктивних наукових знань у сфері художньої культури та суб'єктивного їх осмислення з педагогічних та особистісно-світоглядних позицій в системі смислової регуляції їх професійної діяльності.

Перспективою подальших пошуків у напрямку дослідження є розробка навчально-методичного супроводу андрагогічної моделі розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін.

Література

1. Змеев С. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С. Змеев. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 207 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної-української мови / уклад. і голов. ред. В. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ Перун, 2001. – 1440 с.
3. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І.А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – 636 с.

Светлана Соломаха

Андрагогическая модель организационно-методической системы развития художественно-эстетического мировоззрения учителей художественных дисциплин

Аннотация: В статье рассматривается андрагогическая модель системы развития художественно-эстетического мировоззрения учителей художественных дисциплин, как основы их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: искусство, учителя художественных дисциплин, художественно-эстетическое мировоззрение, андрагогическая модель, организационно-методическая система.

Svetlana Solomaha

Andragogical model organization methodicion system of development art and aesthetic outlook teacher's of art discipline

Summary. The article is devoted andragogical model organization methodicion system of development art and aesthetic outlook teacher's of art discipline, as basis their professional preparation.

Key words: art, teacher's of art discipline, art and aesthetic outlook, andragogical model, organization methodicion system.

РОЗДІЛ II

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

УДК 37.046:374.7

Тетяна Білобровко,
м. Переяслав-Хмельницький

НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У документах ЮНЕСКО, Ради Європи вказується на те, що політика в галузі освіти, навчання і зайнятості повинна бути підлегла принципу навчання протягом всього життя. Це не є тільки реакцією на демографічну ситуацію, що змінилася, в світі. Всі країни, з одного боку, зацікавлені в підтримці конкурентоспроможності своєї промисловості і сфері послуг, і в ефективному працевлаштуванні робочої сили, з другого боку, повсюдно росте розуміння, що навчання протягом всього життя дозволяє подолати соціальне відчуження окремих груп населення і забезпечити їх активну позицію в суспільстві.

Реалізація ідеї неперервної освіти не є новою. В кінці 1970-80-х рр. в Радянському Союзі наголошувався сплеск соціологічних і педагогічних досліджень в галузі неперервної освіти. Необхідність розвитку неперервної освіти, одним із найважливіших компонентів якої є освіта дорослих, має глибоку соціальну зумовленість. На початку свого формування така думка викликала сумнів у правомірності свого існування. Так, німецький педагог І. Герbart вбачав у ній небезпеку “узаконення вічного неповноліття”. Критично ставився до необхідності спеціальної галузі знань, пов’язаної з освітою дорослих, К.Д. Ушинський. Український педагог вважав, що “чим менше вік учнів, над освітою яких трудиться вихователь, тим більше потрібно від нього педагогічних знань, і ця вимога не зростає, а зменшується з віком учня” [16, с. 65]. Засновником сучасних уявлень про неперервну освіту був видатний діяч минулого, теоретик і практик навчання й виховання, один із батьків педагогіки як науки Я.А. Коменський. У праці “Загальне виховання” дидакт виклав теорію універсальної освіти й виховання людей протягом усього їхнього життя на основі

рівноправності [5, с. 37]. Н.К. Крупська у 30-ті роки ХХ ст. зазначала, що людина, закінчивши певний період навчання, “повинна здобувати нові знання, щоб свою діяльність робити більш плідною. Кожна раціонально працююча людина все життя вчиться – вчиться з досвіду інших, учиться із книги, що допомагає їй розширювати свої обрії і користуватися досвідом людства, вчиться застосовувати цей досвід людства для своєї роботи” [10, с. 181]. Як бачимо, ідея навчання людини протягом усього життя завжди була актуальною. Але тільки в другій половині ХХ ст. склалися необхідні соціально-економічні, едукологічні (такі, що стосуються розвитку освіти), наукові й особистісні передумови для того, щоб навчання набуло свого справді історичного значення для людини й суспільства і певного втілення в реальній дійсності [6, с. 24].

Свою нову інтерпретацію в Україні ідея неперервного навчання одержала після 1917 р. Цьому сприяли процеси формування нової системи освіти, що відбувалися завдяки не лише вченим і педагогам-практикам, а й тим, хто активно впливав на розвиток держави (А.В. Луначарський, Н.К. Крупська, Я.П. Ряппо, М.І. Скрипник та ін.). Саме в цей час з’являються нові форми та види освітніх установ, у тому числі й для освіти дорослих.

Історико-педагогічний аналіз свідчить, що до 60-х рр. ХХ ст. проблема неперервної педагогічної освіти так і не стала предметом спеціальних теоретичних і наукових досліджень. Однак незабаром неперервну освіту стали розглядати як освіту дорослих, її призначення вбачалося в компенсації недоліків, упущень попередньої підготовки або у збагаченні знаннями у зв’язку з новими життєвими потребами. Проте обмеженість такого підходу була швидко усвідомлена, що виявилось у сприйнятті неперервної освіти, як системи, що органічно поєднує професійну освіту дорослих і загальну освіту. Неперервна освіта, що набуває розвитку, відкриває нові можливості для продовженої освіти, поступово формуючи змістові основи освіти дорослих упродовж усього життя. На основі передового зарубіжного досвіду українські вчені здійснювали дослідження, які дали змогу виявити загальні тенденції та перспективи розвитку неперервної освіти, її проблеми. Практично всі країни, серед яких і Україна, ухвалили концепцію неперервної освіти, яка надає освіті дорослих статусу гаранта ефективності соціально-економічного розвитку всього світу і кожної країни зокрема [9, с. 3]. Мета освіти – всебічний і гармонійний розвиток особистості, підготовка людини до життя в

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

соціумі, набуття нею різних компетенцій для якісного життя і праці в усіх галузях. “Учитися, щоб жити, а не жити, щоб учитися” – це гасло багатьох педагогів. Усім зрозуміло, що саме освіта допомагає людині включитися в життя, адаптуватися до нього, подолати труднощі [15, с. 31].

У 50-60-ті рр. ХХ ст. розпочинається перша стадія розвитку сучасних концепцій неперервної освіти – констатація. Неперервна освіта розглядається як проблема освіти дорослих, її призначення бачиться в компенсації недоліків, упущень попередньої підготовки або в поповненні знань, потреба яких зумовлена новими вимогами життя та професії. Проте обмеженість такого підходу була швидко усвідомлена. Це виявилось в появі погляду на неперервну освіту як на систему, що органічно поєднує професійну освіту дорослих із загальною освітою. Мета такого поєднання – не тільки “приспосуватися” до професії, а створити підстави для успішної адаптації до життя в постійно змінюваному суспільстві, поліпшити “якість життя”. Тут у центрі уваги – людина, якій необхідно створити оптимальні умови для розвитку здібностей протягом усього життя [1, с. 5-15]. За такого розуміння втрачає значення традиційний поділ життя людини на періоди навчання, праці та професійної дезактуалізації. На перший план виходить така проблема, як інтеграція індивідуальних і соціальних аспектів неперервної освіти, а також уточнення основних понять, мети, чинників, шляхів і умов реалізації неперервної освіти. Своєрідним підсумком цієї стадії опрацювання проблеми став перелік ознак, характерних для неперервної освіти, які визначив Р. Дейв: охоплення освітою всього життя людини; розуміння освітньої системи як цілісної, що включає в себе всі види навчання, починаючи з дошкільного; включення в систему освіти, крім навчальних закладів і центрів допідготовки, формальних, неформальних і позаінституційних форм освіти [17].

Аналіз функцій неперервної освіти та їх динаміки дає підстави стверджувати, що визначення неперервності формальні, спрощені. Буквальне розуміння неперервної освіти, коли вона розглядається як процес, що не має перерв, і протиставляється “кінцевому типу” освіти, спрощують саму ідею нового підходу до освітньої діяльності, зводять її значення до заміни формули “освіта на все життя” формулами “освіта через все життя”, “навчання тривалістю в житті”.

Н.Г. Ничкало, розглядаючи теоретичні та методичні положення концепції неперервної освіти, історію її розвитку,

основні ознаки та завдання, наводить думку індійського соціолога П. Щукли: “Освіта вже не може розглядатися як підготовка до життя. Вона – саме життя”. Н.Г. Ничкало вважає, що процес формування професійної особистості триває протягом усього життя людини. На кожному етапі він наповнюється новим змістом, новими організаційно-педагогічними формами і методами, новими потребами й відповідними підходами до інтегрування індивідуальних професійних, соціальних аспектів життєдіяльності [8, с. 39-40].

Водночас, І.А. Зязюн наголошує, що “найважливішими цілями створення системи неперервної освіти є, по-перше, творча діяльність спеціаліста, здатність до гнучкої її переорієнтації згідно зі змінами в системі соціальних і культурних інститутів сучасного суспільства, орієнтованого на людські цінності. І, по-друге, формування особистісних якостей людини, які визначають не лише її суто професійні характеристики, а й стиль мислення, рівень культури, інтелектуальний розвиток” [7, с. 9].

На думку О.П. Владиславлева, до основних принципів неперервної освіти слід віднести такі:

- цілеспрямованість, яка є складовою змісту неперервної освіти;
- індивідуалізацію навчання;
- принцип неперервності, який дає можливість обирати траєкторію одержання освіти.
- принцип системності підходу [3].

В умовах сучасного науково-технічного прогресу, коли змінюється зміст і характер праці, відбувається динамічне зростання знань у всіх сферах науки, техніки і культури, виникає необхідність постійно оновлювати, збагачувати або змінювати раніше одержану дорослими професійну підготовку. Перебудова суспільного життя, розвиток демократії, широке залучення дорослої людини до системи суспільного та виробничого управління припускають розвиток активної соціальної позиції особистості, її високого професіоналізму та багатой духовної культури. Тому неперервна освіта стає вирішальним чинником соціально-економічного прогресу і кардинальною умовою розвитку особистості на всіх етапах її життєвого та професійного шляху. Саме на це спрямована перебудова загальноосвітньої та професійної школи, вищої та середньої спеціальної освіти, вдосконалення системи підвищення кваліфікації та перепідготовки

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

робітників і фахівців усіх галузей народного господарства. Неперервна освіта постає на сьогодні пріоритетною проблемою для цілого ряду суспільних наук: економіки, соціології, психології, педагогіки, теорії управління тощо [1, с. 6-7].

Сьогодні освіта дорослих є ареною інтенсивної міжнародної співпраці. Вона здійснюється на міждержавному і міжпарламентському рівнях, на основі регіональної координації діяльності неурядових організацій, на базі міжнародних департаментів національних організацій з навчання дорослих. Освіта дорослих є результат активної життєвої позиції людини й умовою для всебічної її участі в житті суспільства [18]. Освіта дорослої людини стає ключовою цінністю суспільства знань, створюючи умови для збагачення творчого потенціалу дорослої людини впродовж життя на трьох доступних рівнях: особистісному та культурному, професійному, соціальному та громадянському [13, с. 17].

Необхідність розвитку неперервної освіти, одним із найважливіших компонентів якої є освіта дорослих, має глибоку соціальну зумовленість. Розвиток демократії, широке залучення людини до системи суспільного й виробничого керування припускають розвиток активної соціальної позиції особистості, високого професіоналізму й багатой духовної культури. Неперервна освіта стає, з одного боку, вирішальним чинником соціально-економічного прогресу й кардинальною умовою розвитку особистості на всіх етапах її життєвого і професійного шляху, а з другого, проблемою, пріоритетною для цілого ряду суспільних наук: економіки, соціології, психології, педагогіки, теорії управління [12, с. 34].

Очевидно, тільки на такій інтелектуально-особистісній базі реалізується можливість постійного зростання, збагачення і перетворення ціннісно-сміслових структур особи як у процесі практичної діяльності, так і в процесі теоретичного засвоєння тих багатств, які виробило людство.

Отже, теоретичні знання починають виступати засобом регуляції практично значимих для дорослої людини рішень. Ми не стверджуємо, що всі ці процеси вже реалізовані в досвіді навчання дорослих, проте вважаємо, що потенційні можливості такого органічного поєднання теорії з практичним досвідом дорослих учнів, безумовно, є. *Соціально-економічне життя, науково-технічний* прогрес змушують кожного з нас неперервно навчатися протягом усього життя.

Іншою причиною нашого прагнення до постійного навчання є *прагнення до самовдосконалення та самореалізації* [14]. Рівень економічного розвитку цілого ряду країн, з одного боку, спонукає кожного робітника і громадянина прагнути більш високого рівня професійної, соціальної, сімейної компетентності, а з іншого дає змогу робітникам безболісно як для них самих, так і для виробництва навчатися, у тому числі й з відривом від виробництва. Саме соціальні передумови допускають розвиток демократичності освіти, надання доступу до вищих щаблів освіти значній масі населення, подолання соціальної зумовленості одержання освіти. Саме розвиток освіти дорослих у контексті неперервного навчання привів до значних змін у сучасній освіті, благотворно вплинув на зміну розвитку формальної, традиційної освіти, спонукав до появи нових форм і видів навчання людей різного віку. Концепція неперервної освіти передбачає:

- більш раціональний розподіл періодів навчання й трудової діяльності людини упродовж усього життя;
- навчання в період початкової, або базової, освіти і наступної, або після базової, освіти;
- набуття необхідних людині умінь, навичок, знань, якостей, ціннісних орієнтацій в міру виникнення потреби в них [9, с. 2-12].

На важливості неперервної освіти наголошується в концепції, яку ухвалили такі міжнародні організації, як ЮНЕСКО, Міжнародна організація праці (МОП), Рада Європи і Європейського економічного співтовариства (ЄЕС) та ін. Сучасна концепція неперервної освіти висуває освіту дорослих на провідні позиції в основних напрямках соціально-економічного розвитку сучасного світу, в тому числі і в нашій країні [9]. У схваленій ще в 1989 р. Державним комітетом народної освіти СРСР концепції неперервної освіти остання розглядається як “освіта, що надає кожному можливість реалізації власної програми” [9, с. 3]. Великого значення надається їй і в Україні: у державній національній програмі “Освіта” наголошено, що неперервність освіти “відкриває можливість для загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності і наступності у навчанні та вихованні; перетворення набуття освіти у процесі, що триває упродовж всього життя людини”, оскільки метою неперервної освіти є створення суспільства, яке постійно навчається [4, с. 9].

Як слушно зауважує Н.Г. Ничкало, “поштовхом для

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

створення теорії неперервної освіти стала глобальна концепція єдності світу, згідно з якою всі структурні частини людської цивілізації тісно взаємозв'язані і взаємозумовлені. І саме Людина є найважливішою цінністю, найважливішою умовою і найпотужнішим “виробником” усього, що потрібно для життя на планеті Земля” [11, с. 9]. “Людство, – як зазначав видатний учений В.І. Вернадський, – стає могутньою геологічною силою” і “сила ця пов'язана не з його фізичною вагою, яка надзвичайно мала порівняно з масою Землі, а з розумом і направленою цим розумом працею” [2, с. 38].

На початку ХХІ ст. соціально-економічні перетворення в Україні зумовили значні зміни в системі неперервної освіти. Зазнає змін її організаційна структура, з'являються нові типи професійних закладів освіти, форми їх фінансування. Освітньо-педагогічні зміни в національному масштабі відбуваються у контексті загальних трансформацій, зумовлених широким розповсюдженням нових освітніх технологій, заснованих на використанні можливостей і потреб людини в її особистісному розвитку. За таких умов виникає необхідність перебудови змісту навчального процесу в усіх закладах освіти, розбудови системи неперервної освіти дорослих, професійної освіти, яка повинна стати засобом особистісного і професійного розвитку дорослої людини.

Під неперервною освітою ми розуміємо процес, спрямований на всебічний розвиток особистості, систематичне поповнення знань, пов'язаних з науково-технічним прогресом, який відбувається в суспільстві, в ході якого вдосконалюється професійна компетентність та збагачуються духовні потреби людини.

Отже, неперервна освіта – це спосіб життєдіяльності людини, процес набуття нею необхідних знань, умінь, навичок і якостей в разі виникнення потреби, що відбувається упродовж усього життя, співвідношення індивідуального досвіду особистості з досвідом соціальним. Кількість людей, які прагнуть або змушені до продовження своєї освіти після закінчення традиційного навчання, постійно зростає. Значення неперервної освіти в житті дорослих велике. Створення суспільства, яке неперервно навчається – мета світової спільноти. І тут лідером може стати та країна, яка зуміє раніше за інших усвідомити і краще за інших організувати неперервний процес навчання для дорослих.

Однак, останні десятиріччя надали вельми суперечливу дію на практичне втілення цієї ідеї. З одного боку, структурна перебудова економіки, розвиток мережі недержавних учбових закладів, розвиток міжнародних обмінів сприяли збільшенню числа студентів вузів, швидкому упровадженню інформаційних технологій в учбовий процес, модернізації програм і методів навчання, розвитку широкої мережі філіалів вузів по всій території країни. З другого боку, комерціалізація освіти на фоні соціальних проблем дорослого населення (безробіття, вимушена міграція, несвоєчасна отримана заробітна плата або її відсутність, військові дії у ряді регіонів країни, різке зниження рівня фінансування державних учбових закладів) привели до збільшення кола проблем.

Неможливо створити нормальні умови для навчання і виховання людей, якщо в кризовому стані сім'я, зайнятість, доходи і моральне самопочуття багатьох дорослих. На наш погляд, прагнення дорослих до знань, до навчання повинно здійснюватися не за власні рахунки громадян, а при повній підтримці державних органів. Не можна забувати, що неперервна освіта є головною умовою всебічного розвитку особистості, збагачення її творчого потенціалу, засобом реалізації здібностей, а також зростання компетенції, вдосконалення раніше одержаних знань, набутих умінь і навичок.

Література

1. Арнаутов В.В. Историко-педагогический анализ становления и развития системы непрерывного педагогического образования / В.В. Арнаутов, Н. К. Сергеев // Педагог: наука, технология, практика. – 2001. – № 2 (11). – С. 5-15.
2. Вернадский В.И. Научная мысль как планетарное явление / В.И. Вернадский. – М.: Наука, 1991. – 70 с.
3. Владиславлев А.П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы / А.П. Владиславлев. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 175 с.
4. Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”). – К.: Радуга, 1994. – 61 с.
5. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 208 с.
6. Змеев С.И. Основы андрагогики: учеб. пособ. для

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

вузов / С.И. Змеев. – М.: Наука, 1999. – 152 с.

7. Зязюн І.А. Технологізація освіти як історична неперервність / І.А. Зязюн // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: [монографія / С.О. Сисоєва, П.М. Воловик, Л.Є. Сігаєва та ін.]; за ред. С.О. Сисоєвої. – К., 2001. – С. 3-11.

8. Коваль Т.І. Професійна підготовка з інформаційних технологій майбутніх інженерів-економістів: монографія / Тамара Іванівна Коваль. – К.: Леввіт, 2007. – 264 с. – Бібліогр.: С. 202-232.

9. Концепция непрерывного образования // Бюл. Гос. Ком. СССР по нар. образованию. Сер.: Высшие и сред. учеб. заведения. – М., 1989. – № 8. – С. 2-12.

10. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: в 10-ти т. / Надежда Константиновна Крупская; под ред. Н.К. Гончарова. – М.: Акад. наук, 1957. – Т.9.: Ликвидация неграмотности и малограмотности: Школа взрослых – самообразование. – 1961. – 839 с.

11. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Нелля Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 9-22.

12. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: в 4-х т. / [науч. ред. В.И. Подобед]; СПб.: ИОВ РАО, 2000. – Т. 3: Психологические основы образования взрослых / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской, кн. 1: Образование взрослых: социально-психологические проблемы, поиски, решения / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – 2000. – 183 с. – (Монографическая серия).

13. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія / О.І. Огієнко; за ред. Н.Г. Ничкало. – Суми: Еллада, 2008. – 444 с.

14. Очерки истории школы и педагогической мысли и народов СССР 1961-1986 гг. / отв. ред.: Ф.Г. Панагин, М.Н. Колмакова, З.И. Равнин. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.

15. Практическая андрагогика: метод. пособие / под ред. проф. В.И. Подобеда, проф. А.Е. Марона. – СПб.: ГНУ “ИОВ РАО”, 2003. – кн. 1: Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых. – 2003. – 414 с.

16. Ушинский К.Д. Вибрані педагогічні твори: у 2-х т. / за ред. О.І. Пискунова. – К.: Рад. школа, 1983. – Т. 2: Проблеми російської школи, 1983. – 359 с.

17. Dave R.H. Foundations of Lifelong Education: Some

Methodological Aspects.-In: Foundations of Lifelong Education. – Hamburg, 1976. – P. 34.

18. Hamburg Declaration on Adult Learning. The Fifth International Conference, on Adult Education. – Hamburg [Електронний ресурс]. – Режим доступу 11.03.11: <<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declaeng.htm/>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Татьяна Билобровко

***Непрерывное образование взрослых как решающий
фактор развития личности***

Аннотация. В статье авторы рассматривают роль непрерывного образования в социально – экономическом развитии страны, определяют ее как решающий фактор социально-экономического прогресса, как процесс, направленный на всестороннее развитие личности.

Ключевые слова: образование, непрерывное образование, образование взрослых.

Tetyana Bilibrovko

***Continuous education of adults as an important factor
personality development***

Summary. The authors in the article examines the role of continuous education in socially – to economic development of country, determines her as a deciding factor of socio-economic progress of country, as the process directed on comprehensive development of personality.

Key words: education, continuous education, formation of adults.

УДК 374.7

**Наталя Бугасова,
м. Сімферополь**

**ШВЕДСЬКА МОДЕЛЬ ВИЗНАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ
ПОПЕРЕДНЬОГО НАВЧАННЯ СЕРЕД ІМІГРАНТІВ**

У Загальній декларації прав людини, яку було прийнято більш ніж півстоліття тому, право на свободу вільного пересування отримало міжнародне визнання. Проте сьогодні масова імміграція та еміграція стає причиною серйозних економічних, політичних і соціальних викликів сучасного суспільства. Згідно з даними Міжнародного центру перспективних

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

досліджень, що є провідним українським незалежним аналітичним центром, нині близько 175 млн. людей живуть у країнах, які не є їхньою батьківщиною. З 1970 року кількість емігрантів подвоїлась. Україна входить до першої п'ятірки країн із найбільшою кількістю іммігрантів і має високу частку іммігрантів у структурі населення. До того ж, через своє географічне розташування щороку Україна приймає величезний потік транзиту нелегальних іммігрантів [3]. Уряди розвинутих країн світу впроваджують різні заходи для вирішення проблем іммігрантів відповідно до демократичних вимог сучасності, в першу чергу – це інтегрування нових членів у соціальне суспільство і на ринок праці через освіту дорослих. Аналіз останніх публікацій дає підстави стверджувати, що дослідженню зарубіжного досвіду освіти дорослих присвячені роботи вітчизняних науковців Н. Абашкіної, Т. Григор'євої, В. Давидової, П. Десятова, О. Огієнко, Л. Сігаєвої, проте європейський досвід освіти іммігрантів не був предметом спеціального дослідження.

Серед країн Європейського Союзу значний досвід освіти іммігрантів в контексті концепції навчання впродовж життя має Швеція, хоча це порівняно молода іммігрантська країна, яка у своїй діяльності дотримується основних положень щодо освіти іммігрантів, задекларованих у документах ООН та Європейського Союзу. Головним всеєвропейським освітнім документом є на сьогодні Стратегія європейського співробітництва в освіті та тренінгах до 2020 року, що визначає спільні для Євросоюзу цілі, зокрема, реалізація концепції навчання впродовж життя; покращення якості й ефективності освіти; сприяння соціальній єдності, зменшенню нерівності та розвитку активного громадянства; підвищення творчості та інноваційності на всіх освітніх рівнях [8]. Даний документ націлює на систематичну роботу у розробці шляхів гнучкого навчання впродовж життя, щоб розширити доступ до освіти на всіх рівнях, забезпечуючи при цьому рівні можливості. Важливе місце у виконанні цих завдань належить освіті дорослих.

Освіта дорослих у Швеції набула широкого розповсюдження у 50-ті роки. І вже у 1968 році були створені муніципальні школи для дорослих, метою яких було забезпечення доступу до навчання дорослим, які з різних причин не мали освіти, або були з низьким рівнем освіти. Муніципалітети відповідали за освіту дорослих і виділяли кошти на їх розвиток. Держава також підтримувала і фінансувала навчання дорослих, тому воно набуло

значного поширення. Відповідно до Постанови уряду Швеції від 1994 року навчальний план муніципальних шкіл для дорослих відповідає навчальному плану старшої школи, гімназії. У Швеції професійна середня освіта є інтегрованою частиною шкільної освіти, мета якої надати школярам упродовж трьох років ґрунтовні базові знання, робітничу кваліфікацію з однієї або декількох з 50-ти можливих професій [1, с. 151], а також підготувати їх до вищої освіти. Програма професійної підготовки у гімназіях Швеції складається із програм фахових і теоретичних. Дорослі, які навчаються у муніципальних школах освіти дорослих, можуть обирати курси навчання: теоретичний і/або фаховий, планувати свою індивідуальну програму навчання, або використовувати стандартну програму, що наближена до рівня старшої школи. Проте програма для дорослих менша за обсягом часу і більше уваги приділяється фаховому навчанням [4, с. 61]. Освіта дорослих у Швеції дійсно стала значною складовою системи освіти країни, що включає формальну: муніципальну освіту дорослих, університети; неформальну: народні вищі школи, навчальні гуртки; навчання на ринку праці.

Як і в багатьох країнах Західної Європи, іммігранти відіграють важливу роль в економічному розвитку суспільства і трансформують Швецію у країну з етнічним різноманіттям. За офіційними даними у 2006 році близько 13 % шведського населення становили іммігранти, тоді як у 1960 році тільки 4 % [5, с. 43]. З другої половини ХХ століття іммігранти становлять значний відсоток від робочого населення Швеції. Крім того, якщо у 50-ті та 60-ті роки імміграція була в основному трудова, то у 70-ті роки іммігрантами Швеції стали політичні біженці, а пізніше члени їх сімей, які були порівняно з попередніми іммігрантами значно краще освіченими [5, с. 43], тому одним із напрямів діяльності освіти дорослих у Швеції став процес пошуку моделі визнання результатів попереднього навчання серед іммігрантів з метою скорішої їх інтеграції у шведське суспільство і на ринок праці, що відповідає Лісабонській конвенції про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні, розробленої і прийнятої під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО (1997 р.). Через десять років у Лондоні на конференції міністрів Європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти було прийнято Комюніке, в якому зазначалося, що “справедливе визнання кваліфікацій вищої освіти, періодів навчання, включаючи неформальне та неофіційне навчання, є основними завданнями

процесу визнання освіти як у межах окремої країни, так і в міжнародних масштабах” [2].

У Швеції процедура, під час якої надають законної сили знанням і компетентностям окремої особи, називається *validering* (від фр. *valide* – законний, дійсний). У даному випадку під поняттям компетентність розуміють реальні уміння використовувати свої знання для успішного вирішення поставлених завдань. У різних країнах концепція визнання попереднього навчання виокремлює різні аспекти, наприклад, акредитація попереднього навчання (*accreditation of prior learning*) і акредитація попереднього досвіду (*accreditation of prior experiential learning*) у Великобританії, оцінювання попереднього навчання (*prior learning assessment*) у США, визнання попереднього навчання (*recognition of prior learning*) в Австралії, визнання професійної компетентності (*recognition of vocational competence*) у Швеції [4, с. 58]. Шведський вчений П. Андерссон вважає, що концепція визнання попереднього навчання є генеруючою і включає формальне оцінювання і акредитацію, а також більш інформальні процеси визнання. У даній статті ми будемо вживати термін визнання як переклад шведського терміну *validering*.

На думку П. Андерссона відповідно до 3-х цілей проведення визнання, а саме: соціальної справедливості, економічного розвитку та робочого потенціалу на ринку праці, соціальних змін розрізняють два типи моделей визнання попереднього навчання: 1) визнання адаптоване до існуючої системи і 2) визнання зорієнтоване на зміну системи [4, с. 59]. Модель, адаптована до системи, ґрунтується на вимогах освітньої системи або ринку праці. Вчені називають таку модель “Прокрустове ложе”. Організатори такого визначення уподібнюються древньогрецькому міфічному персонажу, який заманював подорожніх і клав їх на своє ліжко. Коли люди були коротші за ліжко, Прокруст видовжував їх, а коли довші, відрубав їм ноги, так щоб досягти стандарту: зріст подорожнього мав рівнятися довжині ліжка. За цією моделлю визнання, компетентності особистості вимірюються й оцінюються відповідно приписаних критеріїв, що визначають, які саме компетентності та знання корисні та необхідні. Знання і компетентності виступають як товар, тому нелегко перенести інформально одержані знання і компетентності до формальної системи [4, с. 59].

Ідея визнання попереднього навчання виникла у США в

кінці 1960-х – на початку 1970-х років як інструмент соціальної справедливості для надання можливості навчатися в університетах студентам із різними сертифікатами попереднього навчання, особливо для дорослих із значним досвідом роботи за фахом. У 80-х роках ХХ століття американський досвід було запроваджено у Великобританії. Необхідно зазначити, що на перших етапах не було централізованої системи визнання, цією діяльністю займалися навчальні заклади, ринок праці. Саме Франція була тією країною, що започаткувала визнання попереднього фахового (робітничого) навчання, яке підтримала Австралія. Типовою і основною моделлю у Європі є вище описана модель з конвергентним оцінюванням, що націлене на пошук єдиного вірного рішення: чи маєте ви певні знання і компетентності у певній сфері діяльності (традиційні тести). На відміну від дивергентного оцінювання, що зорієнтоване на багатовимірне рішення на основі однозначних вихідних (написання есе, індивідуальний шлях вирішення проблем у проблемному навчанні).

Саме на дивергентному оцінюванні знань і досвіду учасника ґрунтується інша модель, що зорієнтована на зміну системи. Така модель підкреслює ідею, що всі знання і компетентності цінні та мають бути визнаними, навіть якщо відсутнє оцінювання досягнень у формальній системі освіти, з метою забезпечення індивідуальної траєкторії навчання громадян. Така модель називається “Троянський кінь” і передбачає більш інклюзивний і дивергентний підхід з метою надання можливості нетрадиційним групам вступати до закладів вищої освіти в результаті проходження визнання попереднього навчання. Ця група залучається до вищої освіти не тому, що їх компетентність відповідає вимогам системи, а тому, що система визнає досвід і компетентність індивідів [4, с. 60]. Прикладом такої моделі є Південно-Африканська Республіка, яка впровадила процедуру визнання результатів інформального навчання у кінці ХХ століття як інструмент зміни суспільства. Визнання попереднього навчання надало можливість вступу до вищих навчальних закладів тим групам населення, що не змогли одержати освіту в офіційних освітніх закладах під час режиму апартеїду [59].

У Швеції основна увага приділяється концепції визнання фахової компетентності (*recognition of vocational competence*), що була започаткована у 1996 році. Проблеми розвитку визнання фахової компетентності у Швеції досліджувались шведськими

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

вченими Лінчепінзького університету П. Андерссеном і А. Фейесом. Відповідно до концепції навчання впродовж життя в останні десятиліття змінюються підходи до розуміння і визнання різних форм навчальної діяльності та її результатів. Акцент більше переноситься на реальні знання і уміння їх використати, а не на наявність сертифікату про одержання відповідної кваліфікації. Дорослі, і особливо іммігранти, потребують оцінювання і визнання своїх знань і компетентностей для подальшого їх застосування, водночас сучасні економіки зацікавлені у повноцінному використанні людського потенціалу відповідно до вимог ринку праці. У Швеції уряд вважає, що визнання попереднього навчання іммігрантів є не тільки соціальним, а й політичним питанням інтеграції цієї категорії населення у шведське суспільство, а також економічним – задоволення потреб ринку праці. Необхідно зауважити, що до впровадження концепції визнання попереднього навчання у Швеції проводилися подібні заходи залучення іммігрантів до освіти. Серед яких можна виокремити “Тести професійної компетентності для іммігрантів“, а також “Система 25:4“, відповідно до якої дорослі, які досягли 25 років і мають 4-річний досвід трудової діяльності, можуть одержати загальний кредит, що дозволяє вступати до закладів вищої освіти. “Стандартизований тест загальних здібностей” використовується як процес відбору до вищих навчальних закладів. Метою тесту є виявлення загальних здібностей особи незалежно від форми попереднього навчання. Відповідно до державної навчальної програми у закладах освіти дорослих навчання організовується у такий спосіб, що попередні знання враховуються і є критеріями визначення рівня готовності до навчання (Постанова 1994 р.) [4, с. 61].

Впровадження визнання попереднього навчання у Швеції було частиною першого етапу державної програми з освіти дорослих “Ініціатива освіти дорослих“, яка реалізовувалась протягом 5 років (1997-2002 рр.). У Програмі було представлено тлумачення поняття “визнання попереднього навчання як ідентифікація, оцінювання і акредитація особистісних знань і компетентностей”. У ході реалізації Програми особлива увага приділялась визнанню фахових знань і компетентностей іноземців. Концепція визнання була доповнена положеннями щодо документації і формального визнання знань і компетентностей, тобто, знання і компетентності особи мають бути ідентифіковані і задокументовані у такий спосіб, щоб система освіти і працедавець

змогли визнати документ [4, с. 62].

З самого початку Міністерство освіти Швеції забезпечує керівництво процесом визнання попереднього навчання. У документах Міністерства освіти (SOU 2003:23) було виокремлено три основні напрями діяльності визнання як частини освітнього процесу:

1. Ідентифікація рівня знань особи, адаптація рівня освіти і скорочення професійної підготовки.

2. Визначення початкового рівня для подальшої освіти.

3. Підготовка документації щодо наявності дійсних знань і навичок для подання заяви на роботу, на навчання або на розвиток компетентності на робочому місці [7, с. 22-23].

У ході реалізації державної програми з освіти дорослих “Ініціатива освіти дорослих”, Міністерством освіти було розглянуто два офіційні звіти щодо визнання іноземної професійної компетентності особистості (SOU 1998:165; SOU 2001:78) і рекомендовано запровадити систему визнання попереднього професійного навчання, що спонукало до організації центрів визнання попереднього навчання і численних пілотних проектів з метою розвитку методу визнання [4, с. 62]. Процес визнання організовується місцевими органами влади разом з муніципальними закладами освіти дорослих. Крім того, політика ринку праці також відіграє важливу роль у розвитку визнання попереднього навчання своїми заходами щодо включення іммігрантів на ринок праці. Одним із таких заходів є професійне навчання на виробництві для кращого забезпечення індивідуальних потреб в освіті робітників. Було започатковано також пілотні проекти, відомі як інтеграційні проекти. Значну роботу проводять державні центри зайнятості, які встановлюють відповідність професійних компетентностей клієнтів до потреб ринку, а також забезпечують їх необхідним професійним навчанням, що ґрунтується на попередньому досвіді [4, с. 64-65].

Процес визнання включає різні техніки оцінювання. На першому етапі, що триває один тиждень, учасник заповнює карту компетентностей, зустрічається з консультантом і/або професіоналом у відповідній галузі – часто вчителем, який оцінює компетентність учасника і вирішує, чи може кандидат бути включеним у програму визнання. Важливо зазначити, що якщо консультант і вчитель мають різні думки щодо професійної компетентності учасника, консультант має вирішальне слово і

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

частіше всього вирішує на його користь. Якщо при первинному оцінюванні чітко не визначились, чи задовольняє кандидат формальним вимогам, тобто рівню компетентностей за шведськими нормами, він має право використати ще один шанс і пройти нове оцінювання.

Крім того, програми забезпечують так зване обмежене визнання або професійне оцінювання, мета якого надати можливість усім кандидатам ідентифікувати і задокументувати свої професійні компетентності [5, с. 51].

У процесі визнання немає офіційного мовного оцінювання, тобто кандидат не здає екзамен зі шведської мови, проте це не означає, що не звертається увага на володіння мовою. Знання шведської мови перевіряється інформально. При оцінюванні професійних компетентностей кандидат має описати свої професійні уміння як найповніше. Дійсно, важко описати свої професійні компетентності усно або письмово без знання мови, тому консультант делікатно пояснює кандидату, що можливо він би пройшов процедуру визнання успішно, якби краще володів шведською мовою [5, с. 52].

Після включення у програму визнання учасники починають своє навчання перш за все з вивчення шведської мови за професійним спрямуванням два з половиною дні на тиждень. Вони навчаються складати розгалужені карти щодо своєї компетентності. Потім обирають курси, які відповідають їх професійному спрямуванню, після чого проводиться самооцінка. Часто процес визнання відбувається у робочому середовищі або в центрах освіти дорослих. Необхідно зазначити, що процес визнання має практичну частину – оцінювання рівня володіння професійними вміннями і навичками, з якою, як свідчить П. Андерссон, більшість учасників справляються, і теоретичну – письмовий тест, успішність якого залежить від володіння професійною шведською мовою [5, с. 53]. Процедуру визнання успішно проходять ті особи, професійні компетентності й уміння яких відповідають шведським кваліфікаційним вимогам, і, які можуть спілкуватися в сфері своєї компетентності шведською мовою. Особи, які успішно пройшли визнання, одержують диплом тотожний диплому, що одержують випускники гімназій, які разом з дипломом про повну середню освіту отримують кваліфікаційне посвідчення в одній із робітничих професій.

Для досягнення ефективного проведення визнання попереднього навчання дорослих використовуються сучасні методи освіти дорослих: метод портфеля досягнень, автентичне

оцінювання і тести. Метод портфеля досягнень передбачає, що учасник документує і збирає усі свої навчальні досягнення, професійний досвід та інші компетентності. Специфіка методу портфеля полягає у реалізації своєрідної системи контролю, основу якої складають самоконтроль і самооцінка. Метод портфеля використовується на початковому етапі визнання, за допомогою якого консультант допомагає учаснику обрати курси навчання для опанування професією у Швеції.

Повне професійне оцінювання проводиться професіоналом за спеціальністю, часто вчителем. Зазвичай воно триває п'ять днів і включає різні види оцінювання дивергентне і конвергентне, дослідження. Автентичне оцінювання знань і компетентностей проводиться у реальній ситуації. Після професійного оцінювання учасник одержує документ про кваліфікацію, що може слугувати як підґрунтя для продовження навчання або для оформлення на роботу [4, с. 60].

Якщо учасник не виконує стандарти знань і умінь, необхідних для професійного визнання, він одержує сертифікат нижчого визнання і рекомендацію до місцевих центрів зайнятості для визначення додаткової програми перепідготовки.

П. Андерссон вказує на труднощі, що перешкоджають успішному проходженню процедури визнання: невідповідність між значним робочим досвідом і недостатнім володінням мовою; різниця між освітніми і професійними кваліфікаційними рівнями у різних країнах [4, с. 68]. Незважаючи на це, шведська держава, запроваджуючи процедуру визнання попереднього професійного навчання, намагається вирішити ряд проблем: по-перше, максимальне використання компетентностей висококваліфікованих іммігрантів, що призведе до доступу безробітних іммігрантів на ринок праці; по-друге, економія коштів на повторне навчання.

Таким чином, як показує шведський досвід, визнання попереднього навчання представляє для іммігрантів можливість легалізувати і використовувати свої попередні знання й уміння, а також продовжувати навчання, починаючи з реального рівня освіти. Шведська держава розпочала процес визнання через прийняття законів, запровадження відповідних інституцій, виконання пілотних проектів, що призвело до посилення взаємозв'язку між формальною освітою та освітою поза навчальними закладами. Важливу роль у процесі визнання відіграє знання шведської мови, тому в подальшому планується дослідити шведський досвід щодо вивчення шведської мови іммігрантами.

Література

1. Лавриченко Н.М. Проблеми гуманістичного спрямування шкільної соціалізації: пед.роздуми і нотатки / Н.М. Лавриченко. – К.:ТОВ “Інсайт-плюс“, 2006. – 279 с.
2. На шляху до Європейського простору вищої освіти: відповіді на виклики глобалізації. Комюніке Конференції Міністрів Європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти (Лондон, 16-19 травня, 2007 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу 15.03.11: <<http://www.nau.edu.ua/uk/EduProcess/Bologna?London>>.– Загол. з екрану.– Мова англ.
3. Україна – у топ-5 держав за кількістю іммігрантів // Міжнародний центр перспективних досліджень [Електронний ресурс]. – Режим доступу 13.03.11: <<http://www.ratel.com.ua/ua/politika/mizhnarodni-vidnosini/793aed6f20>>.– Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Andersson P. Recognition of prior vocational learning in Sweden / Andersson P., Fejes A, Ahn S. //Studies in the Education of Adults. – 2004. – Vol. 36. – No 1. – P. 57-71.
5. Andersson P. Recognition of prior vocational learning as a Practice for Differential Inclusion and Exclusion of Immigrants in Sweden / Andersson P., Osman A. // Adult Education Quarterly. – 2008. – Vol. 59. – No 1. – P. 42-60
6. Andersson P. National Policy and the Implementation of Recognition of Prior Learning in a Swedish Municipality, Linkoping University E-Press / Andersson P. – 2008. – 38 p.
7. Ministry of Education (2003) Validering m.m. – fortsatt utveckling av vuxnas larande [Validation etc. – a continuing development of adult learning] (Stockholm: Utbildningsdepartementet) [Електронний ресурс]. – Режим доступу 13.01.11: <www.regeringen.se>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
8. Strategic framework for European cooperation in education and training (“ET 2020”) [Електронний ресурс]. – Режим доступу 13.03.11: <[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=Celex:52009XGO528\(01\):EN:NOT](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=Celex:52009XGO528(01):EN:NOT)>.– Загол. з екрану. – Мова англ.

Наталья Бугасова

Шведская модель признания результатов предыдущего обучения среди эмигрантов

***Аннотация.** В статье проанализировано одно из направлений деятельности образования взрослых: признание результатов предыдущего обучения и профессиональной компетентности иммигрантов в Швеции с целью использования их на рынке труда или*

дальнейшего обучения. Рассмотрено организацию процедуры признания, взаимосвязь с образованием взрослых, а также роль знания языка в этом процессе.

Ключевые слова: процесс признания, предыдущее обучение, профессиональная компетентность, рынок труда, образование взрослых, шведский язык для иммигрантов.

Natalia Bugasova

Swedish model recognition of results of prior learning among immigrants

Summary. This article discusses one of the adult education directions: recognition of prior learning among immigrants in Sweden for using their knowledge and vocational skills on the labour market or for further education. The aim of article is to develop the understanding of recognition through an analysis of ways of organizing of recognition, relationship between recognition and adult education, the role of language in the recognition process.

Key words: recognition process, prior learning, vocational competence, labour market, adult education, Swedish language for immigrants.

УДК 37.046:37.013.74

**Тимофій Десятов,
м. Київ**

**НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА ЯК ПРОБЛЕМА
ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

Сучасні перетворення в суспільстві, нові стратегічні орієнтири розвитку економіки, політики, соціокультурної галузі, необхідність оволодіння людьми новими соціальними ролями з урахуванням відкритості суспільства та його швидка інформатизація і динамічність – усе це кардинально змінило вимоги до освіти, істотно підвищило бажаний внесок освіти в модернізацію суспільства, надавши освітньому сектору пріоритетності.

Зазначені перетворення, крім того, зумовили необхідність побудови освітньої політики в контексті неперервності. Виходячи

з цього, одними із стратегічних завдань освіти упродовж життя європейських країн є прагнення досягти кращих світових взірців у сфері освіти та інтеграція у світове освітнє співтовариство. Реалізація цього завдання неможлива без знання стану, основних тенденцій та закономірностей розвитку освіти у різних країнах, геополітичних регіонах та у світі в цілому. Саме таке знання є предметом і проблемою порівняльної педагогіки як наукової дисципліни, які ми проаналізуємо у даній статті.

Вивчення вітчизняних і зарубіжних наукових видань свідчать, що вдосконалення національних освітніх систем здійснюється на основі спільних тенденцій розвитку: втрата традиційними навчальними закладами повної прерогативи надавати освітньо-професійну підготовку і одночасне прилучення до цієї справи інших суспільних інститутів та структур, зокрема інформаційних; підхід до навчання як такого, що не обмежується жорсткими часовими рамками, а триває протягом усього життя; прагнення посилити адаптивність і прогностичність освіти як основоположного принципу діяльності, тобто установка на випередження суспільних запитів.

Одночасно з модифікацією галузей освіти й усвідомленням її значущості, розвивається та урізноманітнюється педагогічна наука. Дидактика, методика, історія педагогіки – це складові що традиційно становлять основу педагогічної науки. Їх доповнюють соціологія освіти, шкільна демографія, управління освітою, планування освіти тощо [1, с. 19-23].

Порівняльну педагогіку розглядають як відносно молоду науку, хоча питання розв'язання виховних проблем інші народи вивчали з давніх часів. Так, давньогрецький історик Геродот писав про виховання у Вавилоні та Єгипті, давньоримський історик Тацит розповів своїм співвітчизникам про особливості виховання у давніх германців. Вже Платон застосував метод порівняльного аналізу для характеристики особливостей спартанської та афінської виховних систем [2]. Аналіз трактатів середньовічних “компаративістів” також свідчить про присутність виховної тематики в літературних або філософських творах.

В епоху відродження та у часи реформації освіта знову стає справою “інтернаціонального” інтересу. В ці часи

спостерігається взаємне зацікавлення представників різних країн педагогічним досвідом, потреба у його зіставленні з вітчизняним, відбувається обмін “персональними освітніми візитами”. З такими візитами у середині XVII століття об’їхав кілька європейських країн (Англію, Швецію, Литву, Угорщину) Я. А. Коменський, пропагуючи ідеї загального навчання, удосконалену методику вивчення латини, основи класно-урочної системи навчання тощо. Саме Коменський у своїй статті “Шлях світла”, а потім у фундаментальному семитомному трактаті “Загальна порада про виправлення людських справ” розробив ідею міжнародного співробітництва та взаємодопомоги в освітній сфері [3].

Однак перша спроба щодо визначення цілей, функцій та методів порівняльно-педагогічних досліджень належить відомому французькому громадському та політичному діячу часів Великої французької революції Марку Антуану Жюльєну (1775-1848). Найвідомішою педагогічною працею Жюльєна вважають “Нариси і попередні нотатки до дослідження з порівняльної педагогіки”. На його думку, порівняльна педагогіка має вивчати у плані зіставлення педагогічний досвід різних країн з метою створення найраціональнішої системи освіти й виховання. Він вважав, що педагогіка повинна спиратися не на аналіз фактичного матеріалу різних країн, а на впорядкування різноманітних фактів і засоби їх систематизації. Як бачимо, це завдання педагогіки не втратило актуальності і в наші дні. Жюльєн склав питальник із понад 250 запитань, запропонувавши розіслати його урядам європейських країн [4]. Запитання стосувалися різних сторін діяльності школи. Їх з’ясування мало допомогти визначити країни, які лідирують у розвитку освіти і ті, що відстають, причини відставання і способи надання допомоги, реалізувати передбачені завдання, створивши загальноєвропейський науково-педагогічний заклад, якій проводив би відповідні дослідження.

Зазначимо, що розробка міжнародних показників освіти для великої групи країн з різними системами освіти на більш високому рівні триває і нині. Нею зайняті такі авторитетні міжнародні організації, як ЮНЕСКО/ОЕСР.

Порівнюючи зміст питальника (М.А. Жюльєна) із змістом

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

сучасних міжнародних показників освіти, можна знайти багато спільного. Так, до кола запитань, запропонованих Жюльеном, входили: тривалість навчальних занять, кількість місяців у навчальному році, порядок проведення екзаменів, шляхи виявлення і врахування індивідуальних особливостей учнів тощо.

Майже аналогічні запитання охоплюють сучасні міжнародні показники освіти: навчальний час, загальна кількість навчального часу для учнів першої ступені середньої освіти, індивідуальні, соціальні наслідки освіти, рівень освіти тощо. Така ідентичність міжнародних показників і показників питальника є свідченням прогнозованого розвитку освіти на Європейському континенті відомим компаративістом. Подібні проблеми потребують вивчення і в наш час, охоплюючи більш широкий спектр освітніх показників, збагачених сучасною атрибутикою.

Вагомий внесок вивчення зарубіжного освітнього досвіду в XIX на початку XX ст. зробили відомі американські освітні діячі Г. Манн, Г. Барнард, Дж. Рассел. Так, Дж. Рассел увійшов в історію компаративістики насамперед завдяки тому, що у 1898 – 99 рр, прочитав перший у світовій практиці педагогічної освіти курс з цієї дисципліни (“Порівняльний аналіз систем освіти”) студентам Колумбійського університету [5].

Це означає, що практика викладання порівняльної педагогіки в підготовці вчителів має столітню традицію. На думку Дж. Рассела, ознайомлення з практикою освіти и виховання учнів у різних країнах дасть можливість студентам не тільки зіставляти, а й аналізувати педагогічні чинники, повніше усвідомлювати надбання та прорахунки національної педагогічної теорії і практики.

Серед англійських дослідників проблем зарубіжної педагогіки другої половини кінця XIX століття найбільш відомими є М. Арнольд та М. Седлер, які розглядали педагогічну проблематику у зв'язку із загальнодержавними, економічними та культурними чинниками. Саме в такому контексті М. Арнольд надавав важливого значення аналізу зарубіжного педагогічного досвіду, в якому шукав спільне і відмінне між англійськими граматичними школами, французькими ліцеями та німецькими гімназіями. У своїх монографіях “Народна освіта у Франції”

(1861), “Вища освіта в Німеччині” (1874) М. Арнольд звертається до проблем змісту освіти, поступового відходу від суто класичної програми освіти, її поповнення природничо-науковим та практичним компонентами; висвітлює проблему взаємозв’язку та наступності середньої та вищої освітою, що є першим намаганням впровадження ідеї неперервної освіти на практиці.

З’являються у цей час і дослідження М. Седлера, який продовжуючи розпочатий у роботах М. Арнольда аналіз чинників, що визначають напрям розвитку неперервної освіти, вважав за необхідне враховувати позапедагогічні умови її функціонування. “Ми ніколи не повинні забувати, – писав М. Седлер, – що для розвитку освіти найважливішими чинниками є ті, що знаходяться за межами школи”. Тут вчений висловлює думку про необхідність навчання і поза межами шкільних програм тобто мова йде фактично про неформальну освіту, яка може тривати протягом усього життя у будь-який час та у будь-якому віці.

Початок аналізу зарубіжних освітніх систем в Росії поклали К.Д. Ушинський, М.І. Пирогов, Д.М. Семенов, П.Г. Межуєв. Результатом роботи цих вчених стали рекомендації щодо використання кращих надбань зарубіжної освіти: запровадження класної системи викладання замість предметної, наступності між різними рівнями навчальних програм, неперервної освіти вчителів, аналіз досвіду роботи вищої школи.

Суттєвого розвитку набула компаративістика і в Україні. Провідними представниками цього напряму педагогічної думки стали О.Ф. Музиченко, С.А. Ананьїн, Я.Ф. Чепіга та С.Ф. Русова. Ці вчені досліджували різні течії західноєвропейської реформаторської освіти, проблеми дошкільного виховання, принципи та ідеї вільного неперервного навчання.

Сучасний етап розвитку порівняльної педагогіки пов’язаний із п’ятдесятима роками ХХ ст. У цей період дослідне поле порівняльної педагогіки значно розширюється: воно охоплює не тільки формальну, а й неформальну та інформальну освіту. Тобто ідея розвитку неперервної освіти в ці роки, остаточно стає предметом дослідження порівняльної педагогіки, що було зумовлено процесом активного пошуку нових принципів

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

розбудови освітньої системи. Було опубліковано близько 800 публікацій з проблем зарубіжної освіти. Розглядалися особливості освіти Австрії, Англії, Болгарії, Голландії, Данії, Китаю, Румунії, Угорщині, Польщі, США.

У другій половині ХХ століття виникають нові напрями порівняльної педагогіки. Засновником одного з них є професор Лондонського університету Б. Хелмз, який обґрунтував необхідність застосування проблемного підходу у порівняльно-педагогічних дослідженнях. Такий підхід полягає в аналізі конкретних педагогічних проблем на основі порівняння способів їх постановки та вирішення у різних країнах. У праці Б.Хелмза окреслено коло проблем, які є актуальними і для сучасних освітніх систем: демократизація середньої освіти, співвідношення між загальною, професійною та вищою освітою, принципи неперервного навчання вчителів тощо. Слід зазначити, що значного розвитку набув у другій половині ХХ ст. процес інтернаціоналізації освіти, чому сприяв науково-технічний розвиток, створення ООН та її спеціалізованого органу з питань освіти, науки і культури – ЮНЕСКО. З 1969 року складовою ЮНЕСКО стало МБО (Міжнародне бюро з освіти), що привело до активізації збирання, систематизації та публікації матеріалів, присвячених питанням розвитку та функціонування неперервної освіти.

Проблема розробки міжнародних порівняльних показників освіти постала в середині 80-х рр. ХХ ст. Деякі зарубіжні фахівці вважають, що інтерес до цього питання почасти був стимульований опублікованою у 1983 р. у США і нині широко відомою доповіддю “Нація в небезпеці”, що висвітила незадовільний стан американської школи на основі спеціально проведених досліджень освіти і в інших країнах [6].

Крім того, в середині 80-х рр. Міжнародна асоціація з оцінки навчальних досягнень (The International Association for Evaluation of Educational Achievement – IAE) здійснила порівняльне дослідження рівня знань і умінь з математики і природознавства 13-річних школярів із шести країн: Великобританії, Ірландії, Іспанії, Канади, Республіки Корея і США. Результати тестування корейських школярів виявилися

значно вищими, ніж у їхніх ровесників з європейських країн, а учні США зайняли останнє місце [7]. Підсумки цього дослідження викликали в США і Європі справжній шок.

Як, зазначалося не тільки ці конкретні події викликали інтерес і потребу в порівняльній інформації про діяльність систем освіти. Необхідність надання суспільству більш широких і надійних відомостей про результати навчання, про якісні аспекти освітніх систем, їх фінансування, менеджмент тощо, що виник як результат бурхливого розвитку освіти в промислово розвинутих країнах у післявоєнний період, наприкінці 80-х рр. знову актуалізувалася у зв'язку зі змінами у суспільно-політичному і економічному розвитку.

Н. Боттані зазначає, що в цей період виявилися декілька факторів, які у сукупності пробудили інтерес суспільства до більш широкої порівняльної інформації про стан систем освіти. Такими факторами були: збереження невідповідності і нерівності усередині систем освіти і між ними; очікування, які змінилися, відносно віддачі й ефективності їх функціонування; розвиток суспільних служб і механізмів оцінки, більш чутливих до якісних аспектів діяльності, ніж прості статистичні дані та ін.

Перелічені фактори безпосередньо вплинули на формування національних політик у галузі освіти. Тепер освіта розглядається, як процес, що триває упродовж усього життя. Нова соціально-економічна ситуація змушувала уряди й органи освіти переосмислювати невирішені проблеми з урахуванням ситуації, яка продовжувала нові цілі і завдання, спонукала до удосконалення операційних процедур та ін. Це потребувало об'єктивної і повної інформації про стан національної освіти (у тому числі і в міжнародному аспекті), яку можна було б враховувати при плануванні роботи всієї системи і її компонентів, визначенні пріоритетів тощо.

До того, що виділив Н. Боттані, на наш погляд, треба додати принаймні ще кілька економічних і суспільно-політичних факторів, що відіграли важливу роль у створенні міжнародного інструментарію і механізмів моніторингу й оцінки систем освіти. Насамперед, це рух до європейської інтеграції, значне розширення

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

політичного, економічного і соціального співробітництва у рамках діяльності таких міжнародних організацій, як Рада Європи, ОЕСР, Європейське співтовариство (що стало потім Європейським союзом). Нові взаємини між країнами змінили очікування від національних систем освіти і пред'явили до них ряд вимог з позицій міжнародного співробітництва. Глави держав, керівники освіти і громадськість хотіли мати чітке уявлення не тільки про прогрес своєї країни, але і про її місце, чи рейтинг, у міжнародних порівняннях.

Зростаюча загальна мобільність населення, міграція робочої сили, що підсилюється, обміни учнями, студентами, викладачами що розширюються, проведена в рамках програмної діяльності Ради Європи і Європейського Союзу координація національних політик у галузі освіти, створення єдиного європейського освітнього простору, діяльність ЮНЕСКО, ОЕСР, Ради Європи в галузі взаємного визнання освітніх програм, свідоцтв і дипломів, також потребували відомостей про стан і якісний рівень освіти в інших державах. Щоб забезпечити зацікавлених осіб і міжнародні інституції потрібною інформацією, необхідно здійснювати порівняльний аналіз функціонування систем освіти, що потребує розробки критеріїв і механізмів вимірювання й оцінювання їхньої діяльності і рівня ефективності в сучасних умовах. Адже відомий питальник Жюльєна та існуюча до цього часу стара система міжнародних показників вже не відповідали новим вимогам.

В основу класифікації освітніх структур і програм при розробці міжнародних показників ОЕСР була покладена, прийнята ще в 1975 р. та істотно переглянута в 1997 р з урахуванням значних змін у світі [9]. Міжнародна стандартна класифікація освіти ЮНЕСКО – МСКО (The International Standard Classification of Education – ISCED). МСКО є інструментом, призначеним для перетворення даних, зібраних у різних освітніх системах, у порівнювані міжнародні рамки на основі чітких визначень, що містяться в ній, і класифікації рівнів освіти, навчальних програм тощо.

У 1999 р. ОЕСР опублікувала спеціальні настанови для своїх країн-членів (нині їх нараховується 29), у яких містяться

рекомендації щодо співвіднесення національних освітніх структур і програм із МСКО – 97. Міжнародні показники, розроблені з використанням визначень і класифікацій загальних для всіх країн, що піддаються моніторингу, дають змогу одержати досить надійні порівняння систем освіти в цілому. Ці показники, як нам здається, є на сьогоднішній день найбільш концептуально обґрунтованими.

Міжнародні показники освіти ОЕСР розроблялися в перспективі їх використання на міжнародному рівні для порівняння стану, функціонування й ефективності систем освіти. Сьогодні вони широко визнані як основний інструмент для досягнення цих цілей.

Першою самостійною публікацією Програми всесвітніх показників освіти стала доповідь “Інвестуючи в освіту. Аналіз всесвітніх показників освіти 1999 року”. У ньому наводяться показники по системах освіти 16-ти країн, у тому числі й України. Хоча це тільки кількісні і значною мірою неповні дані, проте вони дали змогу країнам “побачити сильні і слабкі сторони своїх систем освіти й оцінити, в якому ступені варіації в освітній практиці країни є єдиними у своєму роді чи відбивають розходження, що спостерігаються і в інших країнах”.

Отже, порівняльна педагогіка пройшла досить тривалий шлях розвитку. Предметом порівняльної педагогіки на всіх етапах її розвитку була і залишається неперервна освіта, функціонування та взаємозв'язок всіх її ланок. Сьогодні, коли активізуються процеси децентралізації державних структур і постає дедалі більше освітніх проблем і завдань, такі порівняльні дослідження набувають особливої ваги.

Література

1. Єгоров Г.М. Тенденції розвитку порівняльної педагогіки за кордоном / Г.М. Єгоров, М.І. Лавриченко // Шлях освіти. – 1999. – №1. – С. 19–23.
2. Brickman W.W. Prehistory of Comparative Education to the end of the eighteenth century / Brickman W.W. // Comparative Education Review. – 1966. – Vol. 10. – №1. – P. 31–43.
3. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. / А.А. Сбруєва. – Суми: СДПУ(о), 1999. – С. 11–14.
4. Жулєн М.А. Нариси та попередні нотатки до дослідження з

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

порівняльної педагогіки: пер. з франц. / Жульєн М.А. – 1817. – С. 121-125.

5. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика / Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: Модек, 1966. – С. 10-11.

6. Nation at Risk: The Imperative for Education Reform. National Commission on Excellence in Education, U.S.GPO, Washington D.C. – 1983. – 227 p.

7. Lapointe A. World Of Differences: An International Assessment of Mathematics and Science / A. Lapointe, N. Mead, G. Phillips. – Princeton, JTS/JAEP, 1989. – 198 p.

8. Bottani N. International Educational Indicators / N. Bottani, H.J. Walbeng // The International Encyclopedia of Education. – Oxford, 1994. – Vol. 9. – P. 94-99.

9. Алферов Ю.С. Мониторинг развития образования / Ю.С. Алферов // Педагогика. – 2002. – №7. – С. 88-96.

Тимофей Десятов

***Непрерывное образование
как проблема сравнительной педагогики***

Аннотация. В статье проанализировано современное научное виденье непрерывного образования, определены этапы его развития в процессе исторического становления.

Ключевые слова: непрерывное образование, сравнительная педагогика.

Tymofiy Desyatov

Life-long education as a problem of comparative pedagogy

Summary. The article analyses the current scholar view of life-long education and reveals the stages of its historical formation.

Key words: life-long education, comparative pedagogy.

УДК 371:14 [(71)+(410)+(73)]

**Олена Огієнко,
м. Київ**

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ,
КАНАДІ ТА США: СПІЛЬНЕ ТА ВІДМІННЕ**

Провідною тенденцією розвитку сучасного суспільства є інтеграція систем освіти у єдиний європейський та світовий освітній простір. Це зумовлює, з одного боку, уніфікацію

національних освітніх стандартів, диверсифікацію освітніх моделей, а з іншого боку, намагання кожної нації зберегти свої історичні освітні традиції, збагачуючи їх інноваційним досвідом інших країн.

Модернізація загальноосвітньої школи є невід'ємною частиною кардинального оновлення всієї освітньої системи у контексті інтеграції. При цьому визначальним у здійсненні шкільних реформ був та залишається вчитель. Тому проблеми підготовки вчителя набувають особливої актуальності, на що наголошується у міжнародних документах (Всесвітня доповідь з освіти “Учителі та навчання у світі, що змінюється” (1998), Всесвітня доповідь з моніторингу програми ЮНЕСКО “Освіта для всіх” (2005) та інш.

Пошук оптимальних шляхів реформування середньої школи в Україні об'єктивно потребує визначення нових підходів до підготовки вчителя, вивчення та узагальнення зарубіжного досвіду. Про це йде мова у Державній програмі “Вчитель” (2002), Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004) та ін.

У цьому контексті значний інтерес викликають Велика Британія, США та Канада, у яких наприкінці ХХ – початку ХХІ століття шкільна та педагогічна освіта зазнали масштабних радикальних змін, а за даними міжнародних порівняльних досліджень якості середньої освіти (IEAP-II, PISA) показали високі результати.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що суттєвий внесок у розробку проблеми розвитку педагогічної освіти у зарубіжних країнах зробили відомі вітчизняні вчені, а саме: Л. Зязюн, О. Матвієнко, Н. Лавриченко, Т. Левченко, М. Лещенко, О. Лисова, Л. Пуховська, А. Сбруєва, О. Сухомлинська та ін. Дослідженню провідних напрямів сучасної реформи вищої педагогічної освіти у Великій Британії присвячені праці Н. Авшенюк, Ю. Кіщенко, О. Леонтєвої, А. Парінова, Н. Яцишин та інш.; у Канаді – М. Красовицького, І. Руснака, М. Смирнова; у США – В. Жуковського, О. Заболотної, В. Коваленка, Т. Кошманової, О. Літвінова, О. Романовського та ін. Проте, у зв'язку з швидкоплинними змінами у сучасному суспільстві, проблема підготовки вчителя у зарубіжних країнах потребує подальшого ретельного дослідження.

Отже, *метою статті* є визначення та обґрунтування особливостей професійної підготовки вчителів загальноосвітніх

шкіл у Великій Британії, Канаді та США, виявлення у них спільного та відмінного.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що різноманітність, яка є найхарактернішою рисою систем педагогічної освіти, зумовлюється історичним часом, національними особливостями та соціальними умовами. Проте загальним для усіх систем педагогічної освіти є зумовленість її розвитку у вимогами до підготовки вчителів з боку держави та суспільства та залежність від світових тенденцій розвитку освіти. Послідкуємо цей взаємозв'язок. Так, у 70-ті роки ХХ століття різко зросла потреба у розширенні системи освіти, що зумовлювалося науково-технічним прогресом. Ці часи називають “революцією очікувань, які постійно зростають”, періодом “освітнього буму”. Зрозуміло, що це потребувало різкого збільшення кількості учителів, при цьому не приділялося відповідної уваги до якості їх підготовки. Результати такої ситуації стали зрозумілими пізніше, коли молоді вчителі мали труднощі у вирішенні складних проблем [6].

У 80-ті роки прийшло розуміння того, що освіта є важливим фактором, який визначає економічне зростання країни, її конкурентоспроможність, дає можливість людині впевнено почуватися на ринку праці. Водночас гостро стала проблема якості підготовки школярів у розвинутих країнах світу та, зумовлена нею, проблема “ізгоїв системи освіти” [6]. Тому, саме у ці роки розпочинаються реформи педагогічної освіти у провідних країнах світу. Наприклад, у Великій Британії у 1988 році був прийнятий новий Закон про освіту, який докорінно змінив систему освіти, визначивши основними напрямками реформування вищої освіти взагалі, та педагогічної освіти, зокрема, централізацію управління та стандартизацію. Були сформульовані загальні освітні цілі для всіх видів підготовки вчителів. Відтоді вчитель після закінчення 3-х або 4-х річних курсів отримував ступень бакалавра освіти. У США, після доповіді “Нація в небезпеці” (1983р.) також почали створюватися національні стандарти педагогічної освіти.

Можна вважати досить логічним те, що проблеми якості підготовки педагогів у 70-ті роки, низька якість знань школярів 80-х роках, а також глобальні міграції привели до появи проблеми грамотності населення у 90-ті роки. Усвідомлення цієї проблеми дозволило реформаторські зусилля спрямувати на підвищення якості підготовки майбутніх учителів. Наприклад, у Великій Британії Агентство з підготовки вчителів починає ретельно

контролювати навчальний процес, розробляє досить жорсткі критерії готовності до професійної діяльності. У 1995 році ним пропонується перелік компетенцій, якими повинен володіти майбутній вчитель. У 1997 році Департамент освіти та науки затверджує Державний навчальний план у галузі підготовки вчителів, а у 1998 році – перелік загальних стандартів з підготовки вчителя незалежно від вибраного освітнього маршруту. Реформи, які відбувалися у США, були спрямовані на підвищення якості педагогічної освіти через використання інноваційних технологій навчання, які здатні сприяти неперервному розвитку педагога, його професійному та особистісному зростанню.

Початок ХХІ століття характеризується інтернаціональною уніфікацією систем, структур та змісту педагогічної освіти, створення єдиного європейського, а в майбутнього, світового освітнього простору, входження європейських освітніх систем до Болонського процесу. Це сприяє розробці шляхів узгодженості та гармонізації систем педагогічної освіти.

Порівняємо системи підготовки вчителів у США, Канаді та Великій Британії.

Педагогічна система США поєднує три академічних ступеня:

- бакалавр педагогіки. Його присвоєння передбачає 4-х річне навчання на факультеті гуманітарних наук (чи природничих наук) та річну спеціалізацію на педагогічному факультеті. Наголосимо, що це загальна програма навчання для здобуття наукового ступеня в трьох предметних площинах, замість традиційного навчання за основною спеціальністю;

- магістр педагогіки. Його присвоєння вимагає вже дворічну спеціалізацію на педагогічному факультеті;

- доктор філософії (доктор педагогіки). На цей ступень можуть претендувати магістри, які навчалися ще три роки та захистили докторську дисертацію.

За даними Національного центру статистики в освіті, інституції педагогічної освіти США складаються з 1206 педагогічних шкіл, коледжів, факультетів чи департаментів, які розташовані у 78% чотирьохрічних коледжів і університетах США. Освітню програму бакалавра пропонують 401 підрозділів педагогічної освіти (коледжі, відділення факультетів), які щорічно випускають пропонують 13% вчителів для початкових і середніх шкіл. Магістерські програми акредитовано в 562 вищих педагогічних школах, коледжах та на факультетах педагогічної

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

освіти університетів. Щорічно їх закінчують 54% вчителів. 228 структурних підрозділів університетів пропонують програми підготовки докторів у галузі освіти [5].

Особливістю підготовки вчителів у США є її традиційна спрямованість на певну вікову групу учнів. Так, ступень бакалавра дозволяє викладати в початковій та середній школі основні дисципліни, а ступень магістра дає можливість викладати у старшій школі (10-12 класи) однієї або кількості суміжних дисциплін. За рекомендацією Національної комісії з питань навчання (1996) більш посилено вимоги до академічної й професійної підготовки. Зараз отримати постійну ліцензію на право викладати в загальноосвітній або середній школі можна лише за умови завершення курсу магістерської підготовки. Треба зазначити, що проблема якості професійної підготовки є досить актуальною. Кожен штат розробляє власні вимоги, які є обов'язковими тільки для федеральних закладів освіти, що розташовані в штаті. Варіативність ліцензій та вимог щодо професійної підготовки вчителів є негативним фактором щодо професійної мобільності вчителів на території США. Саме тому з 2002 року Національна рада з професійних педагогічних стандартів (Nation Board for Professional Teacher Standards) запровадила добровільну сертифікацію вчителів для здобуття національного сертифікату, який визнається у всіх штатах країни. Для цього претенденти мають продемонструвати власну здатність працювати з класом та скласти письмовий іспит.

На думку дослідників комплексна природа знань зумовлює перехід американської вищої школи, у тому числі й педагогічної, на міждисциплінарну основу підготовки майбутнього фахівця, що відображено в структурі і змісті підготовки фахівців. Це найбільш повно відповідає завданням сучасної вищої школи, забезпечує більшу свободу студентам у виборі дисциплін для навчання [4, с. 168].

Дослідники виділяють декілька способи формування міждисциплінарних програм. Перший скеровано на формування змісту для програм двопротильної або двоступеневої підготовки майбутніх учителів, коли студенти паралельно опановують предметні поля двох або трьох дисциплін модулів фахової підготовки. Другий спосіб лежить у площині поєднання кількох предметних полів, створюючи відтак основу для підготовки фахівців широкого профілю, здатних демонструвати системні знання на рівні їх інтеграції. Третій спосіб розкриває

кооперативний, командний підхід до формування таких програм різними закладами освіти.

Наприклад, Пенсильванський університет пропонує міждисциплінарну програму “Навчання жителів міста”, яка спрямована на розвиток пізнавальної активності та творчості студентів, відкритті для них нових шляхів синтезування інформації [4].

Особливо заактуалізуємо, що вивчення навчальних дисциплін педагогічної спрямованості в американських педагогічних коледжах і університетах розподілено на чотири блоки: теоретичний, практичний, практика в школі і дослідницький.

Реформування шкільної і педагогічної освіти у Великій Британії можна розглядати як сукупність структурних та функціональних змін, що здійснювалися Британським Урядом.

Сучасна система педагогічної освіти у Великій Британії координується Агенцією з підготовки вчителів, яка розробляє рекомендації для Міністерства освіти, педагогічних закладів та здійснює розробку стандартів якості, а також поточний і підсумковий контроль якості професійної підготовки вчителів.

Закінчивши чотирирічну програму коледжу, майбутні вчителі отримують диплом бакалавра педагогіки. А оскільки підготовка вчителів у коледжах передбачає вивчення курсу психолого-педагогічних дисциплін, методики викладання предмета та педагогічної практики (32 тижня), то випускники отримують ще і статус кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status – QTS). Педагогічна практика займає особливе місце у підготовки вчителя, яка забезпечується тісною співпрацею школи та вищого навчального закладу. Так, студенти останніх курсів повинні проводити дві третини навчального часу у двох різних школах, у різних класах. Наприкінці практики студенти готують портфоліо, за яким здійснюється оцінювання студента.

Другий ступень – магістр педагогіки, одержується бакалавром впродовж двох або чотирьох років, де вивчаються предмети спеціалізації. Третій ступень – доктор педагогіки.

Водночас британська система педагогічної освіти пропонує варіативні можливості набуття професії вчителя, як то: дворічний курс на одержання свідоцтва вчителя початкової школи за контрактом (артикульований учитель); дипломований або ліцензований учитель; дворічний курс на держання ступеню бакалавра педагогіки [3]. Університети здійснюють також

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

спеціальну підготовку менторів – шкільних учителів, які керують педагогічною практикою.

Великою популярністю користуються прискорені програми підготовки вчителів, які дають можливість випускникам університету, які мають бажання працювати вчителями, пройти практичну підготовку на робочому місці в школі і отримати кваліфікацію вчителя. Такі курси відрізняється високою гнучкістю, оскільки будуються на основі модульного підходу, з урахуванням індивідуальних потреб кожного, хто навчається.

Проте всі форми підготовки вчителя базуються на таких основних принципах:

- професійно значущий відбір існуючих методів навчання;
- перевага ніколи не віддається певній моделі освіти;
- основне місце в програмі підготовки вчителів займає педагогічна практика;
- забезпечення професійного співробітництва як у межах університету, так і між університетом і шкільними вчителями [7].

Останній принцип лежить в основі моделі “партнерства університетів зі школами”, за якою школи мають можливість керувати студентами на практиці, вносити зміни в їх підготовку. Шкільні вчителі несуть відповідальність за керівництво та допомогу студентам на практиці. Проте, школоорієнтована модель підготовки вчителів не може замінити університети. Хоча все ще функціонують школоорієнтовані курси підготовки вчителів (School Centered Initial Teacher Trainings), програми яких розробляють декілька шкіл, залучаючи чи не залучаючи університети. Проте такі центри підготовки вчителів (SCITTs) повинні отримати акредитацію в Агентстві з підготовки вчителів. Такі курси можуть надавати статус кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status – QTS) чи слугувати курсами післядипломної підготовки. Але така модель визнана малоєфективною, оскільки підготовка здійснюється кількома викладачами, носить обмежений характер і дає низькі шанси на ринку праці.

Дослідження системи педагогічної освіти Канади показало, що незважаючи на різноманітність та варіативність підготовки вчителів у США, Канаді та Великій Британії, вона має багато спільного завдяки загальним корінням та традиції. Канада, яка сформувалася з колишніх французьких та англійських колоній,

знаходиться поряд з США, тому її освітня система має багато спільного з системами освіти цих країн. Зауважимо, що вища освіта Канади спочатку орієнтувалася на британську ієрархічну систему вищої освіти, а потім поступово перейшла до більш егалітарної американської моделі. Тому сучасна система педагогічної освіти є інтегративною та багаторівневою, яка складається з університетів, університетських коледжів, суспільних коледжів, коледжів системи CEGEP (College d'Etudes Generates et d'Education Professionnelle). Тільки університети мають право надавати наукові ступені бакалавра, магістра, доктора. Суспільний коледж не присуджує наукових ступенів, а коледжі системи CEGEP розташовані у провінції Квебек і здійснюють дворічну підготовку до вступу в університет. Для отримання ступеня бакалавра (Bachelor's Degree) потрібно навчатися в університеті протягом 3-5 років (залежно від провінції, кваліфікації та здібностей студентів). Після трьох років навчання надається звичайний ступінь (Ordinary Degree), а після чотирьох років – ступінь “з відзнакою” (Honours Degree). Інколи ступінь “з відзнакою” може бути наданий за гарні результати й після третього року навчання. Щоб стати магістром (Master's Degree), необхідно мати ступінь бакалавра та провчитися ще якнайменше рік (зазвичай 2-4 роки) та написати дослідницьку чи практичну дипломну роботу. Для отримання докторського ступеня (Doctor's Degree) потрібно ще якнайменше три роки навчання і не менше року практичної діяльності у студентському містечку [2].

Зміст педагогічної освіти для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів визначається галузевими стандартами професійної педагогічної освіти та стандартами вищої освіти Канади і передбачає фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Навчальні програми підготовки вчителів поєднують в собі академічну і професійну складові, базуючись на збалансованому поєднанні навчального часу та відході від традиційного поділу всіх предметів на загальноосвітні та наукові, технологічні, практичні, з акцентуванням на професійній діяльності. Тому особлива увага приділяється педагогічній практиці, яка поділяється на педагогічну практику вступного професійного семестру та прогресивного професійного семестру та передбачає вивчення теоретичних курсів і практичну діяльність у шкільному

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

середовищі з метою формування знань, навичок та вмінь майбутніх вчителів [1].

Отже функціонування системи педагогічної освіти Канади базується на принципах демократизму, варіативності, якості, доступності, мобільності, відповідності, а її сутність розкривається в контексті двох концепцій: початкова підготовка майбутнього вчителя як динамічна система, спрямована на професійний педагогічний розвиток майбутнього вчителя; початкова підготовка майбутнього вчителя як методика передачі майбутньому вчителеві певного набору теоретичних знань та розвиток практичних навичок і вмінь [1; 2].

На нашу думку, вислів В. Халстіда про те, що реформа в освіті наприкінці ХХ століття ознаменувалась рухом від індивідуалізму і ідеалізму до прагматизму педагогічної системи і логічної обґрунтованості методів навчання і вибору дисциплін, є узагальнюючою характеристикою загальних підходів до реформування педагогічних систем” [5, с. 15].

Проведене дослідження дозволило виявити особливості систем педагогічної освіти Великої Британії, Канади та США та зробити *висновки*, щодо їх відмінностей, а саме:

- співвідношення у структурі педагогічної освіти між обсягами загальноосвітньої предметної підготовки, педагогічної підготовки з орієнтацією на професію і практичною підготовкою різняться між країнами; важливим компонентом педагогічного циклу є психолого-педагогічні дисципліни, проте структура та зміст їх мають специфіку у різних країнах.

Проте, аналіз досвіду цих країн показує, що незважаючи на різноманітність традицій і характеру освіти в кожній з них, вони мають багато спільностей, оскільки їх розвиток зумовлюється такими загальними чинниками як: науково-технічний розвиток, потреба у фахівцях високого професійного рівня для різних галузей економіки, необхідність підвищення якості підготовки педагогічних кадрів, глобалізаційні процеси в освіті, сучасні міжнародні ідеї професіоналізації, інтеграції та універсалізації. Це актуалізує питання про уніфікацію систем педагогічної освіти Великої Британії, Канаді та США та дозволяє говорити про спільне у їх розвитку, а саме:

- реформування педагогічної освіти здійснюється у напрямку підготовки вчителя нового типу, а саме творчого вчителя-професіонала;
- відбувається зміцнення ролі вчителя та підвищення

статусу педагогічної професії;

- здійснюється формування законодавчо-нормативної бази щодо вчителя;

- застосовується три моделі підготовки вчителів, які у тому чи іншому вигляді застосовуються у цих країнах: послідовна, яка передбачає вивчення загальних і спеціальних дисциплін на першому етапі навчання, а вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу й навчальну практику – на другому, завершальному етапі; паралельна, що будується за принципом паралельності всіх складових навчальної програми протягом усього терміну підготовки майбутнього вчителя; комбіновану чи інтегровану, за якою вивчення складових навчальної програми здійснюється не тільки одночасно, а й у взаємозв'язку як через інтеграцію професійно доцільних тем, так і через інтеграцію теорії з практикою;

- навчальні програми підготовки педагогів розробляються на основі принципів: створення умов для забезпечення суб'єктності позицій студента у формуванні власної особи як особистості та моделювання своєї професійної діяльності та наближення змісту педагогічної освіти до змісту освіти професійної діяльності педагога;

- педагогічна практика має визначальний вплив на якість професійної підготовки майбутніх учителів;

- у контексті глобалізації та інтернаціоналізації відбувається гармонізація систем педагогічної освіти з урахуванням національних надбань та традицій.

Дослідження даного питання не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути подальше вивчення її з точки зору порівняння особливостей трансформації ролі і функцій вчителя різних країн у інформаційному суспільстві; дослідження змісту педагогічної підготовки у умовах формування світового та європейського освітнього простору тощо.

Література

1. Муқан Н.В. Неперервна педагогічна освіта вчителів загальноосвітніх шкіл. Професійне становлення та розвиток (на матеріалах Великої Британії, Канади, США): монографія / Н.В. Муқан; – Л.: Вид-во Нац. ун-ту “Львівська політехніка”, 2010. – 284 с.
2. Павлюк В.І. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів у контексті багаторівневої педагогічної освіти в Канаді /

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

В.І. Павлюк // Вісник Черкаського унів-ту. Сер. Педагогічні науки. – Вип. 145. – 2009. – С. 103-106.

3. Соколова А.В. Етапи реформування системи педагогічної освіти в Англії // Вісник СевНТУ. Сер. Педагогіка. – 2010. – Вип. 105. – С. 143-158.

4. Соколова І.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями / І.В. Соколова. – Маріуполь; Дніпропетровськ: АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.

5. Halstead V. Teacher Education in England: analysing change through scenario thinking / V. Halstead // European Journal of Teacher Education. – 2003. – V. 26. – № 1.

6. Husen T. Conversations in Comparative Education / Torsten Husen, Tjeldvoll Arild, Lingens Hans G. – Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 2000. – 181 p.

7. Whitty G. Making Sense of Education Policy Sage / G. Whitty. – London, 2002. – 240 p.

Елена Огиенко

Профессиональная подготовка учителей общеобразовательных школ в Великобритании, Канаде и США: общее и различное

Аннотация. В статье определяются и исследуются особенности профессиональной подготовки учителей для общеобразовательных школ Великобритании, Канады и США; выявляется общее и различное в ее развитии.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителей, общеобразовательная школа, учитель, Великобритания, Канада, США.

Olena Ogienko

Professional training of teachers of public schools in the Great Britain, Canada, the USA: commonalities and differences

Summary. The article features of professional training of teachers of public schools in the Great Britain, Canada, the USA are defined and investigated; the commonalities and differences in their development are identified.

Key words: professional training of teachers, public schools, teacher, Great Britain, Canada, USA.

УДК 374.7 (062. 552)

Ольга Пулінець,
м. Ніжин**ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В АВСТРАЛІЇ:
РЕАЛЬНІСТЬ І МАЙБУТНЄ**

XXI століття характеризується стрімкими змінами в усіх сферах життя. Важливість ролі освіти в житті кожної людини й людства загалом стає пріоритетним напрямком модернізації багатьох освітніх програм, переосмислення здобутків, спадщини попередніх поколінь, упровадження нових шляхів та методів роботи з молоддю та зрілим населенням, що сприяють самовдосконаленню особистості, формуванню інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації. Саме розвиток людини як особистості, як суб'єкта діяльності є найважливішою метою та завданням будь-якої освітньої системи і має розглядатися як її системотворчий компонент.

Теорія і практика освіти дорослих набувають актуальності у суб'єктивно-діяльнісному розумінні індивідуума, привертають увагу різних учених, педагогів, керівників, працівників, безробітних та просто людей, які прагнуть покращити свій освітній рівень. Ось чому кожна держава активно намагається шукати власні шляхи будівництва та розвитку системи освіти дорослих, яка є показником рівня розвитку суспільного, наукового, технічного, культурного, морального потенціалу країни.

Значні здобутки, надбання, теорія, перевірена практикою, постійне удосконалення освіти дорослих, підвищення ефективності та якості знань, упровадження та опанування сучасними інформаційними технологіями, формування життєвої та освітньої компетентності сучасного дорослого населення в Австралії дозволяє цій країні підтримувати свою конкурентоспроможність на міжнародній арені, підвищувати інтелектуальний та соціальний рівень населення, гарантувати його професійну зайнятість.

На нашу думку, науково-педагогічний аналіз зарубіжного досвіду щодо створення та втілення в життя концепції освіти дорослих є одним із підходів, який сприятиме удосконаленню національної освітньої системи, є, який стимулюватиме інновації у вітчизняній системі освіти дорослих та збільшуватиме можливості інтеграції у світовий освітній простір. Цим зумовлена актуальність

нашої статті.

В Австралії питання освіти дорослих та їх писемна і математична грамотність знайшли відображення у працях К. Перкінса, М. Лонсдейла, Х. Кімберлі, Р. Месона, Ш. Рендела, Т. Кларка, С. Гелейда, Р. Кетца, Р. Гербера, Р. Харріса; освіти упродовж всього життя – Б. Лукаса, Л. Ветсона; проблемам університетів третього віку в Австралії присвячені роботи Р. Свіндела, К. Васелла, Л. Моргана, Т. Сасра.

Метою нашої статті є аналіз особливостей освіти в Австралії, зокрема освіти дорослих, виокремлення головних причин, які спонукають дорослих до продовження освіти, декодування факторів, на яких базується сектор освіти дорослих.

Зазначимо, що австралійська освітня система славиться своїм індивідуальним підходом до кожного студента й абітурієнта. Освіта в Австралії має свої переваги, а саме: отримання дипломів міжнародного зразка, професійних кваліфікацій, учених ступенів, які визнають у всьому світі; висока якість навчання при відносно низьких цінах, різнобічність та гнучкість схем вступу в австралійські навчальні заклади; існує система програм, які передбачають проходження оплачуваного стажування, право працювати під час навчання (дозволяється працювати до 20 годин на тиждень упродовж навчального року та повний робочий день під час канікул); можливість працевлаштування після закінчення того чи іншого навчального закладу; функціонування різноманітних підготовчих курсів, спрощена система студентських віз, дистанційна освіта, передові засоби навчання, велика кількість програм для студентів різних спеціальностей (наприклад, перелік тільки бакалаврських програм охоплює понад 2 000 позицій; щодо спеціальностей, то, приміром, тільки один UNSW (The University of New South Wales, Sydney) пропонує понад 75 різних програм у галузі дизайну [1, с. 31].

Як відомо, еталоном якості освіти завжди вважалася система освіти Великобританії. Розвиток австралійської освіти був цілком пов'язаний з діяльністю англійських колоністів. Вона будувалася за британською моделлю, але з часом почала набувати релевантної специфіки. Австралія приваблює студентів зі всього світу, які прагнуть отримати якісну освіту та незабутні враження.

Освіта у цій країні децентралізована, тобто головна роль в управлінні, фінансуванні та відповідності загальноавстралійським стандартам знаходиться під юрисдикцією урядів штатів та територій. Кожний штат має своє міністерство освіти на чолі з

міністром, який відповідає за належний стан та розвиток освіти.

На сьогоднішній день спостерігається підвищення уваги та інтересу до освіти дорослих в Австралії. Це зумовлено стрімким прогресом старіння нації (в Австралії до 2050 р. один із чотирьох австралійців буде віком від 65 років і старше у порівнянні із сучасним станом – один із восьми), збільшенням числа бажаючих серед дорослого населення покращити свій інтелектуальний рівень (6,0% – Австралія, Великобританія – 5,0%, Швеція – 3,3%, Нова Зеландія – 2,9%, США – 2,3%), соціальний статус, зменшити інформаційну нерівність.

Соціальна, політична, економічна, культурна трансформація країни зумовила пошук адекватних педагогічних моделей розв'язання проблеми освіти дорослих, ураховуючи погляди та інтереси всіх суспільних етнокультурних груп. Оскільки в цій країні спостерігається тенденція до збільшення кількості дорослого населення.

У міжнародному контексті розвитку освіти дорослих та освіти впродовж усього життя Австралія посідає чільні місця, оскільки за порівняно короткий час стала лідером у розробці андрагогічних проблем. Ця країна регіону Австралазії успішно конкурує на світовому ринку, визначаючи стратегічною основою національного розвитку освіту і культуру.

Освіта в Австралії немає вікових, расових чи соціальних обмежень, оскільки “майбутнє Австралії залежить від кожного її громадянина, який має необхідні знання, навички, уміння та чесноти для продуктивного, гідного життя у освіченому, справедливому та відкритому суспільстві” [4].

У ХХІ столітті головним для австралійців є розвиток та модернізація освітньої системи, активізація навчального процесу всіх верств населення, прагнення не припиняти навчання, а продовжувати удосконалення умінь і навичок на кожному віковому етапі, оскільки це у свою чергу допоможе краще скористатися всіма можливостями, які життя та суспільство можуть запропонувати. Доросле населення, яке продовжує навчатися протягом усього свого життя, залишається більш конкурентоспроможними на ринку праці, має високий соціальний статус.

Сьогодні уряд країни намагається знайти реальні шляхи вирішення проблем, пов'язаних з трудовою силою материка.

Населення старіє – виникає проблема втілення в життя концепції освіти дорослих. В Австралії успішно функціонує і

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

постійно удосконалюється система додаткової освіти дорослих, що має високоякісні показники, які вивчають та рекомендують європейські освітні інституції для поширення.

Освіта дорослих в Австралії впливає на моральну, правову, наукову, політичну, ідеологічну, економічну сфери життя суспільства; забезпечує стабільність і стрімкий розвиток країни; систематизує самоорганізацію, самовизначення і саморозвиток особистості; активізує усвідомлення відповідальності перед суспільством, є засобом його розбудови; розширює потреби та особливості дорослої людини у процесі навчання.

Суспільство прогресує, а отже, освіта теж. Актуальним завданням австралійців є те, щоб надати освіту дорослим, удосконалити їх рівень знань, з'ясувати щось нове, яке допоможе людині розкрити свій інтелектуальний потенціал, адаптуватися у сучасному високотехнологічному суспільстві. Австралійці, які народилися у 50-60-ті роки ХХ століття, мають низький рівень підготовки, кваліфікації, навичок, оскільки приблизно 40% з них не закінчили середню школу, оскільки в ті часи робота була більш доступною і кращою альтернативою навчання [4, с. 5]. Сьогодні, після закінчення школи, випускники намагаються продовжити навчання у ВНЗ, але слід констатувати, що у порівнянні з міським населенням (36%) кількісний відсоток серед сільської та регіональної молоді становить усього 17% [4, с. 6].

Зазначимо, що у 90-х роках ХХ століття зросло безробіття. Наприклад, у штаті Квінсленд за статистичними даними рівень безробіття вищий серед дорослого населення: 31.8% – населення віком 25-34 роки, 48.9% – населення віком 45-54 роки, 55.4% – населення віком 55-59 роки [5, с. 15]. Більшість дорослого населення, яке втратило чи не змогло знайти іншу роботу, має дуже низьку самооцінку, втрачає віру у власні здібності, настає психічне і моральне зубожіння. Ці люди завжди мали постійну роботу і тепер просто не знають, як діяти у цій ситуації.

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на основних перешкодах залучення дорослого населення до навчання: низька писемна і математична грамотність, страх, зневіра в опануванні новими знаннями, низька самооцінка, невпевненість у власних силах, слабка адаптація до технологічних змін. З метою подолання цих перешкод у штаті Квінсленд створено спеціальну підготовчу організацію. Уже є перші перемоги, здобутки. Вони відчуються у секторі муніципальної освіти дорослих Австралії, в якому за останні 10 років число дорослих, які навчаються, збільшилось

приблизно на 50% [7, с. 2]. Слід підкреслити, що додаткова освіта дорослих потребує особливої організації процесу, в якому б враховувалася специфіка вікової категорії тих, хто навчається.

Як свідчать результати нашого наукового пошуку, рекомендації австралійських андрагогів у цілому вибудовуються на п'яти основних принципах навчання: особистісної актуальності змісту навчання; обліку знань і досвіду, які є у дорослих; практичній спрямованості матеріалу, який вивчається; взаємодії між навчальним стилем дорослих та їх індивідуальними когнітивними здібностями; заохоченні навчальних досягнень дорослих, усвідомлення ними власного прогресу в навчанні.

Слід підкреслити, що австралійці намагаються залучити якомога більше дорослого населення до навчання, підготовки, удосконалення та підвищення свого інтелектуального рівня. Йдеться і про тих, хто вже має вищу освіту (як правило, ці люди хочуть продовжувати саморозвиток, удосконалювати свій освітній рівень) і тих, хто має невисокий освітній рівень і часто не виявляє особливого бажання до подальшого самовдосконалення, оскільки без постійного розвитку особистих умінь і навичок, вони опиняються в зоні ризику, можуть залишитись безробітними.

За останні 50 років відбулися значні зрушення в економічній, індустріальній, технологічній сферах життя, що докорінно змінили сам стиль та природу роботи. Значно розширився діапазон знань, умінь та навичок, які необхідні для сучасних умов життя. Аналіз даних Австралійського бюро статистики (2001 р.) свідчить про такі навчальні досягнення: приблизно 53% – населення віком 45-64 закінчили 12-річне навчання, у порівнянні з 66% – населення віком 25-44 роки. Ті, хто не закінчив 12-річне навчання, безробітні [6, с. 2]. У цьому контексті важливо наголосити, що американський учений Дж. Дьюї розумів інтелектуальний розвиток особистості як нескінченний процес, який розгортається в освоєнні дійсності; вважав, що навчання треба будувати не як заучування чи відтворення інформації, а як “відкриття” знань людини. Учений сформулював ідею базування навчання на безпосередньому людському досвіді та інтересі [2].

За нашим переконанням, на сучасному етапі розвитку освіти дорослих в Австралії використовуються дві концептуальні моделі навчання: проблемно-пошукова і традиційно-дидактична. Ці дві моделі взаємодіють, доповнюють одна одну, виходячи з інтересів, потреб і здібностей дорослого населення.

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

На основі опрацювання та аналізу електронних і літературних джерел нами виокремлено фактори, які спонукають доросле населення до навчання та тренінгу: безробіття, проблеми пошуку нової роботи; перекваліфікація, здобуття іншої спеціальності; незадоволення розміром пенсії, урізноманітнення життя; прагнення отримати кращий соціальний статус; задоволення власних моральних, духовних, естетичних потреб, щоб розширити власний кругозір, коло спілкування, самовдосконалитись; вимоги керівництва щодо оновлення знань, умінь своїх працівників; можливість здобути вищу освіту; бажання опанувати сучасними інформаційно-комунікаційними засобами спілкування, відчути себе повноцінним членом суспільства.

Більшість дорослого населення відчуває себе некомфортно щодо повернення до навчання. До цієї групи передусім належать люди, які раніше вже мали негативний досвід у шкільному навчанні, чи це люди із заниженою самооцінкою, невпевненістю у власні сили із-за довготривалого безробіття. Наприклад, люди, які тривалий час були безробітними, зустрічаються із багатьма проблемами психіки, ставлення до себе стає негативним, починають виникати сумніви стосовно своїх умінь, до власних здібностей в опануванні нових знань, торкається змін і сприйняття самого себе як члена суспільства.

Сектор освіти дорослих (Adult and Community Education) має позитивні здобутки. Ключовими характеристиками цього сектору є забезпечення відповідних умов навчання, які відрізняються своєю гнучкістю, доступністю, підтримкою, спрямовані на індивідуальні суспільні цілі. Вважаємо за необхідне виокремити принципи, на яких ґрунтуються програми освіти дорослих в Австралії: мотивація навчання, попередній досвід дорослих, рівень “за діяння” у навчальному процесі, практичне застосування вивченого.

Аналіз дослідницьких матеріалів уможливило виокремлення певних особливостей, факторів, на яких базується навчальний процес з дорослими у секторі освіти дорослих Австралії (ACE):

- ✓ тісна соціальна взаємодія, у якій можуть бути задіяні студенти, тьютори, керівники чи волонтери;
- ✓ подолання страху; гумор, невимушена поведінка сприяє подоланню відчуття сором'язливості, а також підбадьорює дорослу аудиторію брати участь у навчальному процесі;
- ✓ упевненість у власних силах, можливість підняти

самоповагу (наприклад, у суспільних центрах Кінгстона, Тасманії тьютори намагаються мотивувати та займати студентів, встановлюючи зв'язок з їхнім життєвим досвідом, із навчанням;

✓ ті, хто навчаються, повинні бути однієї вікової групи;

✓ доросла аудиторія студентів вимагає іншого підходу до навчання та у методиці викладання того чи іншого матеріалу;

✓ зворотний зв'язок у навчанні;

✓ гнучкість організації навчального процесу;

✓ заняття проходять у маленьких групах;

✓ допомога з боку однолітків: більш здібні допомагають іншим членам своєї групи;

✓ менше демонстраційних матеріалів, а більше практики, практичного використання технологій, обладнання;

✓ навчити користуватися сучасними інформаційними технологіями, оскільки сучасну науку характеризують такі тенденції, як інтеграція, колективність творчості, комплексний підхід до вирішення проблем.

На початку XXI ст. сектор освіти дорослих Австралії характеризується динамічністю, різнобічністю, науково обґрунтованим моніторингом рівня та якості знань тих, хто навчається. Це зумовлює посилення уваги до педагогічного досвіду Австралії щодо розвитку освіти дорослих, оскільки він має незаперечне теоретичне і практичне значення. Актуальність ґрунтового осмислення педагогічного досвіду цієї країни, творчого використання його прогресивних ідей насамперед зумовлені статусом країн світу, в яких освіта дорослих є пріоритетом; розробкою вагомих педагогічних досліджень; якісними показниками в галузі освіти дорослих, які широко пропагуються у світі; дієвістю ідей учених у практичній реалізації освіти дорослих, національними особливостями культури, історії, політики, менталітету.

У ВНЗ Австралії розробляються дидактичні стратегії на суб'єктно-діяльнісних засадах, які дозволяють використовувати й застосовувати у вищій школі дослідження у різних галузях антропологічних знань, концепції, гіпотези та методи психології, психолінгвістики, педагогіки, дидактики, соціології, філософії для вироблення конкретних методичних інструментів та їх апробування.

У нашій публікації ми здійснили спробу висвітлити деякі

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

особливості освіти дорослих в Австралії. Сектор освіти дорослих має безліч моделей можливого втілення, оскільки множина методичних підходів до навчання відображає усю різноманітність процесів соціальної взаємодії, а отже, є основою для нових стратегічних і тактичних рішень.

Література

1. Австралія: лідер наукових досліджень // Управління освітою. – 2008. – Черв. (Чис. 16). – С. 30-32.
2. Дьюи Дж. Психологія и педагогіка мышления / Дж. Дьюи; перевод с англ. М. Никольской. – М.: Лабиринт, 1999. – 192 с.
3. Степаненко О. Не бойтесь ехать в Австралию / О. Степаненко // Обучение за рубежом. – 2001. – №12, декабрь. – С. 48.
4. Department of Education, Science and Training (2003). Adult Learning in Australia ... [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 10.04.2011 <http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/992FC0D2-A79A-4156-B4B6-2BC7FDF0B959/2206/you_can_too.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
5. DETIR (1999) Long-term unemployment in Queensland [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 08.04.2011 <<http://www.det.qld.gov.au/wstrategy/longtermunemployed.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
6. Gelade S., Catts R., Gerber R. (2003) Securing Success: Good practice in training people aged 45 ... [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 08.04.2011 <http://www.dest.gov.au/archive/research/publications/securing_success/brochure.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
7. Keys Young (2000) Older workers and education and training: quantitative data on ... education and training participation. BVET, Sydney. 60 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 10.04.2011 <<http://pandora.nla.gov.au/pan/25045/20020521-0000/www.bvet.nsw.gov.au/tenders/olderworkers.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
8. The World Book Encyclopedia. A: Volume 1. – Chicago: World Book, Inc., 1994. – PP. 110-111.

Ольга Пулинец

Образование взрослых в Австралии: реальность и будущее

Аннотация. В статье освещаются особенности австралийского образования; акцентируется внимание на образовании взрослых, выделяются основные причины, побуждающие взрослых к

учению; определяются факторы, на которых основывается сектор образования взрослых в Австралии.

Ключевые слова: образование взрослых, фактор, принцип обучения, концептуальная модель обучения.

Olga Pulinets

Adult Education in Australia: reality and future

Summary. *The article deals with the peculiarities of Australian education; special attention is paid to adult education and principles which induce adults to learning; it defines a set of factors which the adult and community education sector in Australia is based on.*

Key words: *adult education, factor, adult-learning principles, conceptual model of training.*

УДК 37.014.3(092)

Лариса Рубан,
м. Київ

**БІОГРАФІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО
СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ АМЕРИКАНСЬКОГО
ПЕДАГОГА ДЖОНА ХОЛТА (1923-1985 рр.)**

Важливе значення для України має вивчення світового педагогічного досвіду, що підтверджує визначальну роль педагогічної майстерності вчителя при забезпеченні якісної освіти. У цьому контексті заслуговує детального дослідження педагогічна спадщина *Джона Калдвелла Холта* (1923-1985 рр.), який займає особливе місце в теорії і практиці зарубіжної освіти.

Мета статті – дослідити професійно-педагогічне становлення американського педагога, охарактеризувати його педагогічну спадщину.

Дж. Холт був одним із перших, хто намагався пояснити широкій громадськості причини незадовільного навчання учнів у школі, окреслити шляхи покращення освітнього розвитку дітей. Саме цій тематиці присвячено його книги. До них належать: “Причини дитячих невдач” (*How children fail*), “Запорука дитячих успіхів” (*How children learn*), “Школа, яка не розвиває” (*The underachieving school*), “Що я робитиму в понеділок?” (*What do I do Monday?*), “Свобода і все, що проти неї” (*Freedom and beyond*), “Втеча від дитинства” (*Escape from childhood*), “Замість школи”

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

(*Instead of education*), “Ніколи не пізно” (*Never too late*), “Навчи себе” (*Teach your own*), “Неперервне навчання” (*Learning all the time*), “Життя варте того, щоб жити; вибрані листи Джона Холта” (*A life worth living; Selected letters of John Holt*).

Книги педагога користувалися надзвичайно популярністю і розходилися величезними тиражами і декількома виданнями. Так, книги Дж. Холта “Причини дитячих невдач” (1964, останні перевидання 1983, 1992) і “Запорука дитячих успіхів” (1967, останні перевидання 1983, 1992) розійшлися в кількості більш ніж два мільйона примірників і в декількох перевиданнях та є педагогічними бестселерами. Вони вплинули на ціле покоління вчителів і залишаються надзвичайно популярними серед батьків і людей, які шукають різні шляхи самоосвіти.

Зібрані листи Дж. Холта було опубліковано під назвою “Життя варте того, щоб жити; вибрані листи Джона Холта”, в яких він описав особливості пізнавальних процесів дітей. Ця праця стала справжнім надбанням, адже ми прагнемо створити гідні умови для навчання дітей як вдома, так і в школі.

Дж. Холт був переконаний, що причина невдач учнів криється в авторитарному навчанні. Він розумів, що демократична атмосфера (близька до домашньої) набагато краща для розвитку і росту дитини, ніж авторитарне оточення школи. У середині 60-х років Дж. Холт започаткував свій власний журнал “Особистісний ріст без шкільної освіти” (*Growing Without Schooling*). Багато батьків – прихильників Дж. Холта, друкували свій досвід домашнього навчання в цьому журналі, який став основою книги “Навчи себе” Дж. Холта. Ця книга і сьогодні є настільною книгою для прихильників домашнього навчання. Дж. Холт писав про свій журнал: “Читати листи, які надходять на адресу журналу “Особистісний ріст без шкільної освіти” – це одна із найбільших винагород за мою роботу” [7, с. 34].

На сучасному етапі педагогічна спадщина Дж. Холта є надзвичайно актуальною і популярною, про що свідчить активна діяльність громадської освітньої організації “Асоціація Джона Холта” (*Holt Associates*). Як зазначив Патрік Фаренга, голова Асоціації Дж. Холта: “Ідеї педагога залишаються актуальними й сьогодні... адже Дж. Холт хотів об’єднати школу і суспільство, життя і навчання” [3].

Дослідженням педагогічної спадщини та життєвого шляху Дж. Холта займалися такі автори: П. Фаренга (P. Farenga, США), С. Роджерс (C. Rodgers, США), Р. Міллер (R. Miller, США),

К. Муртон (С. Murton, Великобританія), Т. Спіглер (Т. Spiegler, Німеччина), Л. Дянкова (Росія), Н. Геда (Росія), Н. Крилова (Росія), А. Рогозянський (Росія) та інші. В Україні поза увагою спадщина Дж. Холта; частково представлені його ідеї, які стали обґрунтуванням домашньої освіти в США у дисертаційному дослідженні А. Лещенко “Домашнє навчання в системі професійної освіти США”.

Дж. Холт народився 14 квітня 1923 року у Нью-Йорку в родині заможних батьків. Дж. Холт набув педагогічний досвід, викладаючи у приватних школах США і за кордоном. Він описав себе “хорошим учнем і студентом елітних шкіл”. Здобуваючи освіту в Єльському університеті за спеціальністю “інженер технолог”, Дж. Холт не знайшов прикладного зв'язку між отриманими знаннями і реальністю, яка його оточувала. У двадцятирічному віці він залишив навчання і вступив до військово-морського флоту, де прослужив три роки на підводному човні США в роки Другої світової війни. Пізніше, Дж. Холт описав службу на підводному човні як час, де він отримав перший справжній і важливий освітній досвід свого життя [2]. Від військової служби Дж. Холт відмовився, у зв'язку з трагедією в Хіросімі.

Після закінчення Єльського університету в 1943 році (установа, яку пізніше Дж. Холт не вказуватиме через переконання, що “освіта людини є частиною її особистого життя, як і політичні чи релігійні переконання, і є результатом не тільки навчання у вищому навчальному закладі, але й набувається упродовж життя”), Дж. Холт служив три роки на підводному човні в роки Другої світової війни, працював шість років на уряд (1946-1952) [9, с. 1].

У 1952 році Дж. Холт припинив працювати на уряд і рік подорожував Європою. Коли він повернувся, його сестра Джейн Пітчер (*Jane Pitcher*) порадила йому відвідати школу Рокі Маунтін (*Rocky Mountain*) в Колорадо (*Colorado*). Джейн бачила як Дж. Холт любив її дітей (а вони його), і довго переконувала його йти працювати вчителем. Можливо, вона сподівалася, що візит до школи зацікавить його. Так і трапилося. Повернувшись з Європи у 1953 році, Дж. Холт навідав свою сестру в Нью Мехіко (*New Mexico*), а заодно й школу Рокі Маунтін. Про свій перший візит до школи він пізніше напише у книзі “Навчи себе”: “Я сказав директору школи Джону Холдену (*John Holden*): “Мені подобається школа і я хотів би залишитися і працювати в ній”.

Директор відповів: “Ми раді були б бачити вас у стінах нашої школи, але проблема в тому, що у нас не має жодної вакансії для вас, крім того, не має коштів, щоб платити вам”. У відповідь я сказав: “Якщо ви можете дати мені дах над головою, мене не хвилює, яку вакансію ви мені запропонуєте, і якщо ви годуватимете мене, я зможу деякий час жити без оплати за роботу, і впевнений, що знайду чим зайняти себе”. Це була пропозиція, від якої директор школи не міг відмовитися” [9, с. 9].

Так, Дж. Холт отримав роботу у школі Рокі Маунтін. Він не мав жодного уявлення про те, що освіта стане справою усього життя доти, доки педагог не почав задаватися запитанням чому значна кількість учнів у школах не досягає високих успіхів у навчанні. Пізніше Дж. Холт знайшов відповідь на це запитання. Свої дослідження він яскраво описав у книзі “Причини дитячих невдач” [9, с. 1].

Дж. Холт не мав формальної педагогічної освіти. Проте, його педагогічні знання та ідеї є результатом клопіткої самоосвітньої діяльності й практично-навчальної виховної роботи. Він почав учителювати лише тому, що це була, здавалося, найцікавіша справа того часу. Пізніше, педагог стверджував, що відсутність педагогічної освіти була його найбільша перевага. Він писав: “Моєю першою вчительською роботою було навчати цікавого і кмітливого сімнадцятирічного підлітка, чий шкільні успіхи були на рівні другого-третього класу. Провідні спеціалісти визнали його “розумово відсталим” (*brain-damaged*). Незважаючи на цей ярлик, він хотів читати, писати й рахувати як решта дітей, і хотів щоб я допоміг йому у цьому” [9, с. 2].

У книзі “Навчи себе” педагог писав: “Я не мав педагогічної освіти, тому ніколи не зустрічав термін “розумово відсталий”. Але, щоб не означав цей термін, моїм обов’язком було з’ясувати, що не дозволяє цьому хлопцеві навчатися, і що я міг зробити з цим. Я зрозумів пізніше, що цей підліток має ясне і логічне мислення, і що він повинен спочатку до кінця зрозуміти одну річ, перед тим як він перейде до наступної. Із самого початку навчання у школі йому не дозволяло вчитися те, що він не міг повністю зрозуміти більшість речей, про які йому говорили вчителі” [7, с. 6].

Школа Рокі Маунтін припала Дж. Холту до душі і він працював деякий час без оплати за кімнату і харчування, доки був зарахований в основний штат. У цій школі Дж. Холт пропрацював чотири роки, він викладав англійську, французьку і математику. У 1957 році педагог переїхав до Бостону. На той час йому

виповнилося 34 роки. Його взяли на роботу до школи, але вже через рік Дж. Холт розчарував керівництво школи. Дж. Холта звільнили, зокрема за те, що він наполягав на тому, що тестування шкідливе для навчання. Після цього Дж. Холт працював у двох інших приватних школах [1].

У 1961 році знайомий вчитель Дж. Холта написав своєму другові про книгу, над якою працює педагог. У свою чергу, цей друг написав Франку Дженнінгсону (*Frank Jennings*), професору із Колумбії (*Columbia*). Зрештою, Дженнінгсон передав листа редактору Джерому Озеру (*Jerome Ozer*). Озер написав Дж. Холту, що хоче видати його книгу. Так, з допомогою Озера Дж. Холт видав свої перші книги: “Причини дитячих невдач”, “Запурука дитячих успіхів”, “Школа, яка не розвиває” [9, с. 16].

Після видання книги “Причини дитячих невдач” у 1964 році, Дж. Холт так написав про себе Джорджу Деннісону: “катапультований у громадське життя”. Тихий шкільний учитель став освітнім критиком, точки зору і поради якого шукали батьки і вчителі усю країну. Протягом цього періоду, Дж. Холт проводив чотири дні із п’яти в дорозі – він їздив із лекціями, відвідував школи, зустрічався зі своїми однодумцями і друзями [9, с. 20].

Мільйони читачів книги “Причини дитячих невдач” знайшли на її сторінках підтвердження свого власного шкільного досвіду, і для них Дж. Холт був одним із перших хто написав про те, що насправді являло собою життя у школі для учнів і вчителів [9, с. 2].

У 1965 році педагог створив “Асоціацію Джона Холта”, президентом якої він був до кінця життя [8].

Працюючи у школі й занотовуючи свої спостереження, які стали основою книги “Причини дитячих невдач”, Дж. Холт також проводив час з маленькими дітьми своїх рідних і друзів. У цих дітях він вбачав енергію, мужність, терпимість до двозначності і до того, що дорослі називають “невдачею”, справжні навички до навчання – все, що фактично повністю було відсутнє у учнів п’ятого класу, з якими Дж. Холт працював. Педагог почав цікавитися тим, що змушувало цих активних і допитливих молодих людей перетворюватися на наляканих, сором’язливих, малих конформістів, яких педагог зустрів у школі [9, с. 2].

Сучасники Дж. Холта дивувалися педагогу, який не був ніколи одруженим і не мав дітей, так добре розумівся на їхньому навчанні, вихованні та розвитку. Одним із пояснень може бути те, що упродовж всього життя він досліджував дітей, спостерігав за

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

ними, вчився у них. Дж. Холт був не звичайною людиною в багатьох значеннях. Він писав від серця, як і всі видатні педагоги, намагаючись донести до своїх читачів таємниці навчання [1].

Педагог писав: “Ми не повинні вчити дітей кмітливості. Вони від народження кмітливі. Єдине, що ми повинні припинити – це робити їх тупими” [4, с. 161].

Подорожуючи країною, Дж. Холт відвідав сотні шкіл, розмовляв як із керівництвом, так і з учнями про їхній досвід та успіхи у навчанні [3]. Крім того, Дж. Холт читав свої лекції в Гарвардському університеті (*Harvard University*), м. Кембридж (*Cambridge*) у 1968 році, а також в Каліфорнійському університеті (*University of California*), м. Берклі (*Berkely*) у 1969 році [8].

У липні 1977 року Дж. Холт писав своїй матері, яка пізніше стала однією із тих, хто підтримав ідею домашнього навчання: “Мені подобається писати листи іншим людям і крім того, коло цих людей зростає. Багато із них починає писати листи один одному, і мені здається, що така переписка допоможе нам обмінюватися своїми ідеями й досвідом. Я захопився цим і маю багато ідей стосовно цього. Думаю така практика буде надзвичайно корисною для багатьох людей”. Так, з’явився на світ журнал “Особистісний ріст без шкільної освіти” – проект, який існував у останні роки життя Дж. Холта. Разом із появою журналу, педагог відкрив книжкову і музичну крамницю. За допомогою каталогу, що висилається поштою, Дж. Холт продавав книги. Пізніше, він почав розчаровуватися через деякі обмеження справи, яка включає в себе публікацію і продаж книг – наприклад, його власні книги дуже часто було важко знайти, а книги, які йому подобалися припиняли видаватися. Створення книжкової і музичної крамниці було відповіддю на це розчарування. Дж. Холт писав Генрі Гігеру (*Henry Geiger*): “Я вирішив спробувати продавати свої власні книги, і разом із ними книги інших письменників, ідеї яких я підтримую” [9, с. 141].

У книзі “Запорука дитячих успіхів” педагог писав: “Я багато спостерігав за дітьми як вдома, так і поза ним, я провів дуже багато часу в оточенні дітей і добре пізнав декого із них. Сотні батьків писали в редакцію нашого журналу “Особистісний ріст без шкільного навчання” і розповідали про мислення і навчання їх дітей. Що я з’ясував із цих листів так це те, що дітям подобається вчитися і вони з цим добре справляються. В цьому я не сумніваюся” [5, с. 297-298].

Переконуючи, що діти від природи допитливі й мають

здібності до навчання, Дж. Холт поставив себе в ряд з такими освітніми філософами як: Жан-Жак Руссо (*Jean-Jacques Rousseau*), Лев Толстой (*Leo Tolstoy*), Джон Дьюї (*John Dewey*), А.С. Нейл (*A.S. Neill*) через їхні схожі погляди на систему освіти, а не тому, що педагог почитав праці цих філософів, чи тому що постійно прагнув об'єднатися з ними (хоча пізніше Дж. Холт і А.С. Нейл стали друзями, педагог прочитав працю філософа лише після того, як дійшов тих самих висновків, що й він). Питання, що хвилювало Дж. Холта полягало в тому, як оберезити й підтримати те, що в дітях закладено від природи, як перетворити школи на місця, що навчають й підтримують дітей, а не залякують й принижують їх [9, с. 3].

У 1982 році Джон Холт почав писати книгу “Неперервне навчання”. Це книга про те як діти вчатьсЯ читати, писати і рахувати поза школою. Педагог відмічав про свою книгу: “Книга буде *доказом* того, що діти, без примушування чи маніпулювання ними, чи введення їх у незнайоме, спеціально підготовлене оточення, без того, що їхнє мислення буде заплановане, можуть і черпатимуть важливу інформацію із світу, який оточує їх, про те, що ми називаємо Основи. Книга також продемонструє те, що “звичайні” люди, без спеціальної підготовки й часто без шкільного навчання, можуть допомогти своїм дітям дослідити світ, і щоб зробити це, необхідно не більше, ніж незначне почуття такту, терпіння, увага й легко доступна інформація” [6, с. XV].

Протягом наступних двох років Дж. Холт продовжував писати свою книгу, уривки якої з'являлися у журналі, який він видавав, і який його колеги із Асоціації Джона Холта продовжують видавати: “Особистісний ріст без шкільної освіти”. Лекції, які педагог давав в той час, розкривали тему “природного навчання” (“*natural learning*”).

У родині Дж. Холта ніхто не займався музикою. В 50-ти річному віці він захопився грою на віолончелі і після інтенсивного тренування, осягнув всі секрети цієї справи. Пізніше, він, навіть, виступав з концертами. Свій глибинний музичний досвід Дж. Холт описав у книзі “Ніколи не пізно” [1].

Патрік Фаренга згадує: “Музика була коханою жінкою Дж. Холта, і у свій вільний час, якщо він не слухав магнітофонні записи, то був на концерті чи грав на своїй віолончелі” [7, с. XII].

Педагог помер 14 вересня 1985 року у Бостоні штат Массачусетс (*Massachusetts*) від раку.

Висновки. У передмові до книги “Школа, яка не розвиває”,

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

П. Фаренга констатував: “Я думаю, що важко перевершити критичний аналіз Дж. Холта стосовно тестування у школах, обов’язкового шкільного навчання, престижних коледжів, мотивації до навчання, зайнятого способу життя, расизму, бідності, місця вчителя, гострих заміток” [3].

Дослідження, проведені Дж. Холтом, залишаються актуальними й сьогодні – адже, “біг часу не завжди забезпечує розв’язання давніх проблем” [3]. Його значна спадщина продовжує жити в його книжках і надихає мільйони вчителів і батьків в усьому світі.

Література

1. Arvind Gupta. A life of John Holt [Електронний ресурс]. – Режим доступу 10.09.2010: <<http://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/DH8.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
2. Education encyclopedia: John Holt [Електронний ресурс]. – Режим доступу 21.04.2010: <<http://www.answer.com/topic/johm-holt>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
3. Farenga P. How to get an education at home [Електронний ресурс]. – Режим доступу 08.07.2010: <<http://patfarenga.squarespace.com/writing-by-patrick-farenga/>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. Holt J. How children fail / Holt J. – Rev.ed. New York: A Merloyd Lawrence Book; Massachusetts, 1995. – p. 298.
5. Holt J. How children learn / Holt J. – Rev.ed. New York: A Merloyd Lawrence Book; Massachusetts, 1995. – 303 p.
6. Holt J. Learning all the time / Holt J. – Rev.ed. New York: A Merloyd Lawrence Book; Massachusetts, 1989. – 303 p.
7. Holt J. Teach your own / Holt J., Farenga P. – N.Y.: Delacorte Press, 1992. – 157 p.
8. John Holt [Електронний ресурс]. – Режим доступу 22.04.2010: <<http://www2.selu.edu/Academics/Faculty/nadams/educ692/Holt.html>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
9. Sheffer S. A Life Worth Living (Selected Letters of John Holt) / Sheffer S. [Електронний ресурс]. – Режим доступу 15.11.2010: <<http://gyanpedia.in/tft/Resources/books/holtletters.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Лариса Рубан

Биографическое исследование профессионального становления и развития американского педагога Джона Холта (1923-1985)

Аннотация. В статье исследуется профессионально-педагогическое становление Джона Холта, описано его педагогическое

наследие. Актуальними являються взгляды американского педагога на причины учебных неудач учеников.

Ключевые слова: Джон Холт, домашнее образование, традиционное образование, педагогический опыт, педагогическое наследие, мотивация, школьное обучение.

Larysa Ruban

***Biographical research of the American pedagogue John Holt's
(1923-1985) professional formation and development***

Summary. Professional and pedagogical formation of John Holt is considered. His pedagogical inheritance is characterized. The views of the American pedagogue on the reasons of the students' failures in learning are topical.

Key words: John Holt, home education, traditional education, pedagogical experience, pedagogical inheritance, motivation, school education.

УДК 374.7 “71“ (“7123“: 20)

**Лариса Сіґасєва,
м. Київ**

**ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ
НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ.**

У 1991 р. утвердилася незалежність Української держави, що відкрило перед освітянами нові перспективи розвитку педагогічної науки – переосмислення пройденого шляху та визначення нових завдань діяльності [9, с. 5]. У перші роки після здобуття незалежності почала формуватися власна освітня політика та система вищої освіти, але в цілому розвиток освіти дорослих у країні мав стихійний характер [1, с. 197]. Цей процес можна позначити як часткове руйнування радянських традицій (перш за все, за рахунок скорочення культурно-масової роботи й відмови від насадження єдиної ідеології), а також як появу нових підходів, форм і провайдерів освітніх послуг для дорослих (за рахунок недержавних комерційних і некомерційних програм). Добре функціонуючі в умовах планової економіки й тоталітарної суспільної системи установи освіти виявилися, проте, нездатними реагувати на зміну умов в економіці й суспільно-політичному житті країни. Після здобуття незалежності були потрібні перебудова та модернізація національних систем освіти, в тому числі, освіти дорослих, яка повинна була допомогти громадянам

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

адаптуватися до ринку праці і забезпечити їх навичками для усвідомленої та відповідальної участі в політичному житті [8]. Місце освіти в житті суспільства визначається тією роллю, що відіграють у суспільному розвитку знання людей, їхній досвід, уміння, навички, можливості розвитку професійних і особистісних якостей. Ця її роль стала зростати у другій половині ХХ ст. і продовжує зростати й нині, принципово змінившись в останні десятиліття. Зміни у галузі освіти нерозривно пов'язані з процесами, що відбуваються у соціально-політичному й економічному житті світового співтовариства. Оскільки професійні знання й 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. Водночас в Україні, де соціальні зміни мають інтенсивний характер, а соціальне життя набуває ознак неперервного освітнього процесу, завдання розвитку освіти дорослих як одного з головних механізмів становлення нового суспільства й сучасної особистості, на жаль, усе ще не набули відповідного суспільного попиту і залишаються предметом інтересів і турботи окремих освітніх і дослідницьких структур та колективів, громадських об'єднань, окремих науковців.

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

- збереженням і пристосуванням до нових реалій установ підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів, що виникли в рамках соціалістичної педагогіки й радянської системи освіти;
- розширенням функцій установ вищої освіти, при яких з'явилися спеціалізовані підрозділи або центри, що пропонують послуги для дорослих на комерційній основі;
- скороченням обсягу просвітницької діяльності в межах культурно-масової роботи, в тому числі в рамках діяльності основного суб'єкта неформальної освіти дорослих – Товариства “Знання”;
- появою недержавних (приватних і громадських) установ і організацій, що пропонують, переважно, програми неформальної економічної, політичної, суспільної, екологічної, професійної та інших видів освіти [1, с. 198].

В умовах незалежності України в Департаменті вищої освіти Міністерства освіти і науки України був створений і працює

сектор післядипломної освіти, мета якого координація діяльності вищих навчальних закладів країни щодо розвитку освіти дорослих. За роки незалежності України відбулися принципи, позитивні зрушення в розвитку освіти взагалі й освіти дорослих зокрема. Водночас слід зазначити, що цілісне сприйняття освіти дорослих (професійної та непрофесійної, формальної та неформальної) поки ще не набуло достатнього поширення на рівні державної політики. Традиційний для радянського періоду підхід продовжує домінувати в офіційних колах. Відповідно, існує гостра потреба в опрацюванні й оформленні концептуального бачення розвитку систем освіти і навчання дорослих; ця робота має бути направлена на ознайомлення з європейським і міжнародним досвідом організації освіти дорослих і разом з тим враховувати і розвивати вітчизняні традиції, підходи і принципи [7]. Сьогодні в масовій свідомості не сформоване розуміння “суспільної корисності” освіти дорослих. А цей факт є ключовим для забезпечення гарантій права на освіту дорослих, розробки й упровадження системи пільг і стимулів, інституційних форм забезпечення інтересів різних груп населення. Безліч суб’єктів (бізнес, соціальні партнери) роз’єднані й практично не беруть участі у формуванні пріоритетів освітньої політики; інституційні форми та процедури такої участі не визначені.

У процесі роботи над авторською концепцією розвитку освіти дорослих в Україні, було визначено актуальність і доцільність організації такої діяльності в Україні, виявлено суперечності, які треба подолати, узагальнено, на наш погляд, важливі тенденції [11]. Так, було окреслено цілі, пріоритети, принципи розвитку освіти дорослих, якість здобутої дорослими освіти, визначено необхідність її модернізації, спрогнозовано розвиток системи вищої освіти в Україні у зв’язку зі зміною політичного курсу країни та її економічним розвитком, розглянуто міжнародну співпрацю та інтеграцію у сфері освіти дорослих, її економічні відносини, акцентовано увагу на пріоритетних завданнях освіти дорослих і намічено шляхи реалізації освітньої політики в Україні.

Державно-політичні й соціально-економічні перетворення в суспільстві в кінці 80-х – на початку 90-х років ХХ ст. позначилися на розвитку української освіти. Підходи, практичні дії модернізації та розвитку освіти в Україні ґрунтуються на концепції побудови незалежної демократичної держави та її державних пріоритетах: доступ до освітньої та професійної

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

підготовки всіх, хто має здібності, мотивацію до відповідної підготовки; використання освіти й професійної підготовки для захисту соціальних інтересів суспільства; зменшення монопольних прав держави в освітній галузі через створення на рівноправній основі нових закладів освіти недержавних форм власності – навчально-виховних, професійно-технічних і навчальних; формування інвестиційної політики в сфері освіти.

З урахуванням цього, стратегічними завданнями реформування системи освіти в Україні є:

- побудова національної системи освіти, формування творчої особистості, забезпечення пріоритетності розвитку людини;
- функціонування та розвиток національної системи освіти на основі принципів гуманізму, демократії, пріоритетності суспільних і духовних цінностей;
- вихід системи освіти в Україні на рівень освітніх систем розвинених країн світу завдяки докорінному реформуванню її концептуальних, структурних та організаційних засад [15].

Провідними напрямками реформування системи освіти при цьому визначено:

- забезпечення всебічної готовності громадян до одержання освіти будь-якого рівня;
- досягнення якісно нового рівня в оволодінні базовими навчальними дисциплінами соціально-гуманітарного та профільного циклів;
- створення умов для задоволення освітніх і професійних потреб особистості та можливостей її вдосконалення завдяки неперервній освіті, зокрема, перепідготовці та підвищенню кваліфікації.

Цього можна досягти, якщо:

- створити в суспільстві атмосферу загальнодержавного сприяння розвитку освіти;
- подолати девальвацію загальнолюдських і гуманістичних цінностей, відрив від національних джерел;
- забезпечити розвиток освіти на основі нових прогресивних концепцій, упровадження передових технологій і науково-методичних досягнень;
- відійти від авторитарної педагогіки, підготувати нову генерацію педагогічних кадрів;
- інтегрувати освіту і науку, активно залучити до

навчального процесу науковий потенціал навчальних закладів, науково-дослідних установ, мотивувати їх до участі в наукових дослідженнях і розробках;

- реорганізувати існуючі та створити навчально-виховні, професійно-технічні та навчальні заклади нового покоління, змінити управління освітою.

Досвід модернізації системи освіти в Україні показав, що її якість залежить, насамперед, від прийнятих стандартів освіти та професійної підготовки майбутніх фахівців, інфраструктур внутрішнього і зовнішнього середовища та керування навчальним закладом [15].

За роки незалежності України на державному рівні реалізовано немало заходів, що сприяли розвитку системи освіти у складних умовах перехідного періоду. Насамперед йдеться про створення законодавчого освітнього правового поля. Прийняттям Конституції України, ухваленням законів “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про позашкільну освіту”, “Про професійно-технічну освіту”, “Про вищу освіту” було визначено основні правові норми демократичного функціонування та розвитку системи освіти. Освітня діяльність на всіх рівнях у порядку реалізації положень державних документів регулюється нормативними актами Верховної Ради, Президента, Кабінету Міністрів, положеннями, наказами й розпорядженнями Міністерства освіти і науки України [2; 3]. З урахуванням соціальних потреб суспільства й фінансових можливостей держави поетапно реалізується програма системної модернізації всіх ланок системи освіти, здійснюються заходи із організаційно-методичного, матеріально-технічного та кадрового забезпечення навчальних закладів. Наявність багатоступеневого здобуття освіти в країні має принципове значення, оскільки гарантує особистості вільний вибір і дає їй можливість одержати освіту відповідно до розумових і професійних здібностей. Такі можливості додатково розширюють право громадян на одержання освіти завдяки можливості вибору форми навчання: очної, вечірньої, заочної, екстернатної, дистанційної. Маючи на меті досягти статусу розвиненої держави, Україна сприяє розвитку всієї своєї багатоступеневої системи освіти, зростанню інтелектуального потенціалу суспільства.

За прогнозами ЮНЕСКО, рівня національного благополуччя, що відповідає світовим стандартам, досягнуть лише

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

ті країни, працездатне населення яких на 40-60 % матиме вищу освіту. Доступ молоді до якісної вищої освіти забезпечують:

- безоплатна освіта на конкурсних засадах;
- створення правових засад одержання освіти за рахунок бюджетів усіх рівнів;
- надання освітніх кредитів студентам із малозабезпечених сімей на пільгових умовах;
- створення умов для одержання вищої освіти дітьми-сиротами, інвалідами;
- поліпшення інфраструктури вищої освіти з метою збільшення можливостей продовження освіти дітьми з менш розвинених регіонів;
- додержання повної справедливості під час вступу до вищих навчальних закладів й зарахування;
- запровадження ефективної системи широкої інформованості громадськості, майбутніх студентів, батьків про можливості одержання вищої освіти з усього спектру спеціальностей;
- розвиток розгалуженої мережі установ для одержання додаткової освіти дорослими, її зв'язок з системою професійної освіти, ринком праці, службою зайнятості;
- ефективна система широкої інформованості громадськості, майбутніх студентів, батьків про можливості одержання вищої освіти з усього спектру спеціальностей [15].

З метою забезпечення в Україні надання освіти вищої якості та входження в європейське освітнє співтовариство, потрібно щонайменше виконати два стратегічних завдання:

- спрямувати педагогічну науку на розробку та реалізацію стратегії розвитку освіти, перспектив модернізації й розвитку національної освітньої системи;
- розробити й упровадити в навчальний процес передові інтелектуальні інформаційні технології.

У модернізації освіти в Україні значною мірою враховують об'єктивний вплив загальних для сучасної цивілізації тенденцій розвитку:

- посилення глобалізації економіки, взаємозв'язку та взаємозалежності держав світу, наслідком чого є формування загального світового економічного простору й планетарного інформаційного поля, інтенсивний обмін результатами матеріальної та духовної діяльності;

- формування позитивних умов для індивідуального розвитку особистості, її самореалізації у світі.

Розвиток України на початку третього тисячоліття визначається в контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності західної культури: парламентаризм, права людини, права національних меншин, лібералізацію, свободу пересування, обмеження ролі держави в суспільстві тощо. В соціально-політичній сфері – це перехід від тоталітаризму до демократії, в економіці – від адміністративно-командної системи планового господарства до соціально-орієнтованої ринкової економіки, а в освіті – до її модернізації з урахуванням перелічених явищ. Такі зміни в суспільстві потребують відновлення соціальних пріоритетів особистості. Розвиток освіти – це стратегічний ресурс подолання кризових процесів, досягнення вагомих успіхів у підвищенні якості життя, утвердження національних інтересів, зміцнення авторитету й конкурентоспроможності української держави на міжнародній арені, адже освіта є однією з найголовніших умов прориву нашого інтелектуального й виробничого потенціалу на світовий ринок високих технологій. У цих умовах для України особливої актуальності набуває врахування чинників соціально-економічного розвитку, серед яких значна роль належить людському фактору. Особливого значення при цьому набуває система освіти дорослих, яка має бути спрямована на максимальне задоволення потреб:

- особистості – у самовдосконаленні, адаптації до змін у соціально-економічному, політичному розвитку життя;

- суспільства – у формуванні соціально активних осіб, які мають адаптуватися до реалій життя, законослухняних та ініціативних громадян, членів суспільства, які орієнтуються на загальнолюдські цінності;

- держави – у підготовці компетентних працівників, здатних вивести країну на високий рівень соціально-економічного й культурного розвитку [12].

Немає сумніву: вища освіта й наука – це стратегічний ресурс поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету й конкурентоспроможності української держави на міжнародній арені, утвердження України на світовому ринку високих технологій. Освіта утверджує національну ідею, сприяє розвитку культури українського народу.

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

Наукова праця є обов'язковою в процесі підготовки кваліфікованих фахівців із вищою освітою. Єдність освіти й науки є умовою модернізації системи вищої освіти, основним чинником її розвитку. Головне завдання освітньої політики – забезпечення сучасної якості освіти на основі збереження її фундаментальності й відповідності актуальним питанням сьогодення. Мета модернізації освіти полягає у створенні механізму сталого розвитку системи освіти. Для досягнення зазначеної мети необхідно виділити такі найголовніші завдання:

- забезпечити державні гарантії доступності й рівні можливості здобуття повноцінної освіти;
- сформувати в системі освіти нормативно-правові та організаційно-економічні механізми залучення й використання позабюджетних ресурсів;
- підвищити соціальний статус і професіоналізм працівників освіти, посилити їхню державну й громадську підтримку;
- розвивати освіту дорослих як відкриту державно-суспільну систему на основі розподілу відповідальності між суб'єктами освітньої політики, підвищувати роль усіх учасників освітнього процесу: учнів, педагогів, батьків, освітніх установ [15].

Модернізація освіти розгортається і відбувається в контексті загального сучасного процесу реформування різних сторін українського життя в тісній взаємодії з іншими реформами, одночасно будучи для них джерелом забезпечення кадрового ресурсу. На цьому етапі модернізація освітньої системи тісно пов'язана з її стабілізацією, виходом на мінімальні бюджетні нормативи завдяки розв'язанню соціально значимих проблем. У контексті зв'язку освіти з розвитком громадянського суспільства має зростати роль громадських рад із питань освіти (регіонально-муніципальний рівень), опікунських рад, різних фондів, окремих меценатів; їхня участь має відчутно впливати на якість діяльності освітянських установ, запобігати їхній замкнутості, стверджувати принципи гуманізму, толерантності, патріотизму і громадянськості. Просвітницька діяльність серед батьків спрямована на формування громадянського суспільства має стати органічною складовою діяльності управлінських освітянських структур, громадських і профспілкових об'єднань учителів, Педагогічного товариства України, різних фондів та опікунських рад тощо. Ще не знайшли належного місця в гуманітарній освітянській галузі й громадські організації культурологічного

спрямування, традиційно притаманні українському суспільству, чиїм завданням, як і історичних попередників (громади, просвіти), має стати широка просвітницька робота серед молоді та батьків із підвищення педагогічної культури населення, поширення знань про фізичний, психічний, емоційний розвиток особистості, її права та обов'язки, формування рис громадянськості та патріотизму молоді. Стратегічним завданням міжнародної співпраці є вихід української освіти на ринок світових освітніх послуг, широка участь навчальних закладів, педагогів і вчителів, учнів, студентів і науковців у проєктах міжнародних освітніх організацій і співтовариств. Активізації потребує співпраця на дво- та багатосторонній основі із зарубіжними освітянськими фондами, неурядовими міжнародними організаціями та установами, Світовим банком та іншими міжнародними донорами, що є вагомим джерелом фінансової підтримки національної освіти. Українська освіта має опанувати зарубіжний досвід навчання демократії – демократичної освіти, демократичної організації й управління навчально-виховним процесом, переорієнтації на ринкові відносини. Активізація міжнародних зв'язків потребує чіткого визначення стратегічних партнерів. Європейський вибір, задекларований Україною, – головний вектор міжнародного співробітництва, зреалізувати який освіта має притаманними їй засобами і практичними кроками, змінюючи співпрацю з Росією, країнами СНД, Близького Сходу, Японією, Китаєм, іншими державами світу. Багатовекторність зовнішньої політики розширює можливості міжнародного співробітництва в галузі освіти зі Сходом і Заходом. Цю взаємодію полегшують і прискорюють нові інформаційні технології, тому їх засвоєння й упровадження – це першочергове завдання розвитку міжнародних освітянських контактів. Інтеграція освіти України в міжнародний освітній простір має ґрунтуватися на таких головних принципах:

- пріоритет національних інтересів;
- збереження й розвиток інтелектуального потенціалу нації;
- миротворча, людино- і культуротворча спрямованість міжнародного співробітництва;
- орієнтація на загальнолюдські, фундаментальні цінності [15].

Нові для України ринкові відносини привели до появи такого соціального явища в суспільстві, як безробіття. Подолання

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

загального безробіття потребує радикальних заходів, переорієнтації економічної політики на нові засади. Проблема зайнятості населення – одна з найгостріших соціальних проблем, з якими зіткнулося людство у ХХ ст. і яка не втратила актуальності й на початку ХХІ ст. Її розв'язання – головна стратегія розвитку цивілізованих країн, юридично закріплена в загальній Декларації прав людини, де підкреслено право кожної людини на працю, вільний вибір роботи та захист від безробіття [6]. В основу професійного навчання незайнятого населення мають бути покладені такі принципи:

- добровільність навчання;
- відповідність навчання державним вимогам і стандартам;
- зв'язок з ринковими перетвореннями, розвитком різних форм власності та господарювання, реструктуризацією економіки й зайнятості населення;
- орієнтація безробітних на перспективні сфери трудової діяльності відповідно до попиту на ринку праці;
- диференційований підхід до різних соціальних груп безробітних;
- упровадження прогресивних форм і методів професійного навчання, з – поміж яких модульна система з використанням індивідуального підходу до кожної особи;
- взаємозв'язок професійного навчання безробітних із загальною системою неперервної професійної освіти [10].

До безробітних належать:

- дорослі, вивільнені зі сфери праці;
- робітники та спеціалісти, що мають досвід фахової та освітньої діяльності, які втратили роботу з різних причин;
- потенційні працівники, що стоять перед проблемою вибору нової спеціальності й нового фахового старту;
- особи, що мають різноманітні соціально-демографічні характеристики, але перебувають у психічній і фаховій кризі [5].

Безробітні як соціальна група є тією частиною працездатного населення, яка через економічні умови вивільнилася зі сфери праці, але самостійно розв'язати проблему нового професійного “старту”, повернення до трудової діяльності, не може. Причини такої проблеми як суб'єктивні, так і об'єктивні. До них ми відносимо:

- низьку соціальну мобільність (багато безробітних

не може самостійно знайти роботу);

- низьку конкурентоспроможність (тобто безробітні й представники групи ризику або прихованого безробіття часто не мають переваг порівняно з іншими здобувачами робочих місць, не можуть перемагти в боротьбі за ці переваги або не вступають у боротьбу);

- низький рівень професійної кваліфікації.

Неминучим наслідком безробіття є погіршення якості життя, бідність та інші труднощі. Перед системами освіти дорослих і професійної перепідготовки безробітних сьогодні поставлено важливе завдання – виконати свою функцію в подоланні соціальних наслідків економічних перетворень, оскільки в умовах переходу країни до ринкових відносин, появи та розширення нових спеціальностей, освіта дорослих перетворюється на життєво важливу потребу реалізації власного “Я”. Результат професійної перепідготовки безробітних, її успішність характеризуються поняттям “соціальна ефективність результату професійної перепідготовки”, яка полягає в тому, щоб навчити дорослого самостійно здобувати нові знання й набувати вміння.

Для дорослих людей освіта ніколи не закінчується. Дорослі люди – це посередники між минулим, сьогоднішнім і майбутнім; старші покоління йдуть із життя, забираючи з собою цілу бібліотеку; 880 млн зовсім неписьменних і 4,5 млрд безнадійно відсталих від сучасних знань людей – шлях до планетарної трагедії. Якщо нам вдасться впоратися зі змінами освітніх установ, з’явиться надія подалати труднощі в освіті багатьох народів світу [15]. Контингент освіти дорослих – це особи, які так чи інакше поєднують навчально-пізнавальну діяльність із практичною участю в різних сферах життєдіяльності суспільства: працівники сфери професійної праці; тимчасово незайняті, серед яких і безробітні; особи, зайняті винятково в домашньому господарстві; пенсіонери за віком; дорослі з обмеженими фізичними можливостями (інваліди); люди, що змінили через певні обставини звичний спосіб життя, наприклад, військовослужбовці (вони ж пенсіонери); мігранти; дорослі засуджені, позбавлені волі.

Система освіти дорослих має бути орієнтована не тільки на державні завдання, а й на постійно зростаючий освітній попит, на конкретні інтереси родин, місцевих співтовариств, підприємств. Саме орієнтація на реальні потреби конкретних користувачів

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

освітніх послуг має створювати основу для залучення додаткових фінансових і матеріальних ресурсів [15].

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 інформацію 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 [13]. Це дає змогу найбільш повно використовувати педагогічні можливості нових інформаційних технологій, реалізовувати процеси інтенсифікації й оптимізації навчального процесу, індивідуалізації та диференціації; розвивати самостійність дорослих у вирішенні конкретних навчальних завдань; здійснювати поетапний і підсумковий контроль результатів навчання з наступною оцінкою ефективності навчального процесу. Інформатизація освіти сприяє розкриттю особистісних якостей людини, збереженню та розвитку індивідуальних можливостей тих, кого навчають; формуванню в учнів (студентів) пізнавальних інтересів, прагнення до самовдосконалення; забезпеченню комплексності вивчення явищ дійсності, нерозривності взаємозв'язку між природознавством, технікою, гуманітарними науками та мистецтвом; постійному відновленню освіти, форм і методів процесу навчання і виховання [14]. Сучасні інформаційно-технологічні революції, що відбуваються на всіх континентах і у багатьох країнах світу, зумовили необхідність пошуку нових підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців всіх напрямів і галузей господарства, і зокрема розвиток дистанційної освіти. Саме ця система може найбільш адекватно й гнучко реагувати на потреби суспільства забезпечувати реалізацію конституційного права на освіту кожного громадянина країни [4]. На зміну старої моделі навчання дорослих повинна прийти нова модель, заснована на засадах гуманізації та андрагогізації освітнього процесу.

Отже, аналіз архівних джерел, наукової літератури дав змогу визначити *тенденції розвитку освіти дорослих* в сучасній Україні *на початку XXI ст.* До них ми відносимо:

- реалізацію системного підходу до розвитку освіти дорослих;

- розвиток освіти дорослих у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів;
 - зв'язок пріоритетних завдань освіти дорослих з процесами глобалізації та інформатизації суспільства;
 - використання української системи вищої освіти для розбудови фундаменту освіти дорослих;
 - навчання безробітних;
 - розвиток міжнародного співробітництва;
 - вплив соціально-економічних трансформацій на структуру, завдання та зміст освіти дорослих;
 - упровадження інформаційних технологій в освіту дорослих;
 - створення громадських об'єднань та визначення їх ролі у формуванні політичної свідомості громадян України;
 - посилення функції соціального захисту людини.
- Врахування вищезазначеного сприятиме розвитку освіти дорослих в Україні.

Література

1. Дмитриченко М.Ф. Вища освіта і Болонський процес: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М.Ф. Дмитриченко, Б.І. Хорошун, О.М. Язвінська, В.Д. Данчук. – К.: Знання України, 2006. – 440 с.
2. Законодавство в сфері образования взрослых: проблемы и перспективы развития: материалы науч.-практ. семинара, 14 дек. 2001 г. – СПб. : ИОВ РАО, 2002. – 52 с.
3. Законодавчі акти України з питань освіти. За станом на 1 квітня 2004 року: офіційне видання. – К.: Парламент. вид-во, 2004. – 404 с.
4. Клопов Р.В. Генезис дистанційного навчання // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. праць / Благод. фонд ім. А.С. Макаренка. – К., 2005. – Вип. 2. – С. 37-46.
5. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: в 4-х т. / [науч. ред. В.И. Подобед]; СПб.: ИОВ РАО, 2000. – Т.4: Технологии обучения взрослых в различных образовательных системах, кн. 3: Развитие систем образования социально незащищенных групп взрослого населения / под ред. Н.А. Тоскиной, С.С. Лебедева, Н.А. Тоскина. – 2000. – 100 с. – (Монографическая серия).
6. Образование взрослых: теория и практика / под ред. В.Г. Онушкина, Н.А. Тоскиной. – СПб.: ИОВ РАО, 1996. – Вып. 2: Профессиональная переподготовка безработных. – 1996. – 183 с.

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

7. Освіта України за роки незалежності: стан, факти, події / за заг. ред. В.Г. Кременя. – К.: Вища шк., 2001. – 159 с.

8. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003–2004 рр.) / [за ред. В.Г. Кременя; авт. кол.: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубійанко В.В., Бабин І.І.]. – К.; Тернопіль: ТДПУ, 2004. – 146 с.

9. Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць до 15-річчя АПН України: у 5 томах / [голов. ред. В.Г. Кремень]. – 2007. – Т.1. Теорія та історія педагогіки. – 360 с.

10. Рыкова Е.А. Профессиональное обучение и профориентация незанятого населения: учеб. пособ. для инж.-пед. работников учреждений нач. проф. образования / Е.А. Рыкова. М.: Ин-т развития проф. образования, 2000. – 137 с.

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

12. Социализация взрослых: учеб. пособ. / [Л.А. Башарина, Л.В. Бродянская, С.Г. Вершловский и др.]. – СПб.: СпецЛит, 2002. – 269 с.

13. Стефаненко П. Дидактичні особливості дистанційного навчання у вищій школі / Павло Стефаненко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 1. – С. 22-32.

14. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / [Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и др.]; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2004. – 414 с.

15. Розвиток системи освіти в Україні в 1995-2004 рр.: Національна доповідь // Образование в СНГ: проблемы и перспективы: электронный журнал / Освіта для стійкого розвитку: на шляху до суспільства знання: Міжнародний форум. – 2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу 15.05.2007: <<http://cis.bsu.by/second.aspx?uid=51&type=Articlehttp://cis.bsu.by/second.aspx?uid=3&type=subject>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

Лариса Сигаєва

Тенденции развития образования взрослых в Украине в начале XXI века

Аннотация. В статье рассматривается развитие Украины в начале третьего тысячелетия, которое определяется в контексте европейской интеграции с ориентацией на фундаментальные ценности западной культуры: парламентаризм, права человека, права национальных меньшинств, либерализацию, свободу передвижения, ограничения роли государства в обществе и т.д. В статье определены тенденции развития образования взрослых в Украине в начале XXI века

Ключевые слова: образование взрослых, развитие образования

взрослых, тенденции развития образования взрослых.

Larysa Sigaeva

***Adults education trends in ukraine
at the beginning of the xxist century***

Summaru. *The paper deals with the development of Ukraine at the beginning of the third millennium, which is determined in the context of European integration with a focus on fundamental values of Western culture: parliamentarism, human rights, minority rights, liberalization, freedom of movement, limiting government's role in society and so on. In this article the trends in adult education in Ukraine at the beginning of the XXIst century are determined.*

Key words: *adults education, development of adults education, adults education trends.*

УДК 374.71(430)

**Людмила Чулкова,
г. Бердянск**

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ
ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ГЕРМАНИИ**

Актуальность статьи обусловлена объективными социально-экономическими условиями общественного развития европейских стран: условиями: благополучие и стабильность в странах Европы и экономическая отсталость в развивающихся странах, миграция рабочей силы; падение железного занавеса, разделение и воссоединение Германии. Интенсивные общественные процессы, определяют пути реализация новых требований в контексте трансформаций национальных системам образования европейского государства.

Целью статьи является систематизация концепций по проблеме обучения взрослых, осмысливание системы организации такой формы образования в общеевропейской политике. На наш взгляд, компаративистский анализ может стать предпосылкой для определения стратегии системы образования взрослых в Украине.

В Европе в настоящее время действуют ряд программ по образованию взрослых. В 2000 г. был принят Советом Европы Меморандум “О стратегии развития образования взрослых” с рекомендациями о необходимости и важности организации такого направления в национальных системах образования. Под эгидой

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

ЮНЕСКО создан Институт и Ассоциация образования взрослых. В Кельне, Констанце, Берлине, (эти города в Германии) открыты институты в которых разрабатываются теоретико-методологические аспекты проблемы. С конца 40-х годов ЮНЕСКО проводит международные встречи по проблемам образования и обучения взрослых (последняя концепция, Confinteа, состоялась в 2007 году). Консолидация идей, концепций и реального опыта, систематически обсуждаемые на таких встречах стали поворотным пунктом в истории признания важности обучения и образования взрослых и в принятии обязательств в этой области. В Европе принято ряд программ культурного обмена: Петролингва, “Обучение в week-end”, Грюндва, Сократ. Цель этих программ – положительное влияние на национальную образовательную политику стран евросоюза, повышение качества рабочей силы, продолжение экономически-активного возраста, снижение уровня бедности.

Неправительственные организации и учебные заведения проводят мастер класс СА, обучающие семинары, разрабатывают учебные программы, развивают волонтерские сети. Обучение взрослых проводятся через проекты, публикации, тренинги, международное сотрудничество [4]. Все документы, принимаемые на европейском уровне носят стратегический характер.

Данная проблема активно исследуется в Украине [2; 4; 10], Германии [12; 13; 14], России [1; 3; 5; 6].

Фундаментальные труды российских исследователей Б. Вульфсона [3], И. Зязюна [4], М. Кларина [5] о современных педагогических инновациях в Западной Европе освещают в своих работах методологические основы проблем непрерывного образования. Анализ профессионального образования отражается в работах украинских исследователей в аспекте социализации молодежи (Н. Лавриченко); структуры высшего образования (Л. Пуховская, А. Сбруева); профессионального образования (Н. Бидюк)

Эта проблема стала предметом исследования отечественных и зарубежных исследователей (Н. Абашкина, Н. Бидюк, В. Кравец, Т. Мойсеенко, Н. Козак, Н. Удовиченко, А. Турчин, Л. Чулкова и др.)

Процесс развития информационного общества ставит перед человеком задачу – учиться всю жизнь (life-long education), и чтобы не отставать от жизни, и система образования признана удовлетворять потребность в знаниях и умениях соответствующих современным достижениям науки не только молодого, но и

взрослого населения.

Европейские государства, учитывая объективные условия: формирование рыночных отношений, профессиональной и непрофессиональной мобильности человека, осознали, осмыслили существующую общественную тенденцию и накопили определенный опыт в этом направлении.

Одной из основных причин успешного экономического развития Германии является система подготовки кадров, которая имеет безукоризненную международную репутацию, зарекомендовала себя положительно и в процессе трансформации системы образования в ГДР (90-е годы XX ст.).

Мы избрали проблемой своего исследования образование взрослых в Германии по следующим причинам: в Германии исторически сложилась эффективная система профессионального образования, накоплен огромный опыт подготовки кадров всех уровней; Германия, как страна, ориентированная на новые технологии в образовании, систематически и основательно реализует концепции непрерывного образования; образование в Германии – признанный международный эталон; высокий уровень профессионализма немецких рабочих; относительно низкий уровень безработицы и преступности среди молодежи; организованный переход из общеобразовательной школы в мир профессии делает систему профессиональной подготовки кадров целесообразным предметом научных исследований.

Система образования взрослых в Германии включает: начальное, среднее, высшее, профессиональное и непрофессиональное образование взрослых. Профессиональное – повышение квалификации и переквалификация, а непрофессиональное – общее непрерывное образование.

Как отмечают исследователи уровень профессионального и непрофессионального образования периодически возобновляемое после первичного образования, в период после вступления в сферу профессионального труда, это организованный учебный процесс в форме продолжающегося профессионального образования [6]. Это закреплено на государственном уровне в государственных нормативных документах (Bildungsgesamtplan (1973). В Конституции Германии указывается на необходимость продолжающегося образования, которое должно обеспечивать каждому независимо от пола, возраста, предшествующего образования, социального и профессионального статуса, политических и идеологических взглядов или национальности возможность приобретать знания, умения и навыки, необходимые

для полноценного участия в трудовой жизни и жизни общества [11].

В Германии исторически сложилась эффективная система профессионального образования, накоплен огромный положительный опыт в аспекте профессиональной подготовки кадров всех уровней.

Структура образования взрослых в Германии (Weiterbildung) включает повышение квалификации, переквалификации и представлено следующими типами учебных заведений:

- профессиональная школа (Fachschule);
- вечерняя школа (Abendschule);
- университеты (Universitäten);
- специализированные институты (Fachhochschulen);
- педагогические вузы (Pädagogische Hochschulen);
- художественные, музыкальные ВУЗы (Kunsthochschulen /

Musikhochschulen) народные университеты [13].

Исследователи этой проблемы отмечают, что самой многочисленной возрастной группой лиц системы непрерывного образования являются граждане от 19 до 35 лет – 44% числа обучающихся от общего, а соответственно статусу: служащие 69%, рабочие – 31%.

В научно-методической литературе отмечается также количественный рост этой тенденции. Обучение взрослых отмечается огромным разнообразием и по форме, и по содержанию. Самая популярная форма курсы – по подготовке поступления в университет и бизнес курсы. Большой популярностью пользуются языковые курсы.

Всем известно, что знание иностранного языка, а тем более международный диплом – залог свободного общения и обязательное условие успешной карьеры. Обучение иностранному языку в Германии превратилось в индустрию. Профессиональные курсы для иностранцев (Deutsch in Deutschland) открыты для тех, кто применяет язык в работ и старается повысить уровень знаний интенсивно, уделив особое внимание развитию языковых навыков в профессиональной сфере.

По содержанию языковые курсы освещают социально-бытовую тематику или профессиональную тематику; по методике обучения – коммуникативно-направленные и соответствует европейским стандартам (уровням) знаний немецкого языка; по организации учебного процесса – языковые курсы перманентны: можно начинать учебу в любое время года, но особенно

популярны каникулярные курсы.

Индустриальное и постиндустриальное общество обуславливает быстрое развитие предприятий и потребность в рабочих специальностях. Это объясняет рост образовательных учреждений при предприятиях.

В связи с развитием рыночных отношений, применением новых технологий возникает необходимость введения новых специальностей, широкопрофильной подготовки кадров, в таких областях как менеджмент, маркетинг, контроллинг и т.д. [15].

Возникает новая форма высшего профессионального образования взрослых: учебные центры, учебные фирмы с ярко выраженной профессиональной, психолого-педагогической направленностью и управленческими дисциплинами в учебных планах. Учительские кадры для системы профессионального образования готовятся особенно ответственно

Критерии учителя для системы образования взрослых включает в теоретический, (профессионально-теоретический блок знания преподавателя); дидактический блок – современные технологии, умения работать в команде, интерактивные методы преподавания; личностный блок формирования критического мышления; – стремление к самосовершенствованию, развитию, коммуникативной компетенции [12].

Технологический аспект содержания образования в учебной фирме предусматривает формирование навыков владения современными информационными технологиями, организационной техникой: персональным компьютером, телефаксом и т.д.

Учебные фирмы как институциональные учреждения в системе образования взрослых имеют давние традиции, получили широкое распространение после второй мировой войны. В настоящее время они занимаются обучением молодежи, переквалификацией и повышением квалификации.

Учеба проходит по современным методам обучения: деловые игры, case-study (ситуативный метод). Учебные программы предусматривают предметы по развитию навыков профессиональной и социальной коммуникации, решения конфликтов, принятие решений.

Учебные центры повышения квалификации и переквалификации различны по целям и характеру обучения. Цель обучения в учебных центрах дополнять и расширить ранее полученные специальные профессиональные знания.

В системе учебных центров существует краткосрочные

курсы для отдельных специалистов. Особое внимание уделяется переподготовке менеджеров, так как считается, что от них, в огромной степени, зависит конкурентоспособность и эффективность производства. Рабочие среднего звена обучаются на своих предприятиях. Высший персонал проходит переподготовку в межотраслевых учебных центрах, где изучаются теория и практика менеджмента.

На предприятиях большой популярностью пользуются курсы, работающие вне предприятий, как дополнение к учебному процессу на рабочем месте. На таких курсах могут учиться и безработные, и инвалиды.

В основе обучения предусматривается интегративный подход к содержанию образования, науковедческого знания, психологии веры и доверия, культурной антропологии, биологии, языка.

Профессиональное образование основано на принципе общественно-экономической: направленности рынка труда; автономности плана обучения персонала; координации и кооперации использования ресурсов; четко разработанное, правовое и научное обеспечение всех учебных программ.

Общее непрофессиональное образование взрослых предполагает обучение по таким программам как – проведение свободного времени, реализация проектов семейного воспитания и др. Форма обучения, в основном, вечерняя в школах, гимназиях, народных университетах, религиозных образовательных учреждениях. Особенно распространенной формой общего не профессионального образования является народный университет.

Народные Высшие Школы (НВШ) (народные университеты) – общедоступные учреждения дополнительного образования взрослых, уникальное явление в образовательном пространстве Европы. Замысел и концепцию народной высшей школы открыл датский священник и педагог Северин Грюндтвиг (1785-1872 г.). Форма обучения построена на одном из положений его концепции – единства обучения и жизни, активно разрабатывалась в последние столетия. В первой четверти XX века народные университеты получают широкое распространение в немецко-язычных странах. В настоящее время в Германии работает более 1000 народных высших школ. Дефицит актуальных знаний ощущают представители всех слоев общества [15].

Таким образом образование взрослых в Германии представляет собой равноценный компонент национального непрерывного образования ориентированный на рынок труда,

организованный учебный процесс в различных формах системы образования и дистанционного обучения.

Общественное внимание к образованию взрослых способствует экономическому развитию страны, обеспечивая интеграцию индивидуальных и общественных интересов. Правовое обеспечение, законодательная база, поддержка государства и бизнес-структур гарантируют гражданскую занятость, обеспечивая развитие и самосовершенствование личности. Образование взрослых признано ключевым моментом образования XXI века и рассматривается в социальной жизни Германии как уникальный способ сохранения стабильности общества, самосовершенствования личности и повышения качества жизни отдельного человека.

Литература

1. Андреев В.И. Реформы образования в посткоммунистических странах Восточной Европы: проблемы и решения / В.И. Андреев // Адукацыя і выхаванне. – 1995. – №8. – С. 96-102.
2. Бідюк Н.М. Теорія і практика професійного навчання безробітних у США: [монографія] / Н.М. Бідюк; за ред. Н.Г. Ничкало. – Хмельницький: ХмЦНТЕІ, 2009. – 542 с.
3. Вульфсон Б.Л. Последипломное образование в развитых странах / Б.Л. Вульфсон // Педагогика. – 1993. – № 3. – С. 86-92.
4. Зязюн И.А. Профессиональное развитие личности в контексте культурных ценностей / И.А. Зязюн // Проблемы постсекундарного профессионального образования. – К.: Вища школа, 1998. – С. 130-136.
5. Кларин М.В. Непрерывное образование: перспективы исследования и разработки / М.В. Кларин // Психолого-педагогические аспекты многоуровневого образования: сб. науч. трудов. – Тверь, 1994. – С. 3-7.
6. Липкина И.Н. Система образования взрослых в Германии / И.Н. Липкина, В.П. Тарантей. – Гродно: ГрГУ, 2001. – 104 с.
7. Онушкина Е.В. Реализация и развитие концепций образования в деятельности Совета Европы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.В. Онушкина. – СПб, 2000. – 193 с.
8. Проблемы постсекундарного профессионального образования. – К.: Вища школа, 1998. – 221 с.
9. Савина А.К. Новое в образовательной политике стран Восточной Европы / А.К. Савина, О.И. Долгая // Педагогика. – 2007. – №5. – 198 с.
10. Чулкова Л.А. Подготовка учителя к педагогическому общению в университетах Германии: теория и практика: [монография] /

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

Людмила Афанасьевна Чулкова. – Бердянск: Изд-во Ткачук О.В., 2009. – 276 с.

11. Щербак О.И. Современные проблемы инженерно-педагогического образования взрослых в Украине / О.И. Щербак. – К.: Вища школа, 1998. – С.212-225.

12. Arnold R. Kramer-Sturzel: Erfolgskontroll: Wer bescheid weiss, kann aut sie verzichten. In: Wirtschaft und Weiterbildung. – 1993. – S. 28.

13. Bauch, I.: Interne Qualifizierung in der Beruflichen Weiterbildung. QUEM-report. Hatl 19. – Berlin, 1994. – 72 s.

14. Rechtliche, Institutionelle und Finanzielle Grundlagen beruflichen und betrieblicher Bildungsarbeit. Lehrer brief zum Baustein 2. Arbeitsgemeinschaft BWF. – Bochum, 1991. – 97 S.

Людмила Чулкова

Система образования взрослых в Германии

Аннотация. В статье раскрываются правовые организационно-педагогические аспекты образования взрослых в Германии: цель, структура, содержание. Народный университет определяется как современная, распространенная и перспективная форма образования взрослых в Германии.

Ключевые слова: образование взрослых, учебные центры, образование на протяжении жизни, народный университет.

Ludmila Chulkova

System of the education of adults in Germany

Summary. The article deals with law, content and organizing aspects of the system of the education of adults in Germany: aims, structure, content. Public University is described as one of perspective forms of the education of adults.

Key words: Life-Long Education, educational courses, people university.

Розділ III**АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ****УДК: 371.671.004:371.13:33****Інна Артеменко,
м. Київ****ТЕХНОЛОГІЯ СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННОГО
ПІДРУЧНИКА ДЛЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЕКОНОМІКИ**

Сучасне інформаційне суспільство характеризується проникненням інформаційних технологій в усі сфери життєдіяльності людини. Освітня галузь не виключення. Процес інформатизації освіти пов'язується з появою електронних навчальних засобів (електронні підручники, навчально-методичні посібники, електронні енциклопедії і словники, аудіо-відео навчальні матеріали тощо), які є дидактичними засобами нового покоління.

Вивчення наукових джерел показало, що проблема створення електронного посібника розглядається у роботах С.О. Сисоєвої, В.М. Мадзігона, Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемії, В.Н. Кухаренко, Т.І. Коваль, В.В. Лапінського, Н.В. Баловсяк, Т. Кристопчук.

Як показав аналіз наукових джерел – сучасна психолого-педагогічна наука немає чіткого визначення поняття електронного видання.

Згідно з визначенням, що надане Т. Інюшиною, О. Ляш, електронне навчальне видання розглядається як комп'ютерний засіб отримання знань, до складу якого входять два компонента: електронна книга і друкована книга [1, с. 38-39].

За О.В. Осинюк електронне видання розглядається як складний продукт, у якому інтегруються досягнення сучасної техніки, зміст предмету і методика навчання, дизайн і художні якості, отже електронне видання може розглядатися як справжнє мистецтво [5].

Н.В. Баловсяк розглядає електронні видання як видання, що створюються на електронних носіях і зберігаються на навчальному сервері або носіях інформації. Електронні видання включають навчально-методичний, дидактичний, інформаційний

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

матеріал з певної навчальної дисципліни, що міститься у певній оболонці – програмному забезпеченні, яка визначає педагогічні можливості функціонування змісту навчального матеріалу, а також управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів [6].

Як зазначає С.О. Сисоєва, “електронні видання навчального призначення мають певні позитивні переваги над паперовими – компактність збереження у пам’яті комп’ютера; гіпертекстові можливості; мобільність; можливість швидкого тиражування; можливість оперативного внесення змін і доповнень; зручність у пересиланні електронною поштою; можливість використання комп’ютерної графіки; відео фрагментів та аудіо супроводу, а також повнотекстового пошуку та словника незнайомих термінів; зручну систему навігації підручником, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу завдяки використанню різних видів пам’яті” [7, с. 144].

Згідно з В.М. Мадзігоном, до можливостей інформаційних технологій відносить: показ фізичних, хімічних, технологічних і т. п. процесів у динаміці, наочне представлення об’єктів і процесів, недосяжних для безпосереднього спостереження (процеси в мікросвіті, космічні процеси тощо); комп’ютерне моделювання процесів і об’єктів, які вимагають для свого вивчення унікального чи дорогого обладнання, матеріалів, реагентів, а також небезпечних для життя і здоров’я людини, їх наочне представлення, аудіокоментар автора підручника, включення в навчальний матеріал аудіо- і відеосюжетів, анімації; організація контекстних підказок, посилань (гіпертекст); швидко виконання складних обчислень із поданням результатів у цифровому або графічному вигляді; оперативний самоконтроль знань учня (студента) у процесі виконання ним вправ і тестів [2, с. 260].

Застосування інформаційних технологій у психолого-педагогічній підготовці майбутніх вчителів сьогодні ускладнено кількома причинами, які пов’язані зі специфікою психолого-педагогічних дисциплін. Специфіка яких полягає у кінцевому результаті такої підготовки, який вбачається у суто комунікативних навичках, що пов’язуються з особистісним розвитком студента. Хоча, вже сьогодні, знайдена сфера застосування інформаційних технологій у психолого-педагогічній підготовці. Це електронне психологічне тестування. Електронне тестування надає можливості наблизити до користувача складні методики тестування, при цьому користувачу не обов’язково

зосереджувати свою увагу на, інколи, складних механізмах дешифратора, він просто обирає відповіді а комп'ютер сам робить складну обробку результатів та інтерпретацію. Прикладами таких тестів є повний кольоровий тест Люшера; методика діагностики темперамента Айзенка; тест по соціоніці: визначення типу особистості (Socionix 103b4). Але для самостійного засвоєння навчального матеріалу цього за мало. Сьогодні виникла потреба у більш широкому використанні інформаційних технологій в навчальному процесі, що дозволить студентам самостійно опрацьовувати великі масиви інформації, закріплювати і перевіряти знання, навички і вміння з психології та педагогіки. Переміщення акцентів з аудиторних занять на самостійну і індивідуальну роботу студентів та потреба у забезпеченні студентів навчально-методичними матеріалами стосовно підготовки до занять в умовах модульно-рейтингової технології навчання робить, як ніколи, актуальним створення дистанційних курсів, електронних підручників. Електронний підручник надає студенту можливість самостійно опрацьовувати навчальний матеріал в індивідуальному для студента темпі, самостійно контролюючи рівень засвоєння теоретичних знань. Ми вважаємо, що особливої уваги заслуговують електронні підручники.

Електронний підручник – це 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 [2].

В.В. Лапінський розглядає електронні підручники як педагогічні програмні засоби, які охоплюють значні за обсягом навчального матеріалу розділи навчальних курсів або повністю навчальні курси і характерною рисою яких є гіпертекстова структура навчального матеріалу, наявність систем управління із елементами штучного інтелекту, модулів самоконтролю, розвинених мультимедійних складових [4].

До структури електронного підручника входять такі взаємопов'язані елементи: заставка з назвою книги та іншими титульними відомостями; анотація та коротка характеристика матеріалу презентації; вступ (передмова); післямова; глосарій; бібліографія; примітки користувача; розділи книги (зміст): основний текст (перехід здійснюється вибором відповідного розділу)...[2]. Основний зміст електронного підручника, згідно С.О. Сисоевої, має включати опорний конспект; конспект лекцій;

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

деталізований курс; навчальний матеріал щодо поглиблення окремих розділів курсу.

Треба зазначити, що хоча електронні підручники є досить зручним інструментом для індивідуальної і самостійної роботи студента над навчальними курсами, він не є альтернативою для традиційних засобів навчання (друкованих посібників, підручників, навчально-методичних рекомендацій з проведення семінарських і практичних занять, лабораторних робіт тощо). Електронний підручник є зручним доповненням до традиційних засобів навчання і надає можливість використовувати переваги сучасних інформаційних технологій, їх мультимедійність.

Треба також зазначити, що створення електронних видань супроводжується рядом організаційних, фінансових, методичних і технологічних проблем.

Однією з головних проблем створення електронних підручників з психолого-педагогічних дисциплін є потреба у володінні розробником як психолого-педагогічними знаннями, так і знаннями у галузі інформаційних технологій. Одна людина, нажаль не може акумулювати у собі стільки знань. Тому, найчастіше, при розробці електронних підручників виникає потреба у співробітництві викладача психолого-педагогічних дисциплін і спеціаліста-програміста. Науковці радять щоб у розробці електронних видань брали участь три особи: викладач, методист і програміст. Викладач з методистом проектують педагогічну взаємодію в навчальному процесі студента і викладача. Викладач готує зміст навчального матеріалу, методист працює над методичним забезпеченням навчального процесу. Програміст створює оболонку згідно з сценарієм взаємодії в навчальному процесі викладача і студента. Такий розподіл функцій між розробниками електронних видань відповідає загальноновизнаній структурі електронного видання.

Тому при розробці електронних навчальних видань (зокрема електронного підручника) необхідно керуватись системою конструктивних критеріїв які скерують роботу розробника при доборі змісту навчального матеріалу електронного підручника, подачі навчального матеріалу у електронному підручнику тощо. До системи конструктивних критеріїв включені: ціннісні, дидактичні, методичні та технологічні групи критеріїв.

Ціннісні критерії спрямовують вивчення професійної психології на формування у студента професійно-значущих психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, а також розвиток у

майбутнього податкового інспектора професійно – значущих якостей особистості. До дидактичних критеріїв відносять: ступінь новизни поданого навчального матеріалу; рівень складності поданого навчального матеріалу; частота використання понять у подальших фрагментах навчального матеріалу; загальність у підходах до вивчення дисциплін і їх розділів на методологічному і методичному рівнях; доступність і придатність форм подання навчального матеріалу, які обираються (цей критерій слід розглядати з урахуванням психолого-педагогічних особливостей навчання з використанням комп'ютера, оптимального застосування можливостей мультимедіа). До методичних критеріїв відносять: критерій доцільності введення гіпермедіа; об'ємний критерій навчального матеріалу; об'ємно-часовий критерій (який вводить обмеження не тільки на обсяг навчального матеріалу, а й вимагає врахування часових норм навчальної діяльності учнів); критерій модульності електронних навчальних матеріалів; критерій можливості модифікації навчального матеріалу. До технологічних критеріїв відносять: критерій оптимальної експлуатації електронного навчального видання.

На сьогодні існує безліч інструментів для створення таких програмно-методичних комплексів. В одних університетах України створюють самостійно середовища для таких курсів і підручників. Наприклад, у Харківському національному політехнічному університеті розробили і користуються віртуальним учбовим середовищем “Веб-Клас ХП”. В інших користуються розробками інших університетів. В Київському національному економічному університеті для побудови дистанційних курсів використовується російський плагін інформаційної системи дистанційного навчання WebCT, розробленої в університеті провінції Британська Колумбія (м.Ванкувер, Канада) і широко розповсюдженої в усьому світі (використовується в майже 2000 навчальних закладах США і Канади та більш ніж в 600 навчальних закладах Європи). Повна назва системи *World Wide Web Course Tools*, що можна перекласти як “Інструментальний засіб створення курсів у світовій мережі”.

В.М. Мадзігон висуває цілий ряд вимог щодо таких програмних продуктів. Вони мають “забезпечувати: застосовуваність на різних платформах “on-line”; простоту використання у поєднанні з потужними функціями; інтерактивну допомогу в навчанні; оперативність переключення з одного розділу, що вивчається на інший; підтримку індивідуальної і

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

колективної форм навчання; зручний перегляд ієрархії об'єктів, що вивчаються; можливість вибору довільної послідовності вивчення розділів; введення студентом необхідної інформації у процесі занять із наступним її оновленням; моніторинг результативності виконання індивідуальних завдань для студентів; роздруковування файлів, графіків, таблиць на стандартних аркушах паперу; анімацію процесів функціонування систем, що вивчаються; наявність засобів контролю і аналізу помилок студентів у процесі виконання індивідуальних завдань; роботу з глосарієм; застосування системи пошуку розділів, заголовків, малюнків, посилань; наявність полів для заміток, організація у певних місцях зон для введення коментарів [2, с. 261]. Їх можна ще доповнити вимогами, що виділила С.О. Сисоєва “підтримка стандартів графічних інтерфейсів; підтримка відображення GIF- та JPEG – зображень;... варіація шрифтів; можливість нумерації розділів, графіків, малюнків; наявність посилань на розділи, джерела і роботу з ними; можливість протоколювання дій студентів, аудіо, відео супроводу; можливість контролю цілісності програмного забезпечення електронного підручника; наявність простору для приміток, організація в зазначених місцях вільних зон для коментарів” [2, с. 168].

С.О. Сисоєва зазначає, що у цілісній системі дидактичних вимог до електронного підручника виділяються три провідні підсистеми: науково-методична, технологічна і виховна. Науково-методична підсистема спрямована на забезпечення засвоєння студентами системи наукових знань конкретної предметної галузі. Технологічна підсистема спрямована на забезпечення реалізації викладачем своїх професійно-педагогічних умінь і навичок викладача-методиста з метою підвищення ефективності навчального процесу. Виховна підсистема спрямована на виховання майбутнього фахівця як громадянина і забезпечення відповідного рівня його культурного розвитку.

Висуваються вимоги і щодо обсягу інформації, яка може бути засвоєна за одне заняття (одноразово). Стверджується, що студент в системі дистанційного навчання разово може засвоїти одну, дві, чотири і більше стандартних сторінок тексту. Тобто, загальний разовий обсяг засвоєння навчальної інформації не впливає на якість його засвоєння студентом. Разом з тим, на цей обсяг інформації накладається принципова вимога: разовий обсяг інформації повинен бути цілісним і логічно завершеним.

Нами був розроблений електронний підручник з курсу

“Професійна педагогіка і психологія”. При розробці підручника ми взяли до уваги рекомендації С. Сисоевої, Р. Гуревич та М. Кадемії, а також Т. Кристопчук щодо послідовності дій при розробці електронних курсів, підручників.

На першому (підготовчому) етапі розробки електронного підручника з “Професійної педагогіки і психології” нами було відібрано текст та ілюстративний матеріал до кожної теми. На цьому етапі ми обрали середовище в якому вирішили створити підручник.

Електронний підручник з курсу “Професійна педагогіка і психологія” був нами розроблений у середовищі Microsoft Office FrontPage 2003. Це середовище дозволяє розробнику розміщувати навчально-методичний матеріал як на окремих лазерних компакт-дисках, так і в локальних мережах вищих навчальних закладів, і в глобальній мережі Internet. Перевага цього середовища (Microsoft Office FrontPage 2003) полягає також в тому, що в ній може працювати розробник який не знає мови HTML, що для гуманітарія дуже важливо. Всі засоби Microsoft Office FrontPage 2003 спрямовані на розробку Web-елементів і забезпечення розробника панорамним виглядом всього Web-вузла, що й полегшує створення вузлів і розробку сторінок. Розширена область розробки зменшує необхідність прокрутки. За допомогою макетних таблиць і ячеек можна створити макети професійно розроблених Web-сторінок. Макетна таблиця являє собою створену для сторінки структуру. Макетна ячейка – це область цієї структури, що містить у собі вміст сторінки, включаючи текст, малюнки та інші елементи. Макет можна обрати із вбудованого списку або намалювати власний. Перш ніж прийняти кінцеве рішення можна випробувати весь асортимент запропонованих макетів.

На другому етапі розробки електронного підручника ми розробили структуру підручника, дизайн оформлення сторінок.

До структури електронного підручника може входити три бази даних (дидактична, методична, інформаційно-довідкова). Де дидактична база містить навчальні матеріали, списки літератури, наочність, методична – програму, тематичний план навчальної дисципліни, план і методичні рекомендації до кожної теми, інформаційно-довідкова – нормативні документи, глосарій. До структури може також входити пакет прикладних програм з контролюючими програмами і програми пошуку. Така схема електронного підручника поєднує в собі основні компоненти

друкованого підручника та автоматизованої контролюючої програми.

Структура електронного підручника з курсу “Професійна педагогіка і психологія” складається з наступних розділів: вступ, навчально-тематичний план курсу, психологічні тести з курсу, перелік тем рефератів і тематика наукових робіт, контрольні заходи з дисципліни, глосарій. До навчально тематичного плану курсу включені 9 тем курсу. До складу кожної теми входять план викладеного теоретичного матеріалу, теоретичний матеріал розташований у відповідності до поданого плану, до кожної теми після теоретичної частини подаються: перелік питань до самостійної роботи, індивідуальні завдання, що можуть задаватись у формі підготовки дайджестів, анотування або конспектування літератури, підготовка психологічних завдань.

Розробляючи зміст електронного підручника з курсу “Професійна педагогіка і психологія”, ми використали існуючі друковані навчальні матеріали (енциклопедії, довідники, посібники, підручники з психологій та педагогіки, методичні рекомендації), на які ми зробили посилання та адаптували їх до психолого-педагогічної підготовки майбутніх податкових інспекторів; періодичні видання (фахові журнали, газети, збірники нормативно-правових актів з питань системи оподаткування і державної податкової служби України); роздавальний матеріал; наукові та методичні розробки з педагогіки.

Зміст електронного підручника можна будувати за різними принципами: структурної логіки (наукової логіки змісту); хронологічності (предмети пов’язані з історією, дія з процедурами); концентричних кіл (кожна нова тема включає попередню); послідовності за спіраллю (кожна нова тема порушує вже засвоєні знання, але на більш глибокому рівні); послідовності причин (дотримання ланцюжку причина – наслідок); зворотного ланцюжка (починаючи з результату звернутися до вхідного матеріалу); акцентування на проблемі (упорядкування всіх елементів навколо проблеми, яку розв’язує студент); акцентування на проєкті (всі елементи є частиною відповідної частини проєкту); акцентування на студенті (елементи упорядковані відповідно до стилів навчання студентів). Нами було зроблено спробу упорядкувати зміст акцентуванням на проблемі професіоналізації суб’єкта праці [2, с. 215].

На цьому етапі нами також були розроблені інтерфейс, стратегії навігації за сторінками підручника.

На третьому етапі ми подали матеріал у цифровому вигляді і займались його редагуванням і корегуванням. Ми програмували психологічні тести (Тест Люшера, Опитувальник на визначення рівня господарських здібностей розроблений для австрійських менеджерів, Опитувальник RSK для оцінки схильності до ризику (за Шубертом), опитувальник І.М.Юсупова на виявлення рівня емпатії.) і дидактичні тести на перевірку рівня засвоєння знань з курсу “Професійна педагогіка і психологія”.

На четвертому етапі ми проводили тестування і корегування матеріалів електронного підручника з курсу “Професійна педагогіка і психологія”.

На п'ятому етапі ми встановили електронний комплекс на Web-сервер Internet-мережі. Можна розмістити електронний комплекс також у локальну мережу університету, або на автономний комп'ютер. При розміщенні електронного підручника з курсу “Професійна педагогіка і психологія” також вирішується питання захисту його від несанкціонованого доступу для зміни його змісту.

Дана технологія дає можливість розробнику самостійно і дистанційно вчасно корегувати зміст електронного підручника.

Отже, проведене дослідження дозволило нам зробити висновок, що технологія створення електронного посібника для психолого-педагогічної підготовки майбутнього податкового інспектора вимагає раціонального вибору середовища в якому буде створено електронний посібник.

Література

1. Інюшина Т. Електронне навчальне видання – підручник нового покоління / Т. Інюшина, О. Ляш // Професійно-технічна освіта, 199. №2. – С. 38-39.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [головний редактор В.Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Кухаренко В.М. Практичний курс дистанційного навчання / В.М Кухаренко, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко, М.В. Савченко // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: збірник. – Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – Вип. 4. – 230 с.
4. Лапінський В.В. Проблемні аспекти розробки і використання електронного підручника / В.А. Лапінський [Електронний ресурс]. – Режим доступу 12.02.11:

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

<<http://edu.ukrsat.com/ilabconf/tezy/8/problamaspect.html>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

5. Осин А.В. Технология и критерии оценки образовательных электронных изданий / А.В. Осин [Электронный ресурс]. – Режим доступа 12.02.11: <<http://ito.bitro.ru>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

6. Сисоева С.О. Інформаційна компетентність фахівця: теорія та практика формування: навч.-мет. посіб. / С.О. Сисоева, Н.В. Баловсяк. – Чернівці: Технодрук, 2006. – 208 с.

7. Сисоева С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія / С.О. Сисоева – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 324 с.

Инна Артеменко

Технология создания электронного учебника для психолого-педагогической подготовки будущего учителя экономики

Аннотация. В статье разработано технологию создания электронного учебника для психолого-педагогической подготовки будущего учителя экономики. Автор представляет структуру электронного учебника для психолого-педагогической подготовки будущего учителя экономики, которая может включать следующие взаимосвязанные элементы: вступление, учебно-тематический план курса, психологические тесты курса, перечень тем рефератов и тематика научных работ, контрольные по дисциплине и глоссарий.

Ключевые слова: электронный учебник, психолого-педагогическая подготовка, информационные технологии.

Inna Artemenko

Technology for creating an electronic textbook for the psychological-pedagogical preparation of future teachers of economics

Summary. In the article has developed advanced of electronic textbook for the psychological-pedagogical preparation of future teachers of the economy. The author presents the structure of electronic manual for psycho-pedagogical training of future teachers of the economy, which may include the following interrelated elements: the entry, training and thematic plan of the course, psychological tests of the course, the list of abstract and topics of scientific works, control works of the discipline and a glossary.

Key words: electronic textbook, psycho-pedagogical training, information technology.

УДК 371.133+378+373.61(045)

Віктор Берека,
м. Хмельницький**ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА МЕНЕДЖЕРІВ
ОСВІТИ: ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ І ТЕХНОЛОГІЯ**

У вищих педагогічних навчальних закладах педагогічна практика являється складовою освітнього процесу. Вона створює умови, які дають змогу використати теоретичні знання в практичній діяльності, сформувані необхідні професійні уміння і овоїти елементи педагогічного досвіду.

Проблему професійно-педагогічної практики, її принципи розглядали Е.В. Бондаревська, С.В. Кульневич, М.М. Дарманський, О.О. Глебов [1; 2; 3]. Проблема організації педагогічної практики висвітлено в наукових працях Н.М. Дем'яненко, Л.А. Машкіної, О.Я. Савченко, С.О. Сисоєвої [4; 5; 6; 7; 8], Н.В. Козакової [9]. Однак, всі ці дослідження не стосувалися менеджерів освіти. Разом з тим зміст, форми організації, методи, прийоми, засоби практики менеджерів освіти значною мірою сприяють становленню предметних якостей сучасного керівника, здатного осмислено застосовувати глибоко усвідомлені теоретичні знання, володіти методами їх творчого впровадження. Кваліфікована практика сприяє забезпеченню стійкого інтересу до практичної роботи, допомагає у визначенні потреб суспільства в конкретних умовах історичного розвитку, вказує на засоби їхнього практичного задоволення. Саме тому організації педагогічній практиці в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії приділяють певну увагу.

Традиційно ознайомлення студента з професійною педагогічною діяльністю відбувається на 4-5 році навчання, коли під час практики майбутні вчителі набувають досвіду викладання і виховання. Але особливий вид практики проходить під час навчання в магістратурі за спеціальністю "Управління навчальним закладом". Проведення цієї практики не обходиться без певних труднощів, які, як правило, мають одну і ту ж природу та пов'язані із спроможністю до рефлексії, морального вибору в проблемних ситуаціях; усвідомлення власної значимості для інших людей, відповідальності за результати діяльності; спрямованості на реалізацію "само" – самоосвіти, самоаналізу, саморозвитку, самовизначення, самодетермінації тощо; володіння важливими індивідуально-процесуальними характеристиками (різносторонність

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

умінь, самостійність, творчий потенціал), унікальність, неповторність, що є основою для плідних міжсуб'єктних відносин і стимуляція прагнень до взаємодії, співробітництва, спілкування. Перелік цей довгий і знайомий багатьом викладачам, які займаються педагогічною практикою. Очевидно, що коріння цих проблем криються не стільки в індивідуальних особливостях майбутніх керівників і умовах практики, скільки в самій її методичній організації. Необхідність уважного і вираженого підходу до змісту і організації педагогічної практики очевидна. Досвід Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії – одне із небагато численних описів розв'язків накопичених проблем, пов'язаних з педагогічною практикою, де введено посаду проректора з педагогічної практики [10]. Під його керівництвом з 2000 року працюють над зміною форм і змісту педагогічної практики. Новий підхід до організації і змісту практики базується на декількох принципових положеннях. Розглянемо це більш детально.

Пропедевтична спрямованість. Перш ніж включитися магістру в управлінську діяльність, необхідно сформувати у нього базові педагогічні уміння і навички: здатність до орієнтування в новій педагогічній реальності, вміння педагогічного спілкування, професійного аналізу педагогічних явищ. Тому практиці в магістратурі повинна передувати практика, спрямована на формування педагогічних умінь.

Зв'язок з предметами психолого-педагогічного циклу. Професійно-педагогічна практика логічно завершує вивчення основних психолого-педагогічних дисциплін: “Психологія”, “Введення в спеціальність”, “Педагогічні теорії, системи, технології”; попередньо допомагає ознайомитися з явищами, що вивчатимуться на наступних курсах: “Основи управління педагогічними системами”, “Філософія освіти”, “Основи економічних знань”, “Маркетинг освіти”; практично актуалізує знання студентів, забезпечує їх практичне застосування.

Розвиток педагогічного мислення. Перш, ніж приступити до самостійної професійної діяльності, магістр повинен накопичити досвід аналізу і певну кількість прикладів педагогічної майстерності. Під час практики здійснюється уточнення понять: вивчені теоретичні положення наповнюються реальним змістом і дають змогу магістру точно окреслити педагогічні явища і факти. Для цього в зміст професійно-педагогічної практики включені спостереження і аналіз педагогічного процесу в школі. За час

практики магістранти відвідують і аналізують заходи, пов'язані з прийняттям управлінських рішень, активно стимулюється взаємонавчання, обмін досвідом між магістрантами.

Особистісна орієнтація. Формування професійних управлінських навичок і умінь вимагають індивідуального підходу до навчання кожного магістра. З цією метою організовується безперервне наставництво: магістри по 1-2 чоловіки прикріплюються до одного з керівників школи, групою опікується викладач вищого навчального закладу, він разом із директором школи і його заступниками надають необхідну допомогу, консультують майбутніх менеджерів освіти. В будь-який час магістри можуть отримати консультацію у кожного із наставників.

Динаміка самостійності. Розподіл змісту і різних видів роботи і навчальних завдань передбачає підвищення самостійності студентів від початку і до кінця практики. Якщо на початку керівники контролюють процес адаптації магістра в навчальному закладі, то в кінці майбутній менеджер користується свободою у визначенні змісту роботи, графіку роботи в навчальному закладі. При визначенні підсумків магістри приймають участь в оцінці роботи кожного члена навчальної групи.

Опора на реалії педагогічної дійсності. Практика організується на підставі договору з навчальним закладом. Навчальні завдання адаптуються до потреб школи, органів народної освіти (можуть вивчатися умови проходження атестації педагогічних працівників, ефективність проведення педагогічних рад, результати фінансово-господарської діяльності, участь в дослідницькій і експериментальній роботі школи тощо). Зміст практичної діяльності магістра в цілому відображає специфіку роботи того навчального закладу, де проходить практика.

Професійно-педагогічна практика виконує роль базової основи, яка дає змогу підготувати магістра до все більш ускладненої управлінської діяльності. Цим визначається її місце в системі різних форм педагогічної практики. Практика слухачів магістратури за спеціальністю "Управління навчальним закладом" тісно пов'язана зі змістом практики на попередніх курсах, забезпечує її цілісну побудову, єдність окремих етапів, наступність основних ідей, змісту, взаємозв'язку дисциплін управлінського спрямування з психолого-педагогічними дисциплінами, актуалізує знання, сприяє формуванню у слухачів магістратури здатності їх практичного застосування.

При організації практики за спеціальністю "Управління

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

навчальним закладом“ враховується те, що педагогічна праця в цілому, а особливо управлінська, за своєю логікою, філософською основою, творчим характером неможлива без досліджень, і майстром управлінської праці стає той, хто відчув у собі дослідника. Отже, практика організовується і проводиться таким чином, щоб вона була не тільки засобом формування управлінських умінь, але й розвивала пізнавальну і творчу активність слухача магістратури, забезпечувала діагностику його професійної спрямованості, креативне закріплення і поглиблення теоретичних знань, тому в її змісті є відповідні вправи багатьох аспектного управлінського характеру: вправління з певними закономірностями, демонстрація зразків управлінської діяльності, відтворення побаченого, залучення слухачів магістратури до роботи з вправлянь, надання їй творчого, дослідницько-експериментального характеру. Саме творчість у ході практики – успішний шлях до майстерності майбутнього управлінця.

В цілому взаємодоповнюючі один одного, види практики утворюють цілісний процес, спрямований на формування управлінця-професіонала. Логіка професійної практичної підготовки менеджера в магістратурі з точки зору професійно-особистісного розвитку бачиться таким чином: впродовж усіх років навчання майбутній магістр вивчає основні психолого-педагогічні дисципліни: “Введення у спеціальність“, “Педагогічні теорії, системи, технології“, “Психологія людини“, “Вікова психологія“, “Педагогічна психологія“. В цей період відбувається перебудова свідомості – буденне, житейське представлення про сутність людини, призначення і особливості педагогічної діяльності трансформуються в наукову систему знань. Індивідуальний учнівський досвід (кожен студент має мінімум десятилітній стаж безпосередньої участі в ролі суб’єкту практичної шкільної педагогіки) в той же час може бути переосмисленим на новому рівні і змістовно збагаченим. Присвоєння нових ролей – педагога, організатора, дослідника – проходить в той же час внаслідок вкраплення практичних знань у вивчення основних теоретичних курсів. Такі завдання спрямовані на вивчення особистості учня, спостереження за життєдіяльністю дітей і його аналіз. Для їх наповнення майбутній учитель повинен вступити в контакт з дитиною, спонукати його до співробітництва, глянути на школу очима професіонала. Відношення студента до школи, педагогічної праці в цей час паралельно в свідомості виростає нехай ідеалізована, але своя, сприйнята особистістю

картина майбутнього професійного самовизначення. Вона пов'язана з розумінням і прийняттям відповідності, співучасті з тим, з чим майбутні педагоги зустрічаються в школі. Вияв критичного максималізму і оцінки з цих позицій педагогічної діяльності можуть свідчити про те, що студент не хоче пов'язувати своє подальше життя з педагогічною роботою. В цьому випадку можна говорити про те, що студент не включений в процес професійної ідентифікації.

Професійно-педагогічна практика дає змогу адаптувати слухача магістратури до реального життя школи, створити умови для практичного застосування знань психолого-педагогічних дисциплін, формувати і вдосконалювати базові професійно-педагогічні навички і уміння, діагностувати професійну придатність магістра до управлінської діяльності, забезпечити успішність подальшої управлінської діяльності.

Керівники практики працюють за графіком, згідно з яким мають бути враховані години навчального навантаження викладачів і розподіл часу роботи таким чином, щоб впродовж робочого дня магістри і викладачі працювали разом. Викладачі, які працюють в цей день у школі, відповідають за організацію роботи магістрантів впродовж дня, контролюють їх роботу, консультують, радять і допомагають практикантам, працюють з керівниками школи. Зміст всієї роботи на протязі практики враховується у вигляді блоків, як, наприклад: "Ознайомлювальна робота першого тижня", "Психолого-педагогічна характеристика педагогічного і учнівського колективу", "Психологічний аналіз уроку", "Дидактичний аналіз уроку", "Педагогічна майстерність", "Педагогічна діяльність". Робота по кожному блоку оцінюється, і впродовж практики магістранти отримують рейтингові оцінки. Підсумкова оцінка визначається в кінці практики, яка залежить від особливостей практики в конкретній школі. Магістранту під час здачі завдань і звітів про проведену впродовж тижня роботи повідомляються оцінки по кожному блоку. По сукупності роботи виводиться підсумкова рейтингова оцінка, яка потім переводиться в традиційні залікові бали – "незадовільно", "задовільно", "добре", "відмінно". На підсумковій конференції доцільно, на наш погляд, обговорити такі питання:

1. Чого Ви очікували від практики в школі?
2. Що Вам дала практика? Чого Ви навчилися?
3. Що би Ви запропонували змінити в організації і проведенні практики, щоби максимально використати її

можливості?

4. Які пропозиції Ви хочете висловити на адресу колективу школи, де проходили практику?

5. Чого Ви хочете побажати керівникам практики?

6. Чи збирались Ви працювати на керівній посаді в школі до практики?

7. Чи змінились Ваші наміри відносно керівної посади в школі?

8. Чи знадобляться уміння і навички, одержані на практиці, у Вашій подальшій роботі?

На базі узагальнення результатів дослідження проблеми формування основних принципів професійно-педагогічної практики та технології її використання, аналізу місця і ролі даної проблеми в процесі підготовки менеджерів освіти у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії, а також вивчення вітчизняних та зарубіжних джерел, нами сформульовані такі висновки:

1. Вимоги до сучасного керівника освітнього закладу в процесі його підготовки сприяють переходу від передачі знань до пріоритетності розвитку особистості, здатної функціонувати у мінливих умовах педагогічної діяльності, до розвитку в слухачів магістратури творчого потенціалу, здатності до наукової, дослідно-експериментальної роботи. Модернізація методології процесу навчання полягає в його переорієнтації із лекційно-інформаційної на індивідуально-диференційовану, особистісно орієнтовану форму та на оптимізацію організації самоосвіти слухачів магістратури.

2. Новий підхід до організації і змісту практики базується на декількох принципових положеннях: пропедевтичній спрямованості; зв'язку з предметами психолого-педагогічного циклу; розвитку педагогічного мислення; особистісної орієнтації; динаміці самостійності; опорі на реалії педагогічної дійсності.

3. Професійно-педагогічна практика виконує роль базової основи, яка дає змогу підготувати магістра до управлінської діяльності, яка постійно ускладнюється.

4. Взаємодоповнюючі види практики утворюють цілісний процес, спрямований на формування управлінця-професіонала.

5. Організація професійно-педагогічної практики вимагає від керівника певної послідовності дій, а саме: надання наказу, яким визначається місце практики, закріплюються її керівники, встановлюється режим роботи практиканта; складається графік роботи відповідальних за практику, директора школи і його

заступників, розробляються їх посадові обов'язки; встановлюється навантаження причетних до практики осіб; здійснюється умовний розподіл практики на навчально-ознайомлювальну і роботу з керівництвом закладу; проводиться підготовка і здача звітів про проведену роботу і як особливий атрибут – участь у підсумковій конференції.

До подальших досліджень з цієї проблеми вважаємо за доцільне вивчення досвіду підготовки керівників навчального закладу до участі в професійно-педагогічній практиці, а також розробка завдань і видів робіт, які виконуються під час практики.

Література

1. Бондаревская Е.В. Личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-на-Дону, 1999. – 560 с.
2. Дарманський М.М. Організація діяльності чотирьохступеневого вищого педагогічного навчального закладу (на прикладі Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту) / М.М. Дарманський; [за заг. ред. академіка Ничкало Н.Г.]. – Хмельницький: Вид-во ХІІІ, 2001. – 94 с.
3. Глебов А.А. Принципы структурирования и отбора содержания педагогической практики студентов / А.А. Глебов [Электронный ресурс]. – Режим доступа 22.03.11: <http://borytro.nm.ru/papers/subjetc_5-3/glebov/htm>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
4. Педагогическая практика студентов Волгоградского государственного педагогического университета / под. ред. Н.К. Сергеева и Г.Л. Ястребовой. – Волгоград, 1998. – 79 с.
5. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя історії вищої школи (XIX-перша третина ХХ ст.) / Н.М. Дем'яненко: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. – К., 1998. – 469 с.
6. Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вчителів початкових класів: програма та метод. рекомендації щодо її реалізації. – Хмельницький: Вид-во ХІІІ, 2001. – 52 с.
7. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О.Я. Савченко // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С. 3-11.
8. Сисоева С.О. Розвиток особистості в умовах постіндустріального суспільства / С.О. Сисоева // Професійна освіта: педагогіка і психологія / [за ред. І. Зязюна, Т. Летовицького, І. Вільш, Н. Ничкало]. – Ченстохов-Київ, 2001. – 254 с.
9. Козакова Н.В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки / Н.В. Козакова: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2004. –

10. Берека В.Є. Організація практичної підготовки слухачів магістратури за спеціальністю “Управління навчальним закладом” / В.Є. Берека. – Хмельницький: Вид-во ХІПІ, 2005. – 216 с.

Виктор Берека

Профессионально-педагогическая практика менеджеров образования: основные принципы и технология

Аннотация. В статье на примере опыта Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии раскрываются основные принципы профессионально-педагогической практики будущих менеджеров образования, представлена технология ее проведения.

Ключевые слова: менеджер образования; профессионально-педагогическая практика; принципы педагогической практикитехнология педагогической практики.

Viktor Bereka

Professional – pedagogical practice of managers of education: basic principles and technology

Summary. Basic principles of professional – pedagogical practice of future managers of education have been revealed in the article. Technology of its realization is given on the example of experience of Khmelnytsky humanitarian – pedagogical academy.

Key words: manager of education, professional – pedagogical practice, principles of pedagogical practice, technology of pedagogical practice.

УДК 37.07:005.95

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

**ПЕДАГОГІЧНИЙ ТАКТ І ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ
КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ**

Поняття “педагогічний такт” досить складне і пояснити все, що входить до нього, практично неможливо. Педагогічний такт – найхарактерніша професійна ознака вчителя. Кожна професія має щось особливе, що відрізняє її від інших професій. Це виявляється у звичках людини, у мові, навіть у зовнішньому вигляді. Особливість професії вчителя полягає насамперед у педагогічному такті.

Зараз у нас багато говорять про педагогічну майстерність. Передусім вона являє собою досконале знання свого предмету, своєї

справи, по-друге, внутрішній зміст індивідуальності вчителя, його принципи, його життєві позиції, по-третє, знання методик викладання, їх головних доступних принципів, форм і методів. Але цього мало. Необхідно, щоб кожне слово вчителя дійшло до свідомості учня, було повністю ним прийнято, пережито й засвоєно. А досягнути цього, не володіючи педагогічним тактом, учитель не зможе, як би він чудово не володів методикою. Це стосується і педагогічного такту керівника навчального закладу. Для того, щоб кожне слово керівника дійшло до свідомості учителя і було ним засвоєно, мало володіти системою знань менеджменту. Управлінський такт можна вважати четвертою складовою частиною майстерності менеджера. Педагогічний такт керівника необхідний як в самостійному навчанні, так і в самостійному вихованні. Але у вихованні це поняття більш складне. У нетактовного керівника вчителі можуть ще чогось навчитися, хоча важким це буде навчання. Та у питаннях виховання нічого не досягнеться. Внутрішні переконання, інтереси, смаки вчителя не можна сформувати примусом. До нетактовного директора ніколи не буде поваги з боку учителя і повноцінного сприймання його зауважень. Від одних керівників учителі не поспішають розходитися після виробничих нарад, предметних комісій, педрад, а поблизу інших – нікого немає [8, с. 16].

У взаємовідносинах керівника з учителем поза офіційними відносинами недолік відсутності такту нічим іншим замінити неможливо. Вчителі не розкриваються перед нетактовними керівниками, не діляться своїми думками, не звертаються до них за порадою і нерідко починають їм протидіяти, виникають різноманітні конфліктні ситуації. Спочатку виникає атмосфера прихованої, а потім а потім і відвертої неприязні.

Такт (від лат. *tactus*) як слово вживалося у значенні “дотик” або “форма людських взаємовідносин”. такт – необхідна умова успішного спілкування між людьми, вміння широчеречно завоювати людську прихильність, створити певний мікроклімат, певний настрій у взаємовідносинах [1, с. 35]. А нетактовний керівник начебто спеціально підбирає недоречні жарти, брутальні натяки, чим псує настрої своїм підлеглим. Нетактовний керівник, як і взагалі нетактовна людина, не приваблює інших людей. Нерідко нетактовні люди бувають просто нестерпними, у колективі через них виникають конфлікти, зайва негативна напруга, нервовість. Але загальний такт, у життєвому розумінні

цього слова, і педагогічний такт – різні речі. Не кожна вихована і культурна людина володіє педагогічним тактом. Педагогічний такт – це професійна якість учителя, скажімо, як лікарська етика у медичних працівників.

Перше, що є основою педагогічного такту керівника – це бережне ставлення до людської гідності підлеглого, вміння бачити в ньому рівноцінну собі особливість або спробувати таку в ньому виховати. Це не означає, що керівнику потрібно впасти в дитинство і спуститися на рівень інтересів починаючого викладача, навпаки, інтереси викладача потрібно підняти до рівня своїх власних. Існують різні точки зору на педагогічний такт керівника. Одні вчителі вважають, що педагогічний такт керівника – це його природна здібність впливати на підлеглих, на колектив; другі – що це складова частина загальної культури директора; треті – що це просто відмінне знання психології вчителів і уміння пристосовуватися до неї. Певна частина істини є в кожному з цих визначень. Частіше педагогічний такт визначається як отримування розумної міри у всій навчально-виховній роботі з викладачами. Губиться почуття міри – губиться і педагогічний такт керівника. Наведемо приклад з практики одного директора: він пояснює молодій вчительці з колективу, як потрібно оформлювати протоколи з педради. Директору здається, що одного пояснення замало і він ще раз показує старі протоколи і ще раз пояснює. Після цього вчителька дуже виразно дивиться на директора і говорить: “А для чого ви мені двічі пояснюєте одне й те саме, я зрозуміла все з першого разу”. Як бачимо, почуття міри було порушено.

Педагогічний такт директора школи в широкому розумінні цього слова – це професійна якість, за допомогою якої він у кожному конкретному випадку застосовує до викладача найбільш ефективний у даних обставинах засіб виховного впливу.

Наведемо приклад з практики. З викладачем вперше склалася напружена ситуація з приводу якості його підготовки до уроку. Варіанти поведінки директора (може бути декілька): надати можливість викладачу виправитися в очах керівника і повірити йому; зробити спробу самому виправити викладача у власних очах; зробити йому сурове попередження, довести цей випадок до відомства колективу і т.п. Але виносити подібне питання на педраду – це вже крайня міра. Тактовний керівник завжди вважає, що до нього в школу прийшла самостійна і серйозна людина і всі питання потрібно намагатися спочатку вирішити з викладачем

удвох, без сторонніх. Молодого викладача потрібно більше зацікавити навчальним процесом, надавати більше йому уваги, якнайбільше розмовляти про його учнів, про їх проблеми, вислуховувати його і мати для цього час і терпіння. Але зацікавити молодого викладача (а до школи далеко не завжди приходять фанатики) може тільки власний приклад керівника [5, с. 147].

Відносно сурових засобів до молодих учителів з боку адміністрації школи, не потрібно також забувати про те, що так можна з самого початку відвернути їх від інтересів і життя школи, змусити серйозно замислитися над обраною професією і на певному етапі взагалі відійти від педагогіки. Іноді таке рішення, прийняте в юності через надмірні старання адміністрації в короткий термін виховати підлеглого, приводить до трагедії всього наступного професійного життя. Кожний випадок індивідуальний і про це потрібно пам'ятати.

Ведучи діалог про особистість учителя і бажання керівництва виховати в ньому відповідальність і любов до школи, необхідно зробити наголос на вмінні його вислуховувати і надавати простір для особистої індивідуальної творчості.

Зазвичай, молоді викладачі люблять гіперболізувати деякі проблеми, які з точки зору досвідченого керівника не мають великого значення, і недооцінюють суттєвих. Але тактовний керівник завжди вислухає вчителя, який прийшов з ним поділитися найважливішою, з його точки зору, проблемою. І в даній ситуації потрібно мати не тільки терпіння не тільки терпіння і витримку, але й виявити інтерес до даної проблеми, щоб між керівником і підлеглим (вчителем) не виник бар'єр відчуженості, який зможе зростати з часом. І не потрібно боятися, що вчитель постійно буде витрачати час керівника, якщо керівник хоч раз перейметься його професійними проблемами. Як правило, за рік-два вчитель-початківець навчиться вирішувати свої проблеми сам, але повага до керівника залишиться.

Педагогічний такт керівника не буває стереотипним, він може бути впровадженням за чийось досвідом. У різних керівників він має різні форми і прояви. Це залежить від вікових особливостей керівника, особливостей його темпераменту, характеру, зовнішнього вигляду. Дуже багато залежить від типу початкових (первинних) відносин, які склалися між директором і вчителями, а також від індивідуальності кожного вчителя і методів, які можуть бути застосованими тільки для нього. Тактовному керівнику притаманні спостережливість, уважність по

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

відношенню до підлеглих, довіра, справедливість, витримка й самоконтроль. У тактовного керівника раціональне завжди повинно брати гору над емоційним, навіть якщо це емоційне над позитивне [2, с. 320].

Виховні бесіди з підлеглими повинні бути обов'язково емоційними, виразними готуватися до таких бесід необхідно навмисно, не менш ретельно, ніж до занять. Бесіда, яка не викликала підлеглого на відвертість, приносить тільки шкоду.

Природно, що підлеглі бувають різні. З деякими іноді, здавалося б, тактовним бути просто неможливо. Бувають такі, що дивляться в очі і, начебто слухають. Потім розвертаються і поводять себе так, наче розмови ніколи і не було. Є такі випадки, коли вплинути на вчителя просто неможливо. Іноді трапляється, що дещо спрацьовує на рівні підсвідомості і інтуїції. Ті вчителі, яким керівник приділяє більш уваги, возиться з ними як з дітьми, переймається їх інтересами, навіює їм віру у власні сили, стають частиною його життя, але потім відплачують дуже неприємними сюрпризами. І навпаки, ті вчителі, які для керівника довгий час були другорядними, ставляться до нього з великою повагою і перевершують сподівання. Тут або з часом змінюється свідомість вчителя (переходить в іншу якість), або спрацьовують ті невидимі ниті суто людського контакту.

Буває, що у колективі виникають складні конфліктні ситуації. Вихід з конфлікту багато в чому залежить від тактовної поведінки керівника (директора). Ось тільки чотири конфліктні ситуації. Розглянемо їх більш детально.

1. Ситуація контролю в колективі за керівником. Точки зору керівника не збігаються з точкою зору педагога лідера, який давно працює в колективі і має великий авторитет серед своїх колег. Внутрішнє, навіть не відкрите протистояння керівника педагогові-лідеру призводить до того, що навколо лідера починають гуртуватися інші викладачі. Керівник намагається знайти слабкі сторони лідера, щоб натиснути на їх, але це йому не вдається. Тепер учитель-лідер відчуває на себе відвертий тиск і зі свого боку починає шукати слабкі сторони в роботі і поведінці директора. Директор починає відчувати контроль за своїми вчинками з боку лідера і частини колективу. Колектив розколюється на дві частини.

2. В колективі працює творчий викладач. Свій предмет знає чудово, діти знають його предмет і люблять викладача. З боку керівництва немає ніяких претензій. Але викладач часто

запізнюється або взагалі пропускає педради, виробничі наради, засідання предметних комісій. Він просто не пам'ятає про них. Погоджується із зауваженнями керівника, але знову запізнюється і забуває. Керівник відчуває, що все те, що не входить в рамки викладання свого предмета, викладача не цікавить.

3. Колектив очолив новий директор і сформував нову адміністрацію.

В колективі склалися певні традиції, авторитети, дуже велику вагу має профспілковий лідер, який підтримує ці авторитети. Але новий директор, який зовні поводить себе дуже спокійно і пристойно, не цікавиться ні цими традиціями, ні авторитетами. В колективі є певні люди, на яких спираються директор і його заступник, який теж є новим у колективі й веде себе так, як вважає за потрібне. Виникає конфлікт, починаються писатися листи у вищі інстанції про невідповідність директора своїй посаді. А директор продовжує вести себе так, наче нічого б не сталося, ігноруючи думку компетентних людей.

4. Конфлікт між директором та його заступником:

а) заступник є професійно компетентнішою людиною, ніж його начальник і має намір (або навіть і не має) стати начальником. Усвідомлення його більшої компетенції й такої можливості може зумовити у тактовного керівника комплекс неповноцінності, а це стає підставою для конфлікту;

б) заступник не виявляє позитивних і особистих якостей, а директор – людина високої професійної кваліфікації й ділової спрямованості. У такому випадку теж можливий конфлікт між керівником та його заступником.

Високий рівень компетентності в обох керівників, збіг самооцінок, рівня прагнень, але не збігаються ціннісні орієнтації. Виникає серйозний конфлікт.

Залежно від того, тактовний керівник чи ні, є два шляхи розв'язання подібних конфліктів.

Для тактовного керівника характерний педагогічний шлях, який передбачає використання таких методів, як переконання, навіювання тощо. В наш час можна застосувати більш широке виконання психотерапевтичного впливу. У цьому аспекті велику допомогу може надати психологічна служба в освіті.

Для нетактовного керівника характерним є адміністративний шлях – більш гострий інструмент, тому його треба застосовувати обережно й нечасто. Але іноді він просто необхідний, бо деякі підлегли тільки на прикладі вживання

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

адміністративних заходів можуть усвідомити правові аспекти праці і пріоритет керівника.

Одна із складових частин педагогічного такту керівника школи все бачити, але не все помічати для присутніх, не з усього створювати проблему, особливо, коли це стосується людей самолюбивих і вразливих. Для такої людини, особливо, коли вона талановита, ніколи не буде зайвим підтримати її, переконати у власних силах і здібностях, надати шанс ще раз їй самій у цьому переконатися [3, с. 217].

Педагогічний такт керівника також включає в себе вміння не бачити деяких недоліків учителів, а вбачати те найкраще, що в них є і це розвивати. Розвивати кращі якості, вміння швидко і правильно вийти з будь-якої конфліктної ситуації, вміння визнати перед підлеглими свої помилки і пояснити логічно, чому керівник тоді саме так вчинив, і є найвищою педагогічною майстерністю керівника.

Кожен, хто присвятив своє життя найважливішій справі людства – навчанню і вихованню, повинен хоча б намагатися по мірі можливості оволодіти педагогічним тактом – найважливішим компонентом педагогічної майстерності.

Керівником на достатньому рівні можна стати, справжнім керівником потрібно народитися, рівень майстерності визначається конкретними якостями людини. Деякі з нас їх мають, деякі ні. “Щоб керувати школою, потрібно розбиратися: у педагогічних технологіях, бізнесі і поведінці людей”, – вважають провідні західні психологи. В ідеальному випадку потрібно бути компетентним у всіх трьох областях, але найпильнішу увагу все ж потрібно приділяти останньому аспекту. “Розбиратися у поведінці людей важче за все. Ці знання інтуїтивні”. На наш погляд, риси, які притаманні справжньому керівникові, є:

Талант. Можна легко визначити, чи володіє людина певною мовою. Але відкопати в ній талант керівника, що дрімає, набагато складніше. “Управління школою – це талант. Вона потребує від людини вміння домагатися бажаного, вирішувати протиріччя, які виникають між людьми, керівниками, зберігати баланс між особистостями, інтересами кожного вчителя і завданнями школи. Потрібно організувати роботу, не викликаючи роздратування людей” – вважає психолог Девід Фут.

Вміння конфліктувати з людьми, знаходити з ними спільну мову – головна якість, яка вимагає від керівника школи, але це зовсім не означає, що керівник повинен тримати всіх в їжачих

рукавицях. “Я поділяю керівників на чутливих і нечутливих – останні зациклені на управлінні і від підлеглих вимагають підкорення”, – пише психолог Йоханна Ротман.

Пошук. Просто талановитих керівників можна знайти де завгодно: на майданчику для гри в волейбол чи на пікніку. “Я завжди звертаю увагу на людей, які вміють організувати суспільні заходи, і неважливо, чи йде мова про похід до лісу чи похід великою компанією до театру. Така поведінка де це виражається у вмінні забути про деякі речі і нагадати за них тактовно на деякий час. Якщо вчитель одночасно виконував кілька завдань і виконав найголовніші з них в зазначений термін, а якість не встиг виконати, навіть і не згадуйте про не виконане, – радить Макгир, – підхваліть його, і він сам все інше виконає якнайшвидше. Головне, щоб підлеглий відчув, що його досягнення не прийшли повз увагу керівника” [4, с. 7].

Бачення проблеми. Талановиті керівники загальноосвітніх закладів розуміють причини і наслідки подій просто тому, що вони у змозі відповісти, що спрацьовує, а що ні й чому. Розуміння суті проблеми дозволяє їм передбачити події. Керівник школи, супутником якого є удача, часто знає все, що трапиться від самого початку роботи і до кінця в тому числі й те, що стосується ризику, який реально існує при вирішенні тієї чи іншої проблеми. Якщо запитати, чи можна виконати заплановану роботу в зазначений термін, хтось відповість “Так”, а хтось – “Ні”. Однак, ваша справжня перлина у складі порожніх черепків, тому справжній керівник відповість таким чином: “Ну, якщо ви вирішите проблеми А, Б і С, і тоді і я вкладусь у ваш часовий термін”.

Вміння передбачити розвиток подій дозволяє спланувати дії при виникненні непередбачених обставин. Талановитий керівник завжди має передбачити найгірший варіант розвитку подій. Він задає собі питання, що потрібно буде робити, якщо трапиться те чи інше. Взагалі потрібно мати на увазі три варіанти вирішення проблеми: найгірший, середній і найкращий і знати як діяти далі відповідно кожному варіанту. Коли керівник йде на важливу розмову, він повинен підготувати питання і передбачити відповідь опонента по кожному з трьох варіантів і знову бути готовим до наступного питання за трьома варіантами.

Гнучкість. Талановиті керівники навчальних закладів у ході справи коректують і підправляють свої ідеї під вимоги, які постають у процесі роботи і продиктовані необхідністю досягнення кінцевої мети. Таке коректування може бути

усвідомленням як самим керівником, так і підказаним його колегами-підлеглими по мірі просування у вирішенні справи. Така підказка авторитетного колеги називається “формою підштовхування ззаду”. В даній ситуації керівник і підлеглий на короткий час ніби обмінюються ролями. Іноді вони навіть змінюють своє місце знаходження залежно від того з ким спілкуються в даний момент і що конкретно тепер потрібно.

Так, прагнучи впровадження педагогічної інновації, директор школи весь час знаходиться в тісному контакті з її автором, консультується з ним з того чи іншого питання. Іноді педагог, автор інновації, бачить окремі недоліки в ході її впровадження і вказує на них директорові. Іноді, вмюючи краще і логічніше пояснити окремі деталі нововведення, цей педагог сам йде на контакт з вищим керівництвом після дзвінка директора або вони разом йдуть на подібні зустрічі, але сам вчитель при цьому відіграє роль лідера, а директор – надійного союзника і організатора.

Почуття гумору. Щоб працювати в цьому шаленому світі з його напруженим ритмом життя і в його мікросвіті – школі, як його складовій частині, керівники шкіл повинні мати почуття гумору. У ході навчально-виховного процесу можуть траплятися настільки неочікувані і спонтанні речі, що нерідко не залишається нічого іншого як просто розсміятися і продовжувати свою роботу. Приклад. В школі готується силами учнів і вчителів концерт для вищого керівництва. Найбільші сподівання пов'язані з талановитим 12-ти річним хлопчиком-конферансьє. Він сценічний, гарно розмовляє, рухається по сцені. Словом, відчувається на сцені, як риба у воді. Напередодні концерту довго вирішують в що йому одягтися. Потім зупиняються на новому елегантному костюмі. “Тепер вже точно всі будуть у захваті від ведучого”, – впевнений директор. Наступного дня всі чекають хлопчика, а його все немає і немає. Концерт вже має починатися. Директор і організатори схвилювані й знервовані. Та раптом в останню мить хлопчик з'являється. Він у жахливому вигляді – весь вимазаний невідомо чим. Виявляється, перед самою школою він перечепився через кошик з крашанками, який не помітив і впав просто на нього. Мало, що зіпсував новий костюм, але ще й ледь вирвався від обуреного натовпу, який захищав бідну бабусю, яка так невдало поставила свого кошика.

Не доводити до перевтоми. “Хоча видовище артиста, який жонглює водночас 15-ма тарілками у програмі Еда Саллівана,

можливо, наведе вас на думку включити його до кандидатур директора колективу, то робити цього не варто”, – стверджує Ротман. Люди такого роду можуть тільки довести роботу до кризи. Краще підійде навіть такий, що відкинувся з чашкою кави на спинку крісла, а ноги поклав на стіл. “На керівну посаду школи потрібна така людина, яка подібна качці на воді, зовні абсолютно спокійна, а насправді “гребе з усіх сил” [6, с. 18]. По-справжньому талановиті керівники навчальних закладів начебто нічим не зайняті. “Вони роблять справу так, що ніхто не сприймає це як роботу. А насправді вони думають” [7, с. 14].

Якщо керівник весь час при підлеглих щось робить, створюючи атмосферу вічної своєї зайнятості і перевтоми, то насправді крім безладу і незрозумілості, нічого такий керівник у колектив не принесе. Справжній керівник знає ціну кожної своєї хвилини і кожній хвилині своїх підлеглих.

Педагогічні наради, інструктажі повинні проводитися керівником до роботи в стислій формі за часом, бути чіткими за змістом, конкретними і лаконічними. Якщо керівник не вміє цінувати свій час, то він не зуміє цінувати й час своїх підлеглих. Коли керівник радіє, що довів підлеглих до сьомого поту або дав для одночасного виконання кілька завдань без чіткого інструктажу, то хай і не сподівається, що всі вони будуть виконані. Навіть коли вони і будуть виконані в указаний термін, то якість їх буде сумнівна, а найчастіше і не відповідна. Потрібно пам’ятати, що керівник, який нераціонально відноситься до часу й можливостей своїх підлеглих, представляє загрозу не тільки моральному здоров’ю колективу, а й всій загальній справі. До таких керівників народжується спочатку прихована, а потім і відверта неприязнь.

Що заважає стати керівником. В пошуках кандидатури для талановитого керівника школи потрібно звертати увагу на характеристики, які притаманні таким людям. Але для “відмітання” треба звернути увагу на риси, які керівникам не притаманні. Психолог Ненсі Джонсон зробила підбір деяких подібних “топ-характеристик” та проаналізувала їх за ролями:

1. *Супергерой* – ніхто, крім нього, роботу виконати не зможе, тільки він сам.
2. *Прибиральник* – знаходить задоволення в ліквідації безладу, який нерідко саме ним і був влаштований.
3. *Зверхоптиміст* – знаходиться на краю нірвани, але дамба, на жаль, завжди знайде спосіб рухнути.

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

4. *Перст указуючий* – такий тип завжди відкине від себе всі звинувачення і прийме на свою адресу тільки поздоровлення.

5. *Пожежник* – знаходить велику цікавість в ліквідації пожеж та, на жаль, не в їх попередженні.

6. *Мученик* – зростає сам у своїх очах від перенесених страждань і намагається це довести своєму оточенню.

Жоден з цих типажів не може і не повинен бути як керівником навчального закладу, так керівником і взагалі. Втілення ідеї в практику, коли воно знаходиться в руках подібних “типажів”, приречено на крах, а моральний стан колективу буде коливатися від загального стану нервового стресу до повної байдужості.

Таким чином, управління навчальним закладом потребує таланту від його керівника. Воно вимагає від нього вміння досягти бажаного, вирішувати протиріччя, конфлікти, які виникають між членами колективу, керівниками, дорослими та учнями, відчувати і зберігати баланс між особистими інтересами кожного і планами учбового закладу.

Література

1. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті: монографія / Н.Л. Коломінський – К.: МАУП, 2000. – 357 с.

2. Загальні основи педагогіки / за ред. Ярмаченко Н.Д. – К.: Вища школа, 1999. – 323 с.

3. Шибутани Т.А. Вопросы психологии в современном менеджменте образования / Т.А. Шибутани. – М.: Поиск, 1999. – 215 с.

4. Оніщенко Н.М. Повернення до гармонії / Н.М. Оніщенко. – 1997. – № 7-8. – С. 51-53.

5. Загвязинский В.В. Педагогический портрет современного менеджмента / В.В. Загвязинский // Социально-гуманитарные проблемы менеджмента: сб. науч. трудов Донецкой государственной академии управления. – Донецк, 2003. – Вып. 19. – С. 146-150.

6. Макгир К. Как стать руководителем проектов / К. Макгир // Директору информационной службы. – 2003. – № 3. – С. 18-20.

7. Джонсон Н. Рожденные управлять / Н. Джонсон // Офіс. – 2003. – № 1-2. – С. 14-15.

8. Шевченко Е. Теорія менеджмента о стилях управления / Е. Шевченко // Офіс. – 2003. – № 1-2. – С. 16-17.

Любовь Борисова

***Педагогический такт и педагогическое мастерство
руководителя учебного заведения***

Аннотация. В статье автор рассматривает основные стили работы руководителя учебным заведением, определяет пути разрешения конфликтных ситуаций, высвечивает основные черты руководителя, которые помогают ему талантливо управлять педагогическим коллективом.

Ключевые слова: педагогический такт, педагогическое мастерство, стили управления, современный руководитель, конфликтные ситуации.

Lubov Borysova

***Pedagogical tact and teaching skills the head
of an educational institution***

Summary. The article examines the basic style of the head of an educational institution, identifies ways of overcoming the conflict, highlighting the main features of the head to help him manage a talented teaching staff.

Key words: teaching time, teaching skills, management styles, modern leader, conflict situations.

УДК: 371.134:687.53:004

**Вікторія Князьська,
м. Київ**

**РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ПЕРУКАРСЬКОГО МИСТЕЦТВА**

Для новітньої модернізованої системи вищої освіти характерні сучасні інноваційні тенденції: орієнтація на європейські та світові освітні стандарти, розвиток багаторівневої освітньої системи, потужне збагачення вищих навчальних закладів сучасними інформаційними технологіями, широке включення в систему Internet, розвиток інноваційних технологій навчання, створення адаптованих до навчальних програм комплексів, поширення дослідницько-експериментальної роботи з апробацією нових навчальних планів, створення авторських підручників, посібників, навчального забезпечення, розробка освітніх стандартів тощо.

Проблеми використання інформаційних технологій в освіті активно досліджуються у сучасній педагогічній теорії за

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

напрямами: використання інформаційних технологій у навчальному процесі вищих навчальних закладів (В.Ю. Биков, Р.С. Гуревич, В.В. Олійник,); організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти (В.Н. Кухаренко, П.В. Стефаненко); розвиток інформаційної культури студентів в процесі їх професійної підготовки (А.М. Коломієць, О.Я. Романишина); використання мережі Інтернет для професійного консультування молоді (Сисоєва С.О., Осадчий В.В.) тощо.

Інформаційні та комунікаційні технології, що продовжують і надалі швидко розвиватися, зайняли велике місце в освіті, та значною мірою визначають риси сучасного суспільства та певною мірою визначають риси сучасного суспільства. На думку В.С. Журавського, “інформаційні та комунікаційні технології можуть сприяти зміцненню соціального єднання і розширенню можливостей саморозвитку окремих людей і груп у рамках кожного суспільства” [2, с. 111].

Інформатизація – це сукупність взаємопов'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих процесів, що спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб, реалізації прав громадян і суспільства на основі створення, розвитку, використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та інформаційних технологій, створених на основі застосування сучасної обчислювальної та комунікаційної техніки [8].

У професійній підготовці майбутніх фахівців значна увага приділяється впровадженню інформаційних технологій, це, перш за все, використання програмного забезпечення та Інтернет-технологій.

На наш погляд, при підготовці майбутніх фахівців слід враховувати: узагальнення та поглиблення теоретичних знань про головні поняття та методи інформації як наукової дисципліни; вивчення та засвоєння основ і засобів представлення, зберігання; обробки та передачі інформації з використанням комп'ютерів; формування вмінь та навичок праці роботи на персональному комп'ютері; осягнення методів праці з інформаційними та комунікаційними технологіями; вивчення та освоєння методів і засобів використання сучасних інформаційних технологій у професійній діяльності, тощо.

Як зазначає Н.Г. Ничкало, слід творчо поєднувати використання сучасних інформаційних і комунікаційних технологій з традиційними, за якими зберігається олюднений

особистісний характер навчально – виховного процесу [5]. Ми поділяємо думку Н.Г. Ничкало і вважаємо, що використання Інтернет–технологій у навчальний процес не може змінити сформований традиційний навчальний процес у вищій школі, але може сприяти різноманітним прийомам і методам навчальної діяльності. Завдяки поширенню Інтернет створюється універсальне комунікаційно – інформаційне середовище з комплексом притаманних йому специфічних інформаційно – освітніх технологій. Тому все частіше фахівці звертають увагу до цієї технології як специфічної освітньої діяльності, по – новому організують навчання і виховання молоді шляхом залучення її до корисної пізнавальної і дозвільної діяльності в глобальній мережі.

Нові інформаційні технології орієнтують майбутнього фахівця на саморозвиток та самонавчання. Значно розширюються потенційні можливості комп'ютерних технологій завдяки сучасним досягненням науковців у цій галузі. Проблема полягає в ефективному застосуванні комп'ютерних програм, тому що часто фахівці не завжди, знаючи добре комп'ютер, можуть використовувати їх ефективно під час навчання учнів (студентів).

Внаслідок швидкого розвитку комп'ютерних технологій знання у цій сфері швидко старіють. Тому при підготовці фахівців сучасного інформаційного простору необхідно, щоб знання носили творчий та пошуковий характер, оскільки таке навчання стимулює розвиток пізнавальної активності, сприяє розвитку творчих та розумових здібностей студентів.

Комп'ютерну грамотність на сьогоднішній день слід розглядати як критерій загальної професійної підготовки майбутнього фахівця, який повинен володіти основними поняттями та термінами інформатики, розуміти принципи роботи комп'ютерної системи, використовувати операційні системи, вдосконалювати навички практичного використання програмного забезпечення [1, с. 74-75].

Як зазначає дослідниця Жуковська А.Л., застосування сучасних технічних засобів дає можливість ефективно використовувати та миттєво отримувати інформаційний ресурс завдяки світовому інформаційному простору, що значно поліпшує процес навчання. Окрім того, комп'ютер допомагає в реалізації науково-дослідної роботи та орієнтує на практичну діяльність фахівців. Навчальний процес із використанням комп'ютерної техніки спонукає до самостійної роботи кожного фахівця, створює

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

сприятливу комунікативну ситуацію та умови для розвитку творчих здібностей особистості, які особливо значущі для кожного фахівця; підвищує мотивацію та пізнавальну активність майбутніх фахівців, покращує індивідуалізацію, диференціацію та інтенсифікацію процесу навчання, розширює та поглиблює міжпредметні зв'язки, систематизує та інтегрує знання окремих навчальних предметів, організовує систематичний та достовірний контроль, уникає суб'єктивізму в оцінці [7].

Слушною, на наш погляд, є думка В.Г. Логвиненко про те, що сьогодні кожен студент, що отримує вищу освіту, повинен: мати конкретні навички з використання технічних засобів (зокрема персонального комп'ютера і комп'ютерних мереж); вміти добувати інформацію з різних джерел (як із періодичної літератури, так і з електронних комунікацій); переробляти отриману інформацію; представляти її в зрозумілому вигляді; ефективно її використовувати; знати особливості інформаційних потоків у сфері своєї діяльності [4, с. 204].

Використання комп'ютерних технологій дає можливість у навчальному процесі організувати неперервне і ґрунтовне засвоєння навчального матеріалу. Навчити молодих фахівців користуватися комп'ютерними технологіями є нагальною потребою сучасної освіти. Науково-технічний прогрес іде настільки швидко (зміна та поповнення інформації), що не встигає виходити друком, тому застосування комп'ютерної технології дає змогу користуватись електронними підручниками, обмінюватися інформацією за допомогою світового інформаційного простору та електронної пошти із закордонними та вітчизняними науковцями. Застосування комп'ютерних технологій потребує перегляду форм і методів навчальної діяльності. Слід пам'ятати, що комп'ютерні технології є ефективним, але допоміжним засобом навчання. Саме вони підвищують активність студента, ведуть до перебудови навчального процесу в бік самостійних форм навчання. Без переважань можна інтенсифікувати процес навчання в умовах профільного навчання завдяки раціональному використанню комп'ютерних технологій.

Використання сучасних технічних засобів для розв'язання фахових завдань на базі отриманої комп'ютерної підготовки є запорукою конкурентноспроможності майбутнього фахівця. При масовому забезпеченні комп'ютерами зберігається його індивідуальність, можливість отримання достовірної оцінки без великих затрат часу на проведення контролю. Головним для

майбутнього фахівця в сучасному інформаційному середовищі є подальше використання комп'ютерних технологій як методів та інструментів майбутньої педагогічної діяльності для розв'язання задач предметної галузі.

Ми поділяємо думку В.Г. Кременя, який вважає, що у майбутньому ми просто не зможемо уявити навчальний процес без комп'ютера, бо:

- по-перше, все важче бути конкурентоспроможним на ринку праці, а комп'ютер в цьому сенсі збільшує можливість її інтенсифікації;
- по-друге, комп'ютер активно застосовується під час навчання будь – якого предмета, і в цьому плані він постає засобом індивідуалізації навчання;
- по-третє, комп'ютер, підключений до глобальних комп'ютерних мереж, відкриває шлях до знань і досвіду всього людства, що в умовах глобалізації є важливим чинником успішності людини і нації;
- по-четверте, комп'ютер відкрив новий тип навчального процесу – дистанційне навчання, яке робить можливим надання різноманітних освітянських послуг у найвіддаленіших районах країни і світу будь-яким суб'єктам навчання [3,с. 392 -393].

Тенденції розвитку інформаційних технологій, зокрема річне зростання ринку в цій галузі та неухильне розширення комп'ютерної мережі Інтернет, зумовили радикальні зміни в усіх сферах життя сучасної людини.

Соціально-економічні та інформаційно-технологічні зміни висувають нові вимоги до підготовки майбутніх фахівців перукарського мистецтва, що потребує створення й застосування нових освітніх систем, перебудови освітнього процесу, форм, методів та засобів навчання. Виникає необхідність у створенні сучасної моделі підготовки майбутнього фахівця перукарського мистецтва. Оновлення змісту навчання є нагальною проблемою, що потребує нових вимог до підготовки майбутнього фахівця, здатного працювати в динамічних умовах сучасних комп'ютерних технологій та активно їх використовувати у своїй професійній діяльності.

Із врахуванням значного обсягу інформації з перукарського мистецтва єдиний шлях виконання сучасних завдань професійної підготовки фахівця з перукарського мистецтва – це інтенсифікація

процесу навчання на основі модернізації й структуруванні навчального матеріалу з використанням сучасних інноваційних технологій. Досягненню цих цілей сприяє комп'ютеризація навчального процесу з широкою можливістю посилення наочності навчання, індивідуалізації навчання й регульованого темпу засвоєння знань, активного діалогу в комп'ютерному середовищі, активного перетворення інформації в знання і розуміння тощо.

В умовах інформаційного суспільства, конкурентоспроможним на ринку праці буде лише той фахівець, рівень підготовки якого дозволить освоювати нові методи і техніку, а якість знань і вміння ними користуватися стане найважливішим критерієм його компетентності. Тому, на сьогоднішній день, актуальними стають завдання розвитку “комп'ютерного” мислення студентів, залучення їх до сучасних інформаційно – комунікаційних технологій, які змінюють їх розвиток, сприяють поширенню знань.

Згідно Болонської декларації, в Київській Академії перукарського мистецтва здійснюється комплексна програма наскрізної комп'ютеризації навчального процесу, якою передбачено не лише забезпечення неперервності та послідовності в опануванні студентами знань та практичних навичок, використання сучасної комп'ютерної техніки, а й постійне вдосконалення всього навчального процесу на підставі широкого запровадження сучасних форм і методів навчання, заснованих на комп'ютерних технологіях [6, с. 8].

Навчальний процес у цього вищому навчальному закладі побудовано відповідно до нових вимог щодо підготовки сучасного фахівця: більшість годин відведено на нові форми навчання, які мають великі можливості – *самостійність*. Крім того, в роботі Київській Академії перукарського мистецтва широко впроваджується дистанційне навчання при підготовці майбутніх фахівців від спеціальностей і окремих курсів до їх фрагментів під час різних видів занять. В основному, таке навчання використовують для студентів заочної форми навчання; при підвищенні кваліфікації фахівців; при підготовці фахівців до участі в конкурсах на фестивалях по перукарській майстерності, тощо. Потенційними користувачами технологій дистанційного навчання в Київській Академії перукарського мистецтва є:

- особи різного віку, які проживають у віддалених регіонах країни;
- спеціалісти, які вже мають освіту та бажають

набути нові знання;

- талановиті та просунуті особистості, які прагнуть отримати додаткові знання;
- різні категорії спеціалістів, які потребують перепідготовки та підвищення кваліфікації.

Під дистанційним навчанням ми розуміємо нову організацію освітнього процесу, що базується на принципі самостійного навчання студента, а також навчання, за яким більшість процедур здійснюється з використанням сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій при територіальній відокремленості викладача і студента. Інформатизація та впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес майбутніх фахівців перукарського мистецтва значно покращує якість та ефективність навчання, підвищує конкурентоспроможність майбутніх фахівців на ринку праці. Застосування комп'ютерних технологій, на наш погляд, підвищує активність студента, веде до перебудови навчального процесу, а використання сучасних технічних засобів для розв'язання фахових завдань на базі отриманої комп'ютерної підготовки є запорукою конкурентоспроможності майбутнього фахівця.

Перспективними напрямками досліджень вважаємо проблему розробки методики викладання перукарських дисциплін із використанням інформаційних технологій; удосконалення процесу формування системи знань, умінь і навичок студентів, розширення їхньої самостійності та ін.

Література

1. Грих Е. Информационные технологии в управлении и учебным процессом вуза / Е.Грих // Материалы межрегиональной научно-практической конференции (11-13 октября 2002)– 2002. – С. 74-75.
2. Журавський В.С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / В.С. Журавський. – К.: Ін Юре, 2003. – 416 с.
3. Кремень В.Г. Передмова (неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / [за ред. І.А.Зязюна]. – К.: ВПОЛ, 2000. – 636 с.
4. Логвіненко В.Г. Інтернет як засіб розвитку пізнавальної самостійності студентів / В. Логвіненко // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НМет АУ, 2003. – Вип. 3. – С. 204-207.

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

5. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект / Н.Ничкало // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: матеріали Міжнар. наук. конф. / [за ред.. С.О. Сисоєвої і О.Г. Романовського]. –Х.: ХДПУ, 2000. – С. 54-80.

6. Олійник В.В. Теоретичні та методичні засади розвитку системи підвищення кваліфікації працівників профтехосвіти на основі дистанційних технологій: навч. посіб. / В.В. Олійник; НАПН України, Ун-т менеджм. освіти. – К., 2010. – 268 с.

7. Комп'ютерні технології навчання як запорука якісної освіти... [Електронний ресурс]. – Режим доступу 10.04.2011: <<http://www.studentam.net.ua/content/view/7557/97/>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

8. Про Концепцію Національної програми інформатизації: Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу 22.04.2011: <<http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=75%2F98...>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

Викторія Князская

Роль информационных технологий в подготовке будущих специалистов парикмахерского искусства

Аннотация. На основании психолого-педагогического анализа в статье рассмотрены информационные и коммуникационные технологии. Автором проанализированы роль и влияние информационных технологий в процессе обучения при подготовке будущих специалистов парикмахерского искусства, а также использование новых информационных технологий в практическую работу Киевской Академии парикмахерского искусства.

Ключевые слова: информационные технологии, дистанционное обучение.

Viktorija Knyazskaya

A role of information technologies is in preparation of future of hairdresser art

Summary: On the basis of psikhologo-pedagogical analysis in the article the informative are considered and komunikacionnye technologies. An author is analyse a role and influence of information technologies in the process of teaching at preparation of future specialists of hairdresser art, and also the use of new information technologies in practical work of Kievan Academy of hairdresser art.

Key words: information technologies, controlled from distance teaching.

УДК 378:371.123

Людмила Мільто,
м. Київ**ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВНЗ**

Радикальний зріст ефективності навчального процесу у ВНЗ пов'язаний не лише з вдосконаленням організації засобів навчання, розробкою нових педагогічних методів та прийомів, але й з підвищенням майстерності викладача вузу та формуванням основ педагогічної майстерності студента. В останні роки Українська система педагогічної освіти знаходиться в стану постійного реформування і це зумовлено процесами глобалізації світу, соціально-економічними трансформаціями суспільства. Сьогодні створюються принципово нові інноваційні моделі підготовки вчителя, ядром яких стала готовність фахівця до системних змін в своїй професійній діяльності, інтеграційною характеристикою такого спеціаліста вважається його професійна майстерність.

Головним діючим суб'єктом освіти, відповідальним за її ефективність, є вчитель, а володіння майстерністю навчання і виховання завжди виступає на передньому плані навчально-виховного процесу, саме тому опанування основами педагогічної майстерності у ВНЗ є необхідною умовою вдосконалення системи вищої педагогічної освіти.

Вся історія педагогіки свідчить про те, що педагогічна система є об'єктивно обумовленою і залежить від індивідуально-творчого потенціалу педагога, отже для ефективної професійної підготовки майбутнього вчителя потрібні висококваліфіковані викладачі-майстри з багатим педагогічним досвідом.

Проблема формування педагогічної майстерності розглядається в дослідженнях вітчизняних та закордонних науковців: Ю.П. Азарова, Є.С. Барбіної, О.А. Лаврінченко, І.А. Зязюна, В.О. Сластьоніна, Н.М. Тарасевич, І.Ф. Харламова та ін.

Педагогічна майстерність є продуктом індивідуальної творчої активності і самовдосконалення особистості у професійній сфері і, як показує практика роботи у вузі, це власний досвід студента, добутий під керівництвом педагогів-майстрів, тому в процесі вузівської підготовки майбутнього вчителя так важливо,

хто навчає і який майстер.

“Лише через педагогічну майстерність у вищих педагогічних закладах можна дієво зреалізувати принцип професійної компетентності в системі підготовки майбутнього вчителя. Майстер педагогічної праці – це, перш за все, високо компетентний у психолого-педагогічній і власній предметній галузі спеціаліст, який вміє репродукувати на високому рівні професійні знання, навички та вміння. Компетентний викладач інтегрує в собі кращі рівні професійних, педагогічних, психологічних і соціальних рис” [4, с. 284].

Педагогічна майстерність – це одиночний, неповторний процес педагогічної дії, вона своєрідна і унікальна, тому що має індивідуальний стиль фахівця і не зводиться до окремих знань та умінь вчителя. Майстерність є продуктом синтезу теоретичних знань і основою практичних дій та досвіду особистості і формується в контексті індивідуальності майбутнього вчителя. Підтвердження нашої думки ми знаходимо у роботах В.О.Сластьоніна, який вважає, що головним показником педагогічної майстерності є рівень сформованості творчої індивідуальності фахівця.

На думку І.А. Зязюна: “На рівні досягнення майстерності виникає особлива властивість професійної діяльності, вираженої мірою здібності інтегруватися з будь-яким науково-практичним контекстом, будь-яким досвідом, будь-якою інформацією, перетворюючи її в джерело, засіб вирішення професійних задач і власного професійного зростання. Майстерність – це особливий стан, який дає рівень професійної свободи вчителю, педагогу, вихователю, керівникові навчального закладу, визначаючи межі можливого і внутрішньо дозволеного в педагогічній реальності” [3, с 405].

Зрозуміло, що майстром стає той, хто постійно працює над поліпшенням результатів своєї праці, підвищенням ефективності прийомів і засобів педагогічної взаємодії. Опанування майстерністю – це процес неперервної самоосвіти, неможливий без постійного професійного самовдосконалення вчителя, розвитку його особистих якостей, необхідних для ефективного вирішення професійних задач. Педагог, що бажає стати майстром своєї справи, повинен розширювати і поглиблювати свої знання не лише у сфері дисципліни, яку він викладає, але й вивчати суміжні науки, виявляти інтерес до науки про людину, до психології, педагогіки.

Так К. Роджерс у своїх працях звертає увагу на те, що прагнення до самоактуалізації це – центр, на якому сфокусовані всі інші бажання людини, а соціально-психологічні особливості професійного росту педагога пов'язані саме з його тенденцією до самоактуалізації.

Процес самоактуалізації, як провідну рушійну силу формування особистості, визнав і А. Маслоу, який вважав, що джерело зростання людини знаходиться лише в самій особистості, а суспільство може тільки допомогти або перешкодити цьому зростанню, подібно тому як садівник може допомогти або зашкодити росту куща троянд, але він не в змозі зробити так, щоб замість куща троянд ріс дуб. Згідно з А. Маслоу, самоактуалізація – це прагнення людини до найбільш повного виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей та потреба особистості у самовдосконаленні. Таким чином, самоактуалізація майбутнього вчителя має безпосередній вплив на формування його педагогічної майстерності.

Сьогодні в педагогіці наполегливо пробивається підхід до навчання з позиції суб'єктно-суб'єктних відносин, суть якого полягає в тому, що вчитель й учні повинні спільно засвоювати знання, відкривати нові істини і учитися одне в одного. Співтворчість є обоюдною, рівною, але не тотожною взаємодопомогою педагога і учня в активному пошуку відповідей на значущі і складні питання.

Слід зауважити, що педагогіка співтворчості, інтерес до якої не послаблюється у педагогічних колах, орієнтується на особистісний принцип навчання та виховання і саме вища школа має великі можливості для реалізації цієї ідеї. У процесі співтворчості відбувається забезпечення суб'єктивної позиції майбутнього вчителя, яка передбачає відношення до студентів як до унікальних особистостей, включення їх особистісного досвіду (відчуттів, хвилювань, емоцій) у процес творчої взаємодії викладача і студента. Цей процес допоможе студенту поступово стати суб'єктом власної поведінки, а зовнішній вплив педагога-майстра сприятиме самовдосконаленню майбутнього вчителя.

Діалогічний підхід забезпечує пріоритет суб'єктно-суб'єктних відносин викладача зі студентами, які базуються на відкритості та довірі і перетворюють керівну позицію викладача в рівноправні, співтворчі, партнерські відносини зі студентами: викладач не навчає і не виховує, а актуалізує, стимулює прагнення студента до творчого розвитку і, головне, створює умови для

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

самореалізації і самоактуалізації особистості майбутнього вчителя.

Педагогу потрібно розвивати свої творчі здібності, які впливають на ефективність навчально-виховного процесу, а саме: гнучкість, самостійність, швидкість та критичність мислення. Відомо, що від рівня сформованості педагогічного мислення залежить успіх викладача, тому що головним критерієм майстерності педагога є не лише досконале володіння знаннями з фундаментальних дисциплін, але й допитливе, самостійне педагогічне мислення. Саме від особливостей професійного мислення залежать успіхи творчої діяльності вчителя.

Педагогічне мислення включає в себе здібності вчителя до педагогічного аналізу і синтезу; здатність аналізувати педагогічні ситуації, визначати педагогічні проблеми, знаходити ефективні шляхи вирішення педагогічних задач. За твердженням А.К. Маркової, педагогічне мислення – це виявлення зовні прихованих ознак та властивостей педагогічної ситуації та прийняття педагогічних рішень.

Н.В. Кузьміна вважає, що професійне мислення полягає в умінні вчителя застосовувати спеціальні знання при вирішенні нового професійного завдання, запропонованого новою педагогічною ситуацією, що склалася. Науковець також зазначає, що педагогічне мислення характеризується умінням аналізувати педагогічні ситуації, формулювати педагогічні задачі, приймати доцільні рішення, передбачати наслідки своїх педагогічних дій, опираючись на поняття про педагогічну систему, її структурні та функціональні елементи.

Таким чином, педагогічне мислення є системним мисленням, яке пов'язане з аналізом педагогічних ситуацій, формулюванням педагогічних задач і пошуком оптимальних способів їх вирішення, актуалізується в процесі розв'язання професійних задач і відрізняється особливою рухливістю та гнучкістю. У педагогічній діяльності теоретичні задачі дуже тісно пов'язані з практичними, а це означає, що педагогічне мислення має теоретико-практичний характер. К.О. Абульханова-Славська стверджує, що в механізмах педагогічного мислення суперечливо поєднуються дві логіки: логіка пізнання і логіка дії.

Цікавою є думка О.А. Орлова на проблему педагогічного мислення. Науковець розглядає професійне мислення вчителя як багаторівневе і варіативне явище, оскільки в мисленні відображаються етичні установки, суспільно-політичні, психолого-педагогічні і фахові знання педагога, його професійно-особистісні

якості, способи розумових і практичних дій. О.А. Орлов підкреслює що найважливішою рисою педагогічного мислення є осмислення вчителем кожної навчально-виховної ситуації, оперативний вибір і реалізація оптимального її розв'язання.

Педагогічне мислення являє собою специфічну розмову і практичну діяльність учителя, яка забезпечує ефективне використання педагогом власних етичних установок, наукових знань, педагогічних технологій, особистісних якостей в процесі навчально-виховної роботи. Учитель, у якого сформоване педагогічне мислення – це людина з яскраво вираженою демократичною спрямованістю особистості, гуманіст, який володіє високим рівнем професійної компетентності, постійно спрямований на підвищення своєї кваліфікації і самоосвіти, здатний творчого осмислювати досягнення педагогічної науки і передового педагогічного досвіду.

Високий рівень педагогічного мислення має такі характеристики: яскраво виражену творчу спрямованість педагога; пошук вчителем нових творчих способів своєї професійної діяльності; нестандартний підхід до аналізу педагогічних ситуацій; оригінальне розв'язання педагогічних задач; умінням застосовувати теоретичні знання в нових ситуаціях; аналізувати і проектувати способи своєї педагогічної діяльності.

Серед здібностей, які впливають на ефективність навчання і виховання, особливе значення мають особистісні якості викладача, необхідні для успішного розв'язання педагогічних задач. Для того, щоб стати майстром педагогічної справи, необхідно удосконалювати позитивні якості особистості, що сприяють підвищенню ефективності навчання і виховання: любов до своєї справи; спрямованість на співтворчість з учнями; емоційну стабільність; толерантність; конструктивне ставлення до критики; оптимізм.

Без мистецтва педагогічного спілкування неможливо організувати й ефективно управляти навчально-виховним процесом, тому що продуктивний навчальний процес носить діалогічний характер. Педагогічна майстерність складається, зокрема, з уміння організувати педагогічне спілкування, весті діалог, використовувати закономірності міжособистісної взаємодії для створення сприятливого психологічного клімату.

Майстерність передбачає безумовне дотримання етичних норм професійної діяльності педагога: взаємодії викладача зі студентами, чії інтереси повинні бути відповідно до правил

педагогічної етики на першому місці; коректна взаємодія з колегами. Цінним доробком І.А. Зязюна в теорію і практику формування педагогічної майстерності є те, що вчений розглядає педагогічну етику не як самостійне утворення, а як провідну складову педагогічної майстерності.

В умовах реалізації нової парадигми освіти, суть якої визначається процесом гуманізації, важливу роль відіграє комунікативна культура педагога, який має бути носієм і головним суб'єктом формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя. Основою культури педагогічного спілкування є взаєморозуміння між викладачем та студентом, кожен з цих суб'єктів повинен дотримуватися позиції розуміння іншого.

Майстерність педагогічного спілкування викладача зі студентами залежить від педагогічної самосвідомості, особистісних рис педагога і вимагає від нього уміння бути привабливим і артистично чарівним. Основою чарівності педагога є щирість, здатність впливати на почуття, розум, увагу, уяву студентів, а не тільки природна, фізична привабливість людини. Педагогічна чарівність це прояв внутрішньої краси, яка здатна ушляхетнити зовнішні якості людини і надати силу привабливості навіть не зовсім гарної зовнішності викладача, завдяки чому він стає цікавий студентам, його уважно слухають, йому довіряють, його образ сприймається як манок й має силу духовного впливу. Педагогіка стародавнього Риму гласить, що ніхто не може нічому навчитися у людини, яка не подобається йому, і ця теза підкреслює нашу думку про педагогічну привабливість і чарівність викладача.

Метод педагогічного анкетування показав, що студенти більш довіряють упевненим в собі, доброзичливим, елегантним та стильним викладачам. Вишукані манери, лаконічні жести, природна, невимушена постава, пластика, доброзичливий вираз обличчя, класичний діловий стиль одягу яких позитивно впливають на їх ефективну взаємодію зі студентами.

І.А. Зязюн надає великого значення розвитку емоційно-чуттєвої сфери педагога як базової у формуванні його педагогічної майстерності. Практика показує, що студенти тонко відчують позитивні емоції викладача, його добре ставлення до них, що сприяє діалоговому спілкуванню. В діях педагога-майстра особливої важливості набуває гармонія між вербальними і невербальними засобами педагогічного впливу. Викладач повинен мати естетичну привабливість голосу, тому що саме голос має особливий вплив на людей, він може тривожити, заспокоювати,

лікувати або навпаки. Спокійний, впевнений, добре поставлений голос педагога має позитивний енергетичний вплив, який збуджує емоційну і розумову енергію студентів.

Особливе значення для розуміння педагогічної майстерності має також факт впливу на студентів особистості викладача вищої школи. Найвищим проявом майстерності педагога є індивідуальний стиль його професійної діяльності, який обумовлюється як вродженими якостями, так і рисами, набутими в процесі педагогічної діяльності.

І.А. Зязюн пише: “Можна бути професійно компетентним педагогом, тобто вільно орієнтуватися у предметній сфері, системно сприймати і діяти в педагогічній реальності, мати особистісно-гуманітарну орієнтацію (на відміну від технократичної), вміти узагальнювати і передавати свій досвід іншим колегам, бути здатним до рефлексії, володіти сучасними педагогічними технологіями, але при цьому не бути педагогом-майстром, а залишатися звичайним ремісником. Щоб бути майстром, треба володіти особистісною професійною неповторністю й унікальністю, своїм стилем діяльності, концептуальністю професійного мислення” [2, с. 9].

Індивідуальний стиль діяльності педагога включає уміння та навички, виявляє індивідуально-психологічні та особистісні особливості його особистості. Наявність індивідуального педагогічного стилю у вчителя-майстра свідчить, з однієї сторони, про його пристосованість до професійної діяльності, а з іншої, про максимальне розкриття вчителем своєї індивідуальності.

Індивідуальний стиль професійної діяльності формується на основі врахування вчителем своїх позитивних якостей, їх адаптації до умов педагогічної праці, аналізу своїх негативних рис та намагання компенсувати їх іншими, більш продуктивними, а також за допомогою корекції небажаних властивостей. Сформованість індивідуального стилю в педагогічній праці засвідчує високий рівень майстерності вчителя, що полягає у самобутньому погляді фахівця на призначення себе в професії, творчий внесок в її розвиток та збагачення власного професійного досвіду.

Індивідуальний стиль педагогічної діяльності, відображає її специфіку, охоплює стиль керівництва колективом, стиль саморегуляції, стиль спілкування та зовнішньої поведінки, когнітивний стиль учителя. Він характеризує неповторний індивідуальний професійний почерк учителя, його унікальні

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

педагогічні методи прийоми професійної роботи, що обумовлюється його психофізіологічними даними, набутиим досвідом, а також самовдосконаленням.

Основна складова ознака індивідуального стилю педагога – це мовна інтонація, яка передає емоційний стан викладача, нюанси його душевних переживань, радості, сумніви, в інтонації матеріалізується шляхетність, сила душі педагога або його безсилля, байдужість. Взаємовідношення, які студенти хочуть бачити із викладачами, базуються на взаєморозумінні, взаємоповазі, гуманності, справедливості, коли педагог у будь якій проблемній ситуації не втрачає рівновагі, не принижує студентів, а вирішує ситуацію на рівні культури. Тому так важливо, щоб викладачі уміли створювати атмосферу доброзичливості, взаєморозуміння, співтворчості, а це, перш за все, культивуація теплих, емоційно забарвлених взаємовідносин зі студентами, щира симпатія до них, сприйняття їх актуальних потреб та готовність співчутливо відгукнутися на них, володіння стилем неформального спілкування, емоційна врівноваженість, впевненість в собі, оптимізм.

Педагог-майстер володіє ситуацією за будь-яких, навіть несприятливих обставин і вміє за допомогою гумору, доброго жарту, розрядити конфліктну обстановку, що загрожує неприємними наслідками, він коректно ставиться до всіх студентів, поважає їх самобутність, життєву позицію, власне “Я”.

Як свідчить наш досвід, ефективними методами формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя є тренінги самоусвідомлення й особистісного росту; рольові педагогічні ігри; аналіз педагогічних ситуацій і розв’язання педагогічних задач; групова дискусія з аналізом конкретних ситуацій та їх самоаналізом. Вони забезпечують активну творчу діяльність студентів, підвищують їх професійний інтерес, дають їм можливість самостійно приймати рішення. Ігровий процес у зазначених вище умовах сприяє формуванню самостійності, активності студентів, розвиває їх творчу ініціативу, рефлексію, допомагає самовиразитися і самореалізуватися.

Групова дискусія, як метод творчої активізації студентів, дозволяє їм зрозуміти власну індивідуальність, створити позитивну “Я – концепцію”. Майбутні вчителі навчаються вести себе коректно по відношенню один до одного, враховувати думку іншого, а також набувають навички критичного, самостійного мислення, оволодівають уміннями толерантно відстоювати свої

думки, переконання.

Великий інтерес, на наш погляд, мають рольові педагогічні ігри, які допомагають вийти на особистісний рівень виявлення і розвитку творчої особистості майбутнього вчителя. Педагогічна гра – це імітація реальної діяльності вчителя в тих чи інших штучно відтворених педагогічних ситуаціях, вони формують комплекс фахових знань, умінь і навичок, необхідних учителю при вирішенні педагогічних задач, а також створюють умови для обміну знаннями і досвідом, спонукають до активності у їх надбанні, розвивають інтерес до творчої діяльності. У нашому випадку рольова гра – це імітація реальної діяльності вчителя в тих чи інших педагогічних ситуаціях.

Студенти-гравці виконують ролі вчителя й учнів, їх активність і педагогічні дії жорстко не регламентуються, а лише обмежуються рамками їхньої ролі. Поведінка гравців, послідовність і зміст їх дій плануються. Варіативність суб'єктивно-особистісних аспектів поведінки студентів і організаційно-структурних форм реалізації ходу гри забезпечує непередбачуваність ситуацій.

Нестандартність ситуацій, що виникають у процесі гри, вимагає від студентів прийняття творчих рішень, завдяки чому розвивається й удосконалюється творчий потенціал майбутнього вчителя. Викладач, спостерігаючи за діяльністю гравця, може діагностувати сформованість у студента тих чи інших якостей, а також його індивідуальні можливості.

Таким чином, серед найефективніших методів формування основ педагогічної майстерності студента є рольові педагогічні ігри, аналіз педагогічних ситуацій, розв'язання педагогічних задач, групова дискусія, тренінги самоусвідомлення і особистісного росту, які дають можливість в оптимальній формі об'єднати масовий характер і індивідуалізацію підготовки майбутнього педагога.

Узагальнюючи представлені наукові позиції, ми зробили ряд висновків: педагогічна майстерність та її формування належить до найважливішої проблематики сучасної теорії і практики підготовки вчителя, що потребує подальших досліджень. Педагогічна майстерність є багатомірною дефініцією, яка не має однозначного трактування у науковій літературі. Контент-аналіз існуючих визнань педагогічної майстерності показує, що її сутність та зміст переважно трактується в особистісному та діяльнісному аспектах.

Література

1. Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования / Е.С. Барбина. – К.: Высш. шк., 1998. – С 8-19, 33-36.
2. Зязюн І.А. Особистісно-авторське відтворення вчителем досвіду педагогічної майстерності і його діагностика / І.А. Зязюн // Професійно-технічна освіта. – 2007. – № 1. – С. 9-10.
3. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: [монографія] / І.А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
4. Лавріненко О.А. Історія педагогічної майстерності: навч. посіб. для студентів педагогічних ВНЗ, аспірантів, вчителів / О.А. Лавріненко. – К.: Богданова А.М., 2009. – 328 с.
5. Мільто Л.О. Методика розв'язання педагогічних задач: навч. посіб. / Л.О. Мільто. – Х.: Ранок-НТ, 2004. – 152 с.
6. Основи педагогічної творчості та майстерності: курс лекцій: навч. посіб. / авт. колектив: В.М. Горєєва, Н.В. Гузій, Л.О. Мільто та ін. – Суми: ПВП “Еллада S”, 2009. – 255с.
7. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; [за ред. І.А. Зязюна]. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
8. Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве / И.Ф. Харламов // Педагогика. – 1992. – № 7-8. – С. 11-15.

Людмила Мильто

Проблема формирования основ педагогического мастерства будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в ВУЗ

Аннотация. В статье рассматриваются пути формирования основ педагогического мастерства будущего учителя в процессе его профессиональной подготовки.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, педагогическое мышление, индивидуальный стиль учителя, решение педагогических задач, педагогическое общение.

Lyudmila Milto

The problem of forming the basis of pedagogical mastering of future teacher in the pattern training professionally in high school

Summary. The article consideration ways formation pedagogical mastering future theater in process profession worked at the higher education.

Key words: pedagogical mastering, pedagogical mind, individuality style of a teacher, decide pedagogical tasks, pedagogical association.

УДК 377.7: 331.103

Дурсунгозель Поприткіна,
м. Ніжин**НАУКОВА ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАЦІ ПЕДАГОГА
ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

На початку ХХІ століття професійна освіта перетворилася на один із найважливіших соціальних інститутів суспільства. Професійна компетенція є важливою передумовою виробництва високоякісних товарів і надання населенню сучасних послуг. Високий рівень розвитку професійної освіти слугує важливим чинником стимулювання економічного розвитку й забезпечення конкурентноздатності економіки в міжнародному масштабі.

Стрімкий розвиток науки, техніки, технологій зумовлює необхідність систематичного впровадження досягнень передового досвіду. Ці потреби зумовлюють нагальність організації праці на наукових засадах, що дозволяє успішно поєднувати технічний і людський ресурси в єдиному виробничому процесі, забезпечує найбільш ефективне використання матеріальних і трудових ресурсів, підвищення продуктивності праці. Водночас попит на висококваліфікованих робітників, здатних до ефективної професійної самореалізації, актуалізує необхідність удосконалення навчально-виховного процесу у закладах професійно-технічної освіти. Наукове осмислення і практичне розв'язання цього завдання пов'язане з удосконаленням умов роботи педагогів професійної школи.

Мета публікації – проаналізувати проблему наукової організації праці педагога професійної школи на основі виявлених літературних джерел.

Насамперед зазначимо, що часто зустрічається необґрунтована, недоцільна підміна поняття “наукова організація” іншими – “правильна ...”, “нормальна ...”, “раціональна ...” організація праці. Слід наголосити, що саме поняття “наукова організація” є більш ґрунтовним у порівнянні з іншими, наведеними вище, поняттями. Нам імпонує твердження О.В. Аніщенко про те, що наукова організація будь-якої праці являє собою “цілеспрямовану діяльність, яка якнайкраще відповідає певним умовам і потребує фізичної, розумової енергії, ґрунтується на принципах науки відповідно до її вимог, а також вимог розуму, логіки, і характеризується організованістю, планомірним упорядкуванням, внутрішньою дисципліною,

ощадливим використанням людських і матеріальних ресурсів” [2, с. 33].

Весь комплекс проблем наукової організації праці (НОП) педагога професійної школи на загальнопедагогічному рівні досліджувався на різних етапах розвитку вітчизняної науки та освіти. У передвоєнні, післявоєнні роки дослідження у галузі НОП в освіті загальмувалися. Відновилися вони у 60-х роках минулого століття. Перші підсумки таких досліджень було підбито на нараді з питань наукової організації праці у системі народної освіти (травень 1966 р., м. Донецьк), на республіканській конференції “НОП у системі народної освіти” (вересень 1967 р., м. Севастополь) [7, с. 5-8].

Питання наукової організації праці у закладах профтехосвіти вивчали багато науковців і педагогів-практиків. Особливості НОП у професійно-технічних навчальних закладах схарактеризовано у доробку А.П. Біляєвої, В.С. Ліпатова, Н.Ф. Науменка, О.М. Новікова. Безперечну цінність для нашого наукового пошуку мають праці академіків С.Я. Батишева, Н.Г. Ничкало з професійної педагогіки, в яких відображено особливості наукової організації праці суб’єктів навчально-виробничого процесу у закладах професійно-технічної освіти.

Акцентуємо увагу на тому, що різні аспекти наукової організації праці викладача технікуму, педагога закладів професійно-технічної освіти радянських часів, її зміст, основні напрями та особливості у своїх працях схарактеризували Л.Л. Каганов, І.П. Юров. Питанням наукової організації педагогічної праці у середніх професійно-технічних училищах присвячено дисертаційне дослідження О.А. Іньшина.

Важливого значення набуває те, що проблеми підготовки педагогів для професійної школи знайшли відображення у науковому доробку вітчизняних учених. Так, зміст і форми підготовки майстрів виробничого навчання в індустріально-педагогічних технікумах України 1967-1994 рр. викладено у дисертаційному дослідженні О.І. Щербак. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти досліджувала Л.І. Шевчук. Для нашого наукового пошуку важливе значення мають результати дослідницької діяльності Н.М. Суховєєвої щодо науково-педагогічних засад діяльності класного керівника професійно-технічного училища.

Вивченню багатоаспектної проблеми НОП у контексті

міждисциплінарного підходу, НОП учнів загальноосвітньої і професійної школи в історико-педагогічному контексті присвячені дослідження О.В. Аніщенко [1-2]. Автор простежує розвиток і поглиблення ідей щодо наукових засад організації праці наприкінці ХІХ – упродовж ХХ ст. із урахуванням досягнень у різних наукових галузях, зарубіжного досвіду, нормативно-правової бази НОП суб'єктів педагогічної взаємодії та ін.

Результати нашого наукового пошуку дають підстави стверджувати, що окремі елементи наукової організації праці педагога професійної школи висвітлені у дискусійному контексті, оскільки їх суть і зміст ще не окреслені спеціальними дослідженнями.

Заклади професійно-технічної освіти функціонують із урахуванням реформ у галузі освіти і на виробництві. Тому при розробці та впровадженні заходів з наукової організації праці доцільно враховувати не лише специфіку навчально-виховного процесу навчальних закладів, а й особливості організації виробничого процесу.

За І.П. Раченком, на відміну від наукової організації праці у галузі матеріального виробництва, наукова організація педагогічної праці (НОПП) передбачає двобічну організацію праці: з одного боку – вчителя, а з іншого – учнів. НОП педагога не виключає, а навпаки передбачає відносно самостійну розробку проблеми НОП учня. З огляду на це НОПП відрізняється від НОП своєю специфікою [5, с. 6-7]. НОПП – це еталон, зразок, виходячи з якого здійснюється раціоналізація, оптимізація педагогічної праці.

Слід підкреслити, що М.В. Черпінським виокремлено основні елементи наукової організації педагогічної праці: забезпечення сприятливих умов для навчально-виховної роботи, впровадження і здійснення раціонального режиму праці та відпочинку педагога, кооперування праці педагогів, розподіл їх функцій і обов'язків, підвищення ділової кваліфікації, удосконалення самоосвіти, підвищення ідейно-політичного рівня, творче впровадження досягнень науки і передового досвіду технічних засобів навчання [7, с. 21-27].

Нам імпонує твердження І.П. Раченка про те, що основною метою наукової організації праці педагога є забезпечення максимальної ефективності навчання і виховання при найоптимальнішому використанню часу і сил всіх учасників трудового процесу. Зокрема науковець наголошує, що виконання

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

основного завдання НОПП можливе лише за умови діалектичного поєднання інтенсифікації і гуманізації їх праці [5, с. 10-13]. Водночас вичерпне, ґрунтовне пояснення мети наукової організації праці дає М.В. Черпінський. Він стверджує, що головна мета НОПП полягає в тому, щоб забезпечувати найбільшу успішність і вихованість учнів, їх підготовленість до життя і подальшого навчання, у всебічному і гармонійному розвитку учнів при відносно мінімальних витратах робочого часу, праці педагогів і учнів, матеріальних і фінансових ресурсів при оптимальній інтенсифікації навчально-виховного процесу, високому рівні працездатності учнів і педагогів, найкращому збереженні і зміцненні їх здоров'я. Для досягнення цієї мети треба системно упроваджувати нові досягнення педагогічних і суміжних з ними наук в організацію праці педагогів. Крім того, слід додержуватися принципів НОП, до яких належать насамперед принципи оптимізації, дослідництва, гуманізації, економії, колективізму, зворотного зв'язку та ін. [7, с. 9-18].

Вважаємо за доцільне зазначити, що у НОП педагога виявлено три основних закони. Перший закон: максимальна економія і ефективне використання часу. Другим законом є створення і ефективне використання найбільш сприятливих умов праці і відпочинку. І нарешті третім фундаментальним законом наукової організації праці є всебічна турбота про здоров'я і різнобічний розвиток всіх учасників трудового процесу [5, с. 15-20].

Для нашого дослідження незаперечно наукову і практичну цінність мають праці академіка С.Я. Батишева. Так, у НОП педагогів професійної школи він акцентує увагу на організації робочого місця (РМ), оскільки від його раціональної організації значною мірою залежать і результати його праці. Він підкреслює, що універсальність конструкції РМ, його оснащення всіма видами посібників дозволяють педагогу професійної школи побудувати урок на засадах творчості, урізноманітнити навчальний процес, підвищити інтерес учнів до предмету, що вивчається [3, с. 109].

Робоче місце має, як правило, три зони. До першої зони належить письмовий стіл, стілець, демонстраційне обладнання (станок, верстак та ін.), до другої – прилад для показу кіно- і діафільмів, дошка, кронштейни і прилади для демонстрації плакатів, третя зона містить шафи для зберігання різних навчальних посібників, підібраних до кожної теми і у певному порядку. При правильній організації робочого місця педагога

можна досягти максимальної економії часу на демонстрації наочних посібників й управлінні технічними засобами навчання [3, с. 110-112].

На думку педагогів-практиків ХХ століття, наукова організація праці пов'язана з проблемою часу і призначена сприяти найбільш ефективному її використанню. Так зокрема В.А.Сергеев і В.М.Бешенцев зазначають, що для найбільш раціонального використання робочого часу і проведення занять на високому рівні педагогу необхідно постійно удосконалювати організацію своєї особистої праці. Основними напрямками удосконалення особистої праці педагога є: облік і розподіл робочого і не робочого часу шляхом його планування, оволодіння методичними прийомами, навиками і вміннями розумової праці, які дозволяють економити енергію і час педагога при підготовці до занять [6, с. 21-41].

У другій половині ХХ ст. проблема раціонального використання робочого часу, його максимальна економія у навчально-виробничому процесі професійної школи вивчалася як педагогами практиками, так і науковцями. Результати таких досліджень у закладах професійно-технічної освіти уможливили здійснення аналізу бюджету часу, удосконалення розкладу занять. З метою інтенсифікації навчального процесу упроваджувалося планування діяльності педагогів і учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Слід підкреслити, що наукова організація праці педагога професійної школи передбачає обґрунтовану організацію робочих місць. Так, академік Н.Г.Ничкало акцентує увагу на значенні обладнання робочого місця майстра виробничого навчання. Науковець виокремлює вимоги до організації робочого місця [4, с. 92-93]: сучасне навчально-технічне обладнання, забезпечення необхідних умов для показу всіх етапів роботи, естетичне оформлення, умови для зручного огляду всіх учнів, фон, систематичне оновлення і поповнення навчально-технічного і дидактичного оснащення, зручність у розміщенні, зберіганні і використанні обладнання, матеріалів і ТЗН тощо.

Водночас організація робочого місця педагога професійної школи передбачає творчість самого майстра. Деякі талановиті педагоги створюють додаткове обладнання свого робочого місця, що дає змогу покращувати умови роботи і полегшення засвоєння учнями навчального матеріалу, основних етапів виробничого процесу. Додаткове обладнання робочого місця залежить від

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

досвіду майстра, його творчого підходу до справи та можливості придбання і виготовлення відповідного оснащення [4, с. 93-96].

У профтехучилищах при організації і вдосконаленні робочих місць необхідно враховувати не лише виробничі фактори, коли учні у процесі навчання виготовляють певну продукцію, але і педагогічні фактори, а саме: створення оптимальних умов для майстра і учнів, для якісного оволодіння учнями знаннями вміннями і навичками у процесі виробничого навчання.

Обладнання навчально-виробничих майстерень повинно забезпечити опанування всіх тем програми виробничого навчання, сприяти формуванню в учнів навичок правильної організації РМ, оволодінню первинними навичками і вміннями, подальшому їх удосконаленню на виробництві, дотриманню виробничої і технологічної дисципліни, правил техніки безпеки.

Аналіз електронних і літературних джерел показав, що однією з умов ефективності навчально-виховного процесу є правильна і науково обґрунтована організація робочого місця педагога професійної школи. Облаштування робочого місця залежить від структури навчального виробництва і технологічного процесу. Оскільки педагог подає не тільки теоретичний матеріал, а й доступно демонструє прийоми роботи, використовуючи при цьому різноманітні інструменти, наочність, його робоче місце повинно бути розраховане на це. Правильно організоване місце сприяє покращенню якості навчально-виховного процесу, полегшує працю майстра. Естетично оформлена і раціонально розміщена робоча зона має бути взірцем для учнів.

На жаль, у деяких професійно-технічних закладах освіти станок на робочому місці майстра установлений неправильно, через що учні бачать не всі прийоми роботи, які показує їм майстер. Також через неправильне планування майстерні, станок може знаходитись віддалено від робочого місця, що в свою чергу призводить до неефективного використання робочого часу. У такому разі утруднюється одночасний показ виробничого процесу і графічного матеріалу.

Організація РМ значною мірою залежить від особливостей конкретної спеціальності, специфіки навчальної програми та необхідності застосовувати спеціальне обладнання, інструменти. За С.Я. Батишевим, у різних закладах професійно-технічної освіти організація робочого місця майстра виробничого навчання суттєво відрізнялася. Так, у другій половині ХХ ст. у професійній школі України використовувалися столи, які легко пересувалися у

майстерні з одного місця в інше. Використовувалися також пересувні шафи, які містили декілька окремих відділів, наприклад, для інструментів, наочних посібників, ремонтного інструменту, аптечки та ін.

Слід звернути увагу на те, що найбільш специфічним обладнанням робочого місця майстра у навчальних майстернях є шафи. У них у певному порядку зберігаються різноманітні інструменти і обладнання, тематичні таблиці, технічні і навчальні плакати, посібники, макети і ін. Для раціонального зберігання інструментів і наочних посібників у шафах передбачені спеціальні ящики, різноманітні полиці та ін. [3, с. 98-100].

Результати наукового пошуку дають підстави стверджувати, що при організації робочого місця майстра виробничого навчання більша увага приділяється розміщенню відповідних шаф для зберігання інструментів, столів. Проте естетиці і культуру робочого місця звертається мало уваги, тому вони не відповідають тогочасним вимогам.

Таким чином, у вивчених нами літературних джерелах значна увага приділена НОП педагогів професійної школи. Передусім увага зверталася на організацію робочого місця, раціональне використання і облік часу суб'єктів педагогічної діяльності, інтенсифікацію навчального процесу, планування роботи. Це уможливило підвищення якості навчання, ефективності роботи учнів і педагогів закладів професійної освіти, створення оптимальних психолого-педагогічних умов роботи і раціонального використання спеціального обладнання.

Подальшими напрямками досліджень порушеної проблеми є НОП майстрів виробничого навчання на різних етапах розвитку професійної школи в Україні.

Література

1. Аніщенко О.В. Наукова організація праці педагога професійної школи: вітчизняний досвід / О.В. Аніщенко // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2005. – № 4. – С. 181-183.

2. Аніщенко О.В. Проблема наукової організації праці в історії розвитку педагогічної науки і практики в Україні (кінець XIX – XX століття): монографія / О.В. Аніщенко; наук. ред. Н.Г. Ничкало. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2008. – 355 с.

3. Батышев С.Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса / С.Я. Батышев. – М.: Высш. школа, 1980. – 3-е изд. – 456 с.

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

4. Педагогічна книга майстра виробничого навчання: навч.-метод. посібник / за ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 1992. – С. 92-96.

5. Раченко І.П. НОТ учителя / І.П. Раченко. – М.: Просвещение, 1982. – 208 с.

6. Сергеев В.А. Научная организация личного труда преподавателя / В.А. Сергеев, В.Н. Бешенцев. – Ленинград, 1982. – 52 с.

7. Черпінський М.В. Основи наукової організації педагогічної праці / М.В Черпінський. – К.: Рад. школа, 1968. – 42 с.

Дурсунгозель Попрыткіна
**Научная организация труда педагога
профессиональной школы: теоретический аспект**

Аннотація. В статті здійснено аналіз проблеми наукової організації праці (НОТ) педагога професійної школи. Изложено состояние исследованности проблемы научной организации труда педагога профессиональной школы.

Ключевые слова: научная организация труда, профтехобразование, педагог профессиональной школы.

Dursungozel Poprytkina
**Scholar labor organizations scientific
school teacher theoretically aspect**

Summary. The problem of scientific organization of labor in teacher vocational schools is analyzed in the article. The condition of case study of scientific organization of labor of the master of vocational training is described.

Key words. Scientific organization of labor, vocational education, teacher vocational school.

УДК 378.046.4

**Вікторія Федорчук,
м. Кам'янець-Подільський**

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Характерною ознакою сьогодення є зростання темпів розвитку науки і техніки, суспільства в цілому. Однією з основних вимог сучасності є проведення суттєвих змін в освіті, створення нових пріоритетів навчання і виховання особистості протягом усього життя, які б сприяли формуванню готовності фахівців до свідомого, постійного підвищення свого професійного рівня. Тому постає необхідність постійного оновлення професійних знань

фахівців, зокрема педагогічних працівників. Вирішенню проблеми сприятимуть дослідження особливостей освіти й виховання дорослих, пошук сучасних організаційних форм, методів і засобів їх інтенсивного навчання, зокрема в системі післядипломної педагогічної освіти.

Провідна роль в освіті дорослих, і зокрема вчителів, належить інститутам післядипломної педагогічної освіти. Вони мають створити такі умови підвищення кваліфікації, які б задовольнили потреби педагогічних працівників різних спеціальностей та категорій. Адже недаремно кажуть, що справжній учитель вчиться все життя.

Дієвою формою підвищення кваліфікації вчителя, його педагогічної майстерності є курси підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Вони вирішують складні і важливі завдання. Особливості, що притаманні освіті дорослих, підкреслюють необхідність організації процесу навчання з урахуванням потреб, мотивів і професійних проблем, що постають перед педагогами в практичній діяльності.

Охарактеризуємо особливості навчання дорослих, які слід враховувати викладачам у своїй практичній і навчальній діяльності. Різні автори виділяють різні параметри. Приміром, Ноулз (M.S. Knowles) та ін. розрізняють традиційне викладання і навчання (педагогіку) і викладання і навчання для дорослих (андрагогіку) у такий спосіб. Так, педагогіка припускає: поводження з учнями як з дітьми, як з порожньою судиною, яку учитель повинен заповнити знаннями; підготовку навчального плану заздалегідь, без обговорення його цілей і змісту з учнями; викладання підготовленого курсу, при цьому учень знаходиться в постійній залежності від викладача на всіх етапах навчання. Водночас андрагогіка передбачає: звертання з учнем як з дорослим, як з колегою вчителя, як з людиною, що привносить у процес навчання істотну частку свого попереднього досвіду навчання; обговорення з учнем навчального плану і доступність учителя як консультанта в навчальному процесі; визначення результату навчання, погодженого з учнем, взаємини з яким учитель буде на основі співробітництва і взаємного обміну ідеями.

Р.М. Сміт, наприклад, виділяє шість аспектів навчання дорослих. Так, навчання: 1) відбувається протягом усього ; 2) це природний і особистісний процес; 3) містить у собі зміни в людині, що навчається; 4) зв'язано з розвитком особистості; 5) пов'язано з досвідом людини і його діяльністю; 6) у навчання є також своя

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

інтуїтивна сторона, тобто воно може проходити частково і на підсвідомому рівні.

С.І. Змейов описує такі особливості андрагогіки: дорослому належить ведуча роль у процесі навчання; доросла людина прагне до самостійності, самореалізації, самоуправлінню у всіх сферах життя, у тому числі й у навчальній діяльності; дорослий має досвід, що може бути використаний як при його навчанні, так і при навчанні колег; доросла людина навчається для рішення важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної мети; дорослий розраховує на негайне застосування результатів навчання; у дорослого багато обмежень у навчанні (соціальні, тимчасові, фінансові, професійні й ін.); процес навчання дорослої людини організований у виді спільної діяльності того, кого навчають, і того, хто навчає [2].

Отже, освіту дорослих можна визначити як сферу освітніх послуг (формальної та неформальної освіти) для осіб, віднесених до дорослих.

Тому, організовуючи заняття на курсах підвищення кваліфікації, викладачі мають вивчати тенденції, перспективи розвитку і новітні досягнення у відповідній галузі педагогіки, оскільки освіта дорослих не є однобічним процесом. Результатом навчання має бути підвищення ефективності професійної діяльності педагогів на місцях.

На специфіку навчання слухачів курсів певним чином впливає наявний професійний і життєвий досвід. Дорослі учні самодостатні, вільні у виборі мети навчальної діяльності. Ця особливість обумовлює необхідність проводити вхідне діагностування, щоб використовувати досвід слухачів у процесі їх навчання. Викладачам важливо не тільки пропонувати теоретичний матеріал, а й пов'язувати теорію і практику з досвідом дорослих, що навчаються, визнавати цінність цього досвіду. Ефективності навчання сприяє також використання досвіду і знань слухачів, якщо вони відповідають темі заняття.

Важливим чинником, що потребує додаткової уваги викладачів, виступає неоднорідний склад учасників навчального процесу. Вони зазвичай мають різний досвід роботи і рівень професійної підготовки. Враховуючи зазначену особливість, у процесі навчання дорослих має переважати диференційований підхід [1]. Адже, в кінцевому результаті кваліфікація слухачів повинна відповідати єдиним вимогам для даних категорій фахівців.

Крім зазначених авторів, шляхи удосконалення роботи системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів розкривають у своїх дослідженнях Л.І. Даниленко, Л.Я. Набока, В.В. Олійник, Н.Г. Протасова, М.І.Скрипник та ін.

Відповідно до цього, підвищення кваліфікації вчителів є центральним завданням для особистісного розвитку педагогів. Основним завданням занять є не лише актуалізація попередньо набутих знань, але й їх постійне розширення та поглиблення. Результати вивчення та аналізу науково-педагогічної літератури засвідчили, що формами підвищення кваліфікації вчителів є наради, засідання, взаємовідвідування уроків, дослідження та вивчення досвіду інших загальноосвітніх закладів, гуртки, форуми, тренінги, педагогічні наради при закритих дверях, педагогічні конференції.

Метою даної публікації є пошук оптимальних шляхів організації занять в рамках курсів підвищення кваліфікації, зокрема використання окремих інноваційних технологій.

Використання інноваційних технологій в ході підвищення кваліфікації педагогічних працівників постає актуальною проблемою, на наш погляд, принаймні з двох причин. По-перше, для того, щоб бути ефективною, сучасна освіта має бути спрямована в майбутнє, використовуючи передові технології та знання. Крім цього, використання інновацій у роботі з педагогами допоможе сформуванню у них уявлення про необхідність оновлення педагогічного процесу, про важливість та ефективність інноваційної діяльності в роботі педагога.

Зважаючи на вік та попередній педагогічний досвід курсантів, учбовий процес на курсах бажано організовувати як взаємодію, творчу співпрацю викладача і слухачів. Особливо актуальним у цьому випадку виступає інтерактивне навчання, тобто діалогове, взаємодіюче. В процесі такого навчання педагоги мають можливість обмінюватися думками, ідеями, пропозиціями, а викладач стає організатором спільної діяльності, ділової співпраці, творчого пошуку, створює атмосферу щирості, поваги. При цьому учбова діяльність стає цікавою і корисною, зростає мотивація навчання, знижується рівень тривожності. Під час інтерактивного навчання освітній процес організовується таким чином, що практично всі слухачі виявляються залученими до процесу пізнання, мають можливість рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають. У ході спільного пізнання відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. В учасників

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

інтерактивного навчання розвивається діалогове спілкування, що виключає домінування одного з доповідачів чи однієї точки зору.

Технології колективно-групового інтерактивного навчання передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу слухачів. Різновидом загального обговорення є технологія “Незакінчене речення”. Вона дає можливість кожному по черзі висловитись або відповісти на запитання викладача чи іншого курсанта. Цей спосіб роботи ми використовуємо під час налаштування групи на роботу або в кінці заняття для аналізу здійсненої діяльності. При цьому формулювати думки слід швидко і лаконічно (0,5-1 хв.), а відповіді не коментуються і не оцінюються.

Робота за цією методикою дає можливість ефективно працювати над формою висловлення власних міркувань, порівнювати їх з іншими, відпрацьовувати вміння говорити коротко, але по суті та переконливо.

Ще однією ефективною технологією з даної групи є “Ажурна пилка”. Її доцільно використовувати для опрацювання значного обсягу матеріалу за короткий проміжок часу, приміром, вивчаючи поняття інновацій та технологій.

Одним із засобів стимулювання пізнавальної активності в процесі навчання є технології опрацювання дискусійних питань. Дискусію розглядають як публічне обговорення певного спірного питання. Участь в дискусійних обговореннях розвиває критичне мислення, дає можливість визначити власну позицію, поглиблює знання з обговорюваної проблеми.

До участі у дискусійному обговоренні ми залучаємо слухачів курсів під час обговорення актуальних проблем сучасної освіти. Доцільною є інтерактивна технологія “Займи позицію”, яка дозволяє учасникам подивитися на проблему з різних сторін, визначитися з власною позицією, знаходити аргументи на користь тієї чи іншої думки. Таким чином можуть бути організовані обговорення на теми: “Розвивальне навчання потрібно запровадити в усіх навчальних закладах” та ін.

Ефективним доповненням до інтерактивних та інших сучасних технологій є проектна технологія, або як її ще називають, метод проектів. На сьогоднішній день метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологією), яка має завершитись реальним практично відчутним результатом.

Проектна технологія дозволяє не стільки передавати слухачам курсів суму тих чи інших знань, скільки вміти

користуватися набутою інформацією для вирішення нових пізнавальних та практичних завдань.

Проектна діяльність знаходить своє місце і на заняттях курсів підвищення кваліфікації вчителів. Прикладом може бути виконання індивідуальних проектів під час вивчення педагогічних технологій, а саме розробка й демонстрація фрагментів уроків з використанням передбачених інноваційних технологій навчання.

Звичайно, говорячи про сучасні інноваційні технології не можна оминати увагою мультимедійні технології навчання. Мультимедіа – це комплекс апаратних і програмних засобів, що дозволяють користувачеві спілкуватися з комп'ютером, використовуючи різноманітні, природні для себе середовища: графіку, гіпертексти, звук, анімацію, відео.

Однією з поширених форм використання мультимедійних технологій є мультимедійна презентація, що створюється за допомогою програми Power Point. Сучасна мультимедійна презентація – це сукупність текстів, зображень, звуку, відео, анімації й інших засобів представлення інформації. Найбільш ефективним для людського сприйняття вважається використання в мультимедіа-презентації аудіовізуальної інформації, коли людина чує і бачить одночасно.

Ефективним виглядає використання мультимедійних презентацій у роботі вищої школи, зокрема, в організації курсів підвищення кваліфікації вчителів. Особлива потреба в унаочненні відчувається під час викладання лекцій з педагогічних технологій. Адже ознайомлення слухачів з різноманітними технологіями навчання і виховання вимагає показу як конкретних фрагментів методики роботи, так і візуалізації використаних засобів та умов застосування тої чи іншої технології.

Звичайно, тут наведено лише окремі можливості використання деяких інноваційних технологій в педагогічному процесі курсів підвищення кваліфікації. Та очевидно, що завдяки їх застосуванню досягається вища активність учасників навчального процесу, підвищується ефективність учбової діяльності слухачів та рівень їхньої професійної компетентності. Тому зростаючі вимоги до якості підготовки спеціалістів у вузах вимагають подальшої теоретичної та практичної розробки даної проблеми, зокрема, дослідження можливостей урізноманітнення форм організації курсів підвищення кваліфікації вчителів, поширення з цією метою дистанційного навчання та вдосконалення організації самостійної роботи слухачів курсів, що

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

стане важливим кроком на шляху до професіоналізму сучасних педагогів.

Література

1. Андрющенко Т.К. Особливості навчання дорослих / Т.К. Андрющенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу 29.03.2011: <http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N123/N123p003-006.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Курінний О.В. Особливості навчання дорослих / О.В. Курінний, С.Ф. Наумко [Електронний ресурс]. – Режим доступу 29.03.2011 <http://www.rusnauka.com/11._NPRT_2007/Pedagogica/22369.doc.htm>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

Викторія Федорчук

Особенности обучения учителей на курсах повышения квалификации

Аннотация. В статье проанализированы особенности обучения на курсах повышения квалификации учителей. Описываются возможные способы организации занятий на курсах, в частности, с использованием инновационных технологий.

Ключевые слова: обучение взрослых, курсы повышения квалификации, инновационные технологии.

Viktoria Fedorchuk

The peculiarities of teaching at extension courses for teachers

Summary. The article analyzes the peculiarities of teaching at extension courses for teachers. Some possible ways of organizing lessons at the courses, especially with the usage of innovative technologies are described here too.

Key words: teaching adults, extension courses, innovative technologies.

УДК 378.046.4

**Ольга Щербак,
м. Київ**

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ НА АНДРАГОГІЧНИХ ЗАСАДАХ

На сучасному етапі розвитку суспільства, у нових соціально-економічних умовах освіта дорослих та навчання протягом всього життя є ключовими факторами, що зможуть

забезпечити конкурентоспроможність кожної людини і суспільства в цілому.

Розглядаючи питання підвищення кваліфікації фахівців, не можна обійти тих напрацювань, які є в таких перспективних галузях, як андрагогіка (навчання дорослих) та акмеологія (шляхи досягнення вершин професіоналізму).

З часом сфера освіти дорослих виділилась із загальної системи неперервної освіти і поділилась на три основні “гілки” освітньої діяльності: базову освіту, систему підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів, додаткову освіту. Особливістю роботи з дорослими є необхідність врахування факторів, що допомагають долати сформовані в їхній свідомості негативні стереотипи щодо опанування новими знаннями, професійними навичками і вміннями. Тому ефективність навчання дорослих значною мірою залежить від таких факторів, як: створення умов для багаторівневого їх самовизначення; організація освітнього процесу з опорою на принципи, що дають змогу долати стереотипи і бар’єри сприйняття; навчання дорослих ефективним методам освітньої діяльності; створення атмосфери, спроможної знімати напругу і тривогу, пов’язану із залученням їх в освітню діяльність тощо.

Як відомо, в андрагогічних моделях суттєво змінюється роль викладача, і це дає змогу по-іншому дивитися на спрямування та організаційну структуру навчання в системі фахового зростання педагогічних кадрів, оцінювати його ефективність, визначати шляхи вдосконалення управління ним. У цьому зв’язку однією з провідних тенденцій, яка сьогодні набирає все більшого значення, є посилення уваги до психологічної складової підвищення кваліфікації в дещо іншому ракурсі. Так, якщо традиційно ця психологічна складова розглядалась переважно як певна сукупність психологічних знань, навичок та умінь, що повинен мати (і отже регулярно оновлювати) педагогічний працівник, то на сьогодні основну увагу науковців привертають ті вікові та професійні зміни, що відбуваються з людиною протягом життя [6, с. 52-53].

Ринкові відносини, як відомо, будуються за принципом: попит – пропозиція. Крім цього в сучасному суспільстві ринкові відносини ґрунтуються також і на соціальному партнерстві. Ці вимоги відбиваються в таких поняттях, як “освітня послуга”, “споживач освітніх послуг або клієнт”. При цьому як клієнта треба розглядати не тільки педагога, з числа тих хто навчається або

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

навчальні заклади, а також і державу, оскільки вона також замовляє освітні послуги.

Реальна концепція надання освітніх послуг повинна будуватися з урахуванням існуючого попиту на ринку праці. Такий реальний попит на ринку освітніх послуг існує і визначається наступними причинами:

- новою кваліфікаційною структурою і інтеграцією професій в соціально-економічному комплексі;
- багатопрофільністю учбових закладів;
- інтеграцією з іншими учбовими закладами;
- упровадженням інформаційних технологій в управління і освітній процес;
- переходом на нове покоління учбово-програмної документації;
- самозабезпеченням навчально-методичними засобами та ін.

Професійно-технічні навчальні заклади стають організаціями, що саморозвиваються, що припускає необхідність постійного розвитку їх персоналу.

Традиційні стилі і методи викладання вже застаріли і не дають змоги молоді розвивати свої здібності. Вирішення цієї проблеми полягає в тому, що викладачі повинні вміти добирати і застосовувати такі стилі і методи викладання, які сприятимуть засвоєнню традиційних академічних знань та розвитку загальної здатності до творчого мислення і активної поведінки.

Отже сучасний навчальний процес повинен здійснюватися з урахуванням такого визначення: навчання відбувається тоді, коли людина змінює своє ставлення або поведінку з користю для себе і в кращий бік так, щоб воно відповідало тим фактам чи змінам, які є в її світі або в стосунках з іншими людьми.

Оскільки методи навчання дорослого і працездатного населення повинні максимально сприяти виконанню поставлених цілей, то реалізація цього завдання більшою мірою залежить від педагогічних кадрів, їхньої майстерності та професіоналізму.

З метою поширення інформації про інноваційні технології і нові принципи, методики навчання дорослих в нинішніх умовах був підготовлений навчально-методичний посібник “Нові підходи у навчанні” [5].

У цьому посібнику автори розглядають сучасні методи викладання в умовах глибоких широкомасштабних змін, що відбуваються в окремих країнах і в світі в цілому, які суттєво

впливають на економіку та умови праці людей. Ті, хто, як і раніше, чекають, що їм запропонують роботу, не завжди її одержують. Вийти з цієї ситуації можна, якщо знати, як стати підприємливішим, як вміти вчитися, розвиватися і адаптуватися до умов у конкурентному світі.

Ці зміни також дуже впливають на економіку, ринок і мало-помалу система освіти змушена адаптуватися до нових вимог і нових завдань. У галузі професійно-технічної освіти під цим розуміють нові зв'язки між професійно-технічними і вищими навчальними закладами, а це означає нові завдання, які стоять перед професійно-технічною освітою у співробітництві із суспільством і ринком праці, ніскільки не применшують нових підходів до навчання.

Коли суспільство трансформується в сучасне і більш орієнтоване на ринкову економіку, система професійно-технічної освіти повинна запропонувати таку освіту і навчання, які відповідатимуть новій ситуації. Під час навчання молоді і дорослих для роботи в нових умовах підхід до освіти повинен максимально сприяти меті навчання. Оскільки самих знань не вистачить на все трудове життя, роль викладачів змінюватиметься.

Удосконалення посади педагога професійної школи знаходить своє відображення у розширенні професійних функцій, засвоєнні нових видів діяльності, пов'язаних з вимогами ринку праці, необхідності соціального партнерства при підготовці робітничих кадрів. Сьогодні діяльність педагога потребує створення багато чисельних як внутрішніх, так і зовнішніх форм співробітництва.

Незалежно від існуючих форм організації навчального процесу та професійних функцій, що виконує педагог, роботу навчального закладу потрібно організувати таким чином, щоб учень (студент) був у центрі уваги суб'єктів процесу підготовки, тобто повинно бути супроводження учня у процесі навчання. При цьому змінюється роль педагога професійного навчання (викладача і майстра виробничого навчання), замість виконання старої функції, як головного джерела знань, він стає організатором, який допомагає учню здобувати знання із різних джерел інформації. Педагог нового типу повинен володіти не тільки достатніми професійними знаннями, але й широкою ерудицією, високою інформаційною та комунікативною культурою, здібністю до мотивації студентів. Навчальний процес при цьому повинен відповідати потребам різних категорій учнів

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

(слухачів), впровадженню різних форм навчання, самостійної роботи.

Впровадження інноваційних технологій навчання, інформаційних технологій вимагає підготовки якісно нового педагога професійної школи, який готовий до роботи в нових умовах, здатний адаптуватися до педагогічних інновацій і швидко реагувати на сучасні і перспективні процеси соціального і економічного розвитку суспільства.

Це вимагає подальшого вдосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійної школи. Професійно-педагогічна освіта покликана забезпечувати формування педагога професійного навчання, який здатний розвивати особистість учня, виховувати у нього відповідальність за своє професійне майбутнє і підвищення професійної кваліфікації; педагога, який зорієнтований на особистісний та професійний саморозвиток і готовий працювати творчо в професійних навчальних закладах різного типу.

Вимоги до педагога професійного навчання професійно-технічного навчального закладу знаходиться у постійному розвитку, що знаходять своє відображення у розширенні професійних функцій, засвоєнні нових видів діяльності, пов'язаних з вимогами ринку праці, необхідності соціального партнерства у підготовці робітних кадрів. У зв'язку з цим змінюється також завдання професійно-педагогічного колективу який готує педагогів професійного навчання.

Проведене дослідження з проблем підготовки педагога професійної школи [1] засвідчило, що інноваційний розвиток освіти гальмується неготовністю багатьох педагогів до інноваційної освітньої діяльності, сприйняття та застосування інновацій.

Це зумовлено рядом причин серед яких: недостатньою інформованістю педагогів щодо наявності нетрадиційних методик; недостатнім рівнем методичної підготовки педагогів; застарілими підходами до керівництва методичною роботою педагогів; наявністю у педагогів стереотипних установок і реакцій щодо традиційних шаблонів проведення занять

У сучасних умовах необхідно розробляти життєво-перспективні моделі підготовки фахівців з урахуванням того, що система професійної освіти і підготовки має не тільки готувати людей до трудової діяльності в інформаційному суспільстві, а й

виховувати відповідальних громадян, які свідомо ставляться до свого професійного майбутнього.

До актуальних проблем, що сьогодні стоять перед навчальними закладами можна віднести: постійне оновлення змісту професійного навчання з урахуванням останніх наукових досягнень та найсучасніших технологій; випереджальне професійне навчання на основі врахування прогнозу в розвитку різних виробничих галузей; використання в навчальному процесі навчальних закладів найсучасніших інформаційних технологій; науковість, наближеність професійного навчання до потреб конкретного виробництва (сучасних і перспективних); високий професіоналізм та вимогливість в оцінці результатів професійного навчання.

У професійно-технічних навчальних закладах здебільшого працюють викладачі загальноосвітніх, спеціальних дисциплін та майстри виробничого навчання, які закінчували різні факультети (переважно гуманітарні) педагогічних інститутів або ж політехнічні, сільськогосподарські та інші вищі навчальні заклади непедагогічного профілю.

У змісті навчальних програм першої групи закладів (педагогічних) зовсім не враховувались потреби і значна специфіка професійно-технічних навчальних закладах різного профілю. Тому їх випускники не бажали працювати в ПТУ, а якщо вже й змушені були це робити, то витрачали багато зусиль і часу на оволодіння специфікою профтехосвіти, розробку методик викладання тієї чи іншої дисципліни в ПТУ, яка суттєво відрізняється від методик загальноосвітньої школи.

Що ж стосується другої групи (вищих навчальних закладів: технічних, сільськогосподарських та іншого профілю), то їх випускники мали добру загальнотеоретичну і спеціальну підготовку з певної галузі. Але вони не вивчали педагогіки, психології, методик викладання різних спеціальних дисциплін, передбачених навчальними планами закладів профтехосвіти. Тому такі педагоги мали значні дидактичні затруднення, що також знижувало ефективність навчально-виховного процесу.

У зв'язку з цим, нашу думку, набуває особливого значення здійснення спеціальних психолого-педагогічних досліджень з проблем підготовки викладачів і майстрів для сучасних професійно-технічних навчальних закладів. Для багатьох з них характерна інтегративність структур професійного навчання, його багатоступеневість, впровадження принципово нових технологій

навчання.

З метою забезпечення неперервної педагогічної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів професійно-технічних навчальних закладів у Київському професійно-педагогічному коледжі здійснюється психолого-педагогічна підготовка спеціалістів з вищою освітою за заочною (дистанційною) формою навчання (термін навчання 1,5 роки). Навчальний план розроблено на основі вимог кваліфікаційної характеристики до психолого-педагогічної підготовки фахівця. В ньому передбачено настановні та екзаменаційні сесії, виконання контрольних робіт, курсових робіт. Після закінчення теоретичного навчання і педагогічної практики заплановано виконання дипломної роботи, тема якої пов'язана з практичною діяльністю педагога у навчальному закладі [7].

Необхідність здобуття педагогічної освіти для інженерно-педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів законодавчо сформульована в статті 46 Закону України “Про професійно-технічну освіту”: “На посади педагогічних працівників можуть призначатися фахівці виробництва, сфери послуг, які мають вищу освіту і в подальшому здобувають відповідну педагогічну підготовку” [3, с. 10].

У рекомендаціях Другого Міжнародного Конгресу з технічної та професійної освіти “Погляд у XXI століття” відзначено наступне:

1. Оскільки ринок праці потребує більш складних умінь, необхідною передумовою отримання професійної освіти стає добротна базова освіта. Це означає засвоєння більш складних компетенцій у школі, в тому числі вміння спілкуватися з допомогою сучасних технологій.
2. Висока вартість технологій зумовлює необхідність пошуку шляхів покриття високих витрат за рахунок встановлення партнерських зв'язків з промисловістю, фінансовими та донорськими організаціями.
3. Прогрес і технічна освіта потребує великого обсягу наукових досліджень, що допоможуть підготуватися до змін на ринку праці і в суспільстві. Представники промисловості, влади, науково-дослідних інститутів, повинні спільно прогнозувати знання, вміння та компетенції, що будуть затребувані економікою, щоб система професійної освіти могла до них адаптуватися.
4. У зв'язку з потребами в інноваціях у професійній та

технічній освіті продовжує залишатися винятково важливою роль педагога. Необхідно знайти нові методи первинної підготовки педагогів та постійного підвищення їх кваліфікації. Необхідно переглянути кваліфікації, що необхідні викладачам у ХХІ столітті, з точки зору оптимального співвідношення підготовки в навчальному закладі та на робочому місці [2].

Узгодженість мети і результатів неперервного підвищення фахової освіти і кваліфікації та здобуття нових спеціальностей педагогічними працівниками досягається: пріоритетністю цього напрямку в діяльності освітньої системи; взаємозв'язком і наступністю, в забезпеченні умов для оволодіння педагогічною майстерністю, об'єктивного оцінювання рівня фахової підготовленості педагогів; неперервним підвищенням кваліфікації і здобуття нових спеціальностей педагогічними працівниками є складовою частиною всієї освітньої системи і спрямоване на розвиток особистісного потенціалу педагога, формування його готовності активно збагачувати інтелектуальний і духовний потенціал суспільства.

Головною метою системи неперервного підвищення кваліфікації є створення належних умов для постійної самоосвіти, самовдосконалення, розвитку дослідницьких здібностей і педагогічного таланту педагогів.

Особлива увага надається оновленню змісту неперервного підвищення кваліфікації, що визначається вимогами суспільства до якості освіти педагогічних кадрів, найновіших даних вітчизняної і світової науки і практики з урахуванням особистісних потреб працівників освіти.

В основу неперервного підвищення кваліфікації працівників освіти закладаються перспективні педагогічні технології, які формують зацікавлене ставлення слухачів до теоретичних знань як засобу розв'язання практичних завдань професійної освіти і навчання.

У зв'язку з переходом до ринкових відносин, зміною пріоритетів та інвестицій в різних галузях господарства, вивільненням трудових ресурсів і виникненням ринку праці навчальні заклади здійснюють підвищення кваліфікації та перепідготовку вивільнюваних працівників та незайнятого населення, координуючи свою діяльність з регіональними службами зайнятості.

Підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

та викладачів професійно-технічних навчальних закладів здійснюється таким чином, щоб кожен з них не рідше одного разу за 5 років пройшов навчання з відривом від основної роботи. Крім того, викладачами широко використовуються різноманітні за змістом, формою теоретичні та методичні семінари. Головна мета підвищення кваліфікації – узагальнення досвіду професійної майстерності викладачів з урахуванням найновіших досягнень науки і техніки, поглиблення і оновлення знань в галузі спеціальних дисциплін, активних методів і нових технологій навчання, педагогіки і психології.

Підвищення кваліфікації педагогів професійного навчання, викладачів спец дисциплін, майстрів виробничого навчання у Київському професійно-педагогічному коледжі імені Антона Макаренка спрямовано на впровадження інноваційних технологій навчання, інтерактивних методик з використанням інформативно-комунікаційних технологій та ін.

Сьогодні також виникає необхідність у більш повній мірі враховувати потреби роботодавців, оперативно реагувати на зміни на ринку праці, створенні гнучкої системи ПТО і її постійного розвитку й удосконалення, що могло б забезпечити випереджальну підготовку робочих кадрів, стратегію безперервного професійно-технічного навчання впродовж усього життя.

Актуальне питання сьогодні – це підвищення кваліфікації робітничих кадрів. Для великих підприємств це не є сьогодні проблемою. Технічні, професійно-технічні навчальні заклади можуть визначену частину цієї проблеми взяти на себе. Тут необхідна допомога з боку Міністерства освіти і науки спільно з Міністерством праці і соціальної політики [4].

Заслуговує на увагу проведені в Україні дослідження й опитування на підприємствах по забезпеченню безперервного професійного навчання та ролі соціальних партнерів у цьому процесі.

У зв'язку з цим необхідно:

- передбачити у змісті психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання оволодіння сучасними формами та методами професійного навчання на виробництві, а також підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації незайнятого дорослого населення;

- у розробці державних стандартів психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання врахувати запити і вимоги роботодавців, соціальних партнерів та

безпосередньо учасників освітнього процесу;

- запровадити у зміст професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів комп'ютерну практику з метою оволодіння комп'ютерно-орієнтованими засобами навчання;

- розробити та запровадити особистісно-орієнтовану систему неперервного розвитку професійної компетентності педагогів професійної школи, шляхом організації курсовою підвищення кваліфікації за різними формами та змістом.

З метою належного підвищення кваліфікації викладачів спеціальних дисциплін і майстрів ПТНЗ, покращення професійної майстерності на колегії МОН України було підкреслено, що необхідно:

- удосконалити нормативно-правову базу щодо підготовки, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних працівників;

- привести зміст навчання, враховуючи категорію працівників, попередньо здобуту освіту, індивідуальні інтереси та запити педагогічного працівника, у відповідність до нових державних стандартів професійно-технічної освіти та завдань професійно-технічної освіти;

- розробити систему підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, з урахуванням потреб розвитку економіки регіону та реалізації регіональних програм економічного розвитку;

- розробити державні стандарти курсової підготовки для всіх категорій педагогічних працівників навчальних закладів.

- розробити систему психолого-педагогічної підготовки [4, с. 8-9].

Основним завданням підвищення якості підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників є приведення їх діяльності у відповідність з вимогами особистості, суспільства та економіки України.

Назріла необхідність нових концептуальних підходів до підготовки та підвищення кваліфікації педагогів з урахуванням освіти дорослих, навчання впродовж життя, основними передумовами яких є сучасні процеси освітніх реформ, визначення нових підходів у функціонуванні системи педагогічної освіти, враховуючи міжнародний досвід, інтеграцію України в Європейське співтовариство.

Література

1. Аналіз куррікулума педагога професійної школи в Україні: Результати дослідження / О.І. Щербак, Я.Я. Болюбаш, Л.І. Шевчук; [за ред. О.І. Щербак]. – К.: Наук. світ, 2003. – 35 с.
2. Гуржій А. Другий Міжнародний Конгрес з технічної та професійної освіти / А. Гуржій, Н. Ничкало, О. Щербак. // Професійно-технічна освіта. – 1999. – № 3.
3. Закон України “Про професійно-технічну освіту” // Професійно-технічна освіта. – 1998. – №1.
4. Исследование проблемы повышения квалификации работающего населения на рынке труда Украины / Л.В. Щербак, Т.П. Петрова, О.И. Щербак; [за ред. О.И. Щербак]. – К.: Наук.світ, 2001. – 21 с.
5. Нові підходи у навчанні: навч.-метод. посіб. / О.І. Щербак, О.О. Зайцева; [за ред. О.І. Щербак]. – К.: Наук.світ, 2003. – 96 с.
6. Олійник В.В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: монографія / В.В. Олійник. – К: Міленіум, 2003. – 594 с.
7. Щербак О.І. Нові підходи до підготовки педагогічних кадрів для закладів професійної освіти // Педагог професійної школи: зб. наук. праць / редкол.: Н.Г. Ничкало (голова), І.А. Зязюн, О.І. Щербак та ін.; [упорядк.: Н.Г. Ничкало, О.І. Щербак]. – К.: Наук. світ, 2001. – Вип. I. – С. 31-39.

Ольга Щербак

Повышение квалификации педагогов профессиональной школы на основе андрагогического подхода

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучения взрослых при повышении квалификации педагогов профессиональной школы с учетом требований рынка труда.

Ключевые слова: обучение взрослых, профессионально-техническое образование, рынок труда.

Olga Shcherbak

Professional development of teaches training school-based approach androgogical

Summary. The peculiarities of adult training during upgrading of qualification for vocational education teachers market demands are considered in the article.

Key words: adult training, vocational education and training.

РОЗДІЛ IV

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ
ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

УДК 377 (091) (477)

Олена Аніщенко,
м. КиївІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНО-
ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ ЖІНОК У КРАЇНАХ ЄВРОПИ

Реформуванню вітчизняної системи професійної освіти, її організації на основі спеціальних концепцій, просвітницьких та освітніх програм може сприяти вивчення зарубіжного досвіду функціонування жіночих закладів освіти у другій половині XIX – на початку XX століття. Ця тема є винятково важливою, цікавою й малодослідженою. Адже тривалий час помилково вважалося, що у досліджуваний період професійна підготовка жінок у спеціальних закладах освіти не здійснювалася. З огляду на зазначене вище особливого значення набувають історико-педагогічні дослідження з проблем розвитку жіночої професійної освіти у другій половині XIX – на початку XX століття.

У дисертаційних роботах вітчизняних науковців з проблем жіночої освіти (І. Малинко, О. Єршова, К. Кобченко, О. Мельник, Т. Сухенко, Т. Шушара та ін.) висвітлюються особливості загальноосвітньої підготовки жінок, духовної та вищої освіти у вітчизняних інституціях. Окремі аспекти професійної підготовки жінок викладено у дослідженнях Л. Применко, О. Рослякової, Н. Талалуєвої, О. Шафранової. Водночас аналіз значної кількості літературних джерел, матеріалів періодичних видань, котрі мають історико-педагогічне значення, уможливив висновок про те, що на сьогоднішній день в Україні не здійснено комплексного дослідження з проблем розвитку професійно-художньої освіти жінок у країнах Європи у другій половині XIX – на початку XX століття.

Мета публікації – схарактеризувати особливості художньо-промислової підготовки жінок в окремих професійних закладах Німеччини та Франції.

Зауважимо, що в Україні, як і в багатьох зарубіжних

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

держав, наприкінці XIX – на початку XX ст. найбільш поширеним видом професійного навчання жінок була прикладна реміснична освіта (різного роду рукоділля, малювання).

Жіноча професійна освіта художньо-промислового профілю розвивалася у багатьох європейських країнах. На наш погляд, цей факт пояснюється соціально-економічними змінами, що відбулися у цих країнах на межі XIX – XX століть. Зокрема, формувався клас буржуазії, представники якого не мали змоги конкурувати походженням з родовитими аристократами, намагаючись підкреслити свою значимість зовнішніми атрибутами достатку. Виникнення модернізму у кінці XIX – на початку XX століття призвело до зрушень у сфері мистецтва, модній справі. Жінки швидко реагували на зміни у галузі пошиття одягу, філігранних рукоділ, образотворчого мистецтва тощо. Це сприяло підвищенню попиту на художньо-ремісничі товари та актуалізувало проблему підготовки майстринь мистецького та рукодільного профілів у професійних жіночих навчальних закладах.

Усі жіночі заклади художньо-промислового профілю можна об'єднати у декілька груп: спеціальні професійні училища, школи із загальноосвітнім курсом та без нього, навчальні майстерні, інструкторські школи. Функціонували також відповідні додаткові класи, відділення й курси при фахових і загальноосвітніх установах, дитячих притулках, сирітських будинках. У деяких країнах освітні послуги надавали й професійні академії з відповідними художніми, рукодільними та іншими відділеннями. Загалом можна виокремити такі типи європейських художньо-промислових закладів для жінок: нижчі, середні, вищі (за рівнем кваліфікації спеціаліста); денні, вечірні (за формою організації навчання); жіночі та заклади, де разом навчалися хлопці й дівчата (за статевим складом); приватні, державні, такі, що існували за рахунок самофінансування та ті, що фінансувалися з місцевого бюджету, а також з інших джерел (за джерелами фінансування); платні та безкоштовні (за оплатою навчання).

Рукодільні заняття були обов'язковими майже в усіх нижчих і середніх вітчизняних і зарубіжних навчальних закладах [9].

Додаткові жіночі школи набули поширення у Німеччині [10, с. 32]. У спеціальних професійних училищах тривалість навчання становила 2-5 років. Від вступників вимагались знання в обсязі переважно середніх навчальних закладів, а в деяких – і

спеціальна підготовка з певного виду рукоділь або малювання. У цій країні функціонували й численні спеціальні жіночі курси (здебільшого рукодільні) (наприклад, додаткові курси крою та шиття у Франкфурті-на-Майні) [2, с. 35; 4, с. 86, 136].

Наголосимо, що у Німеччині створювалися заклади, в яких одночасно функціонували підрозділи різних профілів. Так, у Гамбурзі „під іменем ремісничої школи для дівчат” були об’єднані в єдине ціле: 1) загальноосвітня школа; 2) комерційна школа; 3) училище з підготовки керівниць дитячих садків; 4) дитячий садок; 5) школа художньої вишивки; 6) школа малювання; 7) школа рукоділь; 8) школа пошиття на машині; 9) школа пошиття плаття з 3-ма відділеннями: домашнє пошиття плаття, промислове пошиття плаття (для дорослих та освічених жінок), промислове пошиття плаття (для дівчат не молодше 16 років); 10) школа крою білизни; 11) школа прання та прасування тонкої білизни [3, с. 36-38]. Наприклад, у школі вишивання вихованки мали засвоїти різні техніки вишивки та навчитися застосовувати їх до “предметів мистецтв та переносити малюнки на тканини”. Дівчата, які вступали на 2-річний термін навчання, професійну підготовку одержували упродовж 36 годин на тиждень. Учениці складали викройки, вивчали вишивання та малювання, “ведення робочих книг”, історію мистецтв, “стилі та способи вишивання різних народів”. Деякі дівчата приходили до Гамбурзької ремісничої школи по 2 рази на тиждень “на 6 годин” з метою опанування вишивання “як предмету розваг або приватного заробітку” [3, с. 37].

При Гамбурзькій школі малювання було організовано вечірні курси малювання. Заняття проходили 2 рази на тиждень “по 2 години”.

Навчальні програми училищ, які здійснювали підготовку вчительок і майстринь жіночих рукоділь, включали здебільшого такі предмети: шиття та крій білизни та суконь, виготовлення головних уборів, “красні рукоділля”, складання візерунків. У вітчизняних та окремих зарубіжних навчальних закладах ще викладалось товарознавство, рахівництво, гігієна й деякі інші предмети. В австрійських рукодільних училищах крім основного предмета вивчались прикладне малювання, нариси орнаментів і стилів, короткі відомості з естетики та історії красних мистецтв [2, с. 11, 25, 33]. Професійні навчальні заклади цього профілю діяли також у Німеччині (Мюнхенська жіноча рукодільна школа з семінарією вчительок рукоділля, промислове училище Товариства

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

Летте у Берліні), Швейцарії (Женевська господарська школа, в якій упродовж двох років вивчалася ручна праця, а третій рік присвячувався опануванню загальноосвітніх дисциплін), у Нідерландах та інших країнах (жіночі професійно-індустріальні школи) [2, с. 139, 174-175; 4, с. 91, 236].

Художньо-промислові школи із загальноосвітнім курсом діяли в усіх європейських державах, й зокрема у Франції [6-8]. Наприклад, від вступників до 3-річних французьких шкіл вимагалася освіта в обсязі 7-ми класів початкового училища. Бажаючі навчатися у вітчизняних закладах мали закінчити початкове училище (3-річний курс), а потім 5-7 років здобувати освіту у професійній школі. Якщо до фахової школи вступали дівчата без відповідної підготовки, термін навчання збільшувався до 9-10 років.

Науковий інтерес становить діяльність католицької Паризької професійної школи Сестер Милосердя. Як свідчить дослідження В. Іверсена, при вступі до школи спеціальна підготовка не вимагалася. Дівчат навчали брошуруванню книжок, пошиттю модного одягу та білизни, виготовленню виробів із бісеру [3, с. 11-12]. Неписьменні вихованки обов'язково вивчали читання та письмо, “рахунки”, Закон Божий, елементарну географію, історію та співи.

Виконання замовлень дозволяло заробляти кожній учениці по 3 франки щодня, а випускниці школи у “промислових закладах” одержували заробітну платню до 5 і більше франків на день. Заклад дбав і про працевлаштування випускниць. Також важливим, на наш погляд, є й те, що при католицькій Паризькій професійній школі Сестер Милосердя функціонували майстерня, “спальні”, їдальня, “ясла” (тут перебували діти у віці 1-2 років, батьки яких працювали вночі)

Зазначимо, що у Франції рукодільну освіту в обсязі навчальних програм курсів давали спеціальні класи при вищих училищах і ліцеях. Обов'язковою вимогою для вступу до цих закладів була “повна” загальна освіта. В Україні більшість таких курсів належала до нижчих професійних навчальних закладів, виняток становили рукодільні курси з підготовки вчительського персоналу. На професійних курсах викладались переважно різноманітні види ручних робіт: крій та шиття одягу, штопання, виготовлення головних уборів, мережива, складання монограм і візерунків, малювання на склі й порцеляні та інші дисципліни [11].

У ряді європейських країн (Франції, Італії, Нідерландах)

створювалось безліч шкіл з плетення мережива. Неодноразово творчі роботи вихованок цих закладів освіти демонструвались на всесвітніх виставках та відзначались нагородами [4, с. 54, 74].

На нашу думку, можна виявити спільні та відмінні риси в організації рукодільної справи у різних країнах. З цією метою пропонуємо проаналізувати таблицю з конкретними даними по окремих навчальних закладах, складену нами на основі вивчених літературних джерел [1, с. 58-59; 2, с. 82-83, 89-91; 3; 5, с. 14, 16; 4, с. 236].

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика навчальних закладів
художньо-промислового профілю у Франції та Німеччині
(1878-1898)**

Назва навчального закладу, рік заснування, країна	Відділи	Умови вступу	Тривалість навчання	К-сть навч. год. на тижд.	
Промислова школа у Берліні (1883 р.), Німеччина	1. Для торгових службовців.	З 16 років і "достатня освіта"	6 місяців	44	
	2. З ткацького малювання		2-4 місяці	44	
	3. Для закрійниць.	—	} 6 міс.	34	
	4. З в'язання.	—		44	
	5. Для вишивальниць.	—		30	
	6. З фарбування.	—		44	
	<i>Вечірні</i>				
	1. Для торгових службовців.		1 міс.	6	
	2. З фарбування.		2 міс.	6	
	3. З окремих предметів.		За бажанням	до 8	

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

Промислова школа у Бремені (1890 р.), Німеччина	1.Ткацький.	16 років і закінчення початкової школи	1	44	
	2.Плетення мережив.		1	3-12	
	3.Фарбування і оздоблення.		1	3-12	
	4.3 алювання.		4	44	
	5.3 ишивання.		1	3-12	
	<i>Вечірні</i>				
	1. 3 ткацтва.		2	6-8	
	2. 3 ткацького малювання		За бажанням	6	
Професійно-господарське жіноче училище в Парижі (1881 р.) Франція	I клас	3 12-15 років і повна середня освіта	3 роки	38	
	II клас			38	
	III клас			38	
Професійне жіноче училище Мартінсьєр у Ліоні (1898 р.), Франція	1. Комерційне та рахівництво.	3 12 років	3 роки	15	
	2. Прикладного малювання та красних рукоділь.			17,5	
	3. Крою та шиття.			17,5	
Ремісничя школа Товариства Легте у Берліні (1878 р.), Німеччина	1. Пошиття плаття.	Дані відсутні	2 місяці	9	
	2. Крій білизни.		3 місяці	4	
	3. Ручне пошиття, ремонт одягу.		1 місяць	4-6	
	4. Пошиття одягу на машині.		1 місяць	6	
	5. Машинне пошиття рукавичок.		1 місяць	6	
	6. Виробництво квітів.		3 місяці	4	
	7. Виготовлення головних уборів.				
	8. Підготовка		3 місяці		

	вчительок руководілля. 9.Перукарська справа.		1 або 1, 5 роки	6
			1-2 місяці	6
				4

У наведених прикладах спостерігається поліфункціональність навчання у художньо-промислових закладах. В одних і тих самих освітніх інституціях діяли різнопрофільні підрозділи з абсолютно різними термінами навчання, які забезпечували варіативність фахової підготовки жінок.

Здійснений аналіз змісту й форм організації професійного навчання жінок у досліджуваній період показав, що в основу навчального процесу було покладено певний загальноосвітній фундамент. Поряд з цим діяли навчальні заклади, в яких загальноосвітні дисципліни не викладалися, а також ті, котрі не мали сталих навчальних планів і програм.

Оскільки у вивчених нами матеріалах містяться стислі характеристики французьких і німецьких професійно-художніх закладів для жінок, важко робити висновки щодо якості наданих цими інституціями освітніх послуг. Незаперечними є участь вихованок фахових закладів освіти у всесвітніх, міжнародних і регіональних виставках та одержання ними різних нагород.

Як свідчить аналіз літературних джерел, жінки Франції та Німеччини мали змогу реалізовувати професійно-художні творчі здібності у професійній діяльності. Цьому зокрема сприяли державна політика, створена законодавча та нормативна база у галузі жіночої професійної освіти.

Що ж стосується професійної освіти жінок на теренах України досліджуваного періоду, то слід підкреслити, що окремі випускниці вітчизняних закладів освіти не лише мали можливість продовжувати навчання за межами країни, а й працювали за запрошеннями в різних освітніх інституціях Російської імперії. Поряд із ґрунтовним вивченням дисциплін рукодільно-домогосподарського циклу, в основу навчального процесу ряду закладів було покладено міцний загальноосвітній фундамент (для окремих спеціальностей – гімназійний рівень), що сприяло плеканню конкурентоспроможності дівчат у галузі подальшої професійної самореалізації. Наприклад, вихованки Київських

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

курсів з підготовки вчительок рукоділля сестер Курдюмових давали приватні уроки та вчителювали у загальноосвітніх і професійних закладах імперії, навіть у Ставрополі, Казані, Катеринбурзі, Тюмені, Томську та інших містах. Коментарі, як кажуть, зайві.

Перспективним напрямом подальшого вивчення порушеної проблеми є вивчення змісту і форм фахової освіти жінок різних профілів на західноукраїнських землях.

Література

1. Аніщенко О.В. Професійна освіта і самореалізація жінок в Україні: історія та сучасність: монографія / Олена Валеріївна Аніщенко; наук. ред. Н.Г. Ничкало. – Ніжин: ТОВ “Наука-Сервіс”, 2003. – 251 с.

2. Захарченко М.М. Коммерческое и техническое женское образование в Австрии, Франции, Германии и России / Михаил Моисеевич Захарченко. – СПб.: Тип. В. Киршбаума, 1900. – 344 с.

3. Иверсен В.Э. Женские ремесленные (профессиональные) школы во Франции, Бельгии, Австро-Венгрии и Германии / Владимир Эдуардович Иверсен. – СПб.: Тип. Т-ва “Обществ. польза”, 1879. – 76 с.

4. Кинд В.А. Пути и формы распространения профессиональных знаний / В.А. Кинд. – Пг.: Тип. железнодорожных изданий, 1916. – 289 с.

5. Линде В. Мануфактурно-промышленные школы в Германии / В. Линде // Техническое и коммерческое образование. – 1913. – №8. – С. 1-20.

6. Л-р Л. Письмо из Парижа. Декабрь 1869 г. (о женском образовании во Франции) // Журнал Министерства Народного Просвещения (неофициальная часть). – 1870. – Ч. 147, январь. – Отделение II. – С. 172-194.

7. Л-р Л. Письмо из Парижа. Декабрь 1885 г. (о женском образовании во Франции) // Журнал Министерства Народного Просвещения (неофициальная часть). – 1885. – Ч. 242, ноябрь. – Отделение IV. – С. 111-121.

8. Л-р Л. Письмо из Парижа. Декабрь 1891 г. (о женском образовании во Франции) // Журнал Министерства Народного Просвещения (неофициальная часть). – 1891. – Ч. 274, апрель. – Отделение IV. – С. 152-161.

9. Рукоделие как обязательный предмет для училищ брауншвейгских сельских школ // Техническое образование. – 1894. – №4. – С. 424.

10. Сведения по различным вопросам техническо-промышленного образования в России и за границей. – СПб.: Тип. Е. Евдокимова, 1888. – 76 с.

11. Чернова Л.Д. О женских профессиональных школах в Париже и Лондоне / Л.Д. Чернова // Записки Императорского Русского Технического Общества. – 1880. – Вып. 4. – С. 4-11.

Елена Анищенко

Историко-педагогический аспект профессионально-художественного образования женщин в странах Европы

Аннотация. В публикации на основе анализа литературных источников конца XIX – начала XX веков представлена классификация профессионально-художественных учебных заведений для женщин некоторых европейских стран, предложен краткий анализ их учебных планов и программ. Выявлены и охарактеризованы особенности функционирования некоторых европейских женских учебных заведений художественного профиля.

Ключевые слова: профессионально-художественное образование, женское образование, образование женщин, зарубежный опыт профессиональной подготовки женщин.

Olena Anishchenko

Historical-pedagogical aspect of professional Women's Art Education in European countries

Summary. On the basis of literary sources of the end of the XIX – the beginning of the XXth century the classification of Women's Art Education institutions in some European countries is investigated, the analysis of curriculums and programs is given. The peculiarities of functioning of Women's Art Education institutions in separate European countries are revealed.

Keywords: professional art education, female education, education of women, foreign experience of professional Women's Education.

УДК 27-1-584-662 (092) (4)

**Віталій Мірошниченко,
м. Полтава**

**МІСЦЕ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ТРАДИЦІЙ В
РАНЬОХРИСТІЯНСЬКІЙ ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ДУХОВНІЙ
КУЛЬТУРІ VI СТОЛІТТЯ (ВІВАРІЙ КАССІОДОРА)**

За умов входження України в європейську співдружність, яка передбачає перехід на якісно нові стандарти у всіх сферах життєдіяльності, у тому числі й систему освіти, особливо актуальними стають питання дослідження витоків сучасної школи західноєвропейського зразка. Україна будучи безпосереднім учасником Болонської системи має досягнути та зрозуміти методологічні засади університетської освіти європейського Середньовіччя, оскільки значна частина видів навчальної

аудиторної і позааудиторної роботи веде своє коріння з однієї з перших ранньосередньовічних монастирських шкіл – Віварія, що був заснований основоположником європейського інтелектуально-християнського виховання Кассіодором. Дане положення пояснюється тим, що в самій цій школі акцент у навчанні робився на самостійну, творчу роботу ченців-вихованців, з метою розвитку їхнього пізнавально-осмислюючого апарату і вміння його застосовувати. Дійсно, людина сама вивчаючи предмет, не через суб'єктивну призму наставника, не в обмеженому обсязі поданого матеріалу, а самостійно, набагато краще засвоить його, сформує своє ставлення до викладених питань і власну позицію. Зважаючи на ці обставини, знання про витoki сучасної європейської системи вищої освіти, представлені школою Віварієм та педагогічною доктриною Кассіодора, є для нас актуальними та доцільними.

Теоретичним підґрунтям нашого дослідження стали наукові доробки провідних вітчизняних та зарубіжних науковців. Найбільш ґрунтовні відомості, які стосуються діяльності Флавія Кассіодора представлені в розвідках В.І. Уколової [6], П.П. Шкаренкова [10], А.А. Фортунатов [8]. Особливої уваги заслуговують дослідження Н.Ф. Ускова [7], Г.Г. Пікова [5], С.С. Аверинцева [1], в яких безпосередньо розкриваються проблеми монастирської педагогіки в ранньосередньовічний час. Спеціальні дослідження, в яких би був узагальнений передовий досвід поєднання інтелектуального та морально-християнського напрямку виховання започаткованого Флавієм Кассіодором, розкриті недостатньо.

Дане положення й зумовило вибір теми статті, метою якої є визначення ролі інтелектуального розвитку західноєвропейського чернецтва VI століття в системі духовно-морального виховання на основі аналізу творчої спадщини “останнього римлянина”.

В період розпаду Західної Римської імперії та становлення на її теренах нових варварських державних утворень гостро постала проблема збереження античних освітньо-культурних традицій, які в поєднанні з ранньою християнською педагогікою мали стати фундаментом майбутньої дидактичної системи. І це стало можливим лише завдяки інтенсивній роботі визначних представників ранньої християнської традиції. Особливої уваги в цьому контексті заслуговує постать Магна Флавія Аврелія Кассіодора Сенатора.

Біографічні відомості про цю особу досить бідні. До нашого часу згадки про Кассіодора збереглися в його власних

свідченнях про себе, або ж у спогадах його сучасників, зокрема Йордана та в записах Павла Диякона, Хінкмара Рейнського, Роберта де Монте та інших, що відносяться до більш пізнього часу. Про убогість біографічного матеріалу говорить той факт, що навіть дата народження Сенатора точно невідома. Єдине, в чому сходяться дослідники, те що він міг народитися на рубежі 80-90-х років V століття. Більшість вітчизняних дослідників, зокрема й В.І. Уколова схиляється до думки, що це був 490 рік [6, с. 80]. Розпочавши свій життєвий шлях за правління Одоакра, Кассіодор завдяки своєму ораторському мистецтву та відповідній освіті вже в 507 році отримує посаду квестора при равенському палаці остготського короля Теодоріха. І хоча дана посада не відносилася до числа вищих палацових магістрату, але тим не менше була досить почесною, оскільки передбачала безпосередню близькість до королівської особи. Ми можемо припустити, що саме в цей період у житті Флавія активно починає формуватися чітка позиція відносно ролі наукових знань у житті людини та суспільства. Ця гіпотеза підтверджується тим, що за правління Теодоріха Кассіодор не лише активно займався своїми прямими обов'язками, тобто опрацьовував ділові папери та кореспонденцію остготського правителя, але окрім цього мав змогу ознайомлюватися з великою кількістю літератури та документів історичного, політичного, економічного та художньо-культурного характеру, що в сумі і сформувало його науковий світогляд, який з роками лише накопичувався та розширювався. Найбільшого піднесення його політична кар'єра досягла в середині 20-х років VI століття, коли він зайняв посаду магістра офіція (з 526 року), а згодом і префекта преторія (з 533 року).

У ці роки Кассіодор спільно з римським папою Агапітом (535 – 536 рр.) збирався відкрити в Римі вищу школу теології, перший християнський університет, за прикладом вже існуючих навчальних закладів в Олександрії, Едессі, Антіохії і сирійській Нізібії [10, с. 13]. Для цього університету папа Агапіт і Кассіодор заснували спеціальну християнську бібліотеку. Проте обставини, які склалися в цей час зовсім не сприяли реалізації наміченого плану. Папа Римський, посланий королем до Константинополя, щоб спробувати запобігти початку війни, залишився в столиці імперії й до Риму не повернувся. Приблизно через півроку він помер. А готів-візантійська війна, що незабаром розпочалася, перешкодила Кассіодору здійснити намічений задум.

Як ми бачимо, ідея з'єднання християнської теології і

риторичної культури визначила напрям діяльності квестора і магістра офіцій остготських королів Флавія Кассіодора. Він виношував плани створення в Римі богословської школи, в якій клірики могли б вивчати світські науки, щоб використовувати їх для більш усестороннього тлумачення Священного писання, яким не призначено було збутися [1, с. 449].

Згодом “останній римлянин” взагалі відходить від державних справ та повністю віддає себе освітньо-релігійній діяльності. Вже в 537-538 роках він публікує свою першу велику працю – “*Variae*” (“*Варії*”), в якій і зазначить причини своєї пізньої інтелектуально-духовної роботи, пояснюючи це тим, що “поетам для написання їхніх творів надається дев’ять років, у мене ж немає можливості спокійно цим займатися ні години, ні хвилини! Лише я починаю якусь справу, її переривають криками, тож приходиться її робити поспіхом, так що почате не може бути завершено з необхідною ретельністю... То як ви можете в таких умовах вимагати красномовних послань, коли я наспіх не встигаю підбирати відповідні тому слова!” [6, с. 83].

Тож зайнятися теорією і практикою освіти Кассіодор зміг лише після того, коли повністю відійшов від політичної кар’єри. До речі, на ці заняття в нього було достатньо часу, оскільки вчений виявився рідкісним для тих часів довгожителем. Окрім того, що він прожив близько 95 років, Кассіодору судилося пережити й Остготське королівство та всіх його королів майже на чверть століття.

За час свого існування Сенатор залишив по собі великий літературний спадок, який нараховує близько десяти книг. І окреме місце в цьому списку займають праці, присвячені навчанню та вихованню чернечого стану. Кассіодор є одним із авторів перших середньовічних підручників по арифметиці, логіці, музиці та програм середньовічних учбових дисциплін – семи вільних мистецтв, витоки яких йдуть ще в римську епоху [2, с. 153]. Згодом ним був написаний трактат “*Настанови в науках божественних і світських*”. Цю працю протягом довгого часу використовують як підручник в монастирських і соборних школах. У ній автором визначався план повного курсу навчання вільним мистецтвам, призначений для підготовки кліриків. Спираючись на поділ наук, який походив від греко-римської педагогічної традиції, він також розрізняв трівіум і квадріум. Сама ця класифікація не несе в собі нічого нового, проте та форма, яку надав їй Кассіодор, стала формою фундаментальної організації знання. Ним було

проведене елементарне впорядкування класичного античного знання і культури з метою поставити їх на службу релігійному навчанню і церковним потребам. На тверде переконання Кассіодора, вільні мистецтва повинні мали стати складовою частиною християнських дисциплін і самої монастирської культури, оскільки для виховання ченців потрібне було добре знання античних письменників і знання наук. Точне розуміння Писання пов'язане з володінням початковими знаннями. Саме тому, ухвалюючи запропоноване Августином рішення проблеми відношення між язичницькою культурою і християнською традицією, Кассіодор змальовує підхід, повною мірою відповідний історичному характеру суспільства, в якому інтелектуальне життя стає винятковою функцією церковників [9].

Кассіодор, продовжуючи думки Іероніма, вважав, що світські науки розвивають те, що в зародку міститься в одкровенні, тобто він долає подвійність, що існувала до нього в християнській літературі у відношенні до світської й богословської літератури.

Свої теоретичні розробки Сенатор вміло втілював на практиці в школі-скрипторій, де навчав ченців. Сам заклад знаходилася на базі монастиря Віварія, який він заснував на місці “де прозоре світло, м'яке повітря, сонячна зима і повне свіжості літо”. Кассіодор перетворив Віварій на своєрідний центр теологічної і світської освіти, школу і скрипторій – в центр для розповсюдження копій Священного Писання, творів батьків Церкви і видатних язичницьких письменників Античності. Віварій сформувався як найважливіший просвітницький центр, як сховище духовних традицій і знань. Саме тут склалася трьохскладова структура монастиря як культурного центру, що стала традиційною для всього Середньовіччя: бібліотека, скрипторій, школа яка й сформувала фундамент монастирської ученості в Італії в VI ст. [7, с. 321], (див. рис. 1).

Репертуар бібліотеки Віварію був виключно багатим і різноманітним. Там дбайливо зберігалися кодекси християнських істориків: Йосипа Флавія, Євсевія Кесарійського, Руфіна, Сократа Схоластик, Созомена, Феодоріта. Значну частину бібліотеки складала твори великих язичників: філософів Платона, Арістотеля; медиків Теофраста, Гіппократа; математиків – від Піфагора до Евкліда і Никомаха; авторитетів в області риторики – Квінтіліана і Цицерона; астрономів – Птоломея; ерудитів – Варрона і Плінія Старшого; істориків – Тіта Лівія, Саллюстія і Светонія; поетів – Вергілія, Горация, Катулла і багатьох інших язичницьких авторів,

авторитет яких Кассіодор ставив дуже високо, вважаючи їх вивчення обов'язковим для освіти християнина [3, с. 22].

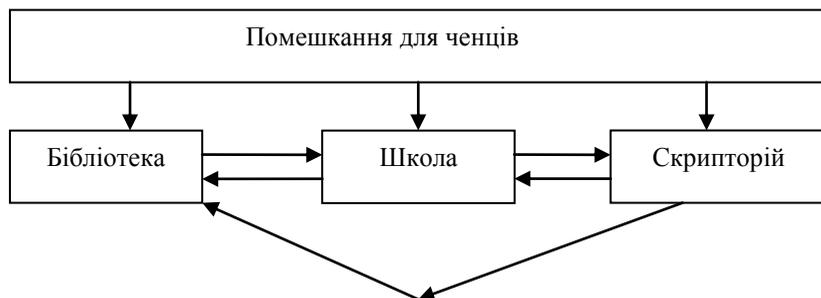


Рис.1. Структура кассіодорівського монастиря “Віварій”

З огляду на це, першим обов'язком ченців Віварію була турбота про свій розумовий і духовний розвиток. Програма була досить широкою і складена відповідно до античної традиції: граматики, риторика, логіка, математика, музика, космографія, практична медицина [5, с. 152].

Зазначимо, що обитель Кассіодора мала важливі відмінності від інших європейських монастирів того часу. Зокрема, Бенедикт Нурсійський та його послідовники негативно відносився до досягнень античної культури та її мирської, язичницької науки. Відношення Кассіодора до античної традиції було іншим, про що свідчить один з найзначніших його творів – “Настанови в науках божественних і світських” (“*Institutiones divinarum et saecularium litterarum*”) [4]. У цій праці в найбільш систематичній формі виражена ідея про гармонійний синтез теології і світського знання, про необхідність збереження і використання досягнень античної науки.

Пізніше Віварій Кассіодора був визнаний у широкому чернечому середовищі, оскільки він активно вплинув на розвиток як бенедиктинських так і інших монастирів Західної Європи, в яких поступово починало освоюватися мистецтво переписування книг, а самі ченці ставали хранителями книжкового знання і шкільної науки. З огляду на це А.А. Фортунатов розглядає Кассіодора як творця середньовічної шкільної системи [8, с. 65].

Не заперечним є той факт, що саме Сенатор реалізував на практиці освітній ідеал Середньовіччя, влаштувавши в своєму монастирі школу, суттю учбової діяльності якої було вивчення семи вільних мистецтв, а головним принципом педагогіки – християнське благочестя.

Значимість інтелектуальних традицій для виховання справжніх “слуг Господа” підтверджується довговічністю Віварія, який благополучно пережив вторгнення лангобардів і припинив своє буття лише в кінці VI – на початку VII ст. Хоча сам заклад і перестав існувати, проте він поклав початок для становлення аналогічних чернечих інститутів.

З огляду на все вище зазначене ми можемо зробити висновок про те, що в ранньосередньовічній європейській культурній традиції в чернечому середовищі з новою силою починають відроджуватися інтелектуальні традиції, батьком яких ми по праву можемо вважати Флавія Кассіодора. Прагнучи зберегти якомога більше з гинучої великої культури для формування нових християнських освітніх традицій середньовіччя, Сенатор “...запропонував таку програму діяльності, реалізація якої повинна була звести неминучі втрати до мінімуму”. Він перший зрозумів значення монастирів для збереження залишків античної культури й застосував свою схему побудови процесу навчання в заснованому ним монастирі – Віварії, що функціонував на освітніх засадах, які були викладені Кассіодором в “Повчанні в науках божественних і світських”. Прагнучи до синтезу теології й світського знання, ним було також вперше чітко сформульована корінна відмінність між “мистецтвом” і “дисципліною”, що й заклало основу гуманітарних і технічних наук, як окремих незалежних циклів, а розробка систем Трівіум і квадріума як послідовних ступенів освітнього процесу, отримала своє остаточне завершення.

Література

1. Аверинцев С.С. От античности к Средневековью (V-VI вв.) / С.С. Аверинцев, М.Л. Каспаров, Р.М. Самарин // История всемирной литературы: в 8 томах. / АН СССР; Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. – М.: Наука, 1983-1994, 1984. – Т. 2. – С. 446-449.
2. Джурицкий А. История зарубежной педагогики / А. Джурицкий. – М.: ФОРУМ – “ИНФРА-М”, 1998. – 268 с.
3. Интеллектуальные традиции европейской культуры (очерки

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

истории образования): учеб. пособ. / И.Л. Григорьева, Н.В. Салоников. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2008. – 70 с. – [Античность и раннее Средневековье].

4. Кассиодор М.А. Сенатор. Наставления в науках божественных и мирских. Вари / Знаменитые философы раннего и классического Средневековья / [ред. Г.С. Александренков]. – М.: ОЛМА ПРЕСС, 2003. – С. 98-196.

5. Пиков Г.Г. Из истории европейской культуры / Г.Г. Пиков. – Новосибирск: Издательство Новосибирского государственного университета, 2002. – 255 с.

6. Уколова В.И. Античное наследие и культура раннего средневековья (конец V – начало VII века) / В.И. Уколова. – М.: Наука, 1989. – 320 с.

7. Усков Н.Ф. Монашество // Словарь средневековой культуры / под ред. А.Я. Гуревича. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007. – С. 320-331.

8. Фортунатов А.А. Возникновение средневековой школы / А.А. Фортунатов // Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль. – М.: Наука, 1990. – С. 45-74.

9. Христианство и наука в Западной Европе эпохи средневековья. Становление традиции христианского знания [Электронный ресурс]. – Режим доступа 14.04.2011: <http://warrax.net/Satan/Books/sci_rel/4.htm>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

10. Шкаренков П.П. Translatio imperii: Флавий Кассиодор и римская традиция в Остготской Италии / П.П. Шкаренков // Новый исторический вестник. – 2005. – №2 (13). – С. 5-22.

Виталий Мирошниченко

Место интеллектуальных традиций в раннехристианско-европейской духовной культуре VI века (Виварий Кассиодора)

Аннотация. *Статья посвящена проблемам становления и развития интеллектуального воспитания западноевропейского монашества VI века. Определена роль и значение христианско-педагогического вклада Флавия Кассиодора в становлении современного университетского образования и научно-преподавательской деятельности.*

Ключевые слова: *интеллектуальное воспитание, Виварий, западноевропейское монашество, раннее Средневековье, теологическое образование.*

Vitaliy Miroshnichenko

The place of intellectual traditions in the early christian European spiritual culture of VI age (Vivarium of Kassiodor)

Summary. *The article is devoted to problems of becoming and development of intellectual education of western European monkhood of VI age. A role and value of christian-pedagogical revision of Flaviy Kassiodor in becoming of modern university education and scientifically teaching to activity are found.*

Key words: *intellectual education, Vivarium, Western European monkhood, Early Middle Ages, theological education.*

УДК 371.5

Світлана Самаріна,
м. Ніжин

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ
ДО ФОРМУВАННЯ ДИСЦИПЛІНОВАНОЇ ПОВЕДІНКИ
УЧНІВ (КІНЕЦЬ ХІХ–ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)**

Сучасні тенденції розвитку української освіти передбачають формування високоінтелектуальної, всебічно розвиненої особистості учня, здатного в подальшому приймати активну участь в економічному, соціальному і суспільному житті держави. Реалізація даних вимог можлива лише за умови належної організації навчально-пізнавальної діяльності учнів у загальноосвітніх закладах засобами творчої, самовідданої праці учителя. Проте, значна роль у даному процесі належить і атмосфері класу, в якому здійснюється процес навчання і виховання, зокрема, рівня культури поведінки учнів, їхньої дисциплінованості, здатності свідомо дотримуватися встановлених норм і правил поведінки, критично аналізувати і засуджувати негативні вчинки. Процес формування дисциплінованої поведінки учнів, вироблення у них здатності до дотримання шкільних правил і норм поведінки під час навчальної діяльності беззаперечно залежить від особистості учителя, рівня його підготовленості до вирішення проблем пов'язаних із дисциплінованою поведінкою учнів.

Відомо, що підготовка сучасних вчителів до забезпечення належного рівня дисциплінованої поведінки учнів здійснюється у процесі навчання у середніх і вищих педагогічних закладах освіти,

а також на курсах підвищення кваліфікації. Проте, на нашу думку, процес вдосконалення підготовки майбутніх вчителів до вирішення проблем дисципліни учнів передбачає й ґрунтовне вивчення історичного досвіду у даному напрямі з метою запозичення позитивних ідей, що визначає актуальність нашого дослідження.

Як показав аналіз дослідницьких матеріалів, сучасні науковці приділяють належну увагу проблемі вивчення історичного і сучасного досвіду підготовки учителів до здійснення виховної роботи у школах. Зокрема, історичним питанням педагогічної освіти у зазначеному контексті присвячено праці О. Аніщенко, Ж. Володченко, О. Лівріненка, О. Сухомлинської. Сучасний стан розвитку проблеми аналізують О. Кайріс, О. Хюннінен, А. Яворівський.

Метою ж написання нашої статті є аналіз процесу підготовки учителів у напрямі формування дисципліни учнівської молоді в шкільній освіті України наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття, оскільки саме в умовах виокремленого історичного періоду значна увага приділялася формуванню готовності учителя до вирішення проблем пов'язаних із поведінкою учнів.

Вивчення архівних джерел, циркулярів Міністерства народної освіти (далі – МНО), педагогічних публікацій другої половини ХІХ – початку ХХ століття свідчить, що підготовка учителів у даному напрямі відбувалася під час їхнього навчання на педагогічних курсах, в учительських інститутах і семінаріях. Наприклад, у правилах для тимчасових педагогічних курсів для учителів і вчительок початкових народних училищ (1875 рік) зазначено, що підготовка учителів на педагогічних курсах здійснювалася у процесі теоретичної і практичної підготовки [8, с. 318]. Готовність майбутніх вчителів до вирішення проблем дисципліни учнів формувалася під час вивчення ними певного кола обов'язкових предметів, обговорення рефератів працюючих учителів, ознайомлення з досвідом формування дисципліни у зарубіжних країнах, участі у практичних заняттях [3, арк. 62]. Так, навчальна програма педагогічних курсів при Вінницькій учительській семінарії передбачала вивчення курсу педагогіки і дидактики [13, арк. 4 зв.]. Окрім зазначено вище предмету, за свідченням О. Лавріненка, на педагогічних курсах обов'язковими для вивчення були також: богослов'я, історія педагогіки, школознавство, учіння про анатомо-фізіологічні особливості зростаючого організму, шкільна гігієна, педагогічна патологія

психологія, етика та естетика, вступ до філософії, логіка [6, с. 88-89]. Звідси випливає, що наведений перелік предметів передбачав ґрунтовне вивчення дисциплін педагогічного циклу, які ознайомлювали слухачів із особливостями навчально-виховного процесу школи. На нашу думку, їх вивчення спрямовувалося на формування системи професійних знань про дисципліну як педагогічну категорію, методи і засоби її формування у школі.

Аналіз програми з педагогіки за 1909 рік для слухачів педагогічних курсів, започаткованих при Житомирському двокласному міському училищі показав, що майбутні учителі проходили ґрунтовну підготовку у напрямі формування дисципліни учнів. Зокрема, під час першого року навчання вони знайомилися із загальними поняттями про виховання, його мету й задачі, з'ясовували необхідність знання законів й правил виховання. Паралельно із ознайомленням з анатомо-фізіологічними особливостями розвитку дитини майбутні учителі вивчали загальний устрій школи. Навчальна програма включала в себе питання щодо відвідування навчального закладу, гігієни і дотримання порядку у класі, а саме: визначалися умови оптимального розташування класних меблів, аспекти відносно підтримування чистоти й порядку у класі, а також ознаки інфекційних хвороб [10, арк. 22-22 зв.]. Другий рік навчання передбачав вивчення курсу педагогіки по напрямках: розумове і окремо моральне виховання дітей, дидактика, її задачі і засоби, училищний порядок і дисципліна [10, арк. 23-23 зв.]. Знайомство з поняттям дисципліни слухачі продовжували під час вивчення загальних аспектів морального виховання. Зокрема, на цих заняттях майбутні вчителі засвоювали поняття змісту і мети морального виховання учнів, вивчали взаємозв'язок дитячих нахилів, потягів і виховання, розглядали питання впливу оточуючого середовища і прикладу особистості вчителя та його моральних якостей на формування особистості учня, його поведінку. Окремо виносилися питання відносно дитячої слухняності і методів формування дисципліни, надаючи особливої уваги методам заохочення і покарання [10, арк. 23], стосовно училищних порядків і дисципліни у навчальному закладі, допоміжних методів навчання і виховання [10, арк. 23 зв.].

Як бачимо, у процесі вивчення педагогіки майбутні учителі засвоювали ряд важливих понять у напрямі дисциплінування учнів, ознайомлювалися з методами і засобами формування

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

дисципліни, з правилами і устроєм навчальних закладів, що в подальшому мало допомогти їм в організації власної праці у даному напрямі.

Необхідно додати, що під час вивчення педагогічних дисциплін, майбутнім педагогам надавався перелік навчальних посібників, які використовувалися для підготовки до занять. Зокрема, в архівній справі Київського навчального округу (далі – КНО) щодо “Київських педагогічних курсів” у переліку книг і підручників, які необхідні для навчання на педагогічних курсах при IV Київському вищому початковому училищі, виокремлено й педагогічну літературу зокрема з проблем дисципліни учнів, а саме: педагогічні твори М. Пирогова (т. 1, т. 2) і педагогічні бесіди Т. Лубенця [12, арк. 26 зв.].

Також нами знайдено навчальні посібники, якими користувалися слухачі педагогічних курсів і вихованці вітчизняних навчальних закладів, що готували учителів, у яких наголошується на важливості сутності явища шкільна дисципліна. Наприклад, у навчальному посібнику для закладів освіти, що готують учителів “Общєе учєніє о воспитаніи” Лінднера, виданого у м. Глухові (1886 р.) окремий параграф присвячено проблемі шкільної дисципліни і зазначено, що у школі особистість учня формується не лише навчанням, а й виховується дисципліною і особистим прикладом учителів [7, с. 142]. У навчальному посібнику автор надавав певні поради, які, на його думку, мали допомогти учителю встановити порядок і дисципліну у класі. Зокрема, він зауважував на правильності розміщення учнів у класі, коли шибайголів потрібно розсаджувати поміж спокійних дітей, “щоб схильність до безладу не переходила від одного учня до іншого”, ледачих й підозрілих – на передніх партах, а також наголошував на необхідності закріплення індивідуального робочого місця за кожним учнем, оскільки, на його думку, постійність – це важливий принцип порядку [7, с. 146]. У посібнику підкреслювалося, що учнів дисциплінують вимоги учителя щодо пунктуальності у виконанні робіт, охайного ведення зошитів, чистоти шкільної форми, бережливого ставлення до шкільного приміщення й устаткування у ньому [7, с. 146-147].

У виданні “Училищеведєніє” М. Григорєвського,

розраховуваного на слухачів педагогічних курсів, учительських семінарій і інститутів теж зауважено на важливості встановлення дисципліни у школі і наголошено, що учитель щохвилини повинен бути готовим до запобігання випадкам порушення класної дисципліни і вміння вчасно реагувати на прояви неслухняності учнів [2, с. 56]. Як бачимо навчальні посібники містили достатньо інформації щодо поняття шкільної дисципліни, методи її вироблення, а також надавали загальні рекомендації по встановленню дисципліни на уроках і у позанавчальний час.

Під час навчання на педагогічних курсах, учительських інститутах і семінаріях слухачі не лише займалися вивченням змісту навчальних посібників відповідно до навчальних програм, а й брали участь у бесідах з практикуючими учителями. Наприклад, на педагогічних курсах для учителів земських народних училищ Зеньківського повіту під керівництвом Є. Ніколайчика і М. Шоха у м. Зенькові (1898 р.) вчителька училища Є. Козаківська прочитала реферат “О школьной дисциплинѣ”, в якому розповідала про засоби досягнення дисципліни учнів, про зовнішні і внутрішні ознаки дисципліни. Вона наголосила, що зовнішньої дисципліни досягнути легко шляхом постійних нагадувань правил поведінки і накладенням дисциплінарних стягнень, проте ці методи залякують дітей і не спонукають їх до внутрішньої дисципліни [5, с. 144]. На її думку, дисциплінованість учнів на уроці залежить від самого учителя, його вміння зацікавити дітей, жваво провести урок, а також здатності виховати в дітей любов до школи і навчання [5, с. 144-145]. Викладене вище свідчить про те, що автор реферату наголошував саме на значенні виховної ролі учителя під час формування дисципліни учнів, важливості ретельного добору ним методів виховання і викладання, від чого залежить загальний успіх процесу дисциплінування учнів.

Здійснений нами аналіз педагогічних джерел дає підстави для висновку, що підготовка учителів вітчизняних шкіл до формування шкільної дисципліни відбувалася і під час їхнього ознайомлення з досвідом організації навчальної і виховної роботи в іноземних школах, зокрема країн Західної Європи. Так, досвід організації процесу дисциплінування учнів у Західній Європі,

правила поведінки в іноземних школах описувалися у різноманітних педагогічних журналах, із змістом яких, напевно, й ознайомлювалися майбутні і чинні вчителі вітчизняних шкільних навчальних закладів. Зокрема, у журналі “Педагогічні записки” було надруковано Правила для учнів шкіл Швейцарії, де визначено їхні основні обов’язки. Наприклад зазначено, що учні швейцарських шкіл мали вчасно приходити на уроки, слідкувати за чистотою тіла, бути охайними в одязі [9, с. 7]. На сторінках “Педагогического обозрѣнія” також було надруковано шкільні правила й для учнів Німеччини, що стосувалися дотримання ними особистої гігієни. Зокрема зауважено, що вихованці німецьких шкіл мали щоденно до початку шкільних занять митися з милом, охайно зачісувати волосся, чистити свій одяг і взуття, а перед входом до класу витирати ноги [5, с. 73].

На нашу думку, вивчення досвіду організації шкільної дисципліни в інших країнах світу, розширювало знання учителів у даному напрямі, формувало у них критичне мислення, здатність до порівняння і аналізу, виробляло у них бажання вдосконалювати процес формування дисципліни учнів у школі.

Вважаємо за доцільне додати, що окрім вищезгаданої діяльності учителів, слухачів педагогічних курсів, педагогічних семінарій і учительських інститутів під час якої відбувалося формування їхньої готовності до процесу вироблення в учнів рис дисциплінованої поведінки, важливою була й сама організація їхнього процесу навчання. У процесі навчання майбутні й практикуючі учителі виробляли в себе риси дисциплінованості шляхом дотримання правил, які були встановлені у вищезгаданих закладах. Як зазначено у Правилах для вихованців Київського і Глухівського учительських інститутів за 1909 рік вихованці, які прагнуть до отримання статусу учителя перш за все повинні самі виховати себе, щоб у майбутньому бути взірцем для наслідування, тому керівництво Інститутів “виробило правила, невиконання яких буде доказом неготовності вихованця присвятити себе педагогічній діяльності” [11, арк. 11].

У фондах Державного архіву Вінницької області нами було знайдено витяг із Правил для педагогічних курсів (1911 р.), які здійснювали підготовку вчителів для початкових училищ.

Правилами було визначено основні обов'язки слухачів курсів. Зокрема, слухачі повинні були виконувати встановлені релігійні зобов'язання, по чергово приймати участь у нагляді за учнями під час перерв між уроками та на загальній молитві, дотримуватися встановлених правил. Також зазначено, що у випадку порушення правил, незадовільної поведінки чи вчинків, які “не відповідають званню вчителя” як у стінах навчального закладу так і у громадських місцях слухачів курсів може бути звільнено від навчання [3, арк. 61 зв.].

Про важливість належної організації праці майбутніх учителів зазначалося і на з'їзді директорів учительських інститутів і семінарії 1910 року. Зокрема, наголошувалося, що необхідно належним чином організовувати моральне виховання майбутніх учителів, формувати у них повагу до педагогічної діяльності, забезпечувати доброзичливість у спілкуванні з товаришами і педагогічним персоналом, вимагати охайності і обов'язковості у веденні справ, благопристойності у зовнішній поведінці. Окремо зазначено, що з метою забезпечення правильної організації морально-дисциплінарної складової шкільного життя необхідно озброїти учителів необхідними знаннями й “навичками”, зокрема, навичкам навчання, підкріплені особистим прикладом [1, с. 162].

Отже, підготовка учителів до реалізації завдань школи щодо дисциплінування учнів у закладах шкільного типу наприкінці XIX – на початку XX століття відбувалася у процесі навчання в учительських інститутах, семінаріях, на педагогічних курсах. Основними завданнями у ході формування готовності учителів до вирішення проблем дисципліни учнів були: озброєння їх необхідними професійними знаннями з питань шкільної дисципліни, засвоєння ними методів навчання і виховання учнів, вироблення рис власної дисциплінованої поведінки, виховання моральних якостей особистості, ознайомлення із досвідом організації шкільного порядку і дисципліни в іноземних шкільних закладах. Зазначимо, що вище зазначені умови формування готовності учителів до вироблення дисциплінованої поведінки учнів є актуальними і в сучасних умовах розвитку освіти.

З огляду на актуальність нашого дослідження подальші напрями наукового пошуку стосуватимуться процесу підготовки учителів до вирішення проблем дисципліни учнів у XX – XXI столітті.

Література

1. Выписка изъ протоколовъ засѣданій педагогическаго совѣта Велико-Сорочинской учительской семинаріи имени Н.В. Гоголя // Съѣздъ директоровъ учительскихъ ин-товъ, учительскихъ семинарій Кіевскаго Учебнаго Округа 16-19 іюня 1910 г. – Кіевъ, 1910. – 237 с.

2. Григоревскій М.С. Училищеведеніе. Для учительскихъ институтовъ, ... педагогическихъ курсовъ VIII кл. женскихъ гімназій / М.С. Григоревскій. – К.: Типографія т-ва И.Н. Кушнеровъ и Ко, 1913. – 101 с.

3. Держархів Вінницької обл., ф. 193, оп. 1, спр. 51, 144 арк.

4. Изъ школьной практики // Педагогическое обозрение. – 1913. – №7. – С. 73.

5. Козаковская Е.О. школьной дисциплинѣ / Е. Козаковская // Педагогическіе курсы для учителей и учительницъ земскихъ народныхъ училищъ Зѣньковскаго уѣзда, состоявшихся съ 30 іюня по 20 іюля 1898 года. – Ромны: Тип. бр. Э. и Н. Дельбергъ, 1899. – С.144-146.

6. Лавріненко О.А. Реалізація ідей професійної майстерності у підготовці вчителів у приватних жіночих педагогічних закладах України (1905-1915 рр.) / О.А. Лавріненко // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. праць. – К.: ВД “ЕКМО”, 2009. – Вип 1. – С. 87-99.

7. Линднеръ. Общѣе ученіе о воспитаніи: [учебный текстъ для употребленія въ учебныхъ заведеніяхъ, приготавливающихъ учителей и учительницъ] / Линднеръ. – Глуховъ, 1886. – 167 с.

8. Педагогическіе курсы для учителей первой группы уѣздовъ Черниговской губерніи ... въ іюлѣ 1894 года въ г. Черниговѣ. – Черниговъ: Тип. Губернскаго Земства, 1895. – С. 315-321.

9. Правила, установленныя для школъ Швейцаріи // Педагогическія записки [Приложеніе къ журналу для дѣтей]. – Вильна: Зорька, 1905. – №11-12 (ноябрь, декабрь). – С. 7-9.

10. Центральний державний історичний архів України, м. Київ (далі – ЦДІАК України), ф. 707, оп. 229 (1909), спр. 169, 275 арк.

11. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 229 (1909), спр. 174, 126 арк.

12. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 229, (1913), спр. 236, 34 арк.

13. ЦДІАК України, ф.707, оп. 229 (1914), спр. 267, 14 арк.

Светлана Самарина

***Подготовка учителей к формированию дисциплины учащихся
в школьных учебных заведениях Украины в конце XIX –
в начале XX века***

Аннотация. В статье рассматривается исторический аспект готовности учителей к формированию дисциплинированного поведения учащихся общеобразовательных школ на территории Украины (конец XIX – XX века). В частности, внимание акцентируется на основных направлениях подготовки учителей на педагогических курсах, в педагогическом институте и семинариях в контексте решения проблем дисциплины учащихся.

Ключевые слова: дисциплина, дисциплинированное поведение, педагогические курсы, школьные учебные заведения, профессиональная подготовка учителя.

Svetlana Samarina

***The preparedness of teachers to discipline students solve problems
in Ukraine in late XIX – early XX century***

Summary. The article explores the historical aspect of readiness of teachers to develop skills of disciplined behavior of students of secondary schools in the territory of Ukraine (end of XIX – XX century). In particular, noted the main areas of training teachers in solving problems of discipline of students while studying at pedagogical courses in teacher institutes and seminaries.

Key words: discipline, disciplined behavior, readiness, educational courses, educational institution, teacher training.

УДК 17 (001.1): “04/14“)

**Ірина Цебрій,
м. Полтава**

**РОЛЬ НАСТАВНИКА У ВИХОВНІЙ ПАРАДИГМІ
ІСИДОРА СЕВІЛЬСЬКОГО**

В епоху атеїзму досягненням середньовічної освіти практично не приділялося уваги. Ще від часів Відродження та Просвітництва, коли на перший план почали виходити бюргерсько-комерційні цінності, традиційним стало принижувати

її місце в загальній еволюції європейської системи знань. Середньовіччя вважалось “темним часом релігійної сплячки”, “коли в ходу були лише авторитарні методи навчання й виховання, а також дисципліна, заснована на різках” (“Шмагання визначає свідомість у навчанні”).

Тому й не дивно, що коли ми з глибин нашої пам’яті викликаємо асоціації з середньовічною освітою, то в більшості випадків виникає наступна картина: невелика кімната з напівкруглою стелею, крізь вузькі вікна ледве пробиваються промені сонячного світла; за столом сидять хлопчики різного віку, пристойний одяг указує на дітей заможних батьків – злидарів тут немає; у центрі столу сидить священик, перед ним велика рукописна книга, поруч лежить кілька різок; священик одноманітно читає молитви латинською мовою; діти механічно повторюють за ним незрозумілі слова. Йде заняття в одній із найперших монастирських шкіл VII – VIII століть, типово описане гуманістами або просвітниками.

Безумовно, подібні моменти мали місце в освіті раннього Середньовіччя. Однак ми не можемо забувати про ті великі наукові надбання, які приніс варварський Європі перехідний період від християнської пізньоантичної культури до ранньоевропейської, внесок визначних діячів раннього Середньовіччя, завдяки яким ствердився новий тип мислення та відбулося становлення релігійної навчально-виховної парадигми.

Витокам європейської освіти з її особливою моделлю поведінки наставника присвячені праці В. Безрогова та Г. Пікова [1; 3]. Зміст педагогіки в добу раннього та роль у ній унікального викладача Середньовіччя став предметом дослідження В. Уколової і Л. Харитонова [4; 6]. Вчені довели, що університетська модель в країнах західної Європи з’явилася вже у VII – VIII столітті, та в силу об’єктивних зовнішніх факторів змогла ствердитися лише в середині XI століття. Оскільки в світовій педагогіці XX – початку XXI століття наставник і його навчально-виховна модель розглядалися як одне ціле, автор статті ставить за мету відтворити навчально-виховну модель Гіспальської школи в часи єпископату Ісидора Севільського, яка й послужила відправною точкою в становленні європейського університету.

У радянській педагогічній науці, а також і в зарубіжній педагогіці першої половини ХХ століття видатних педагогів VI – VIII століть уважали зберігачами античних традицій, котрі намагалися донести античну науково-педагогічну думку до наступних поколінь. І лише завдяки системним виданням їхніх творів (у Європі, починаючи з другої половини ХХ століття, а в країнах пострадянського простору зовсім нещодавно), ми маємо можливість переконатися, що їх менше всього можна вважати “зберігачами” минулої спадщини. Це були активні діячі епохи нового світу (“рах нова”), які формували новий тип культури та відповідної йому навчальної системи.

У контексті становлення духовно-моральної парадигми освіти епохи Середньовіччя ми ставимо завдання з'ясувати призначення навчально-виховної системи та проаналізувати педагогічні ідеї найфундаментальнішого вченого раннього Середньовіччя, першого європейського енциклопедиста, автора дидактичної педагогічної літератури – Ісидора Севільського. Ісидор був безпосереднім продовжувачем освітньо-наукових та виховних ідей Боеція і Кассіодора. Однак, він нам набагато більше можливостей щодо втілення власної моделі на практиці.

Творчість Ісидора Севільського завершила і підсумувала перехідний етап від пізньої Античності до раннього Середньовіччя, демонструючи нам особливий тип мислення вченої людини вже нової епохи. І тому, мабуть, не слід наголошувати на зникненні (чи занепаді) античної культури в даний період, а варто вивчати нові теоретичні та світоглядні засади молодого середньовічної науки, а також принципово нову педагогічну модель.

Правління вестготського короля Сісебута в Іспанії VII століття було останнім відносно спокійним періодом існування королівства. Ісидор був вихователем молодого короля і ставився до нього як батько. Звичайно, маючи такого фундаментального вихователя, Сісебут став покровителем науки і мистецтва в своїй державі, що викликало значне пожвавлення інтелектуального життя в країні, таке короточасне піднесення культури, якого не спостерігалось навіть наприкінці існування Римської імперії.

Розробляючи власну теорію виховання Ісидор Севільський прийшов висновку: для того, щоб мати право стати наставником, треба пройти кілька серйозних етапів: по-перше, підготовчий етап до викладання (*Doctrina*) – створення власної системи передачі загального знання, по-друге, (*Sapientia*) – надбання наставником мудрості у процесі викладання основ знань окремим вихованцям, котрі бажають навчатися ще в недосвідченого викладача, по-третє, (*Prudentia*) – досягнення наставником справжнього благочестя. Лише після цього він має право викладати в єпископальній школі, або бути наставником дітей знаті чи королів [2, с. 156].

Щодо самостійного вивчення науки вихованцем Ісидор Севільський розробив цілу власну систему, яка не втратила своєї актуальності й сьогодні: той матеріал, що заданий наставником для самостійного опрацювання необхідно спочатку законспектувати частинами, потім кожну з них переказати вголос, а потім відібрати з кожної частини необхідне і скомпонувати у власну доповідь.

Таким чином, після засвоєння граматики й діалектики, вихованець під контролем наставника мав вивчати певними дозами самостійно чотири математичних науки, медицину, юриспруденцію, теологію, історію, географію, демографію, фізику, агрономію, архітектуру, хімію, мінералогію, мореплавання і флотобудівництво.

Нам може здатися це дивним, та у Гіспальській єпископальній школі початку VII століття, коли в ній викладав Ісидор Севільський, вихованці вивчали весь перелічений список предметів, якими мав володіти один універсальний наставник. І якби араби не завоювали Піренейський півострів, то перший університет у Європі виник би в Іспанії VII століття, бо єпископальна школа Ісидора не те що поступалася університетам XIII століття, а навіть випереджала їх.

Вважаючи людину мініатюрною копією Всесвіту, Ісидор натхненно писав: “Голова людини спрямована в небо, а на ній є два ока, схожі до світа сонця і місяця. Дихання людини подібно повітрю, бо саме воно породжує вдих і видох, схоже до руху в багатьох вітрів на землі. Живіт людини можна порівняти з морем, бо в ньому зібрані всі рідини, як у море стікаються всі води.

Нарешті – ступні ніг можна порівняти із землею, бо вони сухі й містять такий жар, як і земля. Справжній розум міститься в голові людини і підноситься над тілом, як Бог у небесах. Він може оглядати та управляти всіма речами з висоти” [6, с. 379].

Людина наділена тілесними відчуттями, уявою і розумом. “Не добрими справами, не тілесним сприйняттям, а тільки розумом ми відрізняємося від тварин”, – стверджує Ісидор [2, с. 157]. Він знаходить для позначення останнього відповідні латинські назви, які вживає у якості синонімів – *Intellectus*, *Ratio*, *Intelgentia*. Таким чином, відносно людини ми спостерігаємо раціоналістичні тенденції у педагогіці дослідника.

Та все ж Ісидор був людиною свого часу. Не дивлячись на всебічну його освіченість, син готської принцеси та знатного іспано-римлянина з найстарішого роду Картахени, він стояв на позиціях *релігійно-станової освіти*. Детально описуючи працю хлібороба і ремісника (до речі, він дуже з великою повагою ставиться до практичного внеску обох у суспільство), вчений уважав, що кожна людина повинна мати повну уяву про ту працю, яка її годує, а особливо важливо це знати вченій людині, бо вона споживає продукти, вироблені іншими. Тому ми можемо зробити висновок, що для Ісидора обов’язковим було поєднання теорії з практикою, якщо він вивчав і записував характерні для того часу особливості ведення сільського господарства, галузі ремісництва тощо [429, с. 25].

Однак, відносно освіти його теорія де в чому розходиться з практикою. Пропагуючи в своїх працях та викладаючи в Гіспальській школі енциклопедичні підвалини знання, Ісидор, як і папа Григорій I, був переконаний (за власною розробленою моделлю освіти), що бути носіями найвищого знання можуть бути в “божому житті” служителі церкви, які мають передавати й розробляти знання від покоління до покоління, в світському просторі – королі та їхнє оточення, бо бути просвіченим монархом означає правильно й чесно управляти державою, запобігати війнам, за допомогою дипломатії встановлюючи мир. Виникає питання про те, як іншим верствам населення добратися до справжнього наукового знання і чи можливо це.

Можливо, підтверджує подібну думку Ісидор, але такий шлях має лежати лише через церкву: миряни-прихожани мають ознайомитися із знанням завдяки слову і проповіді священика, а хто з “простаків” глибше бажає опанувати знання, той має прийняти постриг і стати священиком. Отже, вхід до храму знань не є зачиненим, кожний може туди проникнути за бажанням, та не кожний, хто хоче продовжувати жити в миру [2, с. 26].

Спадковість у практичному знанні має передаватися від батька до сина, кожний рівень культури (кожний стан і прошарок суспільства) має своїх носіїв, що повинно бути закріплено знаннями. Інакше держава припинить своє існування. Землероби мають годувати суспільство, ремісники створювати предмети для користування всього суспільства; воїни повинні захищати державу, професійно навчаючись військовій справі; королі повинні створювати закони; духовні наставники, які володіють глибокими знаннями, мають навчати своїх учнів, передаючи їм власну мудрість, котра зберігає, розробляє і пропагує знання; ще є обрані з духовного стану, які настільки наближені до Бога своєю святістю, що практично можуть із ним спілкуватися (у якості приклада тут Ісидор наводить папу Григорія) – і всі носії духовного начала виступають інтегруючим елементом суспільства.

У розділі трактату “Про природу речей”, що має назву “Про тих, хто осягнув милосердя”, Ісидор описує всі категорії бідності та чим ці люди повинні займатися. Особливі категорії складають *subditi* – раби, які мають працювати на своїх панів, *rustiti* – селяни, призначення котрих виготовляти продукти хліборобства, *coloni* – напівзалежна категорія населення, що займає проміжне становище між селянами та рабами, *famuli* – слуги, які працюють за наймом, добровільно уклавши угоду з хазяїном, *ingyine* – люди не шляхетного походження, котрі можуть зайнятися любим видом діяльності. Всіх їх разом Ісидор називає “*pauperi*” і “*miseri*” [2, с. 245].

З одного боку, вчений закликає їхніх хазяїв бути милосердними до бідних, захищати їх і їхні права, з іншого – вимагає застосування до них покарань, якщо ці “*pauperi*” і “*miseri*” будуть порушувати закони держави, або посягати на чийсь приватну власність. І в цьому немає нічого дивного: Ісидор жив у

ті часи, коли відбувалися процеси нового станового розшарування і структура римського суспільства перемішалася з варварською. На практиці важко було зрозуміти, хто є хто, тому дотримання літери закону було єдиним орієнтиром для успішного розвитку суспільства.

Ісидор розробив особливу теорію щодо *виховання правителя*. Ця ідея займає провідне місце в його третій книзі “Сентенцій”. На думку вченого, можуть бути різні правителі – “злі” чи “добрі” – все залежить від вихователя. І важливо не просто навчити короля гарно говорити, треба навчити государя правильно діяти. Якщо це дійсно король, то він повинен бути в першу чергу захисником свого народу, віри, батьком усіх бідних, головою усіх підданих у країні. В своїх руках король зосереджувати всю повноту влади, а його піддані всіх категорій несуть відповідальність перед престолом за покладенні на них повноваження, які постійно контролюються правителями. Якщо найменший непослух підданих не засуджена, то це не гідний правитель, який лише подає дурний приклад своїм підданим.

Зазначимо, що в співвідношенні влади і церкви Ісидор розходиться в твердженнях із папою Григорієм I Великим. Ми в нього ніде не зустрічаємо положення, що державна влада повинна залежати від церкви. Навпаки, авторитет церкви у суспільстві повинен базуватися тільки на її моральних прикладах. Усяка інша влада в державі – це влада короля [2, с. 34].

Надзвичайно цінною для нас є ісидорівська теорія виховання правителя, викладена ним у “Настановах королю Сісебуту” та “Етимологіях”. Влада надається королю від Бога, бо він обраний, але в усьому іншому властитель просто звичайна людина, яку треба гідно виховати. Світський правитель повинен мати виключні якості. До таких належать справедливість, благочестя, мудрість, терпіння, м’якосердечність, милосердя. Та все ж найголовнішою справою короля є правильний хід та дотримання правосуддя. Останнє має ґрунтуватися на виключній справедливості, рівності всіх перед законом, без упередженості та милосерді. В государя ніколи не повинно розходитися слово з ділом. Ісидора так рекомендує діяти Сісебуту: “Справою доведи

те, що вимовляєш через вуста, прикладом підтверджуй те, чому навчаєш на словах. Будь не лише наставником, а й сам уподібнюйся добродетельності. Лише тоді прославишся ти, коли сам завжди будеш виконувати те, чому навчаєш” [5, с. 253].

Лише, коли король буде ідеальним, в тому випадку й піддані будуть до нього відчувати повагу перед владою, ретельність при виконанні своїх обов’язків і любов. Однак нерозумні накази правителя не варто виконувати. Ось як це звучить у вустах самого Ісидора: “Якщо отримаєш наказ робити зло, то не мирися з цим. Якщо наказують тобі чинити жадливо, не підкоряйся. Від якої б влади не надходив подібний наказ, ніколи не погоджуйся творити зло, якщо й навіть тебе жорстоко покарають, якщо навіть тобі погрожують муками й тортурами. Померти не так страшно, як виконувати згубні накази... Не вільний від злочину й той, який їх чинить за чужим велінням. Той, який підкоряється злу не відрізняється від того, який творить зло, однакова кара пов’язує того, хто задумав зло із тим, хто йому догодив. Різниці для Бога між ними немає” [5, с. 244].

Якщо Ісидору практично вдалося втілити ідеал правителя у своєму вихованці Сісебуті, то, спостерігаючи за широкими масами неосвіченого населення Вестготської Іспанії, наприкінці свого життя він написав наступне: “Люди у більшості своїй ліниві до науки, небайдужі до тілесних насолод, байдужі до праці. Їх вабить багатство, хвилюють мілкі турботи, кожна людина смертна. В нащадках вони не впевнені, скаржаться на життя, яке швидкоплинне. Вони з важкістю набираються мудрості, однак завжди легко піддаються смерті. перед минулим вони оголені, перед теперішнім жалюгідні, перед майбутнім несвідомі. Перебувають у несправедливості, грішними народжуються, живуть – працюючи, в смутку помирають”.

Таким чином, ми спостерігаємо, що виховна система в межах суспільства окреслена дуже чітко. За своєю природою вона християнська, за структурою – сеньйоріально-становою. Очевидно, для Ісидора це був ідеальний спосіб підтримання порядку в державі, який певною мірою спрацював у тогочасній достатньо стабільній політичній ситуації Вестготської Іспанії.

Завоювання арабами Піренейського півострову перервало

прискорений розвиток місцевої освіти, однак не знищило праць Ісидора Севільського. Дуже схожа виховна система виникла через півтора століття в Імперії Карла Великого, однак політична нестабільність його величезної держави негативно відобразилась на освітянських процесах.

І лише в середині XI століття в результаті відносно стабілізації міжнародних відносин та імпульсу економічного характеру в середньовічній Європі почалося бурхливе зростання міст, що обумовило формування нової цивілізаційної, а разом із нею й педагогічної парадигми. Розквіт міської культури призвів до появи інтелектуала-профі, як одного з тих майстрів, ремеслом якого було спочатку лише “писати й навчати”. По мірі комерціалізації середньовічного суспільства продукція інтелекту перетворилася на товар, який необхідно було реалізувати на ринку інтелектуальних послуг. Змінилася й освітня модель. Наставника у вірі змінив с магістр (*magister, doctor* – учитель, керівник процесу навчання) – інтелектуал, який викладав методи мислення, продаючи послуги інтелекту. На відміну від наставника у вірі та навчанні, яким був Ісидор, магістр уже був вузьким спеціалістом (*specialis* – особливий, приватний), тобто, знавець не цілого, а лише частини – визначеної вузької сфери знання.

Таким чином, витоки сучасного західноєвропейського тьюторства (наставництва) виходять із педагогіки наставництва раннього Середньовіччя, коли вчителем пропонувалася модель необхідної кількості знання та модель поведінки в навчанні і суспільстві, самостійне опанування цієї моделі вихованцем під контролем наставника, однак без особливого примусу й авторитарних методів виховання. Дана проблема не вичерпується тими працями, що є на сьогоднішній день і потребує більш глибокого вивчення.

Література

1. Безрогов В.Г. Педагогика Средневековья / В.Г. Безрогов, О.И. Варьяш // Антология педагогической мысли христианского Средневековья. – М.: Евразия, 1994. – Т. 1. – С. 11-28.
2. Двоеслов Г. Пастырское правило. Моральные беседы на книгу Иова / сост. Л.А. Харитонов. – М.: Евразия, 2006. – 306 с.

3. Пиков Г.Г. Реновационная педагогика Каролингского Возрождения и педагогические идеи Алкуина / Геннадий Геннадиевич Пиков // История и социология культуры. – Новосибирск: НГУ, 2000. – Вып. 1. История и социология образования. – С. 32-81.

4. Уколова В.И. Григорий Великий и школьная реформа начала VIII века / Виктория Ивановна Уколова // Средние века. – М.: Наука, 1985. – Вып. 48. – С. 27-37.

5. Уколова В.И. Античное наследие и культура раннего средневековья (конец V – начало VI века) / Виктория Ивановна Уколова. – М.: Наука, 1989. – 381 с.

6. Харитонов Л.А. Папа Григорий Великий / Л.А. Харитонов. – М.: Евразия, 2006. – С.354-461.

Ирина Цебрій

Роль наставника в воспитательной парадигме

Исидора Севильского

Аннотация. Автор статьи, используя документальные материалы эпохи Средневековья, знакомит нас с учебно-воспитательной моделью выдающегося европейского мыслителя VII века Исидора Севильского, с принципами воспитания правителя и сословным подходом к проблеме обучения, с содержанием реновационной педагогики епископальной Гиспальской школы VI – VIII веков, ее местом в эволюции становления западноевропейского образования.

Ключевые слова: наставничество в воспитании, ретризм в педагогике, институционализированные средства средневековой педагогики, реновационная педагогика, духовно-моральная парадигма образования раннего Средневековья.

Iryna Tsebriy

Role of the mentor of educational paradigm Isidor Civilsky

Summary. The author of the article, using materials of medieval age, make us acquainted with educational model of the prominent European man of science Isidorus Hispales, with principles of education of the ruler, in content of class approach to the problem of learning, contenting of renovation educational pedagogy Episcopal Hispales sculls VI – VIII century, its place in the evolution of the formation of Western Education in Europe.

Key words: teacher in education retrizm in education, institutional road medieval education, renovation educational, spiritual-moral paradigm of the education in Western Europe.

НАШІ АВТОРИ

Аніщенко Олена Валеріївна – доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Артеменко Інна Едуардівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу інноваційних педагогічних технологій Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Берека Віктор Євгенович – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізико-математичних дисциплін, вчений секретар Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Білобровко Тетяна Іванівна – кандидат філософських наук, доцент, завідувача відділенням післядипломної освіти ДВНЗ “Переяслав-Хмельницького ДПУ імені Григорія Сковороди”.

Борисова Любов Василівна – старший викладач кафедри управління та моніторингу якості освіти Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди.

Бугасова Наталя Вікторівна – магістр права, інспектор відділу громадянства, імміграції та реєстрації фізичних осіб ГУМВС України в Автономній республіці Крим, аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Гуренкова Ольга Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри природничих і технічних дисциплін Київської державної академії водного транспорту імені гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного.

Закревська Світлана Володимирівна – директор Інноваційно-дослідницького центру “Альянс”.

Зінченко Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Десятов Тимофій Михайлович – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

Князьська Вікторія Володимирівна – молодший науковий співробітник відділу інноваційних педагогічних технологій Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Носаченко Ірина Марківна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Мільто Людмила Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу інноваційних педагогічних технологій Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Мірошниченко Віталій Григорович – аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Огієнко Олена Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділом інноваційних педагогічних технологій Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Польська Алевтина Володимирівна – викладач кафедри управління та моніторингу якості освіти Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди.

Погоріла Ірина Олегівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри біології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця.

Пулінець Ольга Борисівна – учитель німецької мови Ніжинського обласного педагогічного ліцею Чернігівської обласної ради.

Поприткіна Дурсунгозель Шамирадівна – аспірант кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Поясок Тамара Борисівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціально-політичних наук Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського.

Романенко Олександр Вікторович – доктор біологічних наук, професор, завідувач кафедри біології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця.

Рубан Лариса Миколаївна – асистент кафедри англійської мови природничих факультетів Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, аспірант Інституту педагогічної

освіти і освіти дорослих.

Самаріна Світлана Іванівна – викладач кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Сігаєва Лариса Євгенівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Соболева Тетяна Федорівна – директор вечірньої загальноосвітньої школи II-III ступенів.

Совгіра Світлана Василівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри хімії та екології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Соломаха Світлана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Федорчук Вікторія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методик дошкільної і початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка.

Цебрій Ірина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та методики викладання історії Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Чулкова Людмила Афанасівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов Бердянського державного педагогічного університету.

Щербак Ольга Іванівна – кандидат педагогічних наук, член-кореспондент НАПН України, директор Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка.

ПАМ'ЯТКА АВТОРУ

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ Й ПОДАННЯ РУКОПИСІВ ДО ЗБІРНИКА НАУКОВИХ ПРАЦЬ “ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ”

Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (м. Київ) започатковано видання збірника наукових праць “Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи”.

Статті, що надсилаються до редакції збірника, мають відповідати вимогам ВАК України “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” (Постанова Президії ВАК України №7-05/1 від 15.01.2003 р. // Бюлетень ВАК України. – 2003. – №1. – С. 2).

До друку приймаються наукові статті, що мають таку структуру:

- постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими, практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття;
- формулювання цілей статті, постановка завдання;
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням одержаних наукових результатів;
- висновки з даного дослідження;
- перспективи подальших розвідок в аналізованому напрямі;
- література (*див. поданий вкінці приклад оформлення статті*);
- прізвище, ім'я, назва статті, резюме і ключові слова російською мовою (після літератури, до 5-и рядків);
- прізвище, ім'я, назва статті, резюме і ключові слова англійською мовою (після російської анотації, до 5-и рядків).

Рукопис починається з індексу УДК у верхньому лівому куті першої сторінки тексту (не жирний шрифт). У правому верхньому куті – ім'я, прізвище автора, назва населеного пункту (жирний

шрифт, маленькі літери). Через рядок – назва статті заголовними літерами (жирний шрифт). Далі – текст статті, список літератури, резюме російською та англійською мовами (приклад оформлення анотації подано укінці *пам'ятки автору*).

Посилання на *використані джерела* у тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням порядкового номера джерела й відповідної сторінки.

Переноси слів не допускаються.

Усі малюнки і таблиці подаються в одному з форматів *jpeg, tiff*. Їх слід послідовно пронумерувати арабськими цифрами (рис. 1; табл. 1). До кожної схеми, малюнка подати короткий підпис, а до таблиці – заголовок. Необхідно уникати дублювання графічного матеріалу і довгих заголовків таблиць.

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 файлу – MS Office Word 97-2003;

2) рецензію, підписану спеціалістом вищої кваліфікації у тій науковій галузі, до якої за змістом належить рецензована стаття;

3) відомості про автора (прізвище, ім'я, по-батькові, місце роботи, посада, науковий ступінь, звання, e-mail, дом. адреса, контактний телефон);

4) дискету або диск (CD-R або CD-RV) із записаними 2-а файлами: статті (назва файлу – за прізвищем першого автора), відомостями про автора.

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].
Список використаної літератури	Подається в <i>алфавітному порядку</i> відповідно до чинних вимог.
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: 440-63-88 (попросити з'єднати з відділом андрагогіки), +38-097-547-36-96; +38-097-282-37-29; +38-063-658-52-78.

Приклад оформлення статті:

УДК 371.134:7.012

Світлана Зінченко,
м. Київ

**ТВОРЧИСТЬ ЯК ОСНОВА
ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ**

Текст статті відповідно до наведених вище вимог.

Література

1. Анциферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования / Л.И. Анциферова // Психологический журнал. – 1980. – № 2. – С. 52-60.
2. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособ. / М.Т. Громкова. – М.: Юнити-Дана, 2005. – 495 с.
3. Фестиваль неформального образования – 2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа 28.10.2008: <http://adukatar.net/wiki/index.php?structure_id=160>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

Светлана Зинченко

Творчество как основа инновационной деятельности в подготовке будущих дизайнеров

Аннотация. В статье автор рассматривает проблему.....

Ключевые слова: преподавательская деятельность, творческая деятельность, дизайнер.

Svetlana Zinchenko

A creation as base an innovate activity in study of the future designers

Summary. In the article the author discusses problem.....

Key words: teaching activity, creative activity, designer.

Для нотаток

Наукове видання

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

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 3, ч. 2

Підписано до друку 31.03.2011р. Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 10,0. Обл.вид. арк. 12,5.
Тираж 300 прим. Зам. №21

Видавець ТОВ ВД "ЕКМО"
01014, м. Київ, вул. Мічуріна, 2
Тел. (044) 331-88-12, E-mail: ekmo@ukr.net
Свідоцтво ДК №3000 від 15.10.2007р.