

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
НАПН України
Благодійний фонд імені Антона Макаренка

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Збірник наукових праць

Заснований з 2002 року

Випуск 3
в двох частинах
(частина II)

Київ
Видавництво ВД “ЕКМО”
2010

ББК 74.00
УДК: 378
ПЗ4

Збірник наукових праць з проблем теорії і практики педагогічного процесу адресовано науковцям, студентам, викладачам середніх, професійних і вищих закладів освіти, аспірантам, докторантам, всім, хто цікавиться проблемами психолого-педагогічного забезпечення процесу навчання і виховання в закладах освіти різних типів і рівнів акредитації

Засновники: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України Благодійний фонд імені Антона Макаренка	Головний редактор Світлана СИСОЄВА Лариса СИГАЄВА (заст. гол. ред.), Георгій ВАЛІД (заст. гол. ред.), Сергій ВОЛГІВЕЦЬ, Павло ВОЛОДОВИЧ, Семен ГОНЧАРЕНКО, Іван ЗВЯЗЮН, Марія ЛЕЩЕНКО, Валентин МОЛЯКО, Нелля НИЧКАЛО, Неоніла ПОВІРЧЕНКО, Едуард ПОМИТКІН, Валентин РИВАЛКА, Ірина Соколова (відп. секретар), Валентина СЕМІЧЕНКО, Лілія ХОМИЧ, Тамара ЯЦЕНКО
<i>Збірник наукових праць видається з благодійною метою і розповсюджується безкоштовно</i> Регістраційне свідоцтво КВ № 5608 від 12.11.2001 р. ISSN - 2078-1887 Адреса редакції: 04060, м. Київ, вул. Бердівського, 9. Телефони: Головний редактор – (8-044) 440-63-88 (Київ) E-mail: susoveva@gmail.com , ua Заступник головного редактора: (8-044) 440-63-88 (Київ) E-mail: sigaeva@mail.ru	Комп'ютерний набір: Вікторія Князєвська

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України від 01.07.2010 р., протокол № 6.

Збірник наукових праць включено до ВАК України до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук з психології та педагогіки (Затверджено постановою президії від 14.10.2009 р. № 1-05/4 бюлетень ВАК України № 11 2009).

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
НАПН України, 2010
© Благодійний фонд імені Антона Макаренка, 2010

розміщуються у тексті статті. Ілюстрації та таблиці входять до загального обсягу статті.

9. Автор подає статтю у двох примірниках на папері та на електронному носії і підписується на звороті останньої сторінки першого при-мірника. Цим він підтверджує, що всі дані, питання, фактичні дані звірені, матеріал вичитано, тобто статтю підготовлено до видання. Статті, подані з порушенням наведених вимог або не відповідаючи тематиці збірника, редакційна колегія не розглядатиме.

До статті додаються такі супроводжувальні документи:

1. Дві рецензії, підписані докторами або кандидатами (педаго-гічних чи психологічних) наук відповідно до напрямку статті, що завірені круглою печаткою установ за місцем роботи ре-цензентів.
2. Повідомлення про автора (прізвище, повністю ім'я та по-батькові, посада, науковий ступінь і вчене звання, домашня адреса, телефон, електронна адреса).

**Збірник наукових праць «Педагогічний процес: теорія і практика»
видається з благодійною метою і розповсюджується безкоштовно.**

Пам'ятка авторові

Збірник наукових праць Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та Благодійного фонду імені Антона Макаренка «**Педагогічний проєс: теорія і практика**» друкує статті з проблем теорії і практики педагогічного процесу, дидактики, методики і технології професійного навчання, історії професійної педагогіки, психології й освіти, науково-практичної та експериментальної роботи в навчальних професійних закладах освіти різних типів та рівнів акредитації.

1. Стаття повинна відповідати тематичі збірникаи сучасному стану науки, бути літературно опрацьованою. Автор статті відповідає за достовірність і вірогідність викладеного матеріалу, за належність даного матеріалу йому особисто, за правильне цитування джерел та посилання на них.

2. Обсяг статті - до 10 сторінок комп'ютерного набору.

3. Статтю доповнюють анотації українською, англійською та російською мовами обсягом до 8 рядків, які розміщуються відповідно на 1 сторінці після назви статті українською мовою разом з визначеними ключовими словами, після поданої до статті літератури – російською та англійською мовами з назвою статті та з ключовими словами без позначення свого прізвища в переказі.

4. Тільки на першій сторінці статті у верхньому куті, зліва, автор проставляє відповідно тематичі дослідження УДК; прізвище та ініціали розміщує праворуч, під ними вказує місто або область, де мешкає автор. В нижньому куті, зліва - копірайт (©), біля нього – прізвище з ініціалами, через кому—рік, в якому була подана стаття до друку.

5. Використані джерела (з назвою «література»), на які зроблено посилання, оформлені в квадратних дужках по тексту статті з позначенням сторінок (але буква «с» не проставляється); вони мають бути подані в кінці статті та оформлені згідно вимог ВАК України.

6. Після літератури подаються анотації російською та англійською мовами (див. п. 3).

7. Текст статті набирається на аркушах білого паперу стандарт-ного формату А4, келлем 14, через 1,5 інтервали (30 рядків на сторінці) з дотриманням таких розмірів полів: верхнього, нижнього і лівого - 20 мм, правого - 10 мм. Загальна кіль-кість ілюстрованого матеріалу і таблиць не повинна переви-шувати чотирьох.

8. Таблиці виконуються згідно з вимогами Держстандарту і

XI Тиждень освіти дорослих в Україні

“Освіта дорослих для розуміння соціального партнерства”

присвячується

ПЕДАГОГІКА

Льоріна Т. І.	Сучасні тенденції формування ціннісних орієнтацій особистості студента у контексті духовного освітнього простору	7
Марченко О. Г.	Герменевтичний підхід до проблеми створення навчально-інформаційного середовища вишого військового навчального закладу	19
Мороз В. В.	Професійна підготовка педагога до розвитку творчого потенціалу учнів	28
Музичко Л. В.	Корпоративне навчання: стилевий аспект учіння дорослих	37
Ножовнік О. М.	Проблеми формування самоосвітньої компетенції студентів-економістів: теорія та перспективи	46
Огієнко О. І.	Проблеми та перспективи розвитку освіти дорослих у контексті цивілізаційних змін	53
Остапенко Е. О.	Андрогогічні аспекти формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку	63
Павлюк Р. О.	Критерії сформованості умінь майбутніх учителів іноземних мов до творення віртуальної педагогічної взаємодії	73
Пархомець В. О.	Формування професійної компетентності майбутніх економістів при навчанні дисциплінам інформаційного циклу	81
Петрошук Н. Р.	3 історії становлення системи підвищення кваліфікації в Україні кінця ХІХ — початку ХХ ст.	90
Полєвікова О. Б.	Наступність у роботі зі словом між дошкільною та початковою ланками освіти	100

До відомога читачів

Благодійний фонд імені Антона Макаренка утворений з метою підтримки науково — освітніх програм і проєктів з розвитку психолого — педагогічної науки, теорії і методики професійної освіти. Однією з форм діяльності фонду видання збірника наукових праць «Педагогічний процес, теорія і практика».

Благодійний фонд імені Антона Макаренка просить Вас підтримати діяльність фонду з видання збірника.

Повідомляємо юридичні та банківські реквізити благодійного фонду імені Антона Макаренка:

р/р 26000027234071 МФО 322012
 Код ЗКПО 25917047
 у Шевченківському відділенні Київської міської філії
 АКБ «Укрсоцбанк»

З повагою до Ваших благодійних намірів,

Голова благодійного фонду
 імені Антона Макаренка,
 доктор педагогічних наук, професор,
 член—кореспондент НАПН України

С.О.Сисоева

Сіданіч І. Л. — доцент кафедри педагогіки початкової освіти та методики викладання природничо-математичних дисциплін Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

Соловйова Т. М. — доцент кафедри управління та моніторингу якості освіти ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», кандидат історичних наук

Смольницька Г. В. — старший викладач кафедри методики та психології дошкільної і початкової освіти Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат психологічних наук

Стеблецький А. Л. — заступник директора з наукової роботи Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук

Стражнікова І. В. — доцент кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника, кандидат педагогічних наук

Ткаченко О. В. — доцент кафедри управління та моніторингу якості освіти ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», кандидат історичних наук

Хоружа Л. Л. — проректор з наукової роботи Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор

Шанькова Т. І. — завідувач кафедри психології і педагогіки факультету післядипломної освіти та довузівської підготовки Житомирського державного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук, доцент

Ясак Т. М. — аспірантка кафедри української мови та методики навчання Київського університету імені Бориса Грінченка

Поясок Т. Б.

Підвищення ефективності навчання дорослих засобами інформаційних технологій 109

Романова Г. М.

Андрогогічний контекст підготовки викладачів економічного університету до проектування навчальних технологій 115

Рябошапко І. А.

Педагогічна творчість викладачів у системі підвищення кваліфікації управлінського персоналу 124

Савінова Н.

Принципи розвитку мовного чуття в загальній ієрархії принципів спеціальної методики початкового навчання рідної мови дошкільників з вадами мовлення 134

Сандецька О. О.

Проблема освіти дорослих у світлі сучасних умов 144

Сербин Б. В.

Неперервна професійна освіта як один із факторів розвитку інформаційного суспільства 151

Сисоєва С. О.

Інтерактивні технології навчання дорослих: сутність, критерії, життєвий цикл 158

Сігєєва Л. Є.

Андрогогіка — теорія ціложиттєвого розвитку особистості 165

Словойнова Т. М., Ткаченко О. В.

Внесок меценатів України у розвиток освіти дорослих кінця XIX — початку XX ст. 177

Смольницька Г. В.

Андрогогічні засади навчання вихователів-методистів дошкільних закладів 185

Стеблецький А. Л.

Педагогічна спільність — творець освітнього середовища 193

Стражнікова І. В.

Психолого-педагогічні проблеми освіти дорослих Західного регіону України у дорожку науковців
кінця XX — початку XXI ст. 201

Хоружа Л. Л.	
Андрагогічні підходи у роботі педатога над стереотипами професійної діяльності.....	210
Ясак Т. М.	
Використання дидактичного потенціалу сучасних ІКТ у системі цілісного навчання вчителів-словесників.....	219

ПСИХОЛОГІЯ

Красильник Ю. С.	
Модель психолого-педагогічної компетентності викладача-військовослужбовця навчального закладу.....	227
Побірюченко Н. А.	
Когнітивно-комунікативна компетентність у вимірах освіченої людини сучасного суспільства.....	236
Помиткін Е. О.	
Етико-психологічні аспекти успішної професійної взаємодії між науковим керівником і дисертантом.....	242
Релько С. І.	
Психологічні умови формування професійної позиції керівника навчального закладу.....	250
Шанскова Т. І.	
Мотиваційна орієнтація студентів гуманітарних спеціальностей щодо здобуття другої вищої освіти.....	258
Автори	266

Полевикова О. Б. — завідувач кафедри дошкільної освіти Херсонського державного університету, кандидат педагогічних наук	
Помиткін Е. О. — старший науковий співробітник, завідувач відділу педагогічної психології і психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, доктор психологічних наук	
Поясок Т. Б. — завідувач кафедри соціально-політичних наук Кременчуцького національного університету імені М. Остроградського, доктор педагогічних наук, доцент	
Редько С. І. — доцент кафедри управління навчальним закладом, менеджменту та економіки освіти Інституту лідерства та соціальних наук Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат психологічних наук	
Романова І. М. — доцент кафедри педагогіки та психології Київського національного економічного університету імені В. Гетьмана, кандидат педагогічних наук	
Рябошанко І. А. — аспірант кафедри педагогіки та психології Київського національного економічного університету імені В. Гетьмана	
Савінова Н. — аспірантка	
Синдещук О. О. — аспірантка кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Навчально-наукового інституту педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького	
Сербін Б. В. — аспірант Житомирського державного університету імені Івана Франка	
Сисоєва С. О. — голова Благодійного фонду імені Антона Макаренка, завідувач лабораторією освітлогії Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України	
Сісаєва Л. Є. — керівник Секретаріату координаційного бюро Міжнародної громадсько-державної програми «Освіта дорослих України», старший науковий співробітник відділу інноваційних педагогічних технологій Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, кандидат педагогічних наук	

Автори

Красильник Ю. С. — начальник кафедри філософії Гуманітарного інституту Національного університету оборони України, кандидат педагогічних наук, доцент

Люріна Т. І. — дійсний член Міжнародної педагогічної академії, Міжнародної академії безпеки життєдіяльності та Академії педагогічних і соціальних наук, професор кафедри педагогіки початкової освіти та методик викладання природничо-математичних дисциплін Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук

Марченко О. І. — аспірантка, м. Харків

Мороз В. В. — співробітник Київського інституту соціальних та культурних зв'язків імені святої князини Ольги

Музичко Л. В. — доцент кафедри педагогіки та психології Київського національного економічного університету імені В. Гетьмана, кандидат психологічних наук

Ножовік О. М. — старший викладач кафедри спеціальної мовної підготовки Університету економіки та права «Крок»

Огієнко О. І. — завідувач відділу інноваційних педагогічних технологій Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, доктор педагогічних наук, доцент

Остапенко Е. О. — аспірант Київського національного економічного університету імені В. Гетьмана

Павлюк Р. О. — старший викладач кафедри філологічних дисциплін Полтавського національного університету імені В. Г. Короленка, кандидат педагогічних наук

Пархомець В. О. — аспірант Житомирського державного університету імені Івана Франка

Петрошук Н. Р. — завідувач науково-методичного центру профільного навчання Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка

Побірюченко Н. А. — професор Національного авіаційного університету, доктор психологічних наук

Люріна Т. І.,
м. Київ

Сучасні тенденції формування ціннісних орієнтацій особистості студента у контексті духовного освітнього простору

У статті розглянуто сучасні тенденції формування ціннісних орієнтацій особистості студента в контексті духовного простору освітнього менеджменту. Проаналізовано моральний компонент навчальної діяльності, що передбачає наявність моральних норм та принципів, культурних надбань та соціально-морального досвіду.

Ключові слова: моральний компонент навчальної діяльності, сучасні тенденції, освітній процес, моральна самоактуалізація студентів.

Сучасні перетворення у життєдіяльності людини та суспільства актуалізують істотні психолого-педагогічні зміни парадигми сучасної освіти. Це пов'язано з тим, що останніми роками помітно змінилася система морально-духовних цінностей студентства. Від молодого покоління, чия моральна свідомість активно формується саме в цей період, у глобальному плані залежить розвиток суспільства в цілому.

Цей процес є дуже складним, оскільки суспільство є динамічною системою, котрій властивий нелінійний процес розвитку, постійна зміна, рух усереднені неї, взаємодія між усіма її елементами. Основні якості, значущі для розвитку суспільства в цілому й для розвитку окремої особистості, продуктивно формуються в освітньому середовищі у площині ціннісних орієнтацій, які базуються на поняттях вічних цінностей: добро, краса, порядність, достойність, совість та ін.

Аналіз досліджень і публікацій засвідчив, що сучасні тенденції змін такого роду вивчають В. І. Абрамов, В. С. Біблер, Л. В. Романюк та інші науковці [1; 2; 6]. Більшістю з них виявлено, що у свідомості молоді, її моральних орієнтирах чітко простежуються як елементи оновлення духовних сфер особистості на основі оволодіння загальнолюдськими цінностями, так і негативні тенденції, котрі існують у суспільстві. Очевидним у самоактуалізації сучасної молоді

людини є процес відторгнення міфологізованих цінностей минулої соціальної епохи і формування якісно оновленої свідомості.

Метою статті є висвітлення деяких аспектів дослідження ціннісних орієнтирів особистостей студентів, зумовлених трансформцією політичної, економічної систем, соціально-психологічної ситуації у суспільстві в контексті духовного освітнього простору.

Рівень розвитку суспільства зумовлює кількісний і якісний зміст потреб, соціальну і моральну цінність яких визначає спрямованість, що сприяє вияву ціннісних орієнтацій. Ефективним у цьому розумінні є процес набуття, засвоєння і формування найбільш необхідних для професійної діяльності у сфері освіти духовно-моральних цінностей особистості. Надзвичайно важливо вбачити студентів від соціальної фрустрації, сприяти їх гармонійному зростанню. Інакше вони сконцентрують у собі соціально-психологічні характеристики «маргіналів», що створюватиме їм труднощі при інтеграції в соціальні інститути та соціальні відносини, оскільки їм властиві спрямованість у майбутнє, стурбованість соціальними проблемами (війни і миру, екологі тощо), пошук свого «Я», а також «вакуум» віри, пасивність, дефіцит духовних контактів, гуманістичних начал особистості.

Традиційні взаємини у соціумі детермінують вироблення системи моральних взаємин, впливів і виховання підостаючої зміни загальом. Однак це не страхує від усіх проблем. Однією з них є те, що студент, вихований у душі глибокої пошани до традицій, моральних норм, які інколи пов'язані з досить специфічними культурними умовами, володіє відносно унікальною, соціально обмеженою сукупністю стереотипів і уявлень. Потрапляючи в інноваційну систему соціалізації, в інші умови становлення і виховання, що вимагає високої адаптивності, готовності сприймати і виховання, що багате стереотипів і уявлень, які, можливо, суперечать засвоєним раніше, він може розгубитися, виявитись не здатним самостійно усе осмислити. За відсутності кваліфікованої допомоги це може спричинити його девіантну поведінку.

Основою формування світогляду молоді людини є соціальні та моральні цінності — узагальнення про мету і норми поведінки. Вони є проміжною ланкою, яка регулює відповідність між власною поведінкою, діями, інтересами, потребами та інтересами суспільства. Цінність — це феномен, який має для людини вирішальне значення і відповідає її актуальним потребам та ідеалам. Також це опосередковане культурною поняття, яке є еталоном належного у

В статті є позицій андрагогіки отображені особливості обучения взрослых; выделены отличия мотивации обучения взрослых и детей; проанализированы результаты проведенного исследования мотивационной ориентации взрослых студентов гуманитарных специальностей в условиях получения второго высшего образования.

Ключевые слова: непрерывное образование, особенности обучения взрослых, принципы андрагогики, мотивация, мотив, мотивационная сфера, мотивация обучения, обучаемость.

In the article from positions of andragogic the features of studies of adults are reflected; differences are distinguished in motivation of studies of adults and children; the results of the conducted research of motivational orientation of adult students of humanitarian specialities are analysed in the conditions of receipt of the second higher education.

Key words: continuous education, features of studies of adults, principles of andragogic, motivation, reason, motivational sphere, motivation of studies learnability.

Стаття надійшла до редакції 15.08.2010р.

освіти: соціальні, професійно-пізнавальні та особистісні.

Основним мотивом вступу на ФПОДП 45 % студентів зазначили необхідність мати освіту, що відповідає посаді, яку вони займають, 25 % опитаних вказали на бажання самореалізації, 21 % студентів вважають, що нова кваліфікація допоможе знайти роботу, 7 % респондентів зазначили інтерес до педагогічної діяльності загалом, при чому більшість з них не мають педагогічної освіти. Решта 12 % опитаних назвали власні мотиви вступу на ФПОДП, а саме: отримання додаткових годин у школі; підвищення професійної компетентності; продовження навчання в іншій країні.

Водночас 34 % опитаних студентів з першою непедагогічною освітою зазначили, що для них у навчанні є важливим уникнення невідчужуваного недостатнього рівня професійних педагогічних знань та вмінь, які мають їх одногрупники. Тобто для дорослих важливим мотивом навчання є усунення чи подолання ситуацій, у яких вони можуть виявитися некомпетентними.

Таким чином, проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки:

1. Друга вища освіта сьогодні розглядається як підсистема неперервної освіти людини. Одержання людиною другої вищої освіти зумовлене широким спектром мотивів як соціальних, так і професійно-пізнавальних та особистісних.
2. На основі аналізу результатів дослідження мотиваційної сфери студентів було з'ясовано, що дорослі мають чітко визначені мотиви здобуття другої вищої освіти, які впливають на їх ставлення до навчання.
3. Урахування викладачами-андрагогами першої вищої освіти дорослих та їх мотиваційних орієнтацій на здобуття другої освіти буде сприяти ефективному задоволенню освітніх потреб студентів, їх прагненню до подальшого самовдосконалення та самореалізації.

Література

1. *Змеєв С. И.* Андрагогика. Основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеєв. — М.: ПЕР СЭ, 2007. — 272 с.
2. *Маслюк А.* Самоактуализация личности и образование / А. Маслюк; пер. с англ., предисл. Г. А. Балла. — К.; Донецк: Ин-т психологии АПН Украины, 1994. — 52 с.
3. *Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б.* Формирование мотивации учения: кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1990. — С. 7.

досягненні потреб. Моральні цінності визначають сенс існування людини, духовно збагачують її. Моральні цінності особистості — це один зі способів нормативної регуляції дій людини в усіх сферах суспільного життя, вираження її індивідуальної свідомості та вчинку, в яких інтегруються цінності добра, справедливості, обов'язку, сумління та шастя.

Духовний освітній простір сприяє формуванню ціннісних орієнтацій особистості майбутнього фахівця, зумовлює цілісність його моральної свідомості. Завдяки цьому студент усвідомлює норми і принципи моралі, духовну тілність та дієвість своїх мотивів, своєї моральної свідомості в цілому. На думку О. Здравомислова, духовно-моральні цінності розвиваються у суспільстві спонтанно: моральні норми, як і матеріальні інтереси, пронизують собою усі сфери суспільних відносин. «Вони проходять в усі сфери діяльності людей, пропонуючи вироблені, закріплені у досвіді зразки регулювання людських відносин» [4, 180]. У моральній свідомості людини інтегруються вищі цінності — добро, істина, краса, любов до свободи та справедливості.

Проведений реферативний огляд літератури з дослідження проблеми ціннісних орієнтацій молоді дає підстави стверджувати таке:

- 1) цілеспрямована активність людини як суб'єкта поведінки, діяльності (в т. ч. професійної) зумовлена багатьма факторами, серед яких одне з провідних місць посідають ціннісні орієнтації та спрямованість особистості;
 - 2) соціальний характер ідеології, освіти, виробництва, культури, побуту знаходиться в основі тих цінностей і норм поведінки, які завоює підрастаюче покоління в сім'ї, школі, трудовому колективі, різних мікросоціумах;
 - 3) самотутність людини як індивіда, суб'єкта, особистості, індивідуальності загаломлюється в привласнених нею цінностях через складну систему власних потреб, інтересів, прагнень, ідеалів;
 - 4) вивчення цінностей людей різних вікових періодів дає змогу зробити зріз того їх рівня, який склався в цьому віці;
 - 5) виявлення зв'язків, залежностей між різними факторами, які логічні до особистих потреб, захистів, виборів, пріоритетів і ціннісних орієнтацій, дає змогу встановити деякі загальні тенденції їх формування, а також визначити зумовлюючі перетворення впливів на вибори та пріоритети у сфері цінностей людини.
- Розвиток у студентській молоді якостей промадянина, суспільно

орієнтованих цінностей, пріоритетів набуває особливої гостроти в умовах кардинальних соціально-економічних змін, трансформації суспільства в цілому. Це вимагає від особистості динамічної адаптації до швидкоплинних змін життя, котрі далеко не завжди відповідають ідеалам, загальнолюдським цінностям, наприклад, рівності, справедливості, толерантності. Внаслідок цього виникає низка проблем, розв'язання яких має не лише теоретичне, але й практичне значення для підвищення ефективності надання освітніх послуг навчальними закладами різних рівнів акредитації.

Емпірична картина реальних (а не декларованих) пріоритетів, інтересів, цінностей та чеснот студентської молоді ще вимагає наукового осмислення та узагальнення. Багато з наведених сьогодні досліджень ціннісних орієнтацій хвибує саме поверховістю, фрагментарністю, орієнтацією інтерпретацій на соціально бажане. Здійснений аналітичний огляд літератури дає змогу окреслити проблему власного дослідження — особливості ціннісних орієнтацій студентів різних спеціальностей і освітньо-кваліфікаційних рівнів у період трансформації системи освіти України.

Цілеспрямований збір фактів для вивчення пріоритетів цінностей студентів здійснювався за допомогою таких методик (методів):

1) аналіз документатції щодо основних тенденцій та вимог Болонського процесу, ступеневої освіти України, зокрема особливостей вимог до фахової підготовки студентів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів у частині циклу суспільних, філософських, економічних, гуманітарних дисциплін певних спеціальностей;

2) вивчення продуктів навчальної діяльності — академічна успішність студентів як у традиційному 5-бальному, так і у рейтинговому оцінюванні; ознайомлення зі статусними особливостями академічних груп за спеціальностями: списковий склад, статеві-вікові співвідношення, типи загальноосвітніх закладів, які закінчили абітурієнти в рік вступу до професійного навчального закладу;

3) вивчення пріоритетних цінностей студентів здійснювалось за допомогою адаптованого варіанту методики М. Рокича. Адаптація здійснена А. Гоштаутасом, А. Семеновим, В. Ядовим. У методикі Рокича використовуються два списки цінностей: 18 термінальних (цінності-цлі) і 18 інструментальних (цінності-засоби). Кожна цінність написана на окремії картці розміром 150Ч50 мм. Перед досліджуванним ставиться завдання проранжувати (розкласти в порядку від 1 до 18) послідовно термінальні, а потім інструментальні

основними з яких є широкі пізнавальні потреби, зацікавленість у набутті специфічних для майбутньої професії знань та вмінь; *соціальні* — отримання диплому про вищу освіту та відповідного соціального статусу «людина з вищою освітою», знаходження роботи за фахом; *особистісні* мотиви учбової діяльності — це потреба в саморозвитку, самовдосконаленні, самореалізації, спілкуванні, яке приносить задоволення, захоплене, подобається людині, збагачує її інформацією.

Таким чином, у науковій літературі накопичено багато теоретичного та емпіричного матеріалу щодо особливостей становлення та функціонування навчальної мотивації, подано різні класифікації мотивів учіння, розроблено діагностики структури навчальної мотивації та шляхи її формування та корекції.

У той же час у рамках педагогічної моделі готовність до навчання визначається більше зовнішніми чинниками, соціальним примусом. Андрагогічна модель готовності до навчання визначається потребою дорослих учитися для вирішення важливих особистих проблем. Саме тому доросла людина відіграє провідну роль у навчальній діяльності.

На факультеті післядипломної освіти та довузівської підготовки (ФПОДП) Житомирського державного університету імені Івана Франка здійснюється перепідготовка за 10 спеціальностями. Найбільшою популярністю користуються спеціальності «Психологія», «Англійська мова та література», «Фізичне виховання».

Для вдосконалення професійної підготовки студентів було проведено дослідження мотиваційної орієнтації дорослих студентів в умовах здобуття другої вищої освіти. У дослідженні взяли участь 82 студента гуманітарних спеціальностей ФПОДП віком від 24 до 48 років, з яких 18 (21 %) чоловіків та 64 (79 %) жінок. Також враховувалася перша спеціальність опитуваних. 52 % студентів мають педагогічну спеціальність, 18 % — економічну, 11 % — технічну, 19 % — за юридичною, медичною, теологічною, музичною та іншими спеціальностями. 78 % студентів працюють.

У ході бесід із студентами було з'ясовано, що обрання першої спеціальності було здебільшого зумовлено думкою батьків. Другу спеціальність вони вже обрали самостійно.

58 % студентів самостійно оплачують навчання, 32 % оплачує чоловік, 6 % — батьки, іншим 4 % — різні організації та спонсори. Таким чином, більшість студентів спроможні самостійно оплатити своє навчання.

В анкеті було подано такі блоки мотивів здобуття другої вищої

знати, уміти, розуміти та досліджувати, що виражаються у прагненні людини до більш повного використання своїх знань, здібностей, вмінь для самоствердження (самоактуалізації). Ці потреби мають індивідуальний характер [2].

К. Алдерфер виділяв потреби у зростанні, які спонукують до творчості, реалізації, набуття нових знань, навичок. Задовolenня їх створює відчуття власної компетентності, сприяє розкриттю потенціалу особистості.

За положеннями теорії діяльнісного походження мотиваційної сфери особистості А. М. Леонтьєва, мотиваційна сфера має свої джерела у практичній трудовій діяльності. Мотиви професійного навчання та підвищення кваліфікації залежать від відповідного ставлення особистості до навчання загалом. У зв'язку з цим найбільш доцільним вважалось розглядати взаємозв'язок навчальної та професійної мотивації.

Д. І. Божович виділила окремо мотиви, зумовлені власне самою навчальною діяльністю, та колективістські мотиви (суспільно цінні мотиви: прагнення до лідерства, вміння і бажання передавати набутий досвід тощо).

Своєрідно розглядає мотивацію до навчання Дж. Брунер. Він ставить питання про визначення мотивів пізнавального характеру і задоволеності від пізнання.

Г. Розенфельд виділяє також низку факторів мотивації учіння (під учінням розуміється цілеспрямований процес засвоєння знань, оволодіння вміннями і навичками; у широкому значенні — оволодіння соціальним досвідом з метою його використання у практичному житті). Факторами мотивації учіння, які Г. Розенфельд називає найбільш ефективними, є: навчання заради успіху; навчання для досягнення мети в житті та навчання, засноване на соціальних цілях, вимогах і цінностях.

А. К. Маркова визначила термін «навчальна мотивація» як одне з новоутворень психічного розвитку особистості, що виникає у ході активної навчальної діяльності, та як цілеспрямовану навчальну діяльність чи потребу в ній, а також виділила такі чинники мотивації учіння: ставлення до навчання; навчальні цілі людини; навчаємість як здатність людини навчатися, що досить суттєво впливає на самооцінку дорослих студентів, особливо з вираженим мотивом уникнення невдачі [3, 7].

Серед різних класифікацій мотивів навчальної діяльності студентів більшість науковців виділяють такі: *професійно-пізнавальні* мотиви,

цінності. Список *термінальних цінностей*: активне діяльне життя; життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, які досягаються життєвим досвідом); здоров'я (фізичне і психічне); цікава робота; краса природи та мистецтва; любов (духовна та фізична близькість з коханою людиною); матеріально забезпечене життя; наявність хороших друзів; загальне добре становище в країні, в нашому суспільстві; збереження миру між народами (як умова благополуччя кожного); суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі); пізнання (можливість розширення своєї освіти, світогляду, загальної культури, інтелектуальний розвиток); рівність (братство, рівні можливості для всіх); самостійність як незалежність у судженнях та оцінках; свобода як незалежність у вчинках і діях; шасливе сімейне життя; творчість (можливість творчої діяльності); впевненість у собі (свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів); задоволення (життя, повне задоволень, розваг, приємного проведення часу).

Список *інструментальних цінностей*: акуратність (уміння тримати в порядку свої речі, порядок у справах); вихованість (гарні манери, ввічливість); високі запити (домогання); життєрадісність (почуття гумору); старанність (дисциплінованість); незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче); неприємненість до недовіків у себе та в інших; освіченість (широта знань, висока загальна культура); відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати слово); раціоналізм (уміння логічно мислити, приймати аргументовані рішення); самоконтроль (стриманість, самодисципліна); сміливість у відстоюванні своєї думки, своїх поглядів; тверда воля (уміння стояти на своєму, не відступати перед труднощами); терпимість (до поглядів і думок інших, уміння прощати їх помилки і омани); широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички); чесність (правдивість, ширість); ефективність у справах (проектлює, продуктивність у роботі); чуйність (турботливість).

Картки з найменуваннями цінностей пропонуються досліджуваному загальним набором у випадковому порядку спочатку 18 карток І-цінностей, потім 18 карток ІІ-цінностей. Після закінчення ранжування результати досліджуваного заносяться до індивідуального протоколу, який має вигляд таблиці зі списками цінностей. По кожній цінності проставляється ранг (від 1 до 18), приписаний їй досліджуваним. Обробка результатів здійснюється як на рівні індивідуальних протоколів, так і на рівні вибірки (масиву даних).

Для визначення семантичних зв'язків «понять-цінностей» при їх сприйнятті та розумінні застосовувався метод контент-аналізу. Матеріалом для контент-аналізу слугували фрейми визначень термінальних та інструментальних цінностей, які були зроблені досліджуваними після виконання завдання на ранжування за методикою Рокича. Досліджуваним пропонувалось дати визначення, окреслити сферу відповідності застосування того чи іншого поняття (цінності) щодо явищ, подій суспільної практики, а також чинників людей. Тобто була зроблена спроба виокремити до емпіричного рівня конкретизації питання особливостей усвідомлення досліджуваними лексики «понять-цінностей» при їх ранжуванні, визначити роль власного досвіду в цьому процесі.

Результати емпіричного дослідження сформовані в масив даних, який оброблено з використанням методів математичної статистики. Отримана емпірична картина ціннісних орієнтацій студентів та їх взаємозв'язків має низку особливостей, які подаються нами у формі таких узагальнень і висновків.

1. Простежується стала тенденція виділення студентами усіх груп і спеціальностей «цінностей-опозицій», до яких віднесені як термінальні, так і інструментальні цінності, оцінені респондентами крайніми за величиною ранговими місцями за 18-бальною шкалою. Такими зі списку термінальних цінностей є «здоров'я — суспільне визнання», інструментальних — «чесність — непримиренність до недоліків».

2. Кількісна обробка показників ранжування респондентами цінностей дала змогу побудувати емпіричну трирівневу модель пріоритетів термінальних та інструментальних цінностей за такими параметрами: високий рівень — 1—6-рангові місця (термінальні: здоров'я, любов, наявність гарних друзів, шасливе сімейне життя; інструментальні: чесність, відповідальність, вихованість, самостійність); середній рівень — 7—12-рангові місця (термінальні: цікава робота, задоволення, впевненість у собі, життява мудрість, незалежність у судженнях та оцінках, свобода у вчинках, пізнання, матеріальне забезпечення, рівність; інструментальні: працелюбність, життєрадісність, тверда воля, акуратність, сміливість у відстоюванні своєї думки, освіченість, чутливість, терпимість, самоконтроль, широка поглидів, старанність, раціоналізм); низький рівень — 13—18-рангові місця (термінальні: творчість, суспільне визнання, загальне добре становище в країні, краса природи та мистецтва; інструментальні: непримиренність до недоліків, високі запити).

навчання.

10. Принцип усвідомленості навчання означає усвідомлення студентом усіх параметрів процесу навчання і своїх дій щодо його організації.

Мета статті: проаналізувати мотивацію дорослих на здобуття другої вищої освіти за гуманітарними спеціальностями, виділити основні мотиви навчання дорослих.

У структурі особистості мотивація є тим основним поняттям, яке використовується для пояснення рушійних сил поведінки та діяльності людини.

У сучасній психології термін «мотивація» використовується як система факторів, які детермінують поведінку (потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення тощо), і як характеристика процесу, що стимулює та підтримує поведінкову активність на певному рівні.

Таким чином, мотивацію можна визначити як сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, її спрямованість та активність. Узагальноючи різні визначення, можна зазначити, що мотивація — це така рушійна сила, що ґрунтується на задоволенні певних потреб, примушуючи людину діяти з максимальними зусиллями для досягнення цілей. Мотивація — сукупність мотивів поведінки та діяльності. Мотиваційна сфера є основою особистості, яка вкладає в себе систему мотивів у її певній побудові (ієрархії). Вивчення мотивації — це виявлення її реальної рівня та можливих перспектив у кожного студента та у групи в цілому.

Науковими дослідженнями доведено, що мотиви — усвідомлені спонукальні поведінки та діяльності особистості, які є її властивістю та які виникають при найвищій формі відображення потреб. Спонукування розглядається як прагнення до задоволення потреб.

Основними етапами становлення мотивів є:

1) актуалізація звичних мотивів, постановка на цій основі нових цілей;

2) позитивне підкріплення мотиву у процесі реалізації поставлених цілей;

3) виявлення нових мотивів;

4) поява у мотивів нових якостей (стійкості).

Мотивація навчальної діяльності школярів та студентів досить детально висвітлена у працях науковців — К. Адлерфер, Д. І. Божович, А. К. Дусавицького, А. М. Леонтьєва, А. К. Маркової, А. Маслоу, С. Д. Рубінштейна та ін.

Так, А. Маслоу серед груп потреб виділив пізнавальні потреби —

та ін.); підготовці викладачів до навчання дорослих (Л. П. Алексеева, С. Г. Вершловський, Н. М. Гайдук, С. М. Грабовський, Дж. Лінч та ін.).

Для вдосконалення навчання в системі післядипломної освіти важливими є *принципи андрагогіки*, сформульовані С. Змейовим [1, 38]:

1. *Самостійне навчання*. Здатність самостійно ухвалювати рішення та нести за них відповідальність є основними рисами дорослої людини. Під самостійною діяльністю дорослих студентів розуміємо не проведення самостійної роботи як виду навчальної діяльності, а самостійне здійснення організації процесу свого навчання.

2. *Принцип спільної діяльності* передбачає спільну діяльність тих, хто навчається, з тими, хто навчає, а також з іншими учасниками щодо планування, реалізації, оцінювання та корекції процесу навчання.

3. *Принципи опори на досвід дорослих*. За цим принципом, життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід того, хто навчається, використовується як одне з джерел навчання дорослого студента.

4. *Індивідуалізація навчання* — можливість навчатися за розробленою спільно з викладачем індивідуальною програмою навчання, яка орієнтована на конкретні освітні потреби та цілі, враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні особливості дорослого студента.

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

6. *Контекстність навчання* спрямовує його на конкретні, життєво важливі для дорослого цілі, орієнтоване на виконання ним соціальних ролей або вдосконалення особистості, будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності студента.

7. *Принцип актуалізації результатів навчання* передбачає невідкладне застосування набутих дорослим студентом знань, умінь, навичок, якостей.

8. *Принцип елективності навчання* передбачає надання тому, хто навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу навчання.

9. *Принцип розвитку освітніх потреб*. Процес навчання будується за цілями формування у дорослих студентів нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної цілі

Цінності з високим пріоритетом ранжуються респондентами більш однорідно, тобто результати мають менше розсіювання. Повторюваність однакових рангових місць (мода) становить: 1—3-й ранги — більше 60—70 % при оцінюванні термінальних і 20—40 % — при оцінюванні інструментальних цінностей. Дещо більш однорідним є ранжування цінностей, віднесених нами до пріоритету низького рівня.

3. Наявна стала тенденція пріоритетів цінностей як при внутрішньогрупових, так і міжгрупових порівняннях за результатами емпіричного дослідження ціннісних орієнтацій студентів усіх спеціальностей та груп.

4. Емпірична заниженість оцінок суспільно-бажаних цінностей (загальне добре становивше в країні, суспільне визнання, непричепленість до недоліків, високі запити), а також цінностей творчості та краси природи та мистецтва не може не викликати стурбованості й вимагає визнання того, що суспільні інститути різних рівнів (від дошкільного виховання до вищої освіти) не докладають достатньо зусиль для розвитку в підрастаючого покоління почуття гармонії та краси, уявлення про те, що продуктивна (творча) діяльність змінилося в людині «творче начало» і слугує перешкодою руйнівним інстинктам не лише у дитячому, але й у підлітковому та юнацькому віці.

Одержані емпіричні дані дають змогу зробити висновок про можливість виділення особистісного ядра цінностей студентів, яке включає як термінальні (здоров'я, цікава робота, любов, шасливе сімейне життя, задоволення, впевненість у собі, життєва мудрість, свобода у вчинках, матеріальне забезпечення), так і інструментальні (чесність, життєрадісність, працелюбність, освіченість, відповідальність, вихованість, самостійність, самоконтроль, старанність, раціоналізм, терпимість) цінності. Ситуативно переструктуруючись, «ядро цінностей» набуває «оперативної конфігурації» адекватно до мети, завдання та умов діяльності, поведінки. Завдяки цьому здійснюється динамічна адаптація студентів до мінливих умов життя та діяльності, а також прийняття рішень в ситуаціях різної складності.

У студентському віці поєднуються два вікових періоди розвитку людини — рання юність і молодість (або рання дорослість). Він є одним з найважливіших періодів становлення особистісних якостей, зокрема, системи ціннісних орієнтацій. Саме у студентському віці відбуваються зміни в усіх сферах активності особистості: побуті та

дозвіллі, освіті, соціально-професійній сфері, міжособистісних взаєминах. Активні взаємодії у різних сферах суспільної практики зумовлюють зміни поглядів, інтересів, переконань, відношень-переживань особистості до тих чи інших явищ дійсності. Внаслідок цього змінюється і система ціннісних орієнтацій.

Отже, в контексті духовного освітнього простору можна простежити певну закономірність між такими двома факторами, як ціннісні орієнтації особистості і продуктивна професійна діяльність, та зрозуміти їхню взаємозумовленість.

Однак освітній простір завжди вирізняється неоднорідністю завдяки наявності в ньому безмежної кількості суб'єктів, що мають різний рівень моралі, культури, різне коло потреб та інтересів, різні погляди та цінності. Усі ці елементи теж визначають подальшу поведінку майбутнього фахівця. Ціннісні орієнтації студентства формуються у процесі соціалізації, під час засвоєння нових знань та соціально-психологічного досвіду і виявляються у цілях, інтересах, переконаннях, спількуванні і діяльності особистості. Реалізуються вони у процесі життєдіяльності та підтверджуються або відкидаються життєвим досвідом.

На основі індивідуального досвіду, що є адекватною чи неадекватною умовою духовного освітнього простору, конкретні ціннісні орієнтації або набувають особистісного сенсу, або витісняються як такі, що не забезпечують успішного функціонування особистості в соціумі. Зміни в духовному освітньому просторі певним чином відображаються у свідомості молодих людей, зумовлюючи зміни в системі їх ціннісних орієнтацій. Порівняно з минулими поколіннями сучасні студенти раціональніше сприймають життя, більш самостійні [3].

Духовний освітній простір є важливим чинником, який опосередковує вплив освітнього середовища на формування і трансформацію ціннісних орієнтацій студентів, що є показником моральної зрілості особистості студента. Моральна самоактуалізація та самоствердження молоді особистості полягає в тому, що вона виявляє відповідальність за процес та результат власної діяльності, виявляє свої творчі здібності, таланти та можливості, індивідуальні риси, морально-психологічну позицію у системі міжособистісних відносин, своє положення у ній, що забезпечує особистості повагу, визнання, довіру, підтримку, допомогу і захист й тим самим сприяє задоволенню потреби у спілкуванні та взаємодії з іншими людьми, прояву індивідуальності. Розквіт цих можливостей особистості,

чинниками, що сприяють навчальному процесу чи обмежують його. Доросла аудиторія досить уважно ставиться до необхідності вивчення певної дисципліни, розділу, теми, обов'язково повинна зрозуміти важливість засвоєння певного матеріалу. Здатність самостійно приймати рішення та нести за них відповідальність є основною рисою дорослої людини.

Так, багато дорослих відчувають невпевненість у ситуації навчання тому, що не хочуть знизити свій звичайний соціальний статус, якщо не зможуть виявити достатньо високий рівень знань. Дорослі студенти знаходяться у двоякій позиції. З одного боку, у системі стосунків «викладач — студент», а з іншого — «колета — колега». Викладач є більше представником теоретичного знання, а дорослий студент — практиком. Він прагне до партнерських стосунків з викладачем та цінує поважне ставлення до свого практичного досвіду.

У процесі навчання дорослих оцінки мають менш вагоме значення, ніж для дітей. Проте саме дорослі інколи важче переносять отримання низької оцінки, яку вони розглядають як критерій своєї компетентності. Тому дорослих студентів необхідно не суворо контролювати, а інформувати про успіхи їх навчальної діяльності.

Отже, освіта дорослих потребує андрагогічної компетентності викладачів і методистів, які з ними працюють. Їх функція дедалі більше змінюється від передачі знань до фасилітації, тобто допомоги дорослим у саморозвитку та самореалізації. Посилюється значення консультування, що ґрунтується на партнерських стосунках та є формою індивідуальної роботи з дорослим.

Наприкінці ХХ ст. було видано багато наукових праць, присвячених вивченню конкретних проблем навчання дорослих, а саме: інтеграційним процесам та неперервності професійної освіти дорослих (В. П. Андрущенко, С. Г. Вершоловський, Б. Л. Вульфсон, Б. Гершунський, Т. М. Десятов, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, Л. П. Пушовська та ін.); мотивації навчальної діяльності дорослих (Р. Дж. Вєдловський, А. К. Маркова, Дж. В. Ноул, А. Б. Орлов, Л. М. Фрідман та ін.); індивідуалізації навчання дорослих (С. Брукфілд, М. Ш. Ноулз, Д. М. Савичевич, А. Таф та ін.); особливостям навчальної діяльності дорослих (Л. І. Анциферова, Г. О. Балл, Ю. М. Кулоткін, М. Ш. Ноулз, Р. Ролжерс, К. Хоул та ін.); методологічним засадам андрагогіки (К. Гріфін, С. І. Змеєв, Г. В. Куйперс, Л. М. Дєсохіна, І. Лордж, Ф. Рейста та ін.); особливостям викладання у процесі навчання дорослих (Г. О. Балл, О. М. Буренкова, Е. Джонс, В. К. Дьяченко, А. М. Леонтьєв, Н. Лем

УДК 37.1.14

Шанкова Т. І.,
м. Житомир**Мотиваційна орієнтація студентів гуманітарних спеціальностей щодо здобуття другої вищої освіти**

У статті з позицій андрагогіки висвітлено особливості навчання дорослих; виділено відмінності у мотивації навчання дорослих та дітей; проаналізовано результати проведеного дослідження мотиваційної орієнтації дорослих студентів гуманітарних спеціальностей в умовах здобуття другої вищої освіти.

Ключові слова: *неперервна освіта, особливості навчання дорослих, принципи андрагогіки, мотивація, мотиви, мотиваційна сфера, мотивація навчання, навчальність.*

Постановка проблеми. Провідною концепцією організації та розвитку освіти сьогодні є концепція неперервної освіти — навчання упродовж свідомого життя людини. Неперервна освіта є процесом набуття людиною необхідних знань, умінь та особистісних якостей протягом життя унаслідок виникнення потреби в них.

Необхідність навчання дорослих викликана протиріччями між досить стрімким суспільним розвитком та невідповідністю набутих знань, умінь та навичок дорослих сучасним вимогам професійної діяльності в умовах ринкової економіки.

Серед основних перепон у навчанні дорослих виділяють: поступову втрату з віком здатності до навчання, брак коштів, вільного часу. У той же час дорослі є більш мотивованими до навчання, тому що мають чітко окреслені цілі навчальної діяльності та життєвий досвід.

Особливостями навчання дорослих є: потреба в обґрунтуванні (сенсі) навчання, його усвідомленій необхідності; потреба у самостійності; практична спрямованість навчання як можливість невідкладного використання набутих знань та умінь у власній професійній діяльності; застосування у навчальній діяльності наявного життєвого досвіду; детермінація навчальної діяльності часовими, просторовими, побутовими, професійними та соціальними

© Шанкова Т. І., 2010

досягнення нею вершин професійного, морального росту завдяки співвідносьностям з її життєвими перспективами, планами, цілями та ідеалами. Ці плани можуть стосуватися професійного, морально-духовного, інтелектуального розвитку людини, сімейного благополуччя, матеріального достатку, майбутнього її дітей тощо. Їх відсутність або уявлення про неможливість їх реалізації особистість сприймає як безвихідь.

Сьогодні процес соціалізації молоді ускладнюється переорієнтацією традицій, норм і цінностей. Якщо раніше молодь спиралася на досвід попередніх поколінь, то тепер їй доводиться творити новий соціальний досвід, покладаючись переважно на себе, що значною мірою зумовлює суперечливі тенденції у її свідомості та поведінці. Без врахування моральних норм та свідомого виявлення власної моральної позиції процес соціалізації відбуватися не може. Тільки завдяки наявності моральних переконань, суджень, інтересів та потреб особистість здатна спілкуватися з іншими та виявляти себе у діяльності. Різні соціально-психологічні чинники — матеріальні умови життєдіяльності, індивідуально-типові риси особистості, нахили, здібності, комунікативні вміння, якість навчально-виховного впливу вищою навчального закладу, сім'ї, інших інститутів соціалізації — активно впливають на процес формування ціннісних орієнтацій студента. Усі вони зумовлюють систему інтересів та потреб особистості, які існують у певній ієрархії життєвих цінностей. Завдяки наявності такої ієрархії особистість починає надавати перевагу одним цінностям і заперечувати інші, тобто диференціювати об'єкти і явища за їх особистісною значущістю.

Період навчання у ВНЗ має включати не тільки засвоєння студентами знань, умінь та навичок. Цей період — найважливіший етап гармонійного особистісного розвитку, який передбачає соціально-психологічне зростання особистості, а також саморозвиток її як суб'єкта пізнавальної та творчої діяльності. Як відомо, навчання — це двоєдина діяльність педагога і студента. Вона має системний характер, а предметом її є взаємодія між тим, хто навчає, і тим, хто вчиться.

Педагогічне спілкування, у межах якого відбувається спільне розв'язання проблем навчання, характеризується такими параметрами: активність учасників взаємодії, спрямованість один на одного і на самих себе (змістом цієї активності є численні процеси міжособистісного духовного пізнання, соціально-психологічного відображення, самопізнання тощо, а результатом — формування

психологічної єдності учасників взаємодії, досягнення певного рівня взаєморозуміння між ними); предметна сутність, яка постає у формі навчальних завдань (з цієї точки зору педагогічне спілкування можна описати як процес інтеграції предмета співробітництва, формування предметно-ціннісної і мотиваційної єдності його учасників); процесуальна сутність, що розглядає співробітництво як процес, в якому виявляються індивідуальні та колективні предметні дії його учасників (педагогічне спілкування постає як процес інтеграції індивідуальних дій педагога і студента в їх спільній діяльності).

Моральний компонент навчальної діяльності передбачає наявність моральних норм та принципів, культурних надбань та соціально-морального досвіду, яким керуються викладач та студенти в освітньому процесі і який має ефект зворотного зв'язку. Саме від викладача, який виявляє у своїй професійній діяльності моральні якості, залежатиме формування моральної свідомості майбутніх спеціалістів. Основними моральними та професійними якостями викладача вважаємо такі: високий рівень моральної мотивації своєї праці та вміння впливати на студентів, спонукаючи до діяльності; висока культура спілкування, володіння педагогічною етикою (взаємоповага, взаєморозуміння, творче співробітництво); орієнтація на ефективність та якість навчального процесу; особиста компетентність та професіоналізм; орієнтація на розвиток творчої особистості; цілісність системного бачення та готовність до змін; мислення глобальними зв'язками і процесами; ініціативність та цілеспрямованість; систематичне планування та спостереження за результатами у професійному зростанні студентів; здатність переконувати та встановлювати зв'язки; здатність давати доручення та надихати на справу.

У ВНЗ відбувається активний процес підготовки майбутнього професіонала. Але не завжди сам студент може усвідомити себе в ролі людини, яка через 3-4 роки буде виконувати свої професійні обов'язки. Щоб раптово не опинитися у такій ситуації, молода особистість вже в аудиторії має навчитися усвідомлювати себе як майбутнього спеціаліста. Є. Клімов виділяє п'ять елементів самосвідомості людини-професіонала: усвідомлення своєї приналежності до певної професійної спільноти; знання, думка про свою відповідність професійному еталону; знання людини про ступінь її визнання в професійній групі; знання про свої сильні та слабкі сторони, шляхи самовдосконалення; уявлення про себе та свою працю в майбутньому [5].

3. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. — К. : Либідь, 2004. — 424 с.

4. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : монографія / Н. Л. Коломінський. — К. : МАУП, 2001. — 286 с.

5. Москальова А. С. Особливості розвитку психологічної культури керівних кадрів освіти в системі післядипломної педагогічної освіти / А. С. Москальова // Психологічні та соціально-економічні основи забезпечення організаційного розвитку освітніх закладів : тези наук.-практ. конференції \ За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Н. І. Клокар. — К. : Наук. світ, 2008. — С. 99—100.

6. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко. — К. : Вища школа, 2004. — 335 с.

7. Філь О. А. Формування конкурентоздатної управлінської команди освітньої організації : навч. програма для підготовки менеджерів освітніх організацій / О. А. Філь; за наук. ред. Л. М. Карамушки. — К. : Міленіум, 2004. — 40 с.

В статті розглянуто питання забезпечення умов для формування професійної позиції сучасного керівника навчального закладу. Автор наводить удосконалення на виявленні ролі професійної позиції як складової професійної компетентності керівника і шляхи її формування методами активного соціально-психологічного навчання.

Ключові слова: професійна позиція керівника, система послідовного педагогічного формування, професійна компетентність, методи активного соціально-психологічного навчання.

The author of the article considered the problem of providing conditions for the formation of professional positions of the modern head of the educational institution. The main emphasis in the proposed approach is in identifying the role of the professional positions as a component of the professional competence of the head and ways its formations by the methods of active social-psychological learning.

Key words: head's professional position, the system of postgraduate education, professional competence, methods of active social-psychological learning.

Побудова індивідуальної траєкторії розвитку професійної позиції керівника забезпечується завдяки дотриманню діалектичної єдності педагогічних та психологічних умов: оптимізація керівництва процесом формування професійної позиції керівника, що передбачає цілеспрямований розвиток ним свого творчого потенціалу, спрямування діяльності на самовдосконалення, залучення до співуправління педагогічних працівників, аналіз результатів власної діяльності і діяльності педагогічного колективу, розв'язання максимально близьких до реальних управлінських завдань, оцінювання результатів системи власних ставлень і ставлень колег у цьому процесі; емоційне переживання ситуацій, що сприяє розвитку інтелектуальних, морально-ціннісних, поведінкових, рефлексивних аспектів особистості та спонукає до поглиблення управлінських знань і умінь, неперервної самоосвіти і самовиховання.

Реалізація зазначених умов передбачає зміну ролі керівника. Він повинен діяти не лише з позиції адміністратора, а з позиції організатора, помічника, людини, яка сприяє розвитку інтересів, цінностей, запитів, потреб педагогічних працівників, підтримує індивідуальність особистості, спрямовує процес самоосвіти й самовиховання вчителя.

Таким чином, формування професійної позиції керівника навчального закладу у процесі післядипломної педагогічної освіти забезпечується оптимізацією керівництва цим процесом та спонуканням до самовдосконалення на основі інформаційно-аналітичної, планово-прогностичної та регуляційно-корекційної діяльності. Тому зміст підвищення кваліфікації повинен спрямовуватися не тільки на озброєння керівників навчальних закладів новими знаннями та вміннями, але й на глибоку перебудову психологічних настанов, мотивів і ціннісних орієнтацій особистості.

Література

1. *Бондарчук О. І.* Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: монографія / О. І. Бондарчук. — К.: Наук. світ, 2008. — 318 с.
2. *Бондарчук О. І.* Особливості психологічної готовності керівників освітніх організацій до планування професійної кар'єри / О. І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — К.: Мленіум, 2005. — Т. 1. — Ч. 15. — С. 13—16.

Ці елементи професійної самосвідомості свідчать про наявність у студента моральних цінностей справедливості, добровільності, відкритості, рівності, свободи, активності, ініціативності, самостійності, а також про постійну потребу в їх дотриманні, самовдосконаленні. Наявність цих цінностей у свідомості особистості робить її навчальну діяльність більш ефективною та професійно спрямованою.

1. Для забезпечення ефективності навчання та якості професійної підготовки необхідно, щоб організація педагогічного процесу та управління ним стимулювали вищі рівні мотиваційної сфери студентів, актуалізували стійкі потреби у пізнанні, самоорганізації та моральній самоактуалізації.

2. Гуманізація навчального процесу має передбачати таку психолого-педагогічну позицію викладача, за якою існує ставлення до студентів як до повноправної особистості, яка потребує поваги та розуміння.

3. Завдання викладача в цьому аспекті — активізувати позицію студента щодо сприйняття мети навчання, вибору завдань і способів діяльності. Саме духовно-моральні мотиви усвідомлення мети навчання та інтересу до нього є передумовами результативного навчання, а також критеріями формування майбутнього професіонала.

4. Необхідною є подальша розробка спеціальної моделі професійного становлення з урахуванням мотиваційних ресурсів студентів (духовно-моральних у тому числі), орієнтована на розвиток та використання управлінських ситуацій, які стимулювали б гармонійний розвиток молоді.

Література

1. *Абрамов В. І.* Духовність суспільства. Методологія системного вивчення: монографія / В. І. Абрамов. — К.: КНЕУ, 2004. — 236 с.
2. *Библер В. С.* Правдивість. Культура. Современность / В. С. Библер. — М.: Знание, 1990. — 64 с.
3. *Дубасенюк О. А.* Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Олександра Антонівна Дубасенюк. — К., 1996. — 527 с.
4. *Здравомыслов А. Г.* Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. — М.: Политиздат, 1986. — 233 с.
5. *Климов Е. А.* Психология профессионала / Е. А. Климов. — М.: Институт практической психологии, 1996. — 174 с.

6. Романюк Л. В. Ціннісні орієнтації студентів: сутність, структура і психологічні механізми розвитку / Л. В. Романюк. — Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2004. — 188 с.

В статті розсмотрені сучасні тенденції нравственной самоактуализации студентов, которые обусловлены преобразованиями в социальном пространстве. Проанализирован нравственный компонент учебной деятельности, предусматривающий наличие нравственных норм и принципов, культурных приобретений и социально-нравственного опыта.

Ключевые слова: нравственный компонент учебной деятельности, современные тенденции, образовательный процесс, нравственная самоактуализация студентов.

The article is devoted to examining of the modern tendencies of self-actualization the students, which conditions the reorganization in social space. Analyzing the moral component of education activity, which foresees availability moral norms and principles, cultural acquiring and social-moral experience, which follow teacher and students in the education process.

Key words: moral component of education activity, modern tendencies education process, self-actualization the students.

Стаття надійшла до редакції 10.06.2010 р.

інформатора ми актуалізуємо роль викладача-менеджера та посередника) та роль керівника, для якого здобуття інформації — це не самоціль, а засіб оволодіння практичними діями та операціями професійної управлінської діяльності в умовах соціально-педагогічних реалій, що забезпечує розвиток його професійної позиції.

Керівники, з одного боку, зорієнтовані на активну участь у навчальному процесі, тобто щось постійно здійснюють — говорять, керують, моделюють, пишуть, виконують ролі у ділових та ролевих іграх тощо. У даному випадку вони виступають не лише як слухачі та спостерігачі, але й як активні учасники того, що відбувається, власне створюючи те чи інше явище. У контекст практичних занять ми впровадили і такі завдання, що сприяють розвитку креативного мислення, творчого потенціалу, емоційно-вольової сфери керівника, тобто тих компонентів, які забезпечують розвиток професійної позиції управління.

Навчання, що перетворюється на творчість, особливо сприятливо впливає на емоційну сферу керівника закладу освіти, загострює його пам'ять і увагу, створює позитивну мотивацію для самовдосконалення і саморозвитку, викликає почуття радості та задоволення, сприяє підвищенню інтересу до пізнавальної діяльності, формує професійну позицію.

Методом, який забезпечує соціальну мотивацію до навчання та формування професійної позиції, є спеціалізований психологічний тренінг. Застосування спеціалізованого психотренінгу мобілізує внутрішній потенціал особистості та розширює сферу її можливостей, дозволяє досягти реальних результатів у розвитку управлінських якостей на відміну від традиційних форм навчання, які лише розширюють обсяг знань, проте не приводять до зміни Я-концепції особистості та її поведінки.

Вищезазначене дає підстави дійти висновку про те, що процес формування професійної позиції керівника навчального закладу потребує інноваційної організації навчання у системі підвищення кваліфікації керівних кадрів, створення індивідуальної траєкторії розвитку, що сприяє всебічному саморозвитку і самореалізації керівника навчального закладу в процесі оволодіння ним системою морально-ціннісних орієнтирів, знань, умінь, навичок, способів управлінської діяльності, необхідних для ефективного рішення професійних та особистісних завдань, спрямовує на організацію самовдосконалення.

розвитку особистості, прагнення до професійної самореалізації, асертивність поведінки, креативність, ініціативність (мотиваційно-ціннісний компонент), усвідомлене ставлення до збагачення й поглиблення знань і професійного розвитку, прагнення до формування тактичних і стратегічних цілей, усвідомлення професійних дій і рішень, стійкість позиції, внутрішня самодисципліна (когнітивно-діяльнісний компонент), необхідність розвитку професійно важливих якостей, відкритість до спілкування, усвідомлення власної рольової поведінки (рефлексивний компонент).

Узагальнення одержаних нами даних змогу визначити основні психологічні якості, необхідні для успішного формування професійної позиції керівника закладу освіти: аналітико-синтетична здатність мислення; імажинативні здібності, антиципація; альтруїзм, емпатія, рефлексія; критичність; гнучкість і глибина мислення; енергійність, інтернальність, витримка тощо. Наявність цих якостей, поєднаних зі схильністю особистості до управлінської діяльності, становить фундамент для формування професійної позиції керівника навчального закладу.

Поруч із цим виділимо низку якостей, які є необхідними для успішного здійснення управлінської діяльності. Так, інтелектуальні та емоційно-вольові якості забезпечують вміння сприймати і аналізувати, систематизувати і узагальнювати інформацію, чітко формулювати цілі діяльності, прогнозувати розвиток ситуації, оцінювати наслідки своїх рішень, організовувати діяльність інших людей, будувати логічну систему доказів правомірності своїх дій. Важливою для формування професійної позиції керівника є здатність продукувати нові ідеї, вміти бачити елементи новизни і творчості в діяльності інших людей, креативність, системність, аналітичність мислення, його гнучкість і пластичність, що дає змогу вчасно відмовитися від стереотипів поведінки при зміні ситуації.

Розвиток цих якостей у процесі професійної підготовки може забезпечити інтерактивне навчання. Концептуальна основа технології інтерактивного навчання полягає у конструюванні двостороннього інтерактивного навчального процесу: «навчання через інформацію» — «навчання через діяльність».

На основі теоретичного аналізу наукових досліджень ми дійшли висновку про те, що інтерактивне навчання управлінців педагогічної сфери — це організація такого навчального процесу, в якому суттєво змінюється роль викладача (замість звичайної ролі викладача-

Марченко О. Г.,
м. Харків

Герменевтичний підхід до проблеми створення навчально-інформаційного середовища вищого військового навчального закладу

У статті виведено суттєві положення герменевтичного підходу, які допомагають розкрити проблему створення навчально-інформаційного середовища вищого військового навчального закладу. Навчально-інформаційне середовище ВВНЗ може бути представлено як простір реалізації стратегії творчого конструктивного розуміння курсантами персонального та професійного смислів навчального матеріалу.

Ключові слова: вищий військовий навчальний заклад, навчально-інформаційне середовище, герменевтика.

У багатьох наукових дослідженнях наголошується на необхідності створення у межах вищого навчального закладу такого освітнього середовища, яке забезпечувало б повноцінну підготовку випускників, засновану на сукупності набутих у процесі навчання знань, умінь, ціннісних орієнтацій, соціально значущих та професійно важливих якостей майбутніх офіцерів.

Навчально-інформаційне середовище вищого військового навчального закладу (НІС ВВНЗ) має перш за все забезпечити реалізацію стандартів військово-професійної освіти, наповненість навчального процесу предметним професійно орієнтованим змістом, що відповідає всім пунктам освітньо-професійних програм (ОПП) та вимогам освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ) за відповідним фахом. Специфіка проектування НІС ВВНЗ полягає в тому, що, з одного боку, його функціонування відбувається в межах, чітко регламентованих положеннями нормативних документів стосовно організації навчальної діяльності у військових закладах освіти, а з іншого — не може не відповідати вимогам часу щодо реалізації сучасних освітніх тенденцій, пов'язаних з переведенням тих, хто навчається, з об'єктних на суб'єктні позиції педагогічної взаємодії, активізацією емоційно-вольової та когнітивної сфер

особистості майбутнього військового фахівця.

Активізація навчальної діяльності курсантів є не самоцільлю військово-професійної освіти, а лише прийомом формування та розвитку таких необхідних професійно важливих якостей командира, як здатність приймати оптимальні рішення в умовах дефіциту часу та багатфакторності поставленого завдання, прогнозувати можливі наслідки обраної стратегії, вільно поводитися зі зразками військової техніки, упевнено розбиратись в різноманітних інформаційних джерелах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з огляду на досліджувану проблему засвідчив, що питання щодо озброєння курсантів ВВНЗ навичками опрацювання навчальної інформації посідають значне місце у проблематиці професійної підготовки військових фахівців. Так, психолого-педагогічним аспектам інформатизації навчального процесу ВВНЗ присвячені наукові праці А. Катенського, А. Плаксія, П. Стефаненка. Специфіка організації соціально-педагогічного середовища в межах ВВНЗ є предметом досліджень Н. Генералової, А. Каплі, М. Нешадима, В. Ягупова. Реалізація стратегій обробки навчальної інформації знаходиться у фокусі досліджень Е. Варнавських, В. Конаржевської, Т. Воропай, О. Тягла, Г. Шевченка. Проте проблема організації в межах ВВНЗ такого *навчально-інформаційного середовища, яке забезпечувало б розуміння курсантами теоретичної сутності та практичної значущості викладеного матеріалу, усвідомлення його професійної важливості та персонального смислу*, на жаль, залишається поза увагою науковців.

Мета статті полягає у визначенні сутності навчально-інформаційного середовища вищого військового навчального закладу, в організації якого враховано герменевтичні положення.

В основі впевненої орієнтації фахівців у професійних ситуаціях лежить розуміння як процес встановлення відношень та зв'язків між новими знаннями та тими поняттями та узагальненнями, які людина опанувала раніше. Так, Г. Шевченко зазначає: «Формування офіцерів повинно йти в руслі таких положень: розвиток особистості офіцера здійснюється від нижчого до вищого, від простого до складного; все, що робить людина, повинно мати між собою міцні взаємозв'язки і відношення у їх розвитку, не можна приступати до наступного, не освоївши попереднього, незавершене важко вписується до загального контексту особистісного сенсу та професійної діяльності і згодом губиться» [17, 191].

У процесі розуміння відбувається приведення старих і нових знань

суттєво впливає на людину. Становлення та розвиток професійного «Я» спирається на загальний психічний розвиток і здійснюється на його тлі, далі — у контексті тенденцій вікового розвитку.

З іншого боку, не можна забувати про вплив професійної ролі керівника на його особистість. Щоденне протязом багатьох років розв'язання типових завдань не тільки вдосконалює професійні знання, але й формує професійні навички, склад мислення, стиль спілкування. Професійна позиція визначається не тільки вчинками, але й способами сприйняття іншої людини.

Звідси нові вимоги до змісту післядипломної освіти. Вони полягають не тільки у збагаченні та оновленні предметних і дидактико-методичних знань, але не у простому додаванні до них соціальних, психологічних і культурологічних знань, хоча їх значущість важко заперечувати. Ідеться про необхідність розробки освітніх програм, орієнтованих на розв'язання таких основних завдань:

1) задовольнити запит керівників на практико-орієнтовані знання, що використовуються «тут і зараз», оскільки цей етап соціалізації визначається потребою дорослих у рольових знаннях (у даному випадку — професійно-рольових). Водночас важливо подолати безпеку спрощеного підходу до достатньо складних концепцій і наукових ідей, що здатний породити думку про легку доступність наукового пошуку та його результатів, унаслідок чого керівники можуть виявитись носіями «напізнань», більш небезпечних, ніж незнання;

2) забезпечити розвивальний ефект набутих знань завдяки реалізації проблемно-методологічного підходу, тобто завдяки розв'язанню завдань, що моделюють реальні практичні ситуації, які виникають у процесі управлінської діяльності. Мета подібних завдань полягає у відкритті ідей та оволодінні принципами, засобами їх реалізації, що підвищить рефлексивну культуру й може бути використано у практичній діяльності. Тобто головна відмінність у спрямованості змісту освіти, привнесена до системи підвищення кваліфікації новою соціально-освітньою ситуацією, полягає не в кількісному зростанні набутої інформації, а в інтегративному характері знань, що відзеркалюють реальні проблеми, з якими стикаються керівники у процесі професійної діяльності.

До критеріїв та показників професійної позиції керівника можна віднести: умотивованість керівника до здійснення управлінської діяльності, усвідомлення моральних норм та цінностей освіти,

факторів і результат якого залежить від рівня сформованості кожного з компонентів професійної позиції: мотивацийно-ціннісного, когнітивно-діяльного та рефлексивного.

Оскільки управлінська діяльність керівника сучасного закладу освіти належить до категорії професійних, то головною її ознакою виступає спеціальна освіта, яка за певних умов може бути компетенсована самоосвітою, підвищенням кваліфікації, практичним досвідом. Професійна діяльність керівника вимагає спеціальної підготовки, певних професійно значущих якостей, професійної компетентності, управлінської культури. Така діяльність збагачує особистість, розширює її можливості, вводить у сферу соціально-психологічної та духовної взаємодії з колективом, формує її мотивацийну сферу, змінює ціннісні орієнтації.

Вважаємо, що спеціальна підготовка керівного складу освіти є сьогодні актуальною проблемою. Керівники навчальних закладів здебільшого не мають відповідної професійної підготовки щодо управління, хоча вони є висококваліфікованими фахівцями з різних педагогічних спеціальностей. Тому система післядипломної педагогічної освіти є основою ланкою системи безперервної освіти керівників навчальних закладів і формування їхньої професійної позиції.

Можна стверджувати, що ефективність формування професійної позиції управління підвищується за умови оптимізації керівництва цим процесом у ході одержання післядипломної освіти та підвищення кваліфікації керівника (особистісний підхід до керівника, формування рефлексивних умінь, забезпечення ним співуправління, залучення до інноваційної діяльності, спонукання його до самовдосконалення) та включення механізму самовдосконалення засобами активного соціально-психологічного навчання (самоосвіта та самовиховання через самопізнання, самоаналіз, самопрограмування, самоконтроль і саморозвиток). Саме післядипломна освіта створює для цього необхідні передумови: інтенсивне заглиблення в пізнавальну діяльність, активна комунікація з колегами та викладачами в навчальній групі; а тимчасовий відрив від практичної діяльності дає можливість для самоаналізу професійної діяльності.

Коли йдеться про освіту дорослої людини, яка вже має відповідну професійну підготовку, то професійно-рольова ситуація не висчерпує «Я» дорослої людини — позапрофесійне та професійне «Я» не просто ціле та його частина. Особистісний простір ширше професійного і

до цілісної, логічно узгодженої системи (А. Брудний, Л. Добишаєв, Л. Пуляєва). На думку В. Онищенко, «розуміння пов'язане з осмисленням і переосмисленням знання (інформації), що міститься в тексті, зі збагаченням та переструктуруванням відповідних когнітивних елементів суб'єкта» [10, 25]. «Осмислення й розуміння навчального матеріалу передбачає процес розумової діяльності, спрямований на розкриття істотних ознак, якостей предметів, явищ і процесів та формулювання теоретичних понять, ідей, законів. Воно досягається шляхом аналізу, синтезу, порівняння, індукції, дедукції тощо» [16, 84].

В. Сухомлинський також вважав осмислення найбільш раціональним прийомом навчальної діяльності. «Запобігайте трафрету та шаблону, — писав педагог. — Не жалкуйте часу на те, щоб глибоко осмислити сутність фактів, явищ, закономірностей... До тих пір, поки не осмислено, не старайтеся запам'ятати — це буде напрана витрата часу. Обертайтеся поверхневого перегляду того, що не осмислено» [14, 209].

Н. Волкова наголошує, що адекватне розуміння інформації є неодмінною умовою реалізації процесу професійно-педагогічної взаємодії та розпортається в межах соціально-психологічного середовища. Означене середовище впливає на суб'єктів комунікації через інформацію (зміст, цінність, новизна, статус джерела інформації), засоби комунікації (вербальні, невербальні, інформаційно-комунікаційні), правила спілкування, норми поведінки, мовленнєві ритуали, прийняті у конкретному освітньому середовищі (навчальному закладі, курсантській або студентській групі) [3, 21].

Теоретичні основи процесів розуміння, тлумачення, пояснення вивчає герменевтика — наукова дисципліна, предметом якої є інтерпретація, осмислення сенсу певної знакової системи, зокрема навчального тексту (Г. Гадамер, П. Рікер, Ю. Сенько, О. Тигло). Традиційно герменевтична методологія вважалася приналежністю гуманітарних і суспільствознавчих наук. Так, у «Новому тлумачному словнику української мови» сутність герменевтики зводиться до роз'яснення Святого Письма [9, 424]. Аналогічно у «Сучасному словнику іншомовних слів» герменевтика визначається як теорія тлумачення рукописних і друкованих текстів, насамперед давніх [8, 129].

В. Конражевська у своєму дисертаційному дослідженні зазначає, що метод герменевтичного аналізу інформації передбачає її пізнання

через зіставлення з культурною традицією та дієвістю та виявляється актуальним у навчанні, приміром, «Релігієзнавства» [7, 11–12]. Проте, на думку І. Ребешенкової, значний потенціал герменевтичного контексту може бути використаний і в межах природничо-математичних дисциплін через вивчення наукових текстових матеріалів, графіків, різноманітних таблиць, що є невід'ємними компонентами інтерпретації наукових даних [12, 93]. Андрійчук Н. М. зазначає, що «герменевтика дає змогу... відрефлексувати інформацію, отриману у вигляді прочитаного (прослуханого)» [1, 8]. У засвоєнні навчального матеріалу той, хто навчається, не тільки виявляє задум автора, словесну структуру повідомлення, а формує власне ставлення, власну позицію з приводу проблеми, що обговорюється. Дидактично-герменевтичне дослідження процесу розуміння передбачає такі етапи: постановка запитань до тексту і пошук відповідей на них, пошук неясних, прихованих (імпліцитних) запитань, що містяться у повідомленні, висування гіпотез, самоконтроль, тобто перевірка правильності висунутих гіпотез, а також оцінка результатів розуміння [10, 131–132].

Розуміння у герменевтиці не ототожнюється з канонічним тлумаченням деякої абстрактної істини, воно є процесом «індивідуального осмислення» [13]. Творчий характер герменевтичної інтерпретації навчальної інформації полягає у тому, що вона може тлумачитися не як «додааткова процедура пізнання», а як процес створення первісної структури «буття у світі» (Г.-Г. Гадамер). Досвід інтерпретації передбачає здатність до виявлення та ідентифікації проблеми, наявність навичок дослідження та проектування, співробітництва, застосування відомих і створення нових технологій одержання продукту пізнання, оцінку якості результату [15].

С позицій герменевтичного підходу розуміння як спосіб навчальної діяльності розпортається в НІС ВВНЗ, що виявляється через єдність трьох взаємозв'язаних полів: предметного, логічного (поля знанень) і поля взаємодійносин безпосередніх учасників педагогічного процесу, тобто поля смислів. У предметному полі важливими виявляються зв'язки між предметами, причому розуміння цих зв'язків будується на поясненні причинно-наслідкових, функціональних, структурних, відношень. У логічному полі центральне місце посідають взаємозв'язки між поняттями, фактами. У смислово-матеріальному полі розуміння є наслідком людських стосунків: педагог — курсант, курсант — курсант, педагог — педагог. У цьому полі значущими стануть результати різноманітних

є основою його професіоналізму, творчого потенціалу, продуктивної професійної управлінської діяльності, стимулом розвитку особистості керівника, його самоосвіти, самовиховання, професійного самовдосконалення. Аналіз теорії і практики діяльності керівника закладу освіти дає підстави свідчити про недостатню увагу до проблеми особистісного розвитку управління та умов, за яких можна впливати на складові його професійної позиції.

У дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців виваються окремі аспекти професійної позиції, яку розглядають як інтегральну характеристику особистості (К. Абульханова-Славська, С. Асмолов та ін.), як спосіб реалізації базових цінностей особистості у її взаємостосунках з іншими людьми (В. Слободчиков, А. Григор'єва та ін.), як центральний компонент освіченості особистості (О. Коршунова, О. Лебедева та ін.), як джерело активності особистості керівника (О. Міщенко, Є. Шиянов та ін.), як результат взаємопроникнень соціальних, професійних та індивідуальних типових рис особистості (А. Петровський), як систему ставлень до професії (О. Руденко, М. Сергеев та ін.).

Зупинимося на психологічному аспекті висвітлення поняття професійної позиції особистості. Він пов'язується з дослідженнями проблем суб'єкта діяльності й особистості як системи стосунків.

Учені вживають поняття «позиція» для позначення особливостей поведінки, які пов'язані з процесом самоствердження особистості, при визначенні основних функцій індивіда в системі соціальних стільнот і при вирішенні професійних завдань. Поняття позиції особистості педагога-управлінця (педагогічна позиція, професійна позиція вчителя, керівника) у наукових джерелах розглядається як невід'ємна частина професійної компетентності і необхідна умова здійснення педагогічної та управлінської діяльності.

Отже, у науковій літературі професійна позиція керівника розглядається як система відносин, що визначає методологічну основу його діяльності, ставлення до основних наукових категорій, впливає на вибір видів діяльності, методів роботи, визначає морально-етичні принципи, характер і форми взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу, є базою для професійного самовизначення керівника. Його професійного вдосконалення та розвитку, визначає ціннісно-рольову детермінацію розвитку свідомості, присвоєння норм, стереотипів, способів поведінки.

Формування професійної позиції — це динамічний процес, який відбувається під впливом зовнішніх і внутрішніх коригувальних

УДК 37.091.113:159.923

Релько С. І.,
м. Київ

Психологічні умови формування професійної позиції керівника навчального закладу

Автор статті розглядає питання забезпечення умов для формування професійної позиції сучасного керівника навчального закладу. У запропонованому підході наголошується на виявленні ролі професійної позиції як складової професійної компетентності керівника та шляхів її формування методами активного соціально-психологічного навчання.

Ключові слова: професійна позиція керівника, система післядипломної педагогічної освіти, професійна компетентність, методи активного соціально-психологічного навчання.

У сьогоденнішніх умовах суспільного розвитку, коли відбувається переосмислення сутності та цілей освіти, зазнають змін і погляди на професійну діяльність керівника закладу освіти та вимоги до його особистісних якостей. Завдання, що постають перед сучасним управлінцем, здатна реалізувати відповідальна і самостійна людина — суб'єкт професійної, соціальної і особистісної життєдіяльності. У наукових джерелах зазначається, що однією з найважливіших вимог, які висуває управлінська діяльність, є чіткість соціальної та професійної позиції її представників.

Зміни, що відбуваються у змісті та структури загальної середньої освіти мають глибинний характер і потребують розв'язання проблеми підготовки таких керівників закладів освіти, які б усвідомлювали свою соціальну відповідальність, уміли ставити управлінські цілі й досягати їх, пратнули будувати стратегію власного професійного вдосконалення. Зважаючи на ситуацію в освітньому просторі, керівник навчального закладу повинен уміти працювати за умов вибору професійної позиції — системи ставлень до дійсності, що визначає активність особистості.

Актуальність проблеми формування професійної позиції керівника закладу освіти посилюється тим, що управлінська позиція

© Релько С. І., 2010

педагогічних подій, взаєморозуміння, виявлення толерантності, культури спілкування [11, 8].

Тож з урахуванням зазначеного НІС ВВНЗ може бути охарактеризоване як простір взаємодії учасників педагогічного процесу, орієнтованої на пошук курсантами особистісного смислу навчального матеріалу, встановлення взаємозв'язку явищ, подій, фактів, їх значущості у побудові цілісного професійного світогляду майбутнього військового фахівця.

У руслі наведених міркувань актуально виявляється структура процесу навчально-виховної діяльності, наведена у науковій праці Г. Шевченка [17]. Автор виокремлює чотири послідовних рівні засвоєння навчальної інформації, що відображають накопичення і розвиток досвіду суб'єкта з конкретної навчальної дисципліни. Так, на першому рівні здійснюється діяльність за запропонованим алгоритмом з розпізнавання об'єктів, властивостей, відношень, процесів. Другий рівень передбачає репродуктивну діяльність: розв'язання типових завдань, виконання дій за засвоєним алгоритмом, відтворюваним завдяки запам'ятовуванню. На третьому рівні виявляється можливого продуктивна евристична діяльність за самостійно створеним алгоритмом, використання якого забезпечує одержання нового результату, якісно нової інформації. Четвертий рівень — це продуктивна діяльність шляхом творчого, самостійного, діалектичного конструювання, моделювання об'єктивно нової орієнтовної основи діяльності, що дає змогу одержувати принципово нову інформацію. Суб'єкт діяльності набуває здатності створювати нові алгоритми дій, формувати нові завдання.

Г. Шевченко наголошує, що за сучасних умов прояви творчості у військово-професійній діяльності та поведінці офіцера забезпечують успішне розв'язання проблем, кризових ситуацій тощо. Тут актуальність герменевтичного підходу виявляється у визначенні змісту професійної освіти, що формулюється не як набір готових рішень, придатних на всі часи, а є своєрідною скарбничкою «правильних» способів реагування на непередбачені ситуації у власній життєдіяльності, що вимагають для свого розуміння «засвоєння досвіду роботи із собою», в усякому разі визначеної кореляції із сучасністю [6].

Ми погоджуємось з думкою І. Ткачук про те, що в руслі герменевтичного підходу у змістовно-інформаційній складовій навчальної діяльності курсантів ВВНЗ має бути виокремлено компонент, який не зводиться лише до змісту засвоєваних

дисциплінарних знань, а є орієнтованим на розвиток творчих можливостей курсантів. Це слугуватиме джерелом нових знань, поглядів і настанов, глибокого проникнення до суті навчального предмета. Тільки за цих умов навчання забезпечує розвиток і вдосконалення здатності «творчого конструктивного розуміння». Саме в цьому *герменевтична педагогіка* вбачає *функціональне призначення навчання*.

У світі зазначеного в системі фахової підготовки майбутніх військових фахівців необхідно добуватись домінування інтегрованих навчальних цілей над вузькопредметними, заміни репродуктивного підходу до організації навчального процесу діяльнісним та компетентностним підходами, перетворення стратегічної та тактичної позицій науково-педагогічних працівників з авторитарної та транслуючої до демократичної та партнерської.

Організація НІС ВВНЗ, побудованого на герменевтичних засадах, передбачає реалізацію гумантарної освітньої парадигми. На відміну від навчально-трансляційної освітньої парадигми, яка базується на репродуктивних методах передачі знань, способів діяльності, традицій, емоційно-ціннісних ставлень, у здійсненні гумантарної освіти основна увага приділяється формуванню, розвитку та вдосконаленню здатності учасників педагогічного процесу знаходити універсальні смисли, що інтегрують духовні, пізнавальні, діяльнісні особистісні елементи.

У сумісному пошуку цих смислів курсанти сприймають навчальну діяльність як невід'ємну складову життєдіяльності, де навчання сприяє пошуку відповідей на порушені питання, постановці нових проблем, вирішення яких наближує й тих, хто навчає, й тих, хто навчається, до *розуміння*, що виступає основою побудови чіткої системи знань та звертання до неї у практичній діяльності. За таких умов знання стануть частиною внутрішнього світу учасників навчального процесу та необхідною передумовою формування інтерпретаційної компетентності майбутнього фахівця [15].

На нашу думку, герменевтичний підхід до організації навчально-виховного процесу ВВНЗ добре узгоджується з прийнятим у системі військово-професійної освіти суб'єктно-діяльнісним або контекстним підходом. Одним із теоретичних підрунть цього підходу є своєрідна «психологічна теорія відносності»: людина сприймає насамперед те, що є для неї особисто актуальним і значущим у професійній діяльності, тому «при контекстному підході до навчання викладач має виходити не із часткових цілей свої навчальної

України. — 1997. — № 4 (14). — С. 124—129.

2. Бюлетень Вищої атестаційної комісії України. — 2007. — № 6 (92). — 56 с.

3. Довідник здобувача наукового ступеня : зб. нормат. док. та інформ. матеріалів з питань атестації наук. кадрів вищої кваліфікації / Упоряд. Ю. І. Цевков ; передмова Р. В. Бойка. — К. : Ред. «Бюл. Вищої атест. коміс. України»; Толока, 2006. — 69 с.

4. Рибалка В. В. Припинення / В. В. Рибалка

5. Фрейджер Р., Фейдмен Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, Джеймс Фейдмен ; [пер. с англ.] — СПб. : Прайм-Еврознак, 2006. — 704 с.

В статті розкриваються обов'язки наукового керівника и диссертанта, аналізуються причини неуспешности их межличностного взаимодействия, акцентується внимание на важности этико-психологических аспектов проблемы, раскрываются психологические механизмы взаимодействия и рекомендации по оптимизации взаимоотношений диссертанта с научным руководителем.

Ключевые слова: научный руководитель, диссертант, профессиональное взаимодействие, этико-психологические отношения.

We consider the professional responsibilities of the scientific supervisor and thesis, analyze the causes of failure of their professional interaction, focus on the importance of ethical and psychological aspects of the problem reveal marked psychological mechanisms of interaction and recommendations for optimizing the relationship with the thesis supervisor.

Key words: scientific leader, candidate for a degree, professional cooperation, psychological relations.

Стаття надійшла до редакції 12.07.2010 р.

зупинитися у своєму фаховому зростанні, мріє, як правило, про те, що отримані ним наукові результати будуть корисними людям. Така особистісна позиція заслуговує на повагу.

2. Думки та погляди наукового керівника можуть не співпадати з поглядами дисертанта. Логіку, очевидну для наукового керівника, він може збагнути тільки з часом, здійснивши власний науковий пошук, усвідомивши цінність помилок і знахідок. Тому мудрий керівник буде враховувати фактор часу та надавати дисертанту можливість самостійно здобути досвід.

3. Новизна, оригінальність внеску дисертанта у розв'язання певної наукової проблеми може певний час не відігравати у стандартні схеми побудови науково-експериментальної діяльності. На цьому етапі важливо не занедало уніфікувати творчі ідеї, що може призвести до згасання ініціативності дисертанта, а допомогти йому знайти «золоту середину» між оригінальним змістом та придатною для сприйняття формою представлення наукового матеріалу.

4. Захист дисертаційного дослідження — це багатовимірний процес, успішність якого складається з кількох компонентів: наявності завершеної наукової праці; особистісної компетентності пошукача як кандидата (чи доктора) наук у певній галузі; вміння донести та захистити результати свого дослідження перед науковим загалом. Нерідко підготовка до захисту є процесом узгодження цих компонентів.

5. Відсутність наукового зв'язку з керівником після захисту дисертанта ще не означає його невдачності, оскільки отримані уроки добра він може нести далі по життю, допомагаючи іншим, здійснюючи подальший науковий пошук, примножуючи істину в єдиному світі.

Наведені пам'ятки розроблені з урахуванням проаналізованих психологічних механізмів спілкування та можуть слугувати методичним орієнтиром у процесі побудови взаємодії між науковим керівником і дисертантом.

Подальші наукові дослідження у даному напрямі можуть охоплювати широкий спектр питань етичного та психологічного спрямування, таких як: вибір теми наукового дослідження, психологічні умови успішності наукового зростання фахівця тощо.

Література

1. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / Іван Бех // Педагогіка і психологія: наук.-теорет. та інформ. журн. / АПН

дисципліни, а із цілісної моделі підготовки військового фахівця ВВНЗ, яка відповідає меті та завданням його майбутньої діяльності. Контекст професійного майбутнього, заданий за допомогою відповідної психологічної та дидактичної техніки, створює навчальну діяльність особистісним змістом, виступаючи змістовотворюючою категорією, яка характеризує ступінь особистісного включення того, хто навчається, у процес пізнання, оволодіння професійною діяльністю» [2, 79].

Тож, на підставі проведеного теоретичного аналізу з огляду на досліджувану проблему сутність термінологічно-орієнтованого навчально-інформаційного середовища ВВНЗ означає зверненість педагогічного процесу до особистості курсанта з метою реалізації професійної освіти, заснованої на «розуміючому» навчанні, осмисленні змістовно-інформаційного компонента навчальної діяльності за допомогою інтерпретації, рефлексії, оцінювання індивідуального засобу сприйняття навчального предмета, засвоєнні механізмів взаєморозуміння у спілкуванні з людьми. НІС ВВНЗ може бути реалізоване як система організаційно-педагогічних умов, ситуацій, впливів, за яких здійснюються стратегії розуміння курсантами навчальної інформації, представленої в різноманітних формах.

У перспективі передбачається визначити та конкретизувати шляхи втілення факторів навчально-інформаційного середовища вищого військового навчального закладу, які забезпечували б реалізацію термінологічного підходу до створення означеного середовища.

Література

1. Андрийчук Н. М. Підготовка вчителів для народних шкіл України (кінець XIX — початок XX століття) як наукова проблема / Н. М. Андрийчук // Вісник Житомирського державного університету. — 2009. — № 44. — С. 79—83.

2. Біжан І. В. Організація навчально-виховного процесу, методичної і наукової роботи у вищій військовій школі: підручник / І. В. Біжан. — Х.: ХВУ, 2001. — 410 с.

3. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. / Н. П. Волкова. — К.: ВП «Академія», 2006. — 256 с.

4. Гусаковский М. А. Университет в поисках нового образа науки / М. А. Гусаковский // Наука и образование на рубеже третьего тысячелетия: тезисы докладов Международного конгресса (Минск, 3—6 октября 2000 г.). — В 2 кн. — Кн. 1. — Мн., 2000. — С. 10—17.

5. *Закирова А. Ф.* Герменевтичская интерпретация педагогического знания / А. Ф. Закирова // Педагогика. — 2004. — № 1. — С. 32—42.
6. *Коваленко А. Б.* Творча задача як модель творчої діяльності / А. Б. Коваленко // Філософія. Культура. Життя. — Вип. 5. — Дніпропетровськ : Наука і освіта, 1999. — С. 130—138.
7. *Кондржевська В. І.* Формування критичного мислення майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки / В. І. Кондржевська : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. — Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2009. — 20 с.
8. *Нечволод Л. І.* Сучасний словник іншомовних слів / Л. І. Нечволод. — Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. — 768 с.
9. Новий тлумачний словник української мови. — К. : Аконті, 2008. — 926 с.
10. *Онищенко В.* Педагогічна герменевтика: ноологічні контексти ідентифікації / В. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — № 2. — С. 23—31.
11. Педагогіка розуміння : учеб. пособ. / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская. — М. : Дрофа, 2007. — 189 с.
12. *Рибешенкова И. Г.* Интерпретация естественных наук в герменевтике (критический анализ концепции П. Хилана) / И. Г. Рибешенкова // Философские науки. — 1987. — № 4. — С. 91—97.
13. *Сулима И. И.* Философская герменевтика и образование / И. И. Сулима // Педагогика. — 1999. — № 1. — С. 36—43.
14. *Сухомлинский В. А.* Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. — К. : Рад. школа, 1984. — 254 с.
15. *Ткачук І. О.* Принцип інтерпретації у змісті навчального матеріалу [Електронний ресурс] / І. О. Ткачук. — Режим доступу: <http://www.vdpu.org/scientificpubliched/conf2008/articles/Tkachuk>
16. *Томчук М. І.* Педагогіка : навч. посіб. для дистанц. навч. / М. І. Томчук, С. М. Томчук. — К. : Університет «Україна», 2007. — 193 с.
17. *Шевченко Г. Т.* Методологічні проблеми формування творчої особистості офіцера у вищому військовому навчальному закладі / Г. Т. Шевченко // Педагогіка і психологія. — 1996. — № 4. — С. 186—192.

В статті виявлені некоторые положення герменевтического подхода, которые помогают раскрыть проблему создания учебно-

є вагомими чинниками успішної взаємодії. В ідеалі їх урахування має здійснюватися починаючи з психофізіологічного рівня (зокрема, темперамент, особливості нервової системи), соціальних характеристик людини (статусу, освіти) та її ціннісно-смыслових установок.

Оскільки на практиці основні проблеми взаємодії наукового керівника та дисертанта носять саме етико-психологічний характер і потребують відповідного регулювання з обох сторін, з урахуванням наведеного матеріалу були розроблені пам'ятки для наукового керівника та дисертанта, що наводяться нижче.

Пам'ятка для дисертанта щодо побудови етико-психологічних взаємин з науковим керівником

1. Науковий керівник — це вчений, який погодився на важку інтелектуальну роботу: спрямовувати хід дисертаційного дослідження, аналізувати, вичитувати та коригувати текст дисертації. За що згоду він заслуговує на вдячність.

2. Науковий керівник є спеціалістом у певній науковій тематичній, який, як правило, прагне до продовження своїми послідовниками даного напрямку наукових досліджень. Вивчення та використання здобутків наукового керівника є закономірною умовою успішної професійної взаємодії з ним.

3. Не слід ототожнювати критику дисертаційної праці з критикою особистості дисертанта. Зауваження та виправлення помилок — необхідна складова процесу перетворення дисертаційної роботи від недосконалого стану до відносної досконалості.

4. Емоційні переживання під час захисту дисертанта для наукового керівника є, як правило, більшими, оскільки в його розумінні відбувається захист не тільки конкретної дисертаційної праці, але й наукового напрямку, школи, яку розвиває вчений.

5. Завершення роботи над дисертацією науковий керівник, як правило, не розглядає як завершення стосунків, особливо тоді, коли видає дисертанту значну частину уваги, творчих ідей та емоційної підтримки. Саме тому відсутність контакту може сприйматися ним як ігнорування, невдячне забуття, непроходження перевірки на лояльність тощо.

Пам'ятка для наукового керівника щодо побудови етико-психологічних взаємин з дисертантом

1. Дисертант — це потенційний науковець, який прагне не

допомога потрібним, відповідальність, безперечна цінність життя та цінність професійної діяльності, що надає можливість духовної самореалізації. Керуючись духовною самоідентифікацією, науковий керівник і дисертант прагнуть жити співпраці, метою якої буде покращення людського життя, цінуватимуть власні стосунки, відповідально ставитимуться до професійних обов'язків.

Соціальна самоідентифікація пов'язана з прийнятими суспільством нормами та законами, з додержанням правил та інструкцій, які є чинними у професійному середовищі. Дотримуючись цих норм, людина буде проявляти професійну відповідальність, але за відсутності духовних орієнтирів вона навряд чи виручить у разі потреби своїх товаришів, пожертвує власними інтересами заради інших. Слід зазначити, що соціальна мотивація за відсутності духовної складової нерідко призводить до неврозів, оскільки людина постійно орієнтується на зовнішнє визнання, оцінку, схвалення. У разі їх відсутності вона втрачає життєві сенси, що супроводжується образою на світ, зневірою в людях тощо.

Керуючись тільки соціальною самоідентифікацією, науковий керівник і дисертант будуть взаємними суто формально, виконуючи свої обов'язки та намагаючись зберегти власний статус.

Зрештою біологічна ідентифікація пов'язана з інстинктивною поведінкою людини. Із цим типом ідентифікації пов'язують прагнення до швидкої наживи будь-якою ціною, нівелювання моральних принципів. Ті, хто опиниться у команді з таким «професіоналом», навряд чи зможуть розраховувати на допомогу і будуть свідками прояву егоцентризму в його поведінці.

Науковий керівник і дисертант, які керуються суто біологічною самоідентифікацією, постійно самотверджуватимуться, намагатимуться отримати зиск, незважаючи на потреби один одного, забуваючи про високі смисли та наукові інтереси.

Зрозуміло, що для успішної професійної взаємодії наукового керівника та дисертанта найприйнятлівішою є духовна самоідентифікація особистості у поєднанні із соціальною ідентифікацією.

Разом з тим процес становлення та розвитку я-концепції особистості починається ще в дитинстві і може тривати все життя. Чи можна завчасно попередити непорозуміння між науковим керівником і дисертантом?

Характер міжособистісних стосунків, дотримання етики спілкування та врахування психологічних особливостей один одного

інформаційної середовища військового навчального закладу. Спозицій герменевтичного підходу учебно-інформаційна среда ВВНЗ может быть представлена как пространство реализации стратегий теоретического конструктивного понимания курсантами персонального и профессионального смыслового учебного материала.

Ключевые слова: высшее военное учебное заведение, учебно-информационная среда, герменевтика.

The essence of the hermeneutic approach the educational-informational environment of the higher military educational establishment is considered. From the attitude of the hermeneutic approach the educational-informational environment of the higher military educational establishment may be represented as the space for the realization of the strategy of creative constructive cadets' understanding of the personal and professional senses of the educational material.

Key words: the higher military educational establishment, the educational-informational environment, hermeneutic.

Стаття надійшла до редакції 12.07.2010р.

378.011.3-051:78

Мороз В. В.,
м. Київ

Професійна підготовка педагога до розвитку творчого потенціалу учнів

У статті проаналізовано деякі аспекти щодо змісту, форм і методів підготовки вчителя музики до розвитку творчого потенціалу учнів.

Ключові слова: підготовка майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу учнів, педагогічні умови, розвиток творчого потенціалу.

Сьогодні в Україні продовжується модернізація освітньої галузі, що характеризується підвищенням попиту на вчителів, спроможних виконувати свої професійні обов'язки на високому рівні і знаходити найбільш ефективні способи вирішення завдань розвитку творчого потенціалу учнів. Це значною мірою актуалізує проблему дослідження.

Аналіз наукових досліджень і публікацій показав, що проблема підготовки педагогічних кадрів, розвитку їх важливих творчих здібностей, якостей, умінь, стилю мислення, діяльності здавна привертала увагу відомих педагогів (Г. Вашенко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.). У працях сучасних науковців визначаються певні напрями, що відображають окремі аспекти проблеми дослідження професійної підготовки вчителів (Г. Палагжа [2], О. Рудницька [3], О. Савченко [4], О. Шолокова [5] та ін.). Водночас проблема підготовки майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики практично залишилася поза увагою дослідників і не була предметом спеціального наукового зацікавлення.

Мета статті полягає у висвітленні процесу реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх учителів музики до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики у процесі педагогічної практики.

Майбутній учитель музики, готуючись до розвитку творчого потенціалу молодших школярів у навчально-виховному процесі, ознайомлювався із вимогами когнітивного (інтелектуально-
© Мороз В. В., 2010

розлади, психосоматичні захворювання, виникнення суїцидальних нахилів. Натомість піднесення особистісної цінності, людської гідності активізує життєві сили людини, позначається на її емоційних станах, сприяє виникненню почуттів натхнення, впевненості та позитивно позначається на працездатності.

Висвітлюючи специфіку взаємодії наукового керівника і дисертанта, зазначимо, що перший порівняно з другим має вищий статус, більший досвід та наукові здобутки. У процесі співпраці передбачається, що науковий керівник буде допомагати дисертантові у його науковому пошуку, ділитися з ним знаннями та мудрістю. Чому ж цей процес нерідко супроводжується конфліктами та непорозуміннями?

Аналогію можна провести з ситуацією позичання грошей, що в багатьох релігіях робити не рекомендується (краще по можливості подарувати). У ситуації позичання грошей і позичальник, і той, хто позичає, входять у взаємозалежні стосунки, що відбувається поступово. Той, хто позичив, природно, чекає на повернення боргу і при кожній зустрічі свідомо чи несвідомо намагається нагадати про це.

Позичальник відчуває дискомфорт, який може перетворитися на почуття провини, особливо якщо з поверненням боргу виникли проблеми. Він буде по можливості уникати зустрічі з тим, хто йому позичив. Продовження цих стосунків може призвести до взаємних образ, звинувачень, прохолоди та ворожості навіть після повернення боргу.

Подібним чином науковий керівник виступає у ролі того, хто позичає знання та мудрість, які дисертант має повернути своїм ставленням та успішним захистом дисертації, що повинно сприяти досягненню спільної мети.

Усвідомлення цієї мети обома сторонами є важливим аспектом наукової взаємодії. Аналізуючи стосунки між науковим керівником і дисертантом під цим кутом зору, слід зазначити, що вони, у глибокому психологічному значенні, зумовлюються світоглядними позиціями, смислами, ціннісними орієнтаціями, які є основою я-концепції особистості. Закономірним є питання: які саме я-концепції сприяють успішній взаємодії?

Класифікуючи різні я-концепції, як правило, виокремлюють духовну, соціальну та біологічну самоідентифікацію людини. Духовна самоідентифікація пов'язана з вершинними цінностями та смислами людського життя, серед яких провідне місце посідають такі, як:

професіогенезу опановують рольову функцію наукового керівництва. Як правило, характер міжособистісної взаємодії визначає швидкість і ефективність наукового зростання дисертанта. Успішна співпраця передбачає взаєморозуміння, спільний науковий пошук, взаємобачення ідеями, науковими здобутками та досвідом.

На практиці ми можемо бути свідками випадків, коли процес роботи над дисертацією триває десятиліття, призводячи не стільки до його поглиблення, скільки до втрати актуальності. Типовими наслідками порушення етико-психологічної взаємодії наукового керівника та дисертанта можуть бути: незадоволеність один одним, що проявляється в образах, взаємних звинуваченнях тощо; відмова наукового керівника від дисертанта; відмова дисертанта від подальшого дослідження.

Порушення етико-психологічних правил взаємодії призводить до того, що керівник нерідко скаржиться на відсутність регулярного наукового контакту з дисертантом, на невдячність та супротив його ідеям, неспроможність дисертанта вести науковий діалог та послідовно виконувати окреслені завдання.

У свою чергу дисертант у такій ситуації відчуває внутрішні протиріччя: не розуміє, чого від нього хочуть, чому його ідеї знецінюють, пропонують натовмість інші, тощо. Час від часу, відчуваючи власну наукову неповноцінність, він ладен кинути розпочате дослідження. Під час зустрічі з науковим керівником відбувається обговорення недоліків дисертаційної роботи, виправлення помилок і неточностей, що може сприйматися як критика особистості, а отже, приниження власної гідності дисертанта.

Це явище можна пояснити, спираючись на роботи У. Джеймса, який стверджував, що під особистістю можна розуміти все те, чим володіє людина [5]. У даному випадку дисертаційна праця сприймається особистістю дисертанта як частина себе. Критика, низька оцінка з боку референтної особистості (а саме такою є науковий керівник) викликає природну реакцію самозахисту, спробу піднести власну гідність. На жаль, одним з найпростіших і найтиповіших способів піднесення власної гідності (у своїх очах) є спроба приниження гідності інших. Застосування цього прийому ми можемо спостерігати у різноманітних ситуаціях, як-от: з'ясування стосунків дітей, сімейні сварки, конфлікти на виробництві.

Вивчення психологічних механізмів приниження та піднесення особистості викликає особливий інтерес у сучасних дослідників [1; 4]. Тривале приниження особистості може спричинити психічні

музичного) аспекту підготовки до означеного виду діяльності, а саме: а) яку мету може переслідувати вчитель у розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики; б) які завдання він може поставити перед собою для реалізації поставленої мети; в) якими шляхами він може розв'язати висунуті завдання; г) які засоби для цього він може використати [3; 5].

У ході педагогічної практики в початкових класах майбутні вчителі бували уроки музики таким чином, щоб вони максимально сприяли розвитку творчого потенціалу молодших школярів.

Умовами розвитку творчого потенціалу молодших школярів були: проблематизація навчального матеріалу (істинні знання народжуються в результаті здивування і допитливості); активність дитини (знання повинні засвоюватися «з апетитом»); зв'язок навчання з життям дитини, грою, працею. Під час проведення майбутніми вчителями пробних уроків музики увага їх зверталась на важливу особливність: учні більш чуливо реагують на різні ситуації, в яких їм доводиться слухати музику або створювати шумові ефекти, аніж на характер самої музики.

Педагогічно доцільно організовані ситуації для розвитку творчого потенціалу учнів сприяють виникненню стійких зв'язків, перетворенню емоційних станів на стійкі почуття до власної творчості. Враховувалося теоретичне положення Л. Виготського про те, що «емоції мистецтва — це розумні емоції», які несуть у собі значні «мисленеві потенції» [1, 43].

Під час педагогічної практики у початкових класах майбутні вчителі мали змогу переконатися, що молодші школярі на рівні самодіяльної творчості частіше і природніше виражають свої емоції і почуття засобами образотворчого мистецтва. Важливо було створити такі педагогічні умови, завдяки яким природна дитяча творчість з образотворчого мистецтва поступово трансформувалася б у творчість музичну, більш абстрактовану за своїм характером. Тобто спочатку забезпечувався синтез малюнка та музики, і лише після цього створювалися ситуації синтезу танцю, інсценування ігор, співу. Використовувався метод трансформації візуальних пластичних образів в образи аудіальні (синтез першого порядку у синтез другого порядку).

Синтез першого порядку, більш конкретний і візуальний, називаємо музично-пластичним. Пластика ліній, кольорів, предметно-пластичних форм асоціювалась із музикою, трансформувалась у музику. Ознайомлення з кольорами фарб

супроводжувалось звуками музичної гами у напрямі від червоного до фіолетового. Наприклад, на папері утворювали кольоровий «звукоряд» із крапелькою «клавіш». Падіння на папір краплі червоного кольору супроводжувалося звучанням ноти «до», а падіння краплі оранжевого — звучанням ноти «ре» і т.д.

Під гаму утворювалися два «звукоряди» (висхідний і низхідний): від найнижчого звука гами і до найвищого (до — сі) і, навпаки, від найвищого звука до найнижчого (сі — до). Після цього розпочиналися образотворчо-музичні ігри способом «пальчикових відбитків». Учні за сигналом практиканта «натискали» одну із кольорових крапель, а практикант відповідний звук відтворював грою на музичному інструменті.

Траплялися випадки, коли «кольоровомузика» асоціювалася з іншими способами синтєзу, які не відповідали порядку розміщення звуків, як у «кольорових гамах». Тоді копірно-музичні ігри продовжувалися, і за допомогою кольорових відбитків пальців створювали ритми коліскових пісень, вальсу, польки, маршу.

Сполучення кольорів у мелодії супроводжувалося акордами в акомпанементі (оранжевими, фіолетовими, зеленими). Асоціації образотворчо-музичного характеру урізноманітнювалися іграми з калейдоскопом. Явні зрушення у спільному розвитку творчого потенціалу учнів і майбутніх учителів музики засвідчували виталювання нових ігрових прийомів або іграшок незвичайної пластики, зумовлених музичною творчістю.

Так, майбутніми вчителями-практикантами експериментальної групи була запропонована нова іграшка-саморобка для образотворчо-музичного розвитку учнів — калейдоскоп у поєднанні з музичною іграшкою. Кожний поворот об'єктива такого калейдоскопа супроводжувався новими звуковими послідовностями.

Вважалося, що аудально-візуальний вплив на молодших школярів забезпечить зміни у таких домінантах сприймання, а саме: візуальний тип («емоційні») стануть більш наблизженими до типу аудального («абстрактного»), і навпаки. Саме такі зміни спостерігалися у середовищі учнів, якими керували студенти-практиканти експериментальної групи.

Після ігор з кольоровими плямами-відбитками, практиканти пропонували дітям пластику більш абстрактну — пластику трафічних ліній, яка асоціювалася з музикою. Пластиком ліній передавалась тривалість звучання нот. Найдовша лінія проходила для позначення тривалості цілої ноти, удвічі коротша — половинної і т.д. Хвилястою

5) ознайомлювати наукового керівника з проміжними результатами наукового пошуку; 6) звітувати про хід виконання дисертації на засіданні відповідного науково-дослідного структурного підрозділу (відділу, кафедри); 7) у встановлений термін захистити дисертацію або подати її до спеціалізованої вченої ради.

Здавалося б, існуюча інформаційно-правова база повинна забезпечувати швидку та якісну підготовку наукових кадрів. Однак успішність дисертаційного шляху пошукувача залежить не тільки від якості дисертаційної праці, його компетентності, інтелектуальних здібностей, творчого потенціалу та таких особистісних рис, як наполегливість, цілеспрямованість і вміння завершувати розпочате. Наведені характеристики є, безумовно, важливими, але в реальному житті не меншого значення набувають етико-психологічні аспекти взаємодії дисертанта з науковим керівником.

Слід зауважити, що проблема взаємодії з науковим керівником є не менш гострою і в процесі підготовки студентом курсової, магістерської чи дипломної роботи. Як приклад наведемо фрагменти роздумів дисертантів (унікаючи прізвищ), викладених на Могилівському інтернет-форумі.

«Яка функція наукового керівника? Що він має робити? За які дії у вашому напрямку йому держав платити копійку з бюджету? Науковий керівник повинен: надихати? Скерувувати? Радити літературу? Редагувати?..»

«Мій перший керівник порадив мені тему та книжку для прочитання, і більше я його не бачив до передзахисту.

Мій другий керівник розповів, чому тема, на яку я хочу писати, не підходить, і пояснив, як правильно її вибирати і як будувати методологію аналізу. Він був кльовий, але дуже зайнятий. Наступного разу я побачив його за тиждень до захисту. Перечитав мою роботу і тищень мене носом у слабкі місця.

Мій третій керівник обговорював зі мною структуру і методологію роботи, радив літературу і вичитував кожен абзац як науковий редактор. Головне, що він зробив — допоміг вибудувати логіку роботи, ставлячи питання як людина, що не є фахівцем з теми.

Мій четвертий керівник, судячи з усього, вважає, що я і без нього здатен написати роботу. Іноді дзвонить, і нагадує, що час йде і треба працювати. Допоміг мені опублікувати статтю і за це попросив, щоб я поставив під нею подвійне авторство».

Наведені фрагменти підтверджують актуальність проблеми, оскільки майже всі наукові співробітники на різних етапах свого

УДК 174:001

Помиткін Е. О.,
м. Київ**Етико-психологічні аспекти успішної професійної взаємодії між науковим керівником і дисертантом**

У статті розглядаються об'єкти наукового керівника та дисертанта, аналізуються причини неуспішності їх міжособистісної взаємодії, акцентовується увага на важливості етико-психологічних аспектів проблеми, розкриваються психологічні механізми означеної взаємодії та надаються рекомендації щодо оптимізації взаємин дисертанта з науковим керівником.

Ключові слова: науковий керівник, дисертант, професійна взаємодія, етико-психологічні відносини.

У документах ВАК України (положеннях, рекомендаціях) наводиться значна кількість вимог до дисертаційних праць, супровідних документів, регламентується робота спеціалізованих вчених рад [2; 3]. Щодо організації та регулювання взаємодії наукового керівника з дисертантом, то цей процес висвітлюється переважно в нормативно-правовому руслі.

Зокрема, за нормативними документами, до обов'язків наукового керівника відносять такі: 1) надавати допомогу при виборі теми, добір літератури, методології та методів дослідження; 2) аналізувати зміст роботи, висновки та результати дослідження; 3) визначати етапні терміни виконання роботи; 4) оцінювати якість і контролювати хід написання дисертації; 5) орієнтувати дисертанта та регулярно надавати йому консультативну допомогу; 6) приймати рішення щодо готовності дисертації до захисту; 7) доповідати на засіданні кафедри (відділу) про хід виконання та завершення роботи; 8) надати відгук-характеристику дисертанта.

Дисертант у свою чергу зобов'язаний: 1) дотримуватися вимог законодавства, моральних та етичних норм поведінки; 2) глибоко оволодівати знаннями, практичними навичками, професійною майстерністю та підвищувати загальний культурний рівень; 3) оволодівати методологією проведення наукових досліджень; 4) виконувати індивідуальний план роботи аспіранта;

© Помиткін Е. О., 2010

лінійно позначалась висотність звучання. Наприклад, учні малювали хвилясту лінію і пробували її проспівати: «до-ре-мі-ре-до» (зростаюча і спадна хвиля), — або озвучити лінії іншими інструментами. Хвиляста лінія утворювала основу орнаменту і «вітворювалась» голосами інструментів або вокально. Учень пропонувавсь додати звучання голосів (високого і низького) і позначити їх орнаментальними візерунками (вгорі над хвилею і внизу під хвилею). Після цього під керівництвом студентів-практикантів учні створювали свої власні ритмічні малюнки. Важливою умовою було хороше виконання ритмівок-примовок і віршованих текстів. У ході хорового декламування пропонувалось без підготовки перейти на спів, що без труднощів робили учні спільно зі студентами-практикантами. Використовувались прийоми локалізованого мовлення в ході предметно-пластичних дій.

На етапі залучення учнів до творчої діяльності найбільш ефективним способом виявився показ імпровізованого вирішення створеної емоційної ситуації в ході аргументованого роз'яснення або проблемного викладу. Вчитель розповідав і показував, як можна творчо підійти до вирішення завдань. Спочатку він ставив перед собою завдання і сам виконував його, намагаючись разом з учнями аналізувати музичні приклади власної імпровізації.

На наступних етапах акцент активності поступово переносився на учнів. Для цього застосовувались завдання, побудовані з урахуванням прийому «підказки», яка спрямовувала творчу діяльність частково пошукового характеру. «Запитання-підказка» допомогла включитися у творчий процес і стимулювала активність дитини.

Наприклад, учитель імпровізував нескладну мелодію, даючи дітям можливість закінчити її. Дуже доречна в цьому випадку імпровізація заaddock. Учитель співає: «Хто літає на лужок, поспіша до пелюсток, любить сік солодкий пити, хто до вулика летить?» Учень відповідає коротко простіваючи: «Це бджоли». На наступному етапі вчитель пропонує більш розгорнутий варіант імпровізації «запитання-відповідь». Вчитель: «Ти куди, бджола, літала?» Учень: «В полі меду назбирала». Вчитель: «А чи меду є багато?» Учень: «Меду повний вулик-хата».

Потім поступово дітей підводили до самостійного виконання творчих завдань. Усі способи застосовували у поєднанні, а питома вага індивідуальної роботи поступово зростала. Після набуття певного досвіду вокальної імпровізації дуетні функції вже повністю брали на себе учні.

Слід підкреслити, що просування учнів «етапами активності» багато в чому залежало від педагогічної майстерності майбутнього вчителя.

По-перше, він заохочував найменший прояв творчої активності учнів; по-друге, делікатно аналізував ці спроби; по-третє, вчив учнів імпровізувати і намагався шоразу підкреслити естетичну привабливість творчої діяльності.

Ефективним засобом активзації розвитку музично-творчого потенціалу на уроках музики були творчі завдання, які можна за їхніми характерними ознаками поділити на три групи: а) пізнавальні (слухання музики і підбір до неї назви); б) імпровізаційні (створення нової мелодії на основі заданої теми); в) власна творчість (складання невеличких мелодій, пісень).

Метою творчих завдань є відчуття молодшими школярами радості від творчості, бо з нею пов'язана емоційна чутливість до музики. Ці завдання сприяють кращому та якіснішому засвоєнню навчального матеріалу відповідно до програмових вимог.

Наприклад, учитель пропонує учням прослухати музику, не повідомляючи її назву заздалегідь, а учні самостійно підбирають назву до неї. Так, прослухавши «Кавалерійську» Д. Кабалевського, назвали її «Гонитва», «Швидкий поїзд», «Біг оленя», «Старовинну французьку пісеньку» П. Чайковського — «Сумний вечір», «На дворі місяць», «Хлопчик захворів», «Пливе хмара», «Тиха ніч».

Метод творчих завдань гармонійно разом з іншими видами діяльності входив у процес навчання. Він не виключав пояснень, розповідей, ілюстрацій на уроці. Завдання цього методу полягало саме в тому, щоб допомогти молодшим школярам вільно і самостійно оперувати знаннями, уміннями і навичками, здобутими на уроці музики у процесі розвитку творчого потенціалу.

У ході педагогічної практики майбутні вчителі переконались у наявності потенційних можливостей у школі для розробки цілісного інтегративного змісту художньої творчості з домінантою музики і хореографії.

Під час проведення уроків музики з молодшими школярами доцільним виявилось використання *емоційно-образних педагогічних ситуацій* — сукупності різних життєвих сюжетів, які майбутній учитель пропонував школярам (зовнішній компонент), та емоційного відгуку дітей на ці сюжети (внутрішній компонент).

На уроках музики емоційно-образна ситуація, запропонована вчителем, є підготовчим етапом, що настрює дітей на творчий процес; вона спонукає їх до пошуку образно-емоційного розв'язання

общества. Проанализировано общее содержание термина «компетентность». Осуществлена трансформация существенных признаков понятия «коммуникативная компетентность» в характеристику измерения образованного человека.

Ключевые слова: компетентность, когнитивная компетентность, коммуникативная компетентность, критерии готовности.

The article is devoted to the cognitive and communicative competence as the quality of the modern educated person. The general content of the term «competence» has been analyzed. It was made the transforming of main features of the term «communicative competence» into the educated person's characteristics.

Key words: competence, cognitive competence, communicative competence, criteria of the readiness.

Стаття надійшла до редакції 23.08.2010 р.

- усвідомлена мотивація зайнятості;
- знання, обізнаність з емоційно цікавою сферою, що стимулювала інтерес і власну зайнятість;
- уміння і навички самореалізації життєвого досвіду.

Література

1. *Маноха І. П.* Людина в соціумі: ідея свободи та миф реального вибору / І. П. Маноха // Політична культура демократичного суспільства: стан і перспективи в Україні : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. — К.: Гнозис, 1998. — С. 16—20.
 2. *Морзун В. Ф.* Кризові та еволюційні періоди розвитку особистості від народження до смерті: психологія людської долі / В. Ф. Морзун // Єдність педагогіки і психології у цілісному навчально-виховному процесі: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 4-5 квітня 1995 р., Полтава / За ред. А. М. Бойко. — Полтава, 1995. — С. 135—139.
 3. *Панок В. І.* Проектно-технологічний підхід в управлінні соціальними процесами / В. І. Панок // Соціальна служба в Україні: соціально-психологічні засади формування й ефективного функціонування : матеріали наук.-практ. конф. / За ред.: В. В. Москаленко, Н. І. Кривоконь, Н. М. Дембицька. — К.: Фенікс, 2005. — С. 95—103.
 4. *Побірюченко Н. А.* Профпрієнтаційний супровід підготовки сучасного фахівця до навчання впродовж життя / Н. А. Побірюченко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. — К., 2001. — Ч. 1. — С. 134—137.
 5. *Помиткін Е. О.* Індивідуально-психологічний та еволюційно-історичний виміри духовного розвитку особистості / Е. О. Помиткін // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. академіка С. Д. Максименка. — К.: Мленіум, 2006. — Вип. 27. — С. 202—211.
 6. Психологічний словник / [Упоряд.: В. В. Синівський, О. П. Сергєєнкова ; ред. Н. А. Побірюченко]. — К.: Наук. світ, 2007. — 274 с.
 7. *Сергєєнкова О. П.* Професійна індивідуальність майбутніх учителів: теоретико-методологічні аспекти / О. П. Сергєєнкова. — К.: Наук. світ, 2004. — С. 280—290.
- В статтє обоснована когнітивно-комунікативная комитентность как измерение образованного человека современного*

завдання, закладеного в ситуації, забезпечує вибір учнями нового способу виконання дії шляхом добору необхідних засобів музичної виразності. Така ситуація містить питання, а відповідь повинен знайти сам учень, який завжди має можливість вибору, комбінації, творчості. Емоційно-образна ситуація характеризується передусім формуванням музичного образу у свідомості молодшого школяра під час виконання ситуаційного завдання і вирішення проблеми вибору зображальних засобів та способів вокального вираження своїх почуттів, які сумарні із зовнішніми емоційними моментами ситуації. Основним тут є не усне запитання, а створення «питальної» атмосфери, яка активізує творчий потенціал дитини для вирішення завдання, що полягає у створенні суб'єктивно нової емоційно-образної «відповіді».

Залежно від характеру запропонованого молодшим школярам життєвого сюжету та їхнього емоційного відгуку на цей сюжет, виділяти три типи емоційно-образних ситуацій: вербальну, музично-перцептивну та зображально-ілюстративну.

Вербальна ситуація створювалася шляхом розповіді-запитання, що стимулювала образно-емоційну розповідь-відповідь і використовувалася як матеріал для вокальної імпровізації.

Для зображально-ілюстративної ситуації характерною була опора на сприйняття дитячих розповідей-малюнків, які містили запитання на кшталт «Що це таке?» або «Який настрій передано у цьому малюнку?» тощо. Розгляд таких зображально-ілюстративних запитань був основою для подальшої вокальної відповіді.

Спільним для всіх типів ситуацій було створення у молодших школярів певного настрою — урочистого, схвильованого, ліричного, веселого, ображеного, стурбованого, іронічного, на основі якого виникала дитяча імпровізація. Необмеженість відповідей передбачала також вільне варіювання відлуків, наприклад, пошук розповідей-відповідей, аналогічних або протилежних завданню, вибір із серії запропонованих розповідей такої, що відповідає внутрішньому настрою.

Участь молодших школярів в емоційно-образних ситуаціях — це своєрідний спектакль, де школярі виступали в ролі дійових осіб. «Спектаклі» організовувалися таким чином, щоб діти відчували — вони грають для себе, щоб вони були в захопленні від цієї гри, від самого процесу, а не від кінцевого результату. Головна роль тут належала, звичайно, вчителів-практиканту, який виконував функції режисера, що не тільки створював і пропонував сценарій, але й

розподіляв ролі, тактовно і непомітно керував усім дійством.

Досвід проведення уроків музики майбутніми вчителями з використанням емоційно-образних ситуацій переконує, що вони можуть сприяти розвитку дітей здібностей до використання значної кількості вокальної імпровізації (самостійного вибору ладу, відповідного ритму для певного образу, внутрішнього колориту музики).

Великі можливості для розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики, проведених студентами-практикантами, відкрило використання вокальних імпровізацій як органічної складової педагогічного процесу.

У період педагогічної практики багатоплановість дитячих імпровізацій допомагала встановити емоційний контакт як з музикою, так і з учителем-практикантом, що сприяло розвитку творчого потенціалу, здібності уявляти й фантазувати, викликало ефект самовираження і самоствердження.

Просування дітей етапами активності багато в чому залежало від педагогічної майстерності майбутнього вчителя. Саме він, по-перше, заохочував будь-який вияв творчої активності молодших школярів, по-друге, всебічно, але дуже тактовно аналізував усі спроби імпровізації, по-третє, вчив дітей імпровізувати, всіма засобами підтримуючи естетичну привабливість цього процесу.

В імпровізаційно-сценічній діяльності на уроках музики відбувалося злиття критеріїв музично-емоційного і музично-інтелектуального розвитку.

1. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики потребує володіння уміннями здійснювати відбір та практично застосовувати різні форми, методи, прийоми і засоби, що активізують розвиток творчого потенціалу особистості.

2. Основними шляхами розвитку творчого потенціалу молодших школярів є гра, творчі завдання і творчі імпровізації.

3. Розвиток творчого потенціалу молодших школярів продуктивно розвивається на основі синтезу мистецтв.

4. Показниками високого рівня підготовки майбутнього вчителя музики до розвитку творчого потенціалу учнів є: стабільна установка на творчість, пратнення до імпровізованого самовираження співом, до імітаційних діалогів, інсценізації, хореографічних постановок, які можуть продовжуватись у візуальних видах художньої творчості (образотворчому мистецтві, художній праці); самостійність у

Тобто, загальна схема «думка — дія — спілкування» характеризує вибір сучасної освіченої людини. Іншими словами, у своїх ідеальних спрямуваннях освічена людина сучасності є досить діловою і прогресивно мислячою особистістю. Її цілепокладанням є досягнення в житті рівня своїх реальних здібностей і можливостей.

Важливими для саморозвитку спрямованості особистості освіченої людини є діяльність, робота, зайнятість, які дають можливість спілкуватися з іншими. У 31 % із 37 опитаних дорослих виявлено спрямованість на підтримку власного інтелекту; у 12 % виявлено спрямованість на дотримання морально-етичних цінностей у стосунках; 17 % водночас рівною мірою спрямовані і на підтримку інтелекту, і на дотримання морально-етичних цінностей у комунікативній сфері; 11 % спрямовані на зайнятість роботою; 29 % надають перевагу комунікативності, контактності, спілкуванню з людьми.

Таким чином, результати аналітичного опитування незайнятих дорослих людей (37 осіб) переконують у тому, що більшість освічених людей надають перевагу самопідтримці діяльності, власного інтелекту, виявляють уміння спілкуватися з людьми з метою встановлення ділового контакту.

Отримані дані є показовими для того, щоб когнітивно-комунікативна компетентність освіченої людини вважалася одним з вимірів її життєвої енергії. Разом з тим для вимірювання функціональної психологічної активності людини названий вимір є недостатнім в ринкових умовах. Ринкова економіка, що є провідним регулятором природності людини для саморозвитку, потребує вимірів її мобільності, гнучкості, креативності, здатності до ризику тощо.

Перелічимо критерії готовності фахівця до ринкової діяльності, тобто ставлення до будь-якого типу діяльності на рівні установки, завдяки якій актуалізується наступне:

- спрямованість особистості на досвід і зрілість окремих компонентів діяльності; орієнтованість на загальну власну придатність до праці;
- цілісність перебігу емоційно-вольового стану, провідні риси характеру, особливості темпераменту, що забезпечують успішність вибору діяльності;
- реальне діяння, незалежне від звичок, стилю поведінки та комплексу побутових обов'язків;
- вибір зовнішніх стимулів, соціальних впливів, що є постійними в близькому оточенні;

скупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне протікання комунікативного процесу. Комунікативна компетентність зростає в міру освоєння індивідом культурних, ідейно-моральних правил і закономірностей суспільного життя [6, 117].

Результати аналізу описаних вище загальних визначень когнітивно-комунікативної компетентності виявили можливість трансформації окремих її ознак в характеристики виміру освіченої сучасної людини. До таких ознак виміру, зокрема, нами віднесено знання культури міжособової взаємодії з людьми, що віділюється в мистецтво встановлення комунікативного контакту; наявність власної ідеї у виборі діяльності для саморозвитку, внутрішній голося-інтуїція як ознака наявності уміння відрізнати головне від другорядного; цілеспрямованість як супровід витримки, терплячості в ставленні до тимчасово несприятливих ситуацій життя тощо.

До параметрів виміру освіченості пропонуємо віднести ще кілька таких її «ключів»:

- *натхнення* — *ентузізм* — *віра у те, що у зайнятості корисною справою міститься духовна сила, завдяки якій тримається фізичне здоров'я*;
- *самодостатня* мужність в досягненні результатів у межах певного часу;
- *самоорганізованість і раціональність у роботі*. Це уміння нетайно робити те, що подобається, звичка насолоджуватися відпочинком лише після роботи, а не перед нею.
- *знання в діях, мислах, результатах*. Освічена людина вважає, що отримані знання, набутий життєвий досвід самі по собі безпорадні. Лише наполегливі дії є реальною силою, що змушує відбуватися події і досягати очікуваних результатів.

В описаному вище обґрунтовано один із вимірів освіченої людини, узагальнення ознак якого складає характеристику освіченої людини. Виявлено, що найважливішими цінностями сучасної дорослої людини є знання і розум, відповідальність і самоорганізованість; повага до думок, позиції партнера із спілкування.

Важливими для дорослої людини є реалізація професійних знань і умінь, дотримання вимог компетентності. У вимірах освіченої людини значимими є діяльнісно-вольові цінності, тобто здатність реалізувати свій інтелектуально-пізнавальний потенціал. Набуті людиною комунікативні якості дають їй змогу досягти бажаних результатів у роботі та відпочинку.

постановці й вирішенні творчих завдань, стійкість інтересу до їх виконання; якісна виконавська майстерність (в тому числі і самодільних творів) з образним зачином, стрункою довершеною, оригінальним творчим рішенням; своєрідність творчої організації, зумовленої наявністю особистісно значущих асоціативних зв'язків; індивідуальний стиль.

5. Доцільною є орієнтація майбутніх учителів на оволодіння такою педагогічною майстерністю, яка розширювала б уявлення про художню творчість і, зокрема, творчість музичну, посилювала емоційну насиченість занять, сприяла розвитку асоціативного мислення, фантазії, уяви особистості, тобто забезпечувала розвиток творчого потенціалу в єдності його структурних компонентів: когнітивного, сенсорного, креативного.

6. На основі результатів дослідження доведено, що створення освітньо-культурного розвивального середовища та «єдиного простору» співтворчості студентів-практикантів та учнів на основі особистісно орієнтованого підходу, врахування методично доцільного добору форм, методів та методичного забезпечення процесу розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики значно підвищують ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

Література

1. *Выготский Л. С.* Психология искусства / Лев Семенович Выготский ; под ред. М. Г. Ярошевского. — М. : Педагогика, 1987. — 345 с.
2. *Падалка Г. М.* Эстетична культура майбутнього вчителя та умови її формування / Г. М. Падалка // Вища і середня педагогічна освіта : республ. наук.-метод. зб. / Мін-во народної освіти України. — К., 1991. — Вип. 15. — С. 56—62.
3. *Рудницька О. П.* Педагогіка: загальна і мистецька: [навч. посіб.] / О. П. Рудницька. — Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2005. — 360 с.
4. *Савченко О.* Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів / О. Савченко // Почат. шк. — 2000. — № 1. — С. 1—4.
5. *Шолохова О. П.* Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя : [монографія] / О. П. Шолохова. — К. : ЕкСОб, 1996. — 172 с.

В статье проанализированы некоторые аспекты относительно содержания, форм и методов подготовки учителя музыки к развитию творческого потенциала учеников.

Ключевые слова: подготовка будущего учителя к развитию творческого потенциала учеников, педагогические условия, развитие творческого потенциала.

This article deals with some aspects as to a content, formats and methods of the preparation of the future teacher for the development of creative potential of the pupils.

Key words: the preparation of the future teacher for the development of creative potential of the pupils, the pedagogical conditions, the development of creative potential.

Стаття надійшла до редакції 11.06.2010р.

глибоке розуміння системативного цілепокладання, що забезпечує використання людських ресурсів за межами їх фізичних та інтелектуальних можливостей.

Людина, група, колектив, нація в екстремальних умовах можуть досягти поставленої перед ними мети тільки таким шляхом. Тому програми освіти дорослих ґрунтуються на кредитно-модульному розвитку у дорослої людини самореалізаційного потенціалу. Важливою умовою розвитку такого потенціалу є здатність особистості адаптуватися до нових процесів і свідомо оновлювати свій досвід новими знаннями і соціально значимими цінностями.

У статті представлено рекомендації, адресовані тим, хто не намагається користуватися набутим, а докладаючи волю і характер, пропонує суспільству компетентність, яка раніше була поза запитом, однак знаходить своє місце в ринковій економіці, змінює імідж на успішну і задоволену життям людину. Ми опишемо вимір освічених активних людей, які мають схильності до постійного пізнання і відчують при цьому потребу в реалізації набутої ними в життєдіяльності когнітивно-комунікативної компетентності. Розкриємо терміни і зміст поняття «когнітивно-комунікативна компетентність».

Термін «компетентність» у науковій літературі подано в різних інтерпретаціях. Універсальним є визначення «компетентності» в контексті набутого суб'єктом комплексу якостей, що сприяють його продуктивній взаємодії із соціальним середовищем, людьми, оволодінню необхідними для життєдіяльності професійними знаннями, уміннями та навичками.

У наукових дослідженнях, що пов'язані з розкриттям компетентнісного підходу, використовується термін «індивідуальна компетентність». Цим терміном фіксується володіння особистістю способами і прийомками самореалізації, саморозвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного росту, уміння раціонально, без переважань організовувати свою діяльність [6, 117].

Розкриваючи компетентність, що характеризує когнітивний і комунікативний аспект як вимір освіченої сучасної людини, вважаємо за доцільне розкрити поняття «комунікативна компетентність». Цим поняттям описано здатність особистості налагоджувати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми в різних ситуаціях спілкування, яка заснована на знаннях і досвіді, розумінні себе та інших. До складу комунікативної компетентності входять

УДК 374.72

Побірюченко Н. А.,
м. Київ

Когнітивно-комунікативна компетентність у вимірах освіченої людини сучасного суспільства

У статті обґрунтовано когнітивно-комунікативну компетентність як вимір освіченої людини сучасного суспільства. Проаналізовано загальний зміст терміна «компетентність». Здійснено трансформацію сутнісних ознак поняття «комунікативна компетентність» в характеристику виміру освіченої людини.

Ключові слова: компетентність, когнітивна компетентність, комунікативна компетентність, критерії готовності.

Освічена людина сучасного ринково-економічного суспільства знаходиться у пошуках сфери самореалізації свого індивідуального потенціалу. Індивідуальним потенціалом називають життєво-професійний досвід, знання, нерелізовані прагнення до участі в активному спілкуванні та соціальному визнанні особистісної самодостатності.

Користуючись реально діючим потенціалом, доросла людина намагається ставити собі за мету знайти життєво важливі пріоритети і в задуманій справі досягти очікуваних результатів. Сучасна освічена людина відчуває свободу вибору сфер самореалізації і здійснює такий вибір на високому рівні своїх можливостей. Для освіченої людини нова динаміко-інформаційна сфера створює необмежений ресурс для набуття способу вирішення виробничих проблем сучасної цивілізації.

Ринкова економіка нашого суспільства знаходиться в стані ерозії трудової діяльності. Доросла освічена людина відчуває дійсний стан розвитку країни і розуміє, що одними матеріальними стимулами подолати негативні процеси неможливо. Для цього потрібна достатньо розвинена активність і енергія людини, які в поєднанні з когнітивно-комунікативною компетентністю та інформаційними технологіями утворюють інтегральну складову розвитку життєвого середовища.

Нова парадигма освіти дорослих ґрунтується на тому, що високіх наукових і виробничих результатів можна досягти тільки через

© Побірюченко Н. А., 2010

УДК 159.923

Музичко Л. В.,
м. Київ

Корпоративне навчання: стилевий аспект учіння дорослих

Стаття присвячена розгляду питання про необхідність врахування стилевих характеристик навчальної діяльності персоналу в процесі організації корпоративного навчання. Розуміння стилевих відмінностей учіння дорослих осіб знано підвищує ефективність процесу неперервного навчання, яке у сучасних умовах є нагальною потребою кожного робітника, який опікується підвищенням власної кваліфікації.

Ключові слова: андрагогіка, корпоративне навчання, навчальний цикл Д. Колба — Р. Фрая, стиль учіння.

Кваліфікація та знання виступають єдиною стійкою перевагою в сучасному суспільстві. Якщо людина вміє вчитися, досягати мети та одержувати знання, тоді їй легше підвищити свій професійний рівень та набутти нові, актуальні у поточний момент життєдіяльності знання, що, власне, і потрібно в житті. Процес навчання сучасної людини не закінчується у школі, вищому навчальному закладі. Він набуває ознак неперервності.

Система неперервної освіти сьогодні не є декларациєю, а виступає нагальною потребою великої кількості людей, особливо тих, хто працює в інтелектуально ємних галузях промисловості та на різноманітних високотехнологічних виробництвах та в організаціях, що надають відповідні послуги. Вся історія становлення та розвитку навчання людини як самостійної сфери її діяльності вказує на те, що навчання повинно бути неперервним та адаптивним. Оскільки персонал підприємств — це дорослі люди, то навчання їх повинно здійснюватися з урахуванням вікових, соціально-психологічних, національних та інших особливостей. Саме тому воно повинно організовуватися на андрагогічних засадах, оскільки новий досвід потрібен особі вже в момент здійснення її навчання, а не колись згодом.

Отже, розбудова системи корпоративного навчання повинна ґрунтуватися, зокрема, на принципах андрагогіки. Це дасть

© Музичко Л. В., 2010

можливість визначити чіткі методологічні засади навчання персоналу, створити ефективний навчальний процес. С. І. Змейов у роботі, присвяченій саме цій проблематиці, виокремлює основні етапи процесу навчання з урахуванням вимог андрагогіки та визначає їх завдання [3, 91]:

- 1) визначення реальної проблеми, для вирішення якої потрібне навчання (вибір провідної освітньої потреби з сукупності основних: загальна освіта, професійні навички, здоров'я, сімейне життя, суспільне життя, дозвілля, розвиток особистості);
 - 2) діагностика тих, хто буде навчатися (визначення освітніх потреб з урахуванням обсягу та характеру життєвого досвіду, фізіологічних та психологічних особливостей, когнітивного та навчального стилю);
 - 3) планування процесу навчання (визначення цілей, завдань, змісту навчання, а також оптимальне структурування змісту та добір форм та методів навчання; встановлення критеріїв, форм та методів оцінювання досягнень; укладання навчального контракту);
 - 4) створення умов реалізації процесу навчання (забезпечення комфортних фізичних умов, сприятливої психологічної атмосфери, наявності необхідних навчально-методичних матеріалів);
 - 5) реалізація процесу навчання (використання проблемних, евристичних, дослідницьких, проєктних методів навчання для забезпечення високого ступеню включення учасників у навчальний процес та використання їхнього досвіду);
 - 6) оцінювання процесу та результатів навчання, а також корекція навчального процесу (виявлення реального рівня оволодіння учасниками навчальним матеріалом, визначення того, що не вдалося засвоїти; визначення подальших навчальних потреб; оцінка якості програм та ефективності всього навчального процесу; внесення коректив в організацію процесу навчання).
- Організуючи процес навчання персоналу важливо пам'ятати про те, що кожна людина є неповторною індивідуальністю з власними індивідуальними особливостями. Аналіз зазначеного вище дає підстави звернути особливу увагу на етап діагностики у тій його частині, де йдеться про визначення індивідуального стилю учіння особи, яка буде навчатись. Саме він є вагомим фактором індивідуалізації навчання з метою підвищення його результативності та ефективності.

З огляду на сказане визначимо мету дослідження — розкрити змістове наповнення поняття «стиль учіння особи» та визначити його роль у процесі організації корпоративного навчання, що ґрунтується

16. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. — К.: К.І.С., 2003. — 296 с.

17. Varnett R. The Limits of Competence: knowledge, higher education and society. — Buckingham, UK: Open University Press, 1994.

18. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.deseco.admin.ch/>

19. Evers F. T., Rush J. C. and Berdrow I. The Bases of Competence: Skills for Lifelong Learning and Employability / F. T. Evers, J. C. Rush and I. Berdrow. — San Francisco: Jossey-Bass Inc, 1998. — 273 p.

20. Kirschner P., Völtergen P. V., Nimmme H., Wigman M. The Design of a Study Environment for Acquiring Academic and Professional Competence / P. Kirschner, P. V. Völtergen, H. Nimmme, M. Wigman // Studies in Higher Education. — 1997. — № 22.

21. Weiss R. N. Grundintelligenztest Skala 2CFT 20. — Göttingen: Hogrefe, 1987.

В статтю обґрунтована модель психолого-педагогічної компетентності преподавателя-военнослужащего, составляющими которой являются аддитивно-цивилизационные, социальные, социально-организационные, профессиональные (предметные, методические), коммуникативные, ценностно-смысловые компетенции.

Ключевые слова: психолого-педагогическая компетентность, модель психолого-педагогической компетентности, преподавателя-военнослужащий.

In the article there is a substantiated model of psychology-pedagogical competence of teacher-serviceman, the constituents of which adaptation-civilization come forward, social, socially organizational, professional (subject, methodical), communicative, valued-semantic jurisdictions.

Key words: psychology-pedagogical competence, model of psychology-pedagogical competence, teacher-serviceman.

Стаття надійшла до редакції 24.08.2010 р.

Казань, 2005. — 186 с.

3. *Болотов В. А., Сериков В. В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8–14.

4. *Гребенюк О. С.* Педагогика индивидуальности / О. С. Гребенюк. — Калининград, 1995. — 93 с.

5. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Дайджест педагогических идей та технологій. — К.: Школа-парк, 2003. — Вип. 4. — С. 107–112.

6. *Исаева Т. Е.* Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе (Сравнительный анализ отечественного и мирового образовательного процесса) / Т. Е. Исаева. — Ростов-на-Дону: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2003. — 312 с.

7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: К.І.С., 2004. — 112 с.

8. *Краевский В. В., Хуторской А. В.* Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. — 2003. — № 2. — С. 3–10.

9. *Кузьмина Н. В., Реан А. А.* Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. — СПб.: Рыбинск, 1993. — 302 с.

10. *Малыкова З. А.* Педагогическая система будущего. Школьные реформы в высокоразвитых странах / З. А. Малыкова // Советская педагогика. — 1990. — № 12. — С. 116–126.

11. *Нешадим М. І.* Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: монографія / М. І. Нешадим. — К.: Київський університет, 2003. — 852 с.

12. *Орлов Ю. М.* Восхождение к индивидуальности / Ю. М. Орлов. — М.: Просвещение, 1991. — 287 с.

13. *Путышева Е. Л.* Профессиональная компетентность будущего учителя как общее условие формирования профессионально значимых личностных качеств / Е. Л. Путьшева // Наука и школа. — 2003. — № 6. — С. 5–8.

14. *Савицкая Э.* Закономерности формирования «модели культурного человека» / Э. Савицкая // Вопросы философии. — 1990. — № 5. — С. 61–79.

15. Словник іншомовних слів / За ред. О. С. Мельничука. — К.: Головна редакція УРЕ, 1977. — 775 с.

на засадах андрагогіки.

Створюючи систему корпоративного навчання, важливо розуміти особливості процесу навчіння новому досвіду.

Цікавою для нашого дослідження є теорія навчання, що спирається на досвід, Д. Колба та Р. Фрай [8]. Такий підхід до розуміння навчання сучасна педагогіка визнає основою його успішності. На наш погляд теорія, про яку йтиметься далі, є дуже важливим методологічним підґрунтям процесу корпоративного навчання, заснованого на андрагогічному підході. Ще вчені-гуманісти (Песталоцці, Руссо, Монтессорі [1]) вважали, що слід поважати попередній досвід того, хто навчається. М. Ш. Ноулз [5; 9] та його послідовники (Р. Сміт [10]), визнаючи принципи андрагогіки, вважали, що важливо використовувати наявний позитивний життєвий досвід (насамперед соціальний та професійний), практичні знання, вміння, навички особи як підґрунтя процесу навчання та джерела формалізації нових знань.

У теорії Д. Колба — Р. Фрая йдеться про те, що емпіричне навчіння (випадок, коли термін «навчіння» в англomовній літературі відбиває зміст поняття «учіння», — *Дет.*) є процесом створення знання через трансформацию досвіду, коли особа безпосередньо взаємодіє з реальністю, яку вивчає, а не просто думає про зустріч з нею чи розмірковує про можливість «щось з нею зробити». Але автори теорії при цьому чітко не визначають зміст поняття досвіду. Така теоретична невизначеність породжує низку питань: «Чому саме можна навчитися за допомогою досвіду?», «Чи однаковою мірою емпіричний досвід слугує здобуттю знань, вмінь та навичок?», «Чи можна вважати одні форми досвіду більш цінними та повчальними за інші, і якщо так, то які саме?», «Чи можна вважати певні активності (наприклад, спостереження за процесом чи подією, читання тощо) значущим досвідом у розумінні Д. Колба, чи досвід обов'язково повинен бути конкретним?».

Автори запропонували описувати процес учіння за допомогою двох біполярних вимірів, які утворюються його модулями — певними формами навчальної активності. Континуум проявів одного виміру обмежується конкретним досвідом та абстрактною концептуалізацією. Для другого виміру полюсами слугують активне експериментування та рефлексивне спостереження. Вважається, що рух у вертикальній площині репрезентує процес концептуалізації, а рух по горизонталі — зміни від пасивної до активної маніпуляції.

В інтерпретації авторів учіння є процесом переходу від одного

попоса до протилежного. Здобуття нового досвіду уявляється як певна «конфронтація, що має чотири модули емпіричного учіння»: конкретний досвід (КД), рефлексивне спостереження (РС), абстрактна концептуалізація (АК) та активне експериментування (АЕ). Для ефективного учіння людина повинна бути здатною до певної активності, яка визначається цими модулями. Тобто йдеться про здатність сприймати конкретний досвід (бути вільною від упередження та відкритою для нового досвіду), здатність до рефлексивного спостереження (вміти розглядати власний досвід з різних точок зору на основі рефлексії), здатність до абстрактної концептуалізації (вміти інкорпоровати власні спостереження у надійні та раціонально обґрунтовані теорії), здатність до активного експериментування (вміти приймати рішення та вирішувати проблеми, спираючись на розроблені теорії).

Д. Колб вважає, що набутий досвід суттєво впливає на ступінь вираження модулів та вироблення стратегій учіння, які виступають комбінацією базових його модулів (наприклад, КД/РС, РС/АК, АЕ/КД/РС тощо), причому найвищий рівень учіння досягається за умови виву всіх чотирьох модулів.

На думку Д. Колба та Р. Фрая, учіння є циклічним та кумулятивним процесом постійного оновлення та розширення досвіду людини. Його мета полягає у такій зміні поведінки особи, за якої вона буде більш успішною. Саме вплив на поведінковий компонент структури особистості приводить до її постійної трансформації. Отже, процес учіння можна зобразити у вигляді чотирьох стадій, які змінюють одна одну (*рис. 1*). На різних стадіях навчального процесу потрібен свій, особливий підхід до навчання.

Базова модель навчального циклу Д. Колба у подальших наукових пошуках піддавалась критичному аналізу різними дослідниками. Так, загалом підтримуючи ідею циклічності навчання, Чалмерс піддає сумніву і саму послідовність стадій, і зміст елементів навчального циклу. Спираючись на думку Д. Колба про те, що саме взаємодія очікувань та досвіду приводить до научіння, він обґрунтовує важливість рефлексії та теорії на стадії очікування. Натомість учений пропонує власну модель навчального циклу, що спирається на досвід (наводиться за П. Джексоном [2]. — *Ает*). Представлена модель є частковим випадком прояву учіння, оскільки може бути реалізованою у реальному учінні лише у разі оволодіння особою певними знаннями. При виробленні вмінь доцільність першого етапу видається сумнівною.

- *піднавантажені вміння* — одержання знань з різних джерел інформації, усвідомлення інформації, узагальнення, аналіз, систематизація та використання її на практиці, застосування інформаційних технологій тощо;

- *діагностико-проективні та аналітичні вміння* — використання педагогічних та психологічних методів дослідження особистості слухача (курсанта) та проектування її розвитку, проведення моніторингу зовнішніх проявів емоційного стану тощо;

- *рефлексивно-регулятивні вміння* — визначення власного фізичного, психічного, соціального та духовного рівня розвитку, напрямів самоосвіти та самовиховання тощо;

- *конструктивні вміння* — добір навчального матеріалу, проектування процесу самостійного професійного самозростання, визначення цілей, завдань, напрямів, змісту, засобів, методів і форм індивідуальної роботи слухачів (курсантів) тощо;

- *організаційні вміння* — включення слухачів (курсантів) у діяльність, мотивування на досягнення мети тощо;

- *комунікативні вміння* — уміння спілкуватися, співробітничати, попереджати конфлікти тощо;

- *педагогічна техніка* — уміння використовувати психофізичний апарат як інструмент психолого-педагогічного, виховного впливу, конкретні прийоми та способи володіння собою (своїм організмом, настроєм, мовленням, увагою, увагою та ін.), а також методи впливу на інших (вербальними та невербальними засобами) тощо.

Поряд із цим перспективними напрямками подальших досліджень щодо порушеної проблеми можуть стати: поглиблене вивчення змісту професійних навичок науково-педагогічних працівників, практичних умінь у професійно-педагогічній сфері, саморегуляція і розвиток, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, невідкладність професійному виторганню, уміння рационально організувати діяльність тощо.

Література

1. *Архипова С. П.* Професійна компетентність і професіоналізм соціального працівника: сутність і шляхи розвитку / С. П. Архипова // Соціальна робота в Україні: теорія та практика. — К.: Аспект-Поліграф, 2004. — Вип. 2 (7). — С. 15—24.
2. *Бобиенко О. М.* Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Олеся Михайловна Бобиенко. —

саморозвитку, самодосконалення тощо;

Таблиця 1
Структура психолого-педагогічної компетентності

Компоненти		
Теоретичні	Практичні	Особистісні
Знання	Уміння, навички	Професійно значимі особистісні якості
Особистісно-гуманістична орієнтація	Орієнтація у предметній галузі	Педагогічне мислення
Системне сприйняття педагога	Володіння педагогічними технологіями	Педагогічна рефлексія
	Здатність співвіднести власну діяльність з відомими здобутками цивілізації	Педагогічний такт
		Педагогічне цілепокладання
		Педагогічна спрямованість

· *психологічні знання*, а саме: загальної та військової психології, форм та методів урегулювання міжособистісних конфліктів у військових колективах, психічних утворень тощо;

· *уміння використовувати психологічні знання щодо формування особистості військовослужбовців*: вивчення та оцінювання індивідуально-психологічних властивостей слухачів (курсантів), налагодження конструктивних взаємин, вивчення соціально-психологічних явищ у навчальних (військових) колективах, аналіз соціально-психологічної інформації, складання соціально-психологічної характеристики слухача (курсанта) тощо;

· *педагогічні знання*, а саме: історичних аспектів розвитку теорії та практики військового навчання і виховання, закономірностей, принципів навчання і виховання військовослужбовців, методів формування творчої активності особистості, організації та структури навчально-виховного процесу, його закономірностей і особливостей проведення, форм та методів навчально-виховного впливу на слухачів (курсантів) тощо.

· *педагогічні вміння* — організації та проведення навчання слухачів (курсантів), виховної роботи, морально-психологічне забезпечення службової та навчально-бойової діяльності тощо;

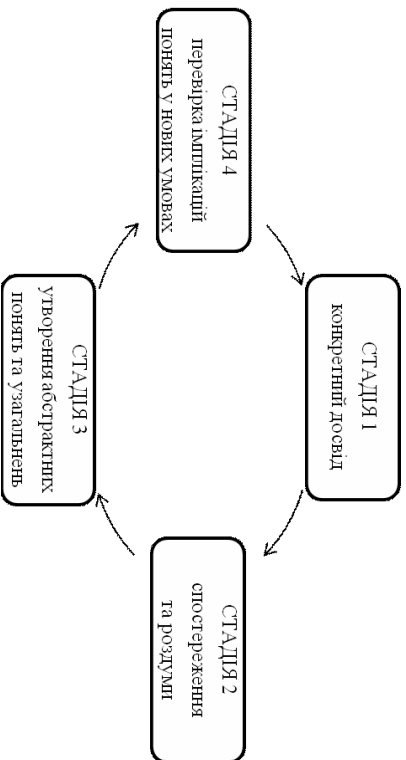


Рис. 1. Модель навчального циклу (за Д. Колбом та Р. Фраєм)

Шведський спеціаліст у галузі теорії та практики навчання К. Меландер, розвиваючи ідею Д. Колба, створює свою модель циклу навчання, яка, на його думку, точніше описує цей процес: *мотивація* — психологічна готовність до навчання та готовність приймати нові знання; *інформація* — факти та інші дані, що трансформуються у навчальну інформацію; *обробка* — інформація усвідомлюється та перетворюється на досвід; *висновки* — момент «просвітлення», коли розуміння та досвід перетворюються на знання; *застосування* — знання перетворюються на вміння та навички; *зворотний зв'язок* — подальші роздуми та вдосконалення досвіду [21].

Критично оцінюючи представлену модель, зазначаємо, що вона не відбиває навчальний цикл у повному розумінні цього поняття, оскільки перший елемент не є, власне, його етапом. Те, що автор називає мотивацією, є, скоріше, внутрішньою умовою розгортання подальшої діяльності, а не її елементом. Аналогічними є зауваження і щодо другого елемента. Але довільне глумування усталених термінів і понять не знижує практичної цінності ідей ученого.

Повертаючись до запропонованої Д. Колбом моделі, підкреслимо, що вона викликає цікавість з огляду на кілька обставин: по-перше, дає можливість розглядати процесуальний бік учіння, яке розгортається поетапно; по-друге, маємо можливість виявити вплив певних властивостей особистості на ті навчальні преференції (схильність до виразу певної активності, яка визначається кожним модулем учіння), що забезпечують успішність учіння на кожному

його етапі, по-третє, можемо спеціально організувати навчання особи, спираючись на виявлені у неї навчальні преференції, зумовлені специфікою різних властивостей її особистості.

Роботи Д. Колба великою мірою сприяли розумінню важливості знання про індивідуальні стилі учіння [7]. Автори виокремлюють *чотири стилі учіння*:

1) *конвергентний* (притаманний особам, які особливо добре розв'язують проблеми та мають гарні практичні навички, яким важливо знати будову та принцип дії різних речей; які віддають перевагу вирішенню якоїсь однієї проблеми, прагнуть перевірити теорії, мають стратегічне мислення, толерантні до невизначеності, мають сильну сторону — практичне застосування ідей та вирішення проблем);

2) *дивергентний* (характерний для осіб з вираженими здібностями до здобуття конкретного досвіду та рефлексивного спостереження, що мають багату уяву та можуть розглядати речі під різними кутами зору, здатні генерувати різноманітні ідеї, схильні до інновацій, із задоволенням вклячаються у розв'язання проблем, хоч не завжди доводять до кінця розпочату роботу);

3) *асиміляційний* (виявляють особи з домінуючими здібностями до абстрактної концептуалізації та рефлексивного спостереження, з індуктивною логікою та вмінням об'єднувати неоднорідні спостереження);

4) *акомодацийний* (визначає особу з вираженими здібностями до здобуття конкретного досвіду та активного експериментування, зі схильностями вирішувати проблеми за допомогою інтуїції та методом спроб і помилок).

Д. Колб та Р. Фрай розглядають стилі учіння не як стійкі особистісні утворення, а як адаптивні орієнтації, що залежать від особистісних характеристик особи, її освіти, особливостей побудови кар'єри, специфіки поточної діяльності, тобто можуть формуватися. Таке визначення стилю потребує уточнення змісту поняття. Вважаємо, що під індивідуальним стилем учіння доцільно розуміти динамічну систему прийомів і способів реалізації учіння суб'єктом, що проявляється у відповідній навчальній поведінці, зумовленій комплексом його природних властивостей, особливостями пізнавальної сфери, певними особистісними якостями, а також вимогами діяльності.

Конкретна людина може демонструвати певну стильову структуру учіння, яка визначається характером її навчальної активності. У разі,

Регулятивний компонент дає змогу використовувати наявні знання для розв'язання різноманітних завдань у процесі життєдіяльності особистості. У свою чергу регулятивна характеристика містить у собі проєктивну й конструктивну складові, що проявляються в умінні прогнозувати й приймати ефективні рішення. Рефлексивно-статусний компонент надає право шляхом визначення авторитетності діяти певним чином. Нормативна характеристика відображає коло повноважень у певній сфері діяльності. Важливою є й комунікативна характеристика, оскільки і поповнення знань, і практична діяльність завжди здійснюються у процесі спілкування та взаємодії [1].

Особлива увага в педагогіці приділяється професійній компетентності і професійним компетенціям викладача. У результаті спостереження за діяльністю найбільш ефективно працюючих педагогів і моделювання потреб майбутнього виявлено низку компетенцій, заснованих на закономірностях діяльності й особистісних якостях педагога [6, 157]. За традицією вплив особистісних якостей викладача на його професійну компетентність відзначається практично всіма дослідниками. Зміст професійно-особистісних компетенцій викладача детально розкрито Т. Ісаєвою. Автор виділяє такі компетенції: адаптаційно-цивілізаційні; соціальні; соціально-організаційні; професійні (предметні, методичні) — сукупність знань, умінь, методів навчання, способів трансляції професійно-корпоративного досвіду, зумовлених специфікою навчальної дисципліни; ціннісно-сміслові, які забезпечують людині збереження самобутності у будь-яких умовах; комунікативну [6].

Є. Пупішева запропонувала модель психолого-педагогічної компетентності педагога, яка включає певні компоненти (*табл. 1*) [13].

Як основні елементи педагогічної компетентності Н. Кузьміна виділяє такі: спеціальна компетентність у галузі дисципліни, що викладається; методична компетентність у сфері способів формування знань, умінь і навичок тих, хто навчається; психолого-педагогічна компетентність у галузі їх мотивів, здібностей та спрямованості; рефлексія педагогічної діяльності, або аутопсихологічна компетентність [9].

Таким чином, узагальнюючи погляди вчених, модель психолого-педагогічної компетентності викладача — військовослужбовця включатиме такі компоненти:

· *соціокультурна компетентність* — доброзичливе ставлення до іншої людини, відчуття проблемності ситуації, потреба у

мотиваційний, змістовий та процесуальний компоненти [7].

Інтегрування зазначених підходів дає змогу стверджувати, що структурними компонентами компетентності можна вважати знання, уміння, навички та ціннісне ставлення. Проте модернізація змісту навчання, ґрунтуючись на діяльнісному підході, перш за все передбачає формування рефлексії як необхідної передумови повноцінного навчання, а відтак і саморозвитку та самореалізації. Рефлексія допомагає сформулювати (скоригувати) мету діяльності, обрати раціональні способи досягнення цієї мети, спротнозувати результати тощо, адже фізичні органи чуття для людини є джерелом зовнішнього досвіду, а рефлексія — джерелом досвіду внутрішнього, способом самопізнання, необхідним інструментом мислення [16]. Отже, компетентність може розглядатися як синтез знань, навичок, умінь, емоційно-ціннісного ставлення та професійної рефлексії.

Науковцями виділено такі інваріанти компетентності: професійна, педагогічна, психологічна, комунікативна, управлінська тощо. Структура професійної компетентності, у свою чергу, включає спеціальну, методичну та психолого-педагогічну складові. Освітні компетенції науковці структурують таким чином: ключові (нашпелетні), які визначаються як здатність людини здійснювати різні види діяльності; галузеві (загальнопредметні), які набуваються упродовж вивчення змісту того чи іншого предмета (освітньої галузі); предметні, що формуються при вивченні певного предмета [7, 22].

Серед ключових компетентностей вітчизняні дослідники виділяють інформаційну, соціально-психологічну, громадянську, комунікативну, методологічну, життєву, професійну, психологічну (рефлексивну) [7, 49].

І. Зимня розглядає три основні групи компетентностей: 1) компетентності, що належать особистості як суб'єкту життєдіяльності (здоров'язбереження, ціннісно-смилова орієнтація у світі, розширення знань); 2) компетентності, що відносяться до взаємодії людини з іншими людьми (вирішення конфліктів, співробітництво, толерантність, спілкування); 3) компетентності, які притаманні діяльності людини та проявляються в усіх її типах та формах (постановка та вирішення пізнавальних завдань, нестандартні рішення, засоби діяльності) [5].

С. Архипова пропонує свою характеристику складових компетентності. Згідно з її підходом, гностична чи когнітивна характеристика відображає наявність необхідних знань, обсяг та рівень яких є головною характеристикою компетентності.

коли людина має навчальні переваги, які забезпечують успішність на кожному етапі навчального циклу, йдеться про гармонійний стиль учіння. За наявності лише певних навчальних переваг можна говорити про домінування навчального стилю (або стилів).

Використавши модель Д. Колба — Р. Фрая, П. Гоні та А. Мамфорд описали ті самі стилі у простіших термінах, корелюючи поведінкової активності яких подано далі [6].

Активісти. Їхня увага спрямована на ситуацію «тут і зараз», полюбляють набувати нового досвіду. Вони об'єктивні та не скептичні, що дозволяє їм з ентузіазмом сприймати все нове. Для них важливо «все один раз спробувати». Схильні до ризику, отримують задоволення від діяльності. Найчастіше вирішують проблеми методом мозкового штурму. Після виконання якогось завдання швидко втрачають інтерес до нього і починають шукати наступне. Добре долають труднощі у роботі. Після виконання завдання може здаватися нудним, тому знижують ефективність роботи, якщо необхідно багаторазово виконувати завдання за аналогією. Для них головне — знайти нову інформацію, а не «відшліфувати» майстерність. Найбільш ефективні на стадії навчального циклу, яка пов'язана з конкретними переживаннями. Активісти зазвичай виявляють готовність до навчання і у корпоративній системі підвищення кваліфікації, самостійно організовують пошук інформації, необхідної для вдосконалення наявного досвіду.

Рефлектори. Полюбляють зробити крок назад для того, щоб зважити, обдумати та розглянути з різних позицій увесь набутий досвід. Вони аналізують, збирають інформацію, а перед тим як зробити висновок, ретельно її переробляють. Для них важливо бути обережним та нічого не залишати непоміченим. Під час занять та дискусій зазвичай займають споглядальну позицію, їм подобається спостерігати за діями інших людей і лише потім висловлювати власну точку зору. У навчальному циклі фокусуються на стадії осмисленого спостереження. У процесі навчання потребують наявності «фрагментів», які забезпечуються навчальною активністю інших осіб. Форми роботи, які потребують власної активності, для них є не дуже привабливими.

Теоретики. Схильні аналізувати, синтезувати, адаптувати та інтегрувати спостереження у складні, але логічні теорії, що вирізняються здоровим глуздом. Уміють вибудовувати послідовні теорії з фактів, які, здається, неможливо порівняти. Віддають перевагу висуванню базових гіпотез та принципів, моделюванню,

системному мисленню. Зазвичай усе виконують бездотанно і не заспокоюється доти, доки все не буде зроблено так, щоб воно вписувалось у їхню систему раціональності. Цей стиль учіння пов'язаний з етапом абстрактної концептуалізації у навчальному циклі. У процесі навчання можуть мати труднощі, пов'язані з потребою отримання ґрунтовної теоретичної інформації (наприклад, в тренінговій роботі для цього недостатньо часу), а також у разі наявності консервативної позиції щодо змісту власного досвіду не проявлятимуть відкритості новому, але «не своєму» знанню.

Прагматики. Полібноляють випробовувати різноманітні ідеї, теорії та методи для того, щоб побачити, чи спрацювуватимуть вони на практиці. Шукують нові ідеї й виразу, при першій нагоді експериментують у напрямку їх використання. Прагматик — дієвий практик, проблеми та нові можливості сприймає як виклик. Має схильність до пошуку найкращого способу розв'язання задачі, вирішення проблеми, відповіді на запитання. У процесі навчання переваги стилю проявляються на етапі активного експериментування. Саме ця властивість приводить до того, що прагматики виявляють високий ступінь готовності використати набутий впродовж навчання новий досвід відразу у своїй професійній діяльності.

Підсумовуючи, можемо зробити такі висновки:

- 1) індивідуальний стиль учіння особи є динамічною системою прийомів і способів реалізації учіння суб'єктом, яка проявляється у відповідній навчальній поведінці і зумовлена комплексом його природних властивостей, особливостями пізнавальної сфери, певними особистісними якостями, а також вимогами діяльності;
- 2) стиль учіння може мати різну структурну організацію, внаслідок чого навчальна активність особи вирізнятиметься параметрами ефективності та результативності;
- 3) система корпоративного навчання не може бути ефективною, якщо при її розробці та впровадженні не буде звертатись увага на таку індивідуальну особливість персоналу, як стильова ознака процесу учіння кожної особи.

Література

1. Гуманістична психологія : [антологія / упоряд. та наук. ред. Роман Ткач, Георгій Балл]. — К. : Університетське вид-во «Пільсари», 2001. — Том 1: Гуманістичні підходи в західній психології XX ст. — 252 с.
2. *Джексон П.* Импровизация в тренинге / Питер Джексон. — СПб. : Питер, 2002. — 256 с. — (Серия «Эффективный тренинг»).

особистісного контакту з викладачами. Інші викладачі не стільки є противниками використання нових технологій, скільки вважають це додатковою витратою зусиль, які не є виправданими з точки зору кінцевого результату, особистих кар'єрних перспектив та умов діяльності. До третьої категорії належать ентузіасти, які добре розуміють можливість освітніх технологій і мають бажання їх широко використовувати.

Технологічне оснащення навчального процесу, зміст і характер взаємин викладачів та слухачів потребують оновлення. Пасивне навчання, на наше переконання, давно себе вичерпало. За найкращих умов коефіцієнт корисної дії вербального спілкування становить не більше 10 %. Змінити цю ситуацію за скрутного фінансового становища практично неможливо. Потрібно шукати ефективні шляхи підвищення коефіцієнта корисної дії навчання. Науково обґрунтоване вирішення зазначених проблем детермінує переосмислення цілей підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників-військовослужбовців, її реалізацію на компетентісно орієнтованій основі. Отже, поняття «компетенція» та «компетентність» є базовими у встановленні змісту компетентісного підходу щодо навчання слухачів.

Компетентісно орієнтована освіта стала предметом дослідження зарубіжних та вітчизняних науковців (В. Болотов, І. Зимня, Б. Ельконін, В. Краєвський, О. Локшина, О. Пометун, О. Савченко, В. Серіков, І. Фрумін, А. Хуторської, І. Чистовська та ін.). Проте безпосередньо проблема психолого-педагогічної компетентності викладача-військовослужбовця навчального закладу науковцями не досліджувалась. Тому метою цієї статті є обґрунтування моделі психолого-педагогічної компетентності викладача-військо-вслужбовця.

Слово «компетентність» означає поінформованість, обізнаність, авторитетність [15, 345]. А. Хуторської та В. Краєвський компетентність у певній галузі трактують як володіння відповідними знаннями та здібностями, які дозволяють ґрунтовно знати цю галузь і ефективно в ній діяти [8, 9]. Компетенція трактується як задана норма, вимога до підготовки фахівця, а компетентність — як сформована якість, результат діяльності того, хто навчається.

Структурування понять компетентності та компетенції відображає різноманітність наукових підходів. Для одних дослідників компетентність — це єдність когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду [3]. Інші вчені у її структурі виділяють

80-х рр. минулого століття перейшли на нову систему стандартів, характерними рисами якої є домінування інтегрованих (надпредметних) цілей навчання над предметними, витіснення елементарних умінь і навичок діяльнішим підходом до навчання, реалізацією компетентнісного підходу, переходом на нову оцінку якості освіти (компетенції як освітні результати) [2, 39].

У педагогіці зарубіжжя компетентнісні педагогічні цілі, цінності і відповідні технології навчання та тестування органічно вирости з ідей, спрямованих на подолання кризових явищ з позиції споживачів освітніх послуг. Замовники сформували вимоги до якостей, якими повинен володіти випускник. Так виникло поняття «компетентність», що асоціюється з успішною поведінкою в нестандартних ситуаціях, пов'язаних з неформальною взаємодією з партнерами, вирішенням нечітко визначених завдань, суперечливою інформацією, динамічними і складно інтегрованими процесами, управління якими вимагає теоретичних знань [20].

Ставлення до компетентнісного підходу в освіті неоднозначне. Одні вчені оцінюють його як вдалу відповідь освіти на виклики сучасної соціально-економічної дійсності [19]. Проте Вім Вестера стверджує, що термін «компетентність» у сучасному його вживанні є іншим позначенням терміну «умілість» і нічого не додає до розуміння природи навчання [21]. Р. Барнетт пропонує зрозуміти обмеженість компетентнісного підходу, адже, наголошуючи на результативності та соціальній мобільності випускників, освіта може втратити традиційну установку на виховання розуміння, критичності та рефлексивності [17]. Досягнення цілісності освітнього процесу потребує докорінного перегляду філософсько-ціннісних засад освіти.

Вітчизняна військова освіта завжди відзначалася високою якістю навчання та рівнем підготовки випускників. Система військової освіти є сукупністю взаємопов'язаних складових, що функціонує відповідно до притаманних їй закономірностей і принципів, призначена для підготовки військових фахівців, зміцнення бойової готовності Збройних Сил України і створення матеріальних, інтелектуальних і духовних цінностей в інтересах забезпечення національної безпеки та оборони України [11].

Проте науково-педагогічні працівники по-різному реагують на виклики освітньої реальності. Одна частина викладачів широко переконана у тому, що впровадження нових технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних технологій, негативно впливає на якість навчання, детуманізує його, оскільки слухачі позбавляються

3. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / Сергей Иванович Змеев. — М.: ПЕР СЭ, 2007. — 272 с.

4. Музичко Л. В. Стиль учіння та його вплив на навчальну діяльність студентів / Людмила Володимирівна Музичко // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / [Ред. кол.: В. О. Зайчук, О. Я. Савченко, М. Ф. Дмитриченко та ін.]. — К.: ЗАТІНЧЛАВА, 2003. — С. 180—184. — Спецвипуск.

5. Ноулз М. Ш. Современная практика образования взрослых: андрагогика против педагогики / Малком Шепард Ноулз. — М., 1980.

6. Нопер Р. The manual of learning style / Р. Нопер, А. Мумфорд. — Maidenhead : Peter Noppe, 1992. — 352 p.

7. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the source of learning and development / D. A. Kolb. — London : Prentice-Hall, 1984. — 366 p.

8. Kolb D. A. Towards and Applied of Experiential Learning / D. A. Kolb, R. Fry // Cooper C. L. Theories of Processes. — London : John Wiley and Sons, 1975. — P. 398—419.

9. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. — Chicago, 1980.

10. Smith R. M. Learning Now to Learn. Applied Theory for Adult. — Milton Keynes, 1983.

Стаття присвячена розгляді питання необхідності урахування характеристик учебної діяльності персонала в процесі організації корпоративного навчання. Розуміння стилевих особливостей учня взрослых обучаємых значительно увеличивает эффективность процесса непрерывного образования, которое в современных условиях является насущной потребностью каждого, кого беспокоит вопрос повышения собственной квалификации.

Ключевые слова: андрагогика, корпоративное обучение, учебный цикл Д. Колба — Р. Фрай, стиль учения.

The article is devoted to addressing the need to take into account the style characteristics of the training of staff in the organization of corporate training. Understanding the style characteristics of adult learners exercise significantly increases the efficiency of the process of lifelong learning, which today is an essential requirement for each interested issue enhancing skills.

Key words: andragogy, corporate training, cycle of learning of D. Kolb — R. Fry, learning style.

Стаття надійшла до редакції 17.08.2010 р.

УДК 378

Ножовнік О. М.,
м. Київ

Проблеми формування самоосвітньої компетенції студентів-економістів: теорія та перспективи

У статті проаналізовано проблему формування самоосвітньої компетенції у студентів вищих навчальних закладів економічного профілю. Виокремлено бізнес-симуляції як ефективний та оптимальний інструмент залучення студентів економістів-міжнародників до професійної самоосвіти.

Ключові слова: самоосвіта, компетенція, самоосвітня компетенція, проект, бізнес-симуляції.

В умовах сучасних економічних викликів у суспільстві зростає роль формування професійно-особистісних якостей фахівців, які повинні бути конкурентоспроможними на ринку праці. До них ми відносимо: загальну компетенцію, мобільність, високу працездатність, ініціативність, працелюбність, здатність особи до постійного навчання. Це визначає головні завдання системи освіти, зокрема підготовки фахівців, здатних адаптуватися до змісту праці.

Вищезазначені вимоги до сучасного фахівця викликані об'єктивними чинниками кардинальних змін, що останнім часом відбуваються у сфері освіти. Це стосується перш за все вищої освіти, зокрема, економічного напрямку, оскільки перетворення в суспільстві починаються з реорганізації чи оптимізації економіки, узагальнення її зі світовими стандартами. Тому, на нашу думку, важливою є проблема підготовки кадрів у галузі зовнішньоекономічної діяльності. Виришення цього завдання стає можливим через впровадження компетентнісного підходу до надання освіти, який наразі розглядається як один з дієвих інструментів, що має на меті сформувати у студентів готовність свідомо та активно ставитися до життя, що передбачає наявність у них потреби в самопізнанні, саморозвитку, саморозумінні, саморегуляції [3]. Також компетентнісний підхід забезпечить наступність фахової підготовки за схемою: середня школа — вища школа — освіта впродовж життя. Реалізація останнього можлива через формування у майбутніх

© Ножовнік О. М., 2010

УДК 371.2:355.332

Красильник Ю. С.,
м. Київ

Модель психолого-педагогічної компетентності викладача-військовослужбовця навчального закладу

У статті обгрунтовано модель психолого-педагогічної компетентності викладача-військовослужбовця, складовими якої є адаптаційно-цілевілізаційні, соціальні, соціально-організаційні, професійні (предметні, методичні), комунікативні, ціннісно-сміслові компетенції.

Ключові слова: психолого-педагогічна компетентність, модель психолого-педагогічної компетентності, викладач-військовослужбовець.

Трансформативні в освіті призвели до зміни її базової парадигми, а саме: необхідності переходу від оволодіння знаннями, уміннями, навичками до опанування здатністю навчатися та самовдосконалюватися.

О. Гребенюк вбачає кризу педагогіки в її соціально-утилітаристському характері, детермінованому взузкоспрямованим процесом підготовки фахівця, що в сучасних умовах не відповідає суспільним потребам [4, 8]. Поряд із цим світові тенденції в освіті відбивають зміст змін, які визначаються трансформаційними процесами епохи техноекономічного зростання [10].

Ці глобальні зрушення потребують принципово нових підходів до розвитку системи освіти. Як зазначила Е. Савицька, від освіти чекають підготовки фахівців з високим рівнем загального розвитку, уміння приймати самостійні рішення, готовності до перенавчання, здатних опановувати нові знання [14]. З. Малькова наголошує на тому, що таке оновлення стосується не тільки знань, але й світосприйняття, світогляду, зміни поглядів [10].

Проте з'явилися і нові умови, які ми не можемо ігнорувати. Ю. Орлов акцентує увагу на тому, що з розвитком інформаційного суспільства знання знецінюються, виводяться за межі людини в штучні пристрої, в загальнодоступну світову ком'ютерну пам'ять [12, 72—74].

Тому національні системи освіти розвинутих країн вже з середини

© Красильник Ю. С., 2010

подальшому розробленні й удосконаленні мультимедійних дидактичних засобів з української мови, які сприятимуть підвищенню рівня інформаційної забезпеченості навчального процесу, відповідності чинним навчальним програмам з української мови, організації масового і всебічного контролю за засвоєнням навчального матеріалу при збереженні його індивідуальності, передбаченню практичної реалізації лінгводидактичних принципів навчання та відповідності педагогічним, психофізіологічним, естетичним і ергономічним вимогам.

Література

1. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал комп'ютерно орієнтованих систем навчання математики / М. І. Жалдак // Комп'ютерно орієнтовані системи навчання: зб. наук. пр. І К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова. Ї 2003. Ї Вип. 7. Ї С. 3—16.
2. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М. І. Пентилюк: підруч. для студ.-філол. І К.: Ленвіт, 2000. Ї 264 с.
3. Писко К. М. Лінгводидактичні основи організації навчання української мови в загальноосвітній школі: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.02 / К. М. Писко; Харківський державний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Ї Х, 1997. Ї 381 с.

В статтє освещен дидактический потенциал современных информационно-коммуникационных технологий в системе обучения учителя-словесника в течение всей жизни. Рассмотрен методический аспект применения предлагаемых педагогических программных средств.

Ключевые слова: *современные информационно-коммуникационные технологии, программно-педагогическое средство, синтаксис украинского языка, учебно-тренировочная программа, динамическая таблица, динамический алгоритм.*

In the article the didactic potential application of modern informative-communicative technologies in the teacher's studying process during all life. The methodical aspect of the offered pedagogical programming means application was reviewed.

Key words: *modern informative-communicative technologies, programming and pedagogical mean, syntax of Ukrainian language, educational and practice program, dynamical table, dynamical algorithm.*

Стаття надійшла до редакції 27.07.2010 р.

фахівців, зокрема у галузі зовнішньоекономічної діяльності, самоосвітньої компетенції.

Студіювання направлювань учених з проблемами дослідження дає підстави стверджувати, що проблеми формування самоосвітньої компетенції студентів усіх напрямів підготовки, а надто тих, хто будуватиме свою кар'єру у галузі зовнішньоекономічної діяльності, набувають виняткового значення.

Їх розв'язання вимагає пошуку нових підходів до подальшого удосконалення форм і методів, які б мотивували й активізували студентів у навчально-виховному процесі і відповідно у їх самоосвітній діяльності до здобуття якісних економічних знань. Актуальною проблемою залишається збільшення питомої ваги тих технологій, які забезпечили б постійне підвищення рівня сформованості самоосвітньої компетенції.

Проблема формування самоосвітньої компетенції досліджувалась як вітчизняними, так і зарубіжними вченими. Теоретичною основою розроблення автором підходів до розв'язання означеної проблеми є дослідження: К. Беркити, Н. Житник, Г. Дутки, М. Коляди, М. Лєвочко, Е. Мирошніченко, Л. Онучак, О. Пиндик, Т. Поясок, В. Рибчак, Г. Романової, В. Стажок, Г. Чалипської.

Аналіз досліджень з проблеми формування самоосвітньої компетенції майбутніх економістів "міжнародників засвідчив наявність недостатньої розробленості цього питання.

Зважаючи на важливість реалізації кінцевої мети вищої економічної освіти — забезпечення майбутніх фахівців у галузі зовнішньоекономічної діяльності якісною фаховою підготовкою, ми визначили такі завдання нашого дослідження:

- проаналізувати стан розробленості проблеми формування самоосвітньої компетенції у психолого-педагогічній літературі;
- визначити власний підхід до глумачення та уточнення базових понять дослідження;

· визначити стан та перспективи розв'язання проблеми формування самоосвітньої компетенції у студентів економістів-міжнародників у процесі їх фахової підготовки.

Під час здійснення наукового пошуку з проблеми самоосвіти нами виявлено розбіжності у визначенні поняття «самоосвіта».

Так, за С. У. Гончаренком, «самоосвіта розглядається як самостійна освіта, отримання системних знань у певній галузі науки, техніки, культури, політичного життя та ін., яка передбачає безпосередній інтерес особистості в органічному поєднанні із самостійністю у

вивченні матеріалу» [3].

Науковці визначають поняття «самоосвіта», спираючись на одну з характерних ознак процесу самоосвіти, а саме:

- вияв потреби у знаннях (В. Ільїн, М. Кузьміна, Ж. Нусінова);
- досягнення високого рівня пізнавальної активності (Н. Ковалевська);
- процес самокерування засвоєнням знань (В. Бондаренко);
- відлук на соціальні вимоги суспільства (А. Громева, Л. Ковтун, Г. Ричкова, О. Телюк) [8].

Зважаючи на сучасний економічний стан українського суспільства, І. В. Грабовець пропонує визначити додатково такі функції самоосвіти: ресоціалізацію; соціальний захист; соціальну інтеграцію; самореалізацію особистості у професійній діяльності; самовдосконалення особистості; самоствердження особистості. Разом з тим варто зазначити, що у соціологічній літературі виділяють такі функції самоосвіти, які: соціальна мобільність, соціально-репродуктивна, культурно-репродуктивна.

На нашу думку, найбільш вдалий зміст поняття «самоосвіта» відображено у визначеннях, що подають В. Верасов, Г. Гаврилова, А. Громева, Л. Жарова. Узгальнюючи їх, можна виокремити спільні характеристики поняття «самоосвіта» як цілеспрямованої, систематичної пізнавальної діяльності людини, у процесі якої особистість самостійно поповнює і вдосконалює свої знання та уміння. У цьому визначенні відбиваються, на наш погляд, деякі істотні риси самоосвітньої діяльності: цілеспрямованість, систематичність, самостійність.

Викладене дає нам змогу сформулювати власне бачення змісту поняття «самоосвіта», «компетенція» і «самоосвітня компетенція». *Самоосвіта*, на нашу думку, це неформальна, керована самим студентом та здійснювана ним на добровільних засадах систематична планомірна пізнавальна діяльність, орієнтована на формування системи знань, вмінь та навичок самостійно здобувати знання та спрямована на досягнення мети — постійно вдосконалювати свою освіту. *Компетенція* є характеристикою особистості, здобутими нею якостями, де узгальноюючою категорією виступає діяльність, зокрема її результат. *Самоосвітня компетенція* особистості — це складна інтегрована якість особистості, яка забезпечує її готовність задовольняти індивідуальні й соціальні потреби пізнання дійсності на основі оволодіння гнучкими знаннями, узгальненими вміннями і навичками, способами діяльності для продуктивного здійснення

навчального призначення із синтаксису української мови засвідчила, що робота з ними викликає інтерес в учнів, активізує навчально-пізнавальну діяльність, спонукає вчителів до творчості, а учнів ї до самонавчання. Результатом впровадження таких електронних дидактичних засобів у навчальний процес є збільшення дитини й вчителів від необхідності виконання рутинних операцій, вивільнення навчального часу на виконання завдань творчого, пошуково-дослідницького характеру.

Використання спеціально розробленого програмного забезпечення у формі навчально-тренувальних програм сприяє автоматизації умінь та навичок учнів, завдяки чому одержана інформація потрапляє у довготривалу пам'ять людини, забезпечуючи глибокi та міцні знання. Доцільність застосування на уроках рідної мови ППЗ полягає у можливості тренування у будь-яких видах навчальної діяльності, практично не обмежених можливостях повторення мовного матеріалу та у сприянні доведення умінь до рівня навичок. Таким чином у процесі навчання учень не лише засвоює потрібну суму знань з навчальної дисципліни, але й набуває певних умінь і навичок їх застосування.

Дидактичний потенціал сучасних електронних дидактичних засобів навчання синтаксису української мови дає можливість значно підвишити ефективність засвоєння знань за рахунок їх своєчасності, доцільного дозування, доступності, оперативного взаємозв'язку джерела навчальної інформації та учня, адаптації темпу подання навчального матеріалу до швидкості його засвоєння, врахування індивідуальних особливостей школярів, рівня їх синтаксичної компетентності, методично виправданого поєднання індивідуальних і колективних форм навчальної роботи, організаційних форм, методів і засобів навчання. У процесі дослідного навчання із застосуванням електронної програми доведено, що значно заощаджується час та механічна енергія учня на користь активізації енергії розумової, підвищується ефективність навчального процесу.

Як висновок зазначимо, що методично випрадане застосування на уроках рідної мови ІКТ вимагає науково обґрунтованого підходу до створення й використання електронних засобів навчального призначення, які за структурою, змістом та методикою подання навчальної інформації повинні відповідати чинним навчальним програмам з української мови, передбачати практичну реалізацію літньо-дидактичних принципів навчання, сприяти інтенсифікації процесу засвоєння знань.

Перспективи пошуків у напрямку дослідження ми вбачаємо у

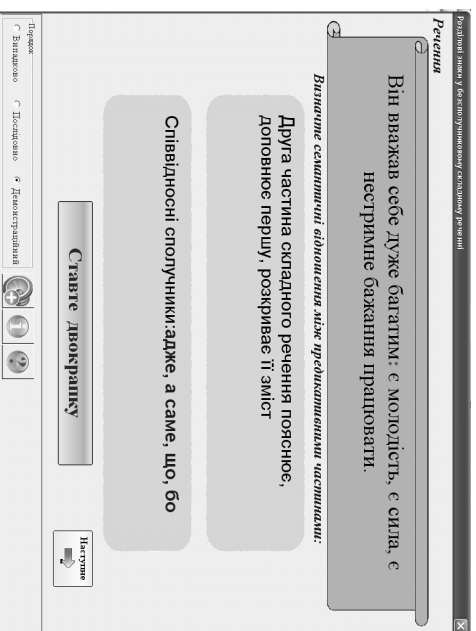


Рис. 3. Вікно навчально-тренувальної програми «Розділові знаки у безсполучниковому складному реченні»

тренувальному режимі не обмежується у часі. Програмою контролюються дії учня і кожен крок негайно оцінюється звуковими сигналами. Оперативний зворотний зв'язок сприяє інтенсифікації процесу мислення, пам'яті, уваги учня, який, таким чином, залучається до активної та зорієнтованої лише на нього роботи.

Основною вимогою до програмних продуктів, що розроблялись і впроваджувались нами у навчальний процес, було дотримання дидактичних, методичних, психологічних та ергономічних вимог.

Визначаючи мету, завдання та характер роботи стосовно розроблення електронного засобу навчального призначення, ми керувалися такими педагогічними вимогами:

- відповідність змісту й структури ППЗ літвдидактичним принципам;
 - відповідність чинним навчальним програмам з української мови;
 - можливість здійснення тренування, контролю і самоконтролю з негайним зворотним зв'язком;
 - відповідність індивідуально-психологічним особливостям учнів;
 - зручність у використанні.
- Апробація створених електронно-дидактичних засобів

самостійного систематичного цільового освоєння соціального досвіду.

У розв'язанні завдань нашого локального дослідження важливо визначити стан та окреслити перспективи розв'язання проблеми формування самоосвітньої компетенції у студентів економістів-міжнародників у процесі їх фахової підготовки.

У процесі аналізу психолого-педагогічної літератури ми дійшли висновку про те, що формування самоосвітньої компетенції майбутнього фахівця слід розглядати як складову цілісного керованого процесу професіоналізації, що в акмеологічній концепції Е. Зеєра трактується як «життєвий шлях» професіонала й включає п'ять стадій:

1) опція (*латин.* *optatio*) — бажання, вибір) — вибір професії з урахуванням індивідуально-особистісних і ситуативних особливостей;

2) професійна підготовка — набуття професійних знань, навичок і умінь;

3) професійна адаптація — входження в професію, освоєння соціальної ролі, професійне самовизначення, формування якостей і досвіду;

4) професіоналізація — формування позицій, інтеграція особистих і професійних якостей, готовність до виконання обов'язків.

5) професійна майстерність — реалізація особистості в професійній діяльності [1].

Найбільш ефективними у процесі фахової підготовки як складової професіоналізації та такими, що мають спрямованість на визначені тенденції у вищій освіті, є, на нашу думку, проєктні технології навчання. Вчені-педагоги, серед яких Г. Турман, Н. Дашниц, Л. Іванова, О. Пекота, С. Сисоева розглядають проєктну діяльність як одну з форм організації самоосвітньої діяльності, яку можна застосовувати у процесі підготовки економістів-міжнародників з метою формування у них самоосвітньої компетенції.

Зокрема, Г. Бобровиц доводить, що навчальний проєкт є основою ефективності розвитку пізнавальних навичок, умінь самостійно конструювати свої знання і орієнтуватися в інформаційному середовищі, критичного мислення. Як зазначає вчений, «метод проєктів завглибше орієнтований на самостійну діяльність — індивідуальну, парну, групову, яка виконується протягом певного проміжку часу... Метод проєктів завглибше передбачає вирішення якоїсь проблеми. А вирішення проблеми передбачає, з одного боку, використання сукупності різноманітних методів та засобів навчання,

а з іншого — необхідність інтегрування знань та вмінь з різноманітних сфер науки, техніки, технології, творчих галузей» [2].

Значимо, що навчальний проєкт є сукупністю дослідницьких, пошукових, проблемних методів, які активно розвивають творчу особистість, формують потребу у самоосвіті, є умовою розвитку самоосвітньої компетенції.

Окреслимо перспективи вирішення питання формування самоосвітньої компетенції студентів економістів-міжнародників у пропесі їх фахової підготовки.

У контексті викладеного особливого значення набуває самоосвітня діяльність студентів з використанням сучасних інформаційних технологій навчання, а саме: електронних симуляцій як технологій навчального проєкту [5, 7, 9]. Вони дають можливість вивчити професійну ситуацію «зсередини», а також допомагають систематизувати теоретичні знання з розв'язання умовної практичної проблеми. Крім цього, участь у таких формах навчальної діяльності забезпечує спонукальні мотиви, що зумовлюють активізацію пізнавальної діяльності (за рахунок візуалізації навчальної інформації, використання комплексу ігрових ситуацій, вибору режиму навчальної діяльності). У такий спосіб можливо сформувати самоосвітню компетенцію, поглибити міжпредметні зв'язки, побудовані на інтеграційній основі, фундаменталізувати професійну підготовку.

Крім вищезазначеного, перспективним підходом до розв'язання проблеми формування самоосвітньої компетенції студентів економістів-міжнародників та їх професійної підготовки є впровадження електронних бізнес-ігор в економічну освіту. Усвідомлюючи потенціал симуляційного навчання, ми переконані в тому, що введення їх у практику навчання майбутніх фахівців з міжнародної економіки суттєво вплине на зміну парадигми вищої освіти (перехід від теоретизованої до компетентісно орієнтованої освіти) та позитивно позначиться на рівні якості підготовки фахівців у галузі зовнішньоекономічної діяльності.

Узагальнення викладеного дає змогу сформулювати декілька теоретичних позицій:

1. Аналіз результатів психолого-педагогічних досліджень з проблеми формування самоосвітньої компетенції майбутніх фахівців з міжнародної економіки в умовах професійного навчання виявив недостатній рівень розробленості методологічних засад проблеми. Загальним є з'ясування сутності понятійно-категоріального апарату

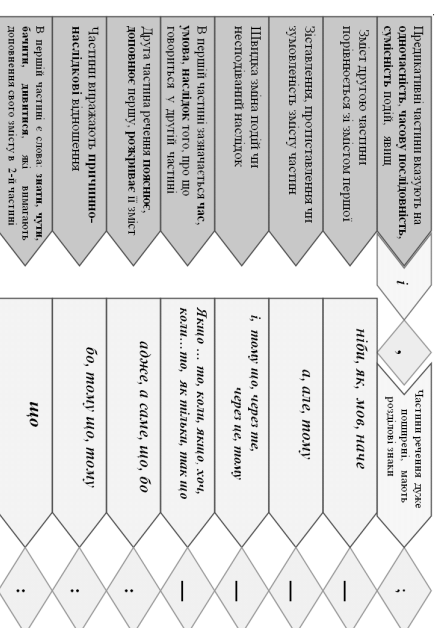


Рис. 2. Блок-схема динамічного алгоритму

вживати розділові знаки у безсполучникових складних реченнях. Електронна програма пропонує учням-користувачам для аналізу безсполучникові складні речення, в яких потрібно поставити пропущені розділові знаки, правильно виконавши систему розумових дій-кроків. Кожен крок користувача контролюється електронною програмою: кольоровим позначенням обраної піктограми сигналізується про правильність чи помилковість дій користувача. У випадку обрання учнем помилково шляху міркувань тренувальна програма скеровує його у потрібне русло.

Створюючи динамічний алгоритм у формі програми-тренажера, ми прагнули залишити місце для роздумів і свідомої діяльності учнів, поєднати чіткі рекомендації програми з елементами пошуково-дослідницького характеру з метою формування в учнів бажання самостійно оволодівати знаннями. Тому на етапі визначення семантичних відношень між частинами речення, програма не сигналізує про правильність дій користувача, а пропонує перевірити обрану позицію шляхом підстановки співвідносних сполучників (рис. 3).

Використання динамічного алгоритму сприяє розвитку мислення учнів. Адже кожен новий крок є водночас фіксацією пройденого шляху міркувань і наочною опорою для подальших пошуків. Основне завдання учня полягає в тому, щоб у кожному конкретному випадку правильно обрати шлях таких міркувань. Робота учня в

пізнання, порівняння, зіставлення, узагальнення. Така робота викликає в учнів стійкий інтерес, сприяє формуванню пізнавальної мотивації навчання, дозволяє реалізувати принципи свідомості й активності, оскільки залучає кожного учня до активної пізнавальної діяльності.

З метою вироблення в учнів умінь і навичок вживання розділових знаків у безсполучникових складних реченнях нами була розроблена навчально-тренувальна програма «*Розділові знаки у безсполучниковому складному реченні*» у формі динамічного алгоритму.

Динамічний алгоритм І це певна система операцій, послідовність розумових дій, мислительних кроків, які впливають із змісту правил і ведуть до розв'язання певного завдання. У процесі роботи з алгоритмом учневі слід здійснити увесь комплекс дій, закладений у змісті відповідного правила. Послідовне розв'язання синтаксичних операцій, які пропонує динамічний алгоритм, полегшує процесуру застосування правила і сприяє формуванню в учнів механізму логічного мислення, формує навчальну діяльність як спосіб активного оволодіння пунктуційними вміннями та навичками.

Застосування динамічного алгоритму покликано сприяти оптиміальній організації засвоєння теоретичного матеріалу на практичних заняттях: учні опановують систему мислительних кроків, що лежать в основі відповідних навичок, у яких реалізується правило. Як слушно зазначає С. О. Караман, навчання за допомогою алгоритмів дає змогу урізноманітнювати навчально-пізнавальну діяльність учнів, сприяє корекції мислительних операцій, а також виробленню навичок поетапного аналізу досліджуваного мовного явища [2, 77].

Структура динамічного алгоритму представлена графічно у формі блок-схеми на рис. 2.

На початковому етапі засвоєння відповідного мовного правила дії школяра мають бути максимально розгорнутими й осмисленими: від постановки завдання до опанування об'єктом засвоєння. Застосування правил, доцільно використовувати таку послідовність дій: 1) визначення однорідності чи неоднорідності частин аналізованої синтаксичної конструкції; 2) визначення семантичних відношень між частинами речення; 3) перевірка шляхом підстановки співвідносних сполучників, перетворення таким чином безсполучникового речення на сполучникове; 4) отримання рекомендації щодо потрібного розділового знаку.

Динамічний алгоритм І навчально-тренувальна програма, спрямована на формування й закріплення умінь і навичок учнів

дослідження, зокрема, таких понять, як «самоосвіта», «компетенція» та «самоосвітня компетенція». У процесі розв'язання завдання нами було сформульовано власне розуміння сутнісного змісту означених понять.

2. Окреслюючи перспективи оптимізації самоосвітньої діяльності студентів, ми виокремили бізнес-симуляції як ефективний та оптиміальний спосіб мотивування майбутніх економістів-міжнародників до професійної самоосвіти.

Актуальним питанням залишається визначення та обґрунтування педагогічних умов формування самоосвітньої компетенції майбутніх фахівців у галузі зовнішньоекономічної діяльності. Це й визначає напрями наших подальших наукових розвідок.

Література

1. Акмеология : учеб. пособ. / А. Деркач, В. Зазыкин. — СПб. : Питер, 2003. — 256 с.
2. *Бобровиц Г. А.* Метод проектов как способ организации самостоятельных занятий / Г. А. Бобровиц // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, досвід проблеми : зб. наук. пр. — Вип. / Редкол.: І. А. Зазюн (голова) та ін. — К. — Вінниця : ДОВ Вінниця, 2004. — С. 23—28.
3. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний словник / С. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : К.І.С, 2004. — 112 с.
5. *Лебедева Т.* Деловые игры для деловых людей / Т. Лебедева // Время и мысль. — Одесса, 2007. — С. 12—14.
6. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / За ред. І. Я. Зязюна. — К.: ВІПОЛ, 2000. — 636 с.
7. *Селевко Г. К.* Современнные образовательные технологии / Г. К. Селевко. — М. : Петас, 1998. — 153 с.
8. *Солдатенко М. М.* Проблеми розвитку неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / За ред. І. А. Зязюна. — К. : Віпол, 2000. — С. 228—248.
9. *Whitehouse K.* Web-Enabled Simulations: Exploring the Learning Process / K. Whitehouse. — N.Y. : *Educacuse Quarterly*, 2005. — 28(3).

В статтє проаналізована проблема формування

самообразовательной компетенции у студентов высших учебных заведений экономического профиля. Выделены бизнес-симуляции как эффективный и оптимальный инструмент вовлечения студентов экономической-международников в процесс профессионального самообразования.

Ключевые слова: самообразование, компетенция, самообразовательная компетенция, проект, бизнес-симуляция.

The article analyses background issues of developing the self-learning competency of the students of higher educational establishments and, in particular, the students for economics.

Key words: self-study, a competency, a self-learning competency, a project, business simulations.

Стаття надійшла до редакції 23.07.2010р.

збільшуються або зменшуються.

Для прикладу наведемо динамічну таблицю «Розділові знаки у безсполучниковому складному реченні» (рис. 1), яка шляхом зміни сполучників на потрібні розділові знаки (, ; —) наочно демонструє перетворення сполучникових складних речень у безсполучникові, і навпаки: *Заходить місяць, і гаснуть зорі ! Заходить місяць, гаснуть зорі; Хлопець чує, що недалеко хтось гарно співає ! Хлопець чує; недалеко хтось гарно співає; Грім гримить, так що хвіб буде родить ! Грім гримить І хвіб буде родить* т.д. Середній стовпчик таблиці є динамічним. Після активізації цих елементів написи на них видозмінюються: сполучники перетворюються на розділові знаки.

Розділові знаки в безсполучниковому складному реченні		
Заходить місяць	,	гаснуть зорі
Серце забилося радісно	, тому що	ми підїжджали до моря
День обіймає буття потожай	:	на небі ні хмариночки
Хлопець чує	, що	недалеко хтось гарно співає
Добре сплони	, адже	в нього є мати
Грім гримить	—	хвіб буде родить
Літо постає	—	зима поїде
Нехай лютує зима	—	все долають теплі людські руки
Потіє	—	холодною водою обійде

Рис. 1. Динамічна таблиця «Розділові знаки у безсполучниковому складному реченні»

Головна перевага динамічних засобів унаочнення полягає у тому, що вони стимулюють творче мислення учнів та викликають мимовільну увагу до образів, які послідовно змінюються, і сприяють перетворенню її на стійку, свідомо контролювану увагу. Чуттєві образи, що послідовно змінюються і наочно відображають логіку розумових дій, полетівають першу фазу засвоєння навчального матеріалу.

Завдяки таким динамічним посібникам учні сприймають не готовий матеріал, а стають активними учасниками процесу творення певних мовних явищ, активізується їх пізнавальна діяльність. Адаже динамічні таблиці не тільки містять у собі певну кількість навчальної інформації, але й створюють важливі умови для проблемного вивчення тем, оскільки властиві цим посібникам функції аналізу та синтезу дають змогу здійснювати різні мислительні операції, як-от:

із застосуванням комп'ютерних технологій, висвітлено їх функціональні можливості.

М. І. Жалдак слушно зазначає у своєму дослідженні, що значною перешкодою до широкого впровадження засобів ІКТ у навчальному процесі, якомога більш швидкому створенню і поширенню програмно-педагогічних засобів (ППЗ) є майже повна відсутність відповідного комп'ютерно орієнтованого навчально-методичного забезпечення [1, 12].

Аналіз наявних ППЗ із української мови свідчить, по-перше, про те, що на українському ринку освітніх послуг їх представлено ще занадто мало, а по-друге, вони не повністю задовольняють освітні потреби учнів і вчителів. Це стосується змістового, діяльнісного та методичного компонентів. З огляду на це проблема розроблення електронних засобів навчання української мови стає сьогодні особливо актуальною.

Головним завданням створення електронних засобів навчального призначення із синтаксису української мови стало доповнення й розширення можливостей традиційних засобів навчання, підвищення ефективності й якості навчально-виховного процесу, активізація пізнавальної діяльності учнів під час засвоєння й закріплення навчального матеріалу.

Мета статті полягає у висвітленні сучасних підходів до розроблення й застосування електронних засобів навчального призначення із синтаксису української мови.

Одним із шляхів активізації розумової діяльності є застосування електронних засобів навчального призначення: учень не тільки сприймає інформацію, але й активно взаємодіє з нею. Як слушно зазначає у своїй роботі К. М. Плиско, активність школярів на уроках рідної мови може бути високою лише тоді, коли їх діяльність не зводиться тільки до самого слухання вчителя, простого відтворення вивченого, а включає спостереження над фактами мови, їх осмислення і зіставлення, застосування знань на практиці [3, 68].

Пояснення нового матеріалу за допомогою динамічних таблиць, що презентуються через інтерактивну дошку, дає змогу організувати самостійні спостереження й активні пошуки учнів на підставі зіставлення, аналізу, узагальнення мовних явищ. Такі мультимедійні посібники наочно відображають процес виникнення правила в його логічній і часовій послідовності: мовне явище досліджується учнями під керівництвом вчителя і за його запитаннями, потрібні елементи динамічної таблиці з'являються та зникають, переміщуються,

УДК :374.7

Оп'єнко О. І.,
м. Київ

Проблеми та перспективи розвитку освіти дорослих у контексті цивілізаційних змін

У статті розкривається місце та значення освіти дорослих у контексті цивілізаційних змін; на основі аналізу зарубіжного досвіду визначаються та аналізуються проблеми та перспективи розвитку освіти дорослих: надання рівного доступу до освіти дорослій людині та розширення її освітніх можливостей; розробка механізмів визнання результатів неформальної освіти, підготовка андрагогічного персоналу тощо.

Ключові слова: цивілізаційні зміни, освіта дорослих, освітня політика, випереджальний розвиток особистості.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується змінами, які відбуваються не тільки в економічній, але й у культурній та духовній сферах. У зв'язку з цим підвищується роль освіти дорослих, яка здатна не тільки гарантувати професійну зайнятість, але й забезпечити всебічний розвиток та самовдосконалення людини. Із часом актуальність означеної проблеми зростає, оскільки система освіти дорослих перебуває у прямій залежності від соціально-економічних, духовних, культурних та інших потреб суспільства. Тому на етапі стрімких суспільно-трансформаційних процесів в Україні ця галузь неперервної освіти набуває загальнонаціонального значення.

Важливою умовою реформування системи освіти дорослих в Україні є не тільки використання усього найкращого з вітчизняної педагогічної спадщини, але й врахування загальних тенденцій світового розвитку, наукове дослідження та вивчення досвіду окремих європейських країн, орієнтованих на розбудову демократичної системи освіти дорослих, з огляду на процес інтеграції України до світового освітнього середовища, що триває.

Аналіз наукових джерел дає змогу констатувати, що проблеми освіти дорослих привернули увагу науковців. Так, концептуальні засади освіти дорослих об'єднуються у працях С. Вершловського,

В. Горшкової, О. Добринської, Л. Лесохіної, Н. Литвинової, О. Марона, Н. Нічкаго, Є. Огарьова, В. Онушкіна, В. Подобеда, О. Тонконової та ін.; психологічні — в роботах Б. Ананьєва, Ю. Кулюткіна, О. Степанової, Г. Сухобської та ін. Історико-педагогічні проблеми висвітлюються у дослідженнях С. Климова, О. Тонконової, Л. Шкоркіної, Л. Вовк, Н. Побірченко, Л. Сігачової, Б. Ступарика та ін.; особливості процесу навчання дорослої людини розкриваються у працях з андрагогіки С. Архіпової, О. Вербицького, М. Громкової, С. Змєйова, Ю. Калиновського, І. Колесникової, Т. Доктевої, О. Марона, Н. Протасової та ін. Значну увагу розвитку освіти дорослих приділено у міжнародних документах СЕДЕФОР, ОЕСД та ін.

Водночас ми вважаємо, що глибоке вивчення і аналіз проблем та перспектив розвитку освіти дорослих у розвинутих країнах допоможе подолати перш за все суперечність між об'єктивною необхідністю розвитку освіти дорослих у контексті неперервної освіти з урахуванням професійного зарубіжного досвіду та відсутністю його узагальнення.

Цим зумовлений вибір теми нашої наукової статті, мета якої — дослідити проблеми та перспективи розвитку освіти дорослих у контексті цивілізаційних змін. Динамічні цивілізаційні зміни, а саме: всебічна модернізація суспільства, яка відбувається в соціокультурних умовах, що інтенсивно змінюються, і як наслідок — необхідність підготовки людини до нової якості життя; перехід до постіндустріального інформаційного суспільства, суттєве розширення масштабів міжкультурної взаємодії, підготовки та реалізації міжнародних освітніх проєктів; виникнення та посилення глобальних проблем, які можуть бути вирішені лише в результаті співпраці у межах міжнародної спільноти, що потребує формування новоосередного та планетарного стилю мислення у громадян різних країн; зростання значення людського капіталу, який у розвинутих країнах складає 70—80 % національного багатства, зумовлюють інтенсивний, неперервний, випереджальний розвиток освіти дорослих [1; 5; 7]. Цивілізаційні зміни закономірно приводять до «освітнього буму» у більшості країн, до глибоких реформ систем освіти дорослих. Наголосимо на тому, що освітні реформи, які проводяться у розвинутих країнах світу, спрямовані на реалізацію потреб сучасного суспільства, зокрема дорослої людини.

Освіта дорослих здатна надати тілну відповідь на всі цивілізаційні виклики. Такий висновок був зроблений на VI Міжнародній

УДК 004.4:37.091.32:81"36

Ясак Т. М.,
м. Київ

Використання дидактичного потенціалу сучасних ІКТ у системі цілісного навчання вчителя-словесника

У статті висвітлено дидактичний потенціал сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у системі цілісного навчання вчителя-словесника. Розглянуто методичний аспект застосування пронованих педагогічних програмних засобів.

Ключові слова: сучасні інформаційно-комунікаційні технології, програмно-педагогічний засіб, синтаксис української мови, навчально-тренувальна програма, динамічна таблиця, динамічний алгоритм.

Сучасне суспільство характеризується постійним розширенням інформаційного ресурсу, створенням єдиного освітнього простору, що зумовлює необхідність удосконалення функціональної системи навчання у різних її ланках. Уявлення про методичну систему подання, закріплення і застосування навчального матеріалу, яка найбільш ефективно забезпечувала б високий рівень здобуття знань, формування умінь і навичок, знайшли своє вираження у створенні нового покоління засобів навчання на основі поєднання новітніх досягнень педагогіки з потужними дидактичними можливостями інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Питанням застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі приділено достатню увагу у працях таких науковців, як: Н. В. Апатова, С. Д. Бушуєв, Є. І. Виштинський, П. А. Гевал, Б. С. Гершунський, Л. П. Пресман, А. С. Демущкін, М. В. Єрмолаєва, А. О. Кривошеєв, Е. І. Машбіць, А. В. Соловов, О. В. Співаковський, М. І. Шерман та ін. Над цією проблемою працювали і українські науковці, зокрема: О. В. Ващук, О. В. Караман, О. М. Морун, А. І. Підласий, Л. В. Скрутківський, М. Г. Стельмахович, Г. Т. Шелехова та ін. У науково-методичній літературі теоретично обґрунтовано психолого-педагогічні вимоги до створення електронних навчальних засобів та їх упровадження у навчальних закладах, досліджено проблему ефективності навчання

2. *Берулава Г. А., Берулава М. Н.* Методологические основы развития системы высшего образования в информационном обществе / Г. А. Берулава, М. Н. Берулава // Педагогика. — 2010. — № 4. — С. 11–17.
3. *Буренко В. М.* Як навчити дорослих? Удосконалення професійної підготовки вчителів на курсах підвищення кваліфікації на адрагогічних засадах / В. М. Буренко // Гуманітарні науки. — 2009. — № 2. — С. 67–79.
4. *Змеев С. И.* Технологія обучения взрослых : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / С. И. Змеев. — М. : Издательский центр «Академия», 2002. — 128 с.
5. *Пехота Е. Н.* Путь к себе (Дневник — пакет методик для профессионального самопознания будущего учителя) / Е. Н. Пехота. — Николаев, 1998.
6. *Погрібна В. Л.* Соціологія професіоналізму : монографія / В. Л. Погрібна. — К. : Адерта: КНТ: ЦУЛ, 2008. — 336 с.
7. *Посталюк Н. Ю.* Педагогика сотрудничества: путь к успеху : учеб. пособ. для слушателей факул. повыш. квалиф. преподават. вузов / Н. Ю. Посталюк. — Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1992.
8. *Свенцицкий А. Л.* Социальная психология управления / А. Л. Свенцицкий. — Л. : ЛГУ, 1987.

Стаття посвящена актуальной педагогической проблеме — преодолению учителем стереотипов профессиональной деятельности, которые существенно снижают ее эффективность, деформируют личность, снижают творческий потенциал педагога и т. д. Практическое решение этой проблемы рассматривается в контексте андрагогических подходов профессионального совершенствования.

Ключевые слова: стереотипы, педагогические стереотипы, социальные стереотипы, андрагогические подходы, самосовершенствование, этические установки.

This article is dedicated to an up-to-date challenge — the teacher's stereotypes elaboration of the professional experiences, that might profoundly influence a pedagogue's intellectual and creative property and lead to personal hindrances etc. A practical solution of the entire problem is being delivered in the context of andragogic methods of teacher's professional improvement.

Key words: stereotype, pedagogical stereotypes, social stereotypes, self-perfection, ethics options.

Стаття надійшла до редакції 04.07.2010р.

конференції з проблем освіти дорослих. «Освіта дорослих здатна надати у розпорядження людей необхідні можливості, навички та якості для того, щоб вони мали можливість реалізовувати та розвивати свої права, бути господарями своєї долі, робити свій внесок у справу справедливості та інклюзивності, сприяти знищенню бідності та бути творцями справедливості, толерантного та сталого суспільства» [8, 2].

Водночас, стан сфери освіти дорослих у сучасному світі є складним та суперечним. З одного боку, освіта дорослих наприкінці ХХ ст. інтенсивно розвивається, визначається «ключем до ХХІ століття», ключем до сталого інноваційного розвитку, до підйому економіки та соціальної сфери.

З іншого боку, розширення сфери освіти дорослих, зміна її статусу та ролі у суспільстві супроводжується загостренням проблем у цій сфері. Водночас вирішення цих проблем можна розглядати як провідні орієнтири розвитку освіти дорослих, а саме: надання рівного доступу до освіти дорослій людині та розширення її освітніх можливостей; забезпечення випереджального розвитку особистості; розробка механізмів визнання та сертифікації навчальних результатів незалежно від того, де, коли і як вони були набуті; підготовка андрагогічного персоналу.

Для вирішення цих проблем необхідно піти на суттєву модернізацію освіти дорослих. Насамперед потрібно змінити освітню державну політику в цій галузі освіти, компонентами якої є законодавство, фінансова політика, управління та планування у сфері освіти [2].

Позитивною тенденцією у розвитку зарубіжної теорії та практики освіти дорослих, на нашу думку, є поступове зміщення акценту з професійної підготовки та підвищення трудової кваліфікації на цінний розвиток особистості.

У матеріалах ЮНЕСКО підкреслюється, що необхідно забезпечити дорослу людину розумінням життя, знаннями та вміннями, які необхідні їй для творчого та продуктивного життя у сучасному швидкоплинному динамічному суспільстві [4]. У цьому контексті головними орієнтирами політики у галузі освіти дорослих є три ідеї: промисловість, соціальна мобільність, широка участь у житті суспільства. Їх об'єднуючим концептом слугує концепція розвитку людських ресурсів (соціальний капітал особистості). Саме такий підхід, реалізований на практиці, повинен забезпечити випереджальний розвиток особистості як необхідну передумову її активної та компетентної участі у прогресивних перетвореннях

успішного життя.

Більшість розвинутих країн світу мають законодавче забезпечення освіти дорослих у тому чи іншому вигляді (Закон про освіту дорослих (Норвегія), спеціальний розділ про освіту дорослих у загальнонаціональному Законі про освіту (Швеція, Франція), Закон, що регулює окремі аспекти на напрямки освіти дорослих (Німеччина, Велика Британія)), яке охоплює найбільш важливі напрямки, а саме: забезпечення державних гарантій доступності якісної освіти впродовж життя; розробку механізмів стимулювання дорослих до навчання; удосконалення системи управління та фінансування освіти дорослих.

Підготовку національних законодавчих актів щодо освіти дорослих можна розглядати як свідчення дійсної уваги держави до проблеми підвищення якості та доступності освіти для всіх груп населення. Особливий предмет законодавчо-правового регулювання становить управління розвитком освіти дорослих як складним, багатомірним соціальним об'єктом, який постійно змінюється.

Управління розвитком освіти дорослих у країнах розвинутої демократії ґрунтується на таких підходах: децентралізація (чітке розподілення компетенцій та повноважень суб'єктів по управлінській вертикалі); автономність освітніх закладів; демократизм; державно-промальський характер.

Зуважимо, що відхід від централізації в управлінні освітою дорослих здійснювався поступово, починаючи з 60-х рр. ХХ ст. Суттєвим поштовхом слугувало прийняття в Норвегії Закону про освіту дорослих (1976 р.), який затверджував відхід від державного регулювання системи освіти дорослих та перехід до децентралізації в управлінні цією галуззю освіти.

На сьогодні в європейських країнах управління системою освіти дорослих здійснюється переважно на національному, регіональному, муніципальному (локальному) рівнях та на рівні навчального закладу. Зазначимо, що кожен з рівнів управління є мережею як з державних, так і недержавних інституцій, які виконують різноманітні функції та завдання.

Для підвищення ефективності управління освітою дорослих, на нашу думку, необхідно забезпечити перехід від багатьох не пов'язаних між собою елементів до системного управління освітою дорослих, яке передбачає єдиносупорядкованість та узгодженість дій різних за своєю природою органів управління, ресурсного забезпечення, нормативно-правової бази. Таке управління будується на основі

стереотипів на рівні свідомості та трансформації їх у етичні установки є важливою складовою його професійного самовдосконалення.

Не менш актуальною проблемою цього процесу є подолання вчителем *стереотипів педагогічної поведінки*. Найчастіше вони викають тоді, коли у своїй професійній діяльності педагог керується такими тезами: «Роблю так, бо робила все життя», «Мене виховували тими ж методами», «Дію, як вмію», «Якщо робити інакше, вони мені на голову сидуть» та ін. Використання вчителем одних тих самих педагогічних методів і прийомів, не завжди адекватних конкретним ситуаціям, унеможливило здійснення ним індивідуалізації та диференціації навчання і виховання учнів, ускладнює взаємини з ними. Підставою для виявлення вчителем стереотипів педагогічної поведінки може слугувати аналіз конфліктних ситуацій, в які потрапив він сам або його колег. Вивчення конфлікту можна використати як джерело життєвого досвіду, самовиховання і самовдосконалення.

Важливою умовою роботи педагога над власними стереотипами є самомотивація, усвідомлення фахівцем тих позитивних змін, які можуть відбуватися у результаті такої діяльності. За даними деяких дослідників, таку готовність до творчих зрушень демонструють лише 32 % вчителів, які проходять курси підвищення кваліфікації, а 24 % керуються мотивами вимушеності щодо професійного вдосконалення [3, 68].

Таким чином, проблема професійного вдосконалення педагога є особливо актуальною сьогодні. Одним із шляхів її вирішення є усвідомлення вчителем зразків власного стереотипного мислення, поведінки, діагностика індивідуальних особливостей і проблем, помилок дій. Організація процесу самонавчання і самовдосконалення щодо подолання цих деформацій на основі андрагогічних принципів (самостійності, спільної діяльності, системності, індивідуальності, врахування професійно-особистісного досвіду, самосвідомості та ін.) надасть можливість значно його оптимізувати, допоможе педагогу розібратися у сутності різних складнощів і проблем, наблизити професійне і особистісне у розумінні сучасних вимог до діяльності вчителя.

Література

1. Аронстон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме / Э. Аронстон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт. — СПб.: Прайм Евразнак, 2002. — (Психологическая энциклопедия).

Таблиця 1
Стереотипи у свідомості вчителів та етичні установки щодо їх подолання

Суб'єкти педагогічної взаємодії	Педагогічні стереотипи	Етичні установки
Учні	<ul style="list-style-type: none"> хороший учень той, який виконує усі вимоги вчителя, а поганий – грубий, агресивний, егоїстичний, той, який порушує дисципліну, тощо; дитина ще не є особистістю, вона не може діяти правильно; от раніше була молодь, а сьогодні... 	<ul style="list-style-type: none"> дитина має право на помилку, бо дорослішання без помилок не буває; із слуханим учнем зручно, а з проблемним цікаво; дитина – особистість, до неї треба ставитись з повагою, більше довірати; сучасна молодь не є поганою, вона інша і потребує інших форм і методів роботи
Батьки дітей	<ul style="list-style-type: none"> більшість батьків не займаються вихованням своїх дітей; батьки неправильно вчать і виховують дітей; батьки переконані, що навчанням і вихованням повинні займатися лише педагоги 	<ul style="list-style-type: none"> виховання – справа спільна; батьки потребують не критики, а професійної поради; треба розуміти різні сімейні обставини, в яких виховується дитина
Педагогічна професія і особистість вчителя	<ul style="list-style-type: none"> бути вчителем – це забути про власне життя, педагогічна професія невдячна; з молодшими школярами працювати легко, вчитель для них – авторитет; вчитель початкових класів працює з маленькими дітьми, і йому немає потреби мати широкий світогляд 	<ul style="list-style-type: none"> пам'ять про першого вчителя залишається у дитини на все життя; молодший шкільний вік – найважливіша сходинка у розвитку особистості; вчитель не є абсолютним авторитетом для дитини; педагогічна професія здатна постійно розвивати людину, робити її цікавою для інших
Адміністрація	<ul style="list-style-type: none"> вимоги адміністрації не завжди об'єктивні; якщо швидко щось зробити – то я, а як заохочувати – про мене адміністрація забуває; до молодих вчителів адміністрація ставиться упереджено 	<ul style="list-style-type: none"> не поспішати з висновками; професіоналізм і компетентність потрібні завжди; якщо йдуть до мене, то знають про мої високі професійні можливості; стриманість і коректність – найкращі помічники у конфліктних ситуаціях

державної політики та включає як цілеспрямований вплив на навчальний процес та умови, що його забезпечують (програмно-методичні, кадрові, матеріально-технічні, нормативно-правові), так і формування соціального замовлення на основі вивчення стану та перспектив розвитку соціально-економічної сфери та освітніх потреб дорослих людей.

Важливими у вирішенні питань управління освітою дорослих є рекомендації VI Міжнародної конференції з освіти дорослих, а саме: «У процесі вирішення питань управління освітою дорослих необхідно створювати місцеві, регіональні та національні структури та налагоджувати партнерські зв'язки, залучаючи органи державної влади, партнерів із соціальної сфери та громадянське суспільство, що має важливе значення для розвитку, координації, фінансування, управління якістю та моніторингу освіти дорослих» [8, 4].

Важливою складовою освітньої політики є фінансування освіти дорослих. Зазначимо, що у практиці фінансування освіти зарубіжних країн виділяють такі моделі:

- ринкова модель, що обмежує пропозиції форм навчання, які фінансуються з бюджету;
- регулююча модель, яка відрізняється від першої тільки тим, що існує певна законодава база, яка регулює стимулювання попиту, пропозицій та якості навчання;
- ринково-замішувальна модель, що передбачає джерело доходу, яке не існує на ринку (грант, субсидія з податкових фондів);
- ринково-витискувальна модель, яка відрізняється розподілом та витратами усіх коштів з боку уряду.

Проте необхідно зауважити, що у контексті децентралізації управління освітою дорослих особливого значення набуває механізм багаторівневого фінансування, який передбачає залучення різних рівнів державної влади та бізнесу (Франція, США, Данія). Водночас, актуальною стає зміна принципу централізованого фінансування на адресне, що може підвищити рівень відповідальності кожної організації за якість підготовки фахівців, а отже, і за якість результатів їхньої праці, а також рівень відповідальності кожного фахівця за власні освітні досягнення.

Зазначимо, що впровадження багаторівневого фінансування освіти дорослих може сприяти в Україні та інших країнах зменшенню негативного впливу комерціалізації освіти дорослих, яка є причиною зменшення кількості дорослих, що навчаються, скорочення строків навчання та робить її недоступною для певних соціально-

демографічних груп населення, що підживляє принцип демократизму в освіті, а також сприятиме розширенню освітніх можливостей та доступу до освіти.

Як свідчать результати дослідження, особливу увагу у вирішенні проблем освіти дорослих привертає інноваційне навчання дорослих, яке є більш гнучким та різноманітним, передбачає альтернативні механізми організації навчального процесу з широким використанням нових технологій та методів навчання, наприклад, дистанційне навчання, яке надає можливість вільної та гнучкої участі, а також модульні курси, що надаються у міру необхідності.

Слід зосередити увагу на тому, що інноваційне навчання дорослих розширює можливості набуття знань та навичок не тільки у системі формальної освіти, але й у неформальній, що вимагає більш гнучкої системи сертифікації знань. Така система повинна підтримувати зв'язок між різними типами кваліфікацій, професіональними та академічними, об'єднувати стандарти, які допоможуть зв'язати формальну та неформальну освіту, а також інтегрувати сертифікацію, кваліфікації та запити ринку праці. Важливим є визнання набутих досягнень в усьому світі. Тому підтвердження і визнання результатів неформальної та інформальної освіти дорослих є міжнародною проблемою.

У 2002 р. європейські соціальні партнери (ETUC, UNICE, CEEP) прийняли спільну декларацію «Структура дій для неперервного розвитку компетентностей і кваліфікацій», у якій акцентується увага на першочерговості вирішення проблеми підтвердження і визнання результатів неформальної та інформальної освіти та необхідності створення методології такого визнання. Важливість цієї проблеми підтвердили міністри освіти та міністри зайнятості Європейського Союзу (2002), які наголосили на необхідності тісної співпраці з метою розробки загальних принципів підтвердження і визнання результатів неформальної та інформальної освіти для забезпечення більшої відповідності у різних країнах і на різних рівнях.

У 2004 р. був прийнятий документ про загальні європейські принципи визнання неформальної освіти. А у прийнятому у 2007 р. Європейською комісією Плані дій з навчання дорослих тема визнання та оцінки набуває подальшого розвитку. У 2008 р. триває пошук найкращих практик визнання результатів неформальної освіти, у 2009 р. пропонувалися навчальні програми, обмін досвідом та персоналом, який займається оцінкою на загальноєвропейському рівні. У 2010 р. очікуються перші звіти про досягнуті результати у вирішенні даної

- *змістовий* (визначення змісту і обсягу знань, які необхідно опанувати);
- *діяльнісний* (перевірка і результативність змінених (нових) підходів у професійній діяльності)
- *контрольний* (корекція дій).

У роботі над стереотипами важливі такі методи: нотування помилок, супровід виправлення правильною формою та її повторення на етапі тренування, позитивна підтримка педагога (схвалення дій з боку адміністрації, дітей, їхніх батьків тощо).

Андрогогічні підходи у подоланні педагогом стереотипів професійної діяльності — основний шлях до його самоактуалізації, яка, за визначенням А. Маслоу, пов'язана із прагненням людини до найбільш повного виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей, потребою у самовдосконаленні. Вершиною самовдосконалення, на думку вченого, є духовне вдосконалення, що уможливорює у професійній діяльності виявлення таких важливих якостей, як педагогічний обов'язок і відповідальність. У цьому контексті виявлення педагогічних стереотипів доцільно здійснити у системі основних взаємин учителя з різними суб'єктами своєї професійної діяльності, а саме: з учнями, їхніми батьками, колегами та адміністрацією. Важливим також є визначення стереотипів, які впливають на ставлення вчителів до педагогічної професії і до себе як професіонала.

Самоналіз педагогом своїх стереотипів полягає не тільки у їх констатації, але й в умінні віднайти нові моделі професійної діяльності, які є адекватними педагогічним нормам і правилам. Частіше такі стереотипи виникають в етично-професійній сфері та стосуються особливостей ставлення педагога до різних суб'єктів та ситуацій шкільного життя. Спроба змінити їх на відповідні етичні постулати відкриває для педагога перспективи професійного та особистісного самовдосконалення.

Щоб допомогти вчителю у цій роботі, наведемо лише деякі, найбільш типові стереотипні педагогічні уявлення щодо основних суб'єктів професійної взаємодії. Звернімося до *табл. 1*, у якій, як приклад, наведено перелік стереотипів та етичних установок. Ознайомившись з ними, кожен педагог може продовжити цю роботу та визначити самостійно власні педагогічні стереотипи, відшукати для себе альтернативні етичні твердження, які адекватно сприймаються і мають характер особистісних професійно-педагогічних цінностей.

Отже, рефлексія вчителів щодо виявлення і аналізу власних

1) людині, яка прагне досягнути нові знання, займається самовдосконаленням, належить провідна роль у процесі свого навчання;

2) дорослому, який навчається, притаманне прагнення до самореалізації, самостійності, самоуправління, усвідомлення себе здатним до цього;

3) основою для навчання завжди є життєвий досвід, який може бути використаний особистістю як джерело навчання самого себе та інших;

4) доросла людина завжди навчається для вирішення важливої життєвої проблеми й досягнення конкретної мети;

5) одержані у процесі навчання знання, вміння і навички потребують нетайного застосування на практиці;

6) потреба до навчання дорослої людини значною мірою детермінована часовими, професійними, побутовими, соціальними факторами, які або гальмують, або сприяють процесу навчання;

7) процес навчання відбувається в умовах спільної діяльності того, хто навчає, і того, хто навчається, відбувається на всіх його етапах: планування, реалізації, оцінювання, корекції тощо [4, 24—25].

Самовдосконалення вчителя, подолання стереотипів діяльності на адарготічних засадах характеризується низкою особливостей, які зумовлені такими факторами: освітній та життєвий досвід, готовність до спілкування, індивідуальні особливості, навчальна та трудова діяльність тощо. Урахування цих факторів та посилення когнітивного аспекту дає можливість зробити процес навчання, самовдосконалення дорослої людини ефективнішим.

Наявність у дорослих високого рівня мотивації дає змогу отримати в інтенсивному навчанні позитивні результати за короткий проміжок часу. Як вже зазначалося, така робота педагога над собою, подоланням професійних стереотипів повинна відбуватися не епізодично, а носити системний, неперервний характер, полягати не тільки у їх констатації, але й в умінні змінити стереотипні установки на інші, що саме і відкриває для нього перспективи професійного та особистісного самовдосконалення.

Робота педагога над подоланням власних стереотипів передбачає такі етапи:

- *констатувально-рефлексивний* (визначення наявних стереотипів, їх аналіз і виявлення проблем, які вони створюють у професійній діяльності);
- *мотиваційний* (наявність позитивних мотивів щодо подолання стереотипів, бачення перспектив удосконалення власної діяльності);

проблеми. Згідно з документом «Освіта і навчання 2010 року», використання загальних інструментів та підходів посилить взаємну довіру та порозуміння між країнами та їх освітніми системами [3].

Проте у європейському освітньому просторі не існує єдиних та об'єднаних підходів до визнання результатів неформальної та інформальної освіти, триває їх пошук і відбувається експериментування.

Хоча такий напрям, як освіта дорослих, в європейських країнах інтенсивно розвивається, проте проблемі підготовки педагогів не приділяється відповідної уваги. Навіть термін «педагог для дорослих» («adult educator») не є загальновизнаним. Тому не дивно, що на V Міжнародній конференції з освіти дорослих у Гамбурзі в 1997 р. зазначалось, що статус педагога дорослих є однією із «забутих ключових проблем», що чекають нетайного вирішення, та підкреслювалось, що ефективність цієї галузі освіти залежить від підготовки «добре інформованих, кваліфікованих, виданих своїй справі педагогів для дорослих» [9, 11].

Зрозуміло, що ті, хто навчає дорослу людину, потребують специфічного діапазону компетентностей, які базуються на знаннях психології, фізіології, андрагогіки тощо. Особливістю та складністю їх роботи є те, що вони працюють у широкому різноманітні організаційних та соціальних контекстів, одночасно організовуючи, викладаючи та підтримуючи дорослих в їх діяльності та навчанні.

Кожен педагог для дорослих має бути здатним виконувати декілька ролей: фасилітатора (наставника), вчителя, модератора (провідника, лідера) та тренера (*табл. 1*).

Зрозуміло, що поєднувати ці ролі дуже важко, але необхідно, оскільки потреби та індивідуальні особливості дорослих, які навчаються, дуже різні. Тому педагог має бути дуже гнучким у виборі або зміні своєї ролі, що має визначальний вплив на ефективність освіти дорослих та зумовлює необхідність спеціальної підготовки педагогів дорослих для вищих народних шкіл.

Таким чином, проведене дослідження дозволило зробити такі висновки: освіта дорослих завдяки своїм потенційним можливостям, а саме: гнучкості, динамічності, безпосередньому двосторонньому зв'язку з практикою, розглядається як фактор позитивних змін у житті людини та суспільства в цілому, як специфічна соціальна сфера, здатна адекватно реагувати на цивілізаційні зміни сьогодення. Розширення сфери освіти дорослих та зміна її статусу та ролі у суспільстві супроводжується загостренням проблем у ній.

Провідні ролі андрагогічного персоналу

Таблиця 1

Роль	Сутність	Завдання
Вчитель	Взаємність на ключовому слові "знання". Викладач виступає як експерт, посередник	Створити позитивне освітнє середовище, яке сприяє формуванню самосприяманих учнів
Модератор (організатор, провідник)	Взаємність на ключовому слові "організація". Означає розкриття педагогом-провідником нових можливостей та перспектив навчання	Мотивувати та стимулювати учнів. Орієнтувати учнів не тільки на досягнення мети, але й на отримання задоволення від процесу навчання
Фасилітатор (наставник, помічник)	Взаємність на ключовому слові "відносини". Означає, що педагог-фасилітатор ставиться з розумінням та допомагає групі і кожному учню в навчанні, в побудові взаємин тощо	У процесі керування динамікою групи допомагати кожному знайти свою роль та місце в мікросоціумі
Тренер	Взаємність на ключовому слові "навички". Означає формування навичок для самоактуалізації	Впливати на особистість учня з метою формування навичок

Водночас вирішення цих проблем можна розглядати як провідні орієнтири розвитку освіти дорослих, а саме: надання рівного доступу до освіти дорослій людині та розширення її освітніх можливостей; забезпечення випереджального розвитку особистості; розробка механізмів визнання та сертифікації навчальних результатів незалежно від того, де, коли і як вони були набуті; підготовка андрагогічного персоналу; удосконалення освітньої державної політики в цій галузі освіти; компонентами якої є законодавство, фінансова політика, управління та планування у сфері освіти. Позитивною тенденцією щодо розвитку зарубіжної теорії та практики освіти дорослих, на нашу думку, є поступове перенесення акценту з професійної підготовки та підвищення трудової кваліфікації на цілісний розвиток особистості.

об'єкта, які не існують у реальній ситуації або не належать конкретній людині. Пригадаймо, як нерідко, керуючись стереотипними мірками, ми оцінюємо дітей, яких вперше бачимо: «спокійна дитина — дисциплінована, буде добре навчатися», «неохайна дитина — потаний учень», «є статки у батьків — буде гарна дитина» тощо. У свідомості більшості вчителів, які розпочинають свою педагогічну кар'єру, вже склалася певна модель «гарного» і «потаного» учня, а відповідно до неї на практиці формується реальне, частіше неадекватне ставлення до конкретних дітей.

А чи не є стереотипом той факт, що вчитель, який не сприймає батьків дитини, переносить це ставлення на оцінку особистості самої дитини? При цьому він виправдовує свою позицію всім відомим висловом: «Яблуко від яблуні недалеко падає». Причина виникнення такого стереотипу найбільш розповсюджена: неузгодженість образу різних типів людей, які зафіксовані у свідомості особистості, з конкретного людиною.

Перебуваючи під впливом стереотипів, учитель може припускатися хибних дій, обираючи неправильну стратегію і тактику своєї діяльності.

Отже, стереотипи:

- стримують творчість вчителів;
- гальмують сприйняття нових ідей;
- уможливають помиловість дій;
- уможливають неадекватне оцінювання ситуацій і власних дій вчителя;

• впливають на формування консервативних позицій тощо.

Тому робота вчителя над виявленням власних педагогічних стереотипів, які є однією зі складових професійної деформації, є передумовою постійного самовдосконалення, переосмислення своєї фахової діяльності, здійснення самоаналізу щодо її результатів, переоцінки установок, цінностей, професійно-особистісних ресурсів, дозволяє поліпшити емоційно-комунікативні стосунки з дітьми, розширити творчі можливості, підвищити власний авторитет тощо.

Робота над власними стереотипами — процес неперервний, який повинен тривати протягом усього професійного життя людини. У цьому сенсі найбільш ефективними щодо подолання вчителем стереотипів у професійній діяльності є андрагогічні підходи, адже саме вони дають змогу вибудувати певну логіку аналізу власних дій, здійснити їх рефлексивний контроль, обрати адекватні методи та прийоми професійної поведінки.

Згадаймо сім основних підходів андрагогічної моделі самовдосконалення:

схематичними, запрограмованими, неадекватними реальній ситуації, викривлюють уявлення щодо різних об'єктів життя.

Прояви стереотипів — невідаткованіше у педагогічній професії. *Педагогічні стереотипи* — це поведінкові, когнітивні або афективні еталони, на які орієнтуються педагоги у своїй професійно-педагогічній діяльності [7, 28]. Якщо для шоденного життя це абсолютно виправдана модель поведінки людини, то стосовно педагогічної професії вкорінені у свідомості та практиці вчителя стереотипи ускладнюють процес гуманізації сучасної школи, гальмують виявлення ним професійної етики, уможливають авторитарність педагогічної позиції тощо.

Існування у свідомості вчителя педагогічних стереотипів має функціональне, соціально-психологічне, особистісне значення соціальної групи, допомагає педагогу виправдати свої можливі негативні установки щодо інших її членів, пояснити хибні дії, реабілітувати себе тощо. Соціально-адаптивна функція стереотипу відіграє неодонозначну роль у процесах пошуку вчителем «опори» для успішної професійної адаптації.

Учительські стереотипи існують не автономно, вони посилюються, набувають нових форм, особливо в умовах срьогодження, детерміновані соціально-економічними процесами, які відбуваються у суспільстві. На формування професійної свідомості та поведінки сучасних вчителів впливають *соціальні стереотипи*, що характеризують їх як членів соціуму. А саме: рівності у споживанні, творення як боротьби, незмінності професійного вибору тощо. Маючи відповідальність посередництва між минулим та майбутнім, учитель опинився в умовах стратегічної, світоглядної невизначеності.

Соціальні стереотипи, під владою яких живе вчитель, впливають і на формування його професійних, педагогічних стереотипів. Природа їх виникнення досить складна. Однак варто зазначити, що більшість учених переконані у тому, що формування стереотипів відбувається на рівні побутової свідомості вчителів, яка є результатом опанування ними навколишнього світу, спонтанного засвоєння здобутого досвіду тощо. Про затвердження стереотипів на рівні свідомості свідчать деякі типи висловлювання вчителів: «на уроці повинна бути ідеальна дисципліна», «виховувати — це контролювати поведінку дитини», «авторитет педагога потребує певної субординації з учнями», «вчитель завжди чинить правильно» тощо.

Руйнівна сила існуючих стереотипів полягає у тому, що вони, маючи відносну усталеність, часто фіксують ті характеристики

Проведене дослідження не вичерпує зазначеної проблеми. Особливо перспективним може бути подальше вивчення проблеми розробки механізмів визнання результатів неформальної та інформальної освіти.

Література

1. *Новиков А. М.* Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. — М.: Эврес, 2008. — 136 с.
2. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики : в 4 т. — СПб. : ИОВ РАО, 2000. — Том I: Социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых. — Книга 2: Политика в области образования взрослых / Под ред. В. И. Подобеда, Н. П. Литвиновой; Ин-т образования взрослых Рос. акад. образования. — 2001. — 124 с.
3. *Веремейчик Г.* Неформальное образование в зеркале европейской образовательной политики / Галина Веремейчик // Адукатар. — 2008. — № 2 (14). — С. 20—21.
4. Adult education trends and issues in Europe [Електронний ресурс] / Restricted tender N0. EASC/43/05 as completed by 11th of August 2006. — Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc268_en.pdf
5. *Vadtil H. K.* Flexible Learning in an Information Society / Vadtil H. Knap. — N.Y. : IGI Global, 2007. — 354 p.
6. European inventory on validation of non-formal and informal learning / A Final Report to DG Education & Culture of the European Commission. — Brussels: ECOTEC Research & Consulting Limited, 2005. — 447 p.
7. *Foley G.* Dimensions of adult learning. Adult education and training in global era / Foley Griff. — Berkshire: Open University Press, 2004. — 352 p.
8. UNESCO: Summary Report of the International Conference on Adult Education, Belém, Brazil, 1—4 December, 2009 [Електронний ресурс]. — Paris : UNESCO, 2009. — 12 p. — Режим доступу: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTE/UIL/confitea/pdf/working_documents/Vel%20C3%A9m%20Framework_Final.pdf
9. UNESCO Institute for Education. Adult Education. The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future. — Hamburg : UIE, 1997. — 17 p.

В статті розкривається роль и значение образования взрослых в контексте цивилизационных изменений; на основе анализа зарубежного

опыта определяются и анализируются проблемы и перспективы развития образования взрослых: предоставление равного доступа к образованию взрослому человеку и расширение его образовательных возможностей; разработка механизмов признания результатов неформального и информального образования, подготовка андрагогического персонала и др.

Ключевые слова: цивилизационные изменения, образование взрослых, образовательная политика, опережающее развитие личности

In the article the role and value of adult education in a context of civilized changes are described; problems and prospects of the adult education development on the basis of foreign experience analysis are defined and analyzed. grantings of equal access to education to adult person and expansion of its educational possibilities; mechanisms development of nonformal and informal education results recognition, preparation of andragogical personnel, etc.

Key words: civilized changes, adult education, educational policy, advancing development of the person.

Стаття надійшла до редакції 27.07.2010 р.

залишається актуальною і недостатньо розробленою. Не можна не погодитися з академіком О. Л. Свенцицьким, який зазначає, що «проблема професійної деформації майже зовсім не вивчена, хоча викликає значний інтерес і в теоретичному, і в прикладному плані... Закономірно виникає питання про співвідношення індивідуальних розбіжностей працівників з їхньою схильністю до «деформуючих впливів» професійної ролі» [8, 40].

Професійний стереотип являє собою образ людини як представника певної професійної групи, спільноти, виконавця відповідної соціальної ролі. Спрошуючи, формалізуючи взаємодію з об'єктом, професійний стереотип сприяє або перешкоджає вирішенню конкретних фахових завдань.

«*Stereotype*» — слово грецького походження (stereos — міцний, стійкий, typos — відбиток). У науковий лексикон це поняття потрапило менше 100 років тому. У 1922 р. американський журналіст Уолтер Ліпман використав цей термін, щоб описати різницю між реальністю і спрощеною стійкою думкою людини, яка виконує опосередковану роль і впливає на оцінку нею будь-яких подій життя [1].

«Психологічний словник» тлумачить це поняття як сприйняття та оцінку людиною явища на основі вже сформованих уявлень, досвіду тощо. Керуючись у своїй судженнях стереотипами, педагог поширює подібні характеристики на всіх членів групи без достатнього усвідомлення можливої різниці між ними. Стереотипи проявляються у вигляді упереджених тверджень, неправильної суб'єктивної оцінки, нехтування реальними фактами тощо.

Однією з причин виникнення стереотипів науковці називають дефіцит власної інформації і перевагу особистісного професійного досвіду. «Набуваючи в результаті вигляду усвідомленої установки-переконання, цей стереотип починає функціонувати за логікою самопідкріплення. Остання полягає в тому, що в об'єкті відшукуються і приймається те, що підтверджує стереотип («я ж казав, що усі вони такі, от і це тому підтвердження»), а все інше відхиляється як випадкове» [6, 301].

Учені доводять, що наша поведінка у повсякденному житті ґрунтується на певному фундаменті, який утворюють не тільки свідомі дії, а здебільшого шаблони, заботи або просто помилки. Обираючи кожного разу той чи інший варіант рішення життєвих ситуацій, людина має у свідомості спрощену схему про таку дію. Як складане соціально-психологічне явище, стереотипи роблять дії

УДК 37.013.83.091.12

Хоружа Л. Л.,
м. Київ

Андрологічні підходи у роботі педагога над стереотипами професійної діяльності

Стаття присвячена актуальній педагогічній проблемі — подоланню впливом стереотипів професійної діяльності, які знижують її ефективність, деформують особистість, гальмують її творчість тощо. Вирішення цієї проблеми розглядається у контексті запровадження основних андрагогічних підходів фахового вдосконалення.

Ключові слова: стереотипи, андрагогічні стереотипи, соціальні стереотипи, андрагогічні підходи, самовдосконалення, етичні установки.

Сучасні вимоги до професійної досконалості людини, її життєвий успіх все більше залежать від самостійності, вміння аналізувати себе і свої дії, використовувати внутрішні резерви, максимально розвивати здібності, виявляти творчу активність. Така свідома робота дає змогу фахівцям більш повно реалізувати свій творчий потенціал, досягти професійної компетентності. Особливо вищезазначене стосується педагога, фахова діяльність якого передбачає неперервне вдосконалення, мобільність, рефлексію власних дій тощо.

Підготовка педагога у вищому навчальному закладі, використання традиційних освітніх технологій, на жаль, роблять ставку на сферу рації, хоча психіка людини, її професійне мислення формуються у великій мірі на рівні підсвідомого. Саме сфера підсвідомого продукує різні стереотипи спілкування, емоційного реагування, поведінки, діяльності [2, 12]. Разом із цим стереотипи формуються природним шляхом, в умовах дефіциту інформації як результат узалучення людиною особистісного досвіду і часто упереджених уявлень, прийнятих у суспільстві. У межах однієї професійної групи стереотипи надзвичайно схожі.

Стереотипи можна віднести до певних деформаций не тільки професійного, але й особистісного характеру. Проблема виникнення стереотипів у професійній діяльності та їх подолання періодично знаходиться у фокусі уваги дослідників, але до теперішнього часу

© Хоружа Л. Л., 2010

УДК 37.032

Остапенко Е. О.,
м. Київ

Андрологічні аспекти формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку

Стаття присвячена андрагогічним аспектам формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку. Ірунтуючись на результатах аналізу праць вітчизняних та закордонних дослідників з педагогіки, психології, андрагогіки, психології професій, автор доводить актуальність проблеми безперервного професійного саморозвитку, презентує результати контент-аналізу. На думку автора, розуміння психологічного підґрунтя професійного саморозвитку може сприяти підвищенню ефективності особистості у плануванні та реалізації своєї життєвої кар'єри.

Ключові слова: саморозвиток, професійний саморозвиток, кар'єра, фактори розвитку, стратегії.

Глобальна інформатизація суспільства висуває нові вимоги до рівня та якості освіти і самоосвіти майбутніх спеціалістів. У цьому контексті особливий актуальності набуває проблема неперервної освіти. У зв'язку з цим навчання протягом усього життя займає пріоритетні позиції в розвитку сучасної наукової думки. Масштаби та швидкість оновлення інформації стрімко зростають, що вимагає від людини, яка хоче бути в авангарді своєї справи, постійної роботи над собою, безперервного підвищення свого кваліфікаційного рівня, розширення сфер своєї діяльності.

Щоб досягти цих результатів, майбутнім спеціалістам перш за все потрібно вміти вчитися, здобувати знання, застосовувати їх на практиці, генерувати нові ідеї, відслідковувати їх у житті, шукати нові перспективи розвитку, займатися постійним самовдосконаленням, бути готовими до особистісного і професійного саморозвитку.

У звіті Міністерства США зазначається, що ще на початку 60-х рр. середній 20-річний робітник повинен був очікувати на те, що змінить свою роботу шість або сім разів. Таким чином, людина у суперіндустріальному суспільстві повинна планувати не одну

© Остапенко Е. О., 2010

«кар'єру», а послідовні «кар'єри» [7, 249].

Деніел Бюрріс, визнаний дослідник глобальних тенденцій, повідомляє, що впродовж життєвої кар'єри людина змінює свій професійний напрямок від 3 до 5 разів. У 25 галузях промисловості, від телекомунікації до охорони здоров'я і будівництва, з'явилися новітні технології, які зараз активно освоюються, що призведе до того, що через п'ять років кожна людина працюватиме в професії, якої зараз ще не існує [10].

Отже, очевидним є те, що вже остаточно відбувся перехід від отримання освіти раз і на все життя до неперервної освіти впродовж всього життя. «Освіта в постіндустріальному суспільстві слугує людині соціальним і професійним захистом, оскільки дає змогу швидко адаптуватися до життєвих змін, сприймати нестандартні ситуації та приймати нестандартні рішення, розумітися на динамічних процесах глобалізованого, інформаційного світу, критично оцінювати набутий досвід, знаходити сили і можливості для подальшого розвитку та самовизначення. Освіта дає кожному можливість стати самодостатньою особистістю, адже розвиваючи розум і душевні сили людини, дає змогу замислитися над вирішенням особистісних і професійних проблем, які відбуваються у суспільстві, стати їх активним учасником [7, 51].

Усвідомлення нагальної потреби в неперервній освіті зумовлює актуальність формування готовності майбутніх спеціалістів до професійного саморозвитку.

Е. Ф. Зеєр стверджує, що в процесі становлення професіонала, збільшення масштабу особистості суб'єкт все більше виступає фактором свого розвитку, зміни, перетворення об'єктивних обставин відповідно до особистісних властивостей. Іншими словами, професіонал може сам свідомо змінювати свою професійну біографію, займатися саморозвитком, самовдосконаленням, але і в даному випадку цей процес мотивується соціальним оточенням, економічними умовами життєдіяльності [4, 37].

Професійний саморозвиток завжди є особистісно-професійним, усвідомленим і мотивованим процесом, який триває все життя, а період навчання у ВНЗ є підготовчим процесом, початком неперервної професійної освіти, самоосвіти, розвитку і саморозвитку.

Проаналізувавши науково-теоретичний фонд, присвячений проблемі саморозвитку особистості, ми вирішили виділити основні ракурси дослідження даного феномену (*схема 1*) [6, 51]. Слід зазначити, що у фокусі дослідження перебуває не тільки особистісний

заважають нашому подальшому навчанню.

Література

1. *Воробець І. В.* Освіта дорослих у Галичині (1891—1939 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / І. В. Воробець. — Івано-Франківськ, 2001. — 20 с.
2. *Поточни Є.* Розвиток освіти дорослих в Галичині (1867—1918 рр.) : автореф. дис. ... доктора пед. наук / Є. Поточни. — Київ, 1999. — 40 с.
3. *Тимчук Л. І.* Організаційно-педагогічні засади української освіти дорослих на Буковині (1869—1940 рр.) : Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. І. Тимчук. — Івано-Франківськ, 2005. — 20 с.

В статтю розглядаються проблеми формування дорослих в Західній частині України в різні періоди, шляхи вирішення питання аналітичності, принципи сучасної андрагогіки та причини небажання продовжувати навчання дорослих людей.

Ключові слова: Західний регіон України, формування дорослих, процес навчання, особливості дорослих учнів, принципи, методи, форми.

The problems of education of adults in the western region of Ukraine in different periods, ways of decision of the question of analyticality, principles of the modern andragogics and the reasons of unwillingness to continue teaching of the modern persons of ripe years are examined in the article.

Key words: western region of Ukraine, education of adults, teaching process, features of adult students, principles, methods, forms.

Стаття надійшла до редакції 30.08.2010 р.

Викладачі системи додаткової професійної освіти відмічають такі її достоїнства: можливість адаптації змісту до потреб слухача; вибір змісту відповідно до заявленої слухачем проблеми; облік інтересів і проблем слухачів; розширення ринку збуту освітніх послуг; формування портфеля замовлень; гнучкий графік засвоєння нового змісту і методів; накопичувальний принцип в самооцінці; поєднання від споживчої позиції.

До особливостей дорослих учнів відносять потребу в обґрунтуванні (сенсі), потребу в самостійності, життєвий досвід, назрілу необхідність, практичну спрямованість.

Ми чинимося, коли у нас є настрій вчитися. Щоб вчитися краще, витратьте деякий час на те, щоб підготувати свій мозок. Пробудіть свій апетит. Сфокусуйте увагу на цікавих аспектах предмета вивчення. Розпаліть свою увагу питаннями.

Коли ми чинимося, ми часто намагаємося підкріпити й обґрунтувати нашу позицію. Ми шукаємо матеріали, які підтримують нашу точку зору або які її виражають. У такий спосіб ми поглиблюємо наше розуміння. Витися — це те саме, що дивитися у мікроскоп і аналізувати ту картинку, яка відкривається вашому погляду. Наше завдання — дивитися і намагатися дізнатися правду про цей предмет.

Існує кілька типів уявних перешкод, які заважають нам вчитися і просуватися вперед у нашому мисленні. Найбільшими і найбільш небезпечними перешкодами є лінощі, страх, обережність. Однак вчення схоже на подорож. Ми намагаємося переміститися з одного місця в інше — від незнання до знання, від невміння до уміння. По мапах, описах і фотографіях ми дізнаємося напрям і отримуємо загальне уявлення про те місце, куди збираємося вирушити. Коли ви починаєте свою подорож, вам стає ясно, що деякі з карт безнадійно застаріли, а інші, навпаки, складені з надзвичайною точністю.

Процес пізнання немає кінця. Чим більше ми бачимо, відчуваємо, тим більше нам хочеться дізнатися і випробувати; чим більше ми подорожуємо, тим ясніше усвідомлюємо безкрайність світу; чим більше ми знаємо, тим очевидніше стає для нас те, як багато ми ще не знаємо.

Коли ми знаходимо свою життєву нішу, наше існування стає більш розміреним і впорядкованим. Ми встановлюємо певний розпорядок і виробляємо в собі звички, які дають нам можливість не замислюватися над нашими повсякденними діями, і в цьому є своя позитивна сторона. Потано те, що у нас складаються стереотипи мислення, почуттів і дій, які поширюються на усе інше, і вони

саморозвиток, науковці, зокрема, концентрують увагу на професійних аспектах саморозвитку. Розглядається професійне становлення та саморозвиток спеціалістів за фахом — наукові роботи, присвячені саморозвитку військових, інженерів, педагогів та ін., окремо виділяється творча складова професійного саморозвитку, що дає можливість виділити професійний (особистісно-професійний), творчий, творчо-професійний та особистісний саморозвиток.

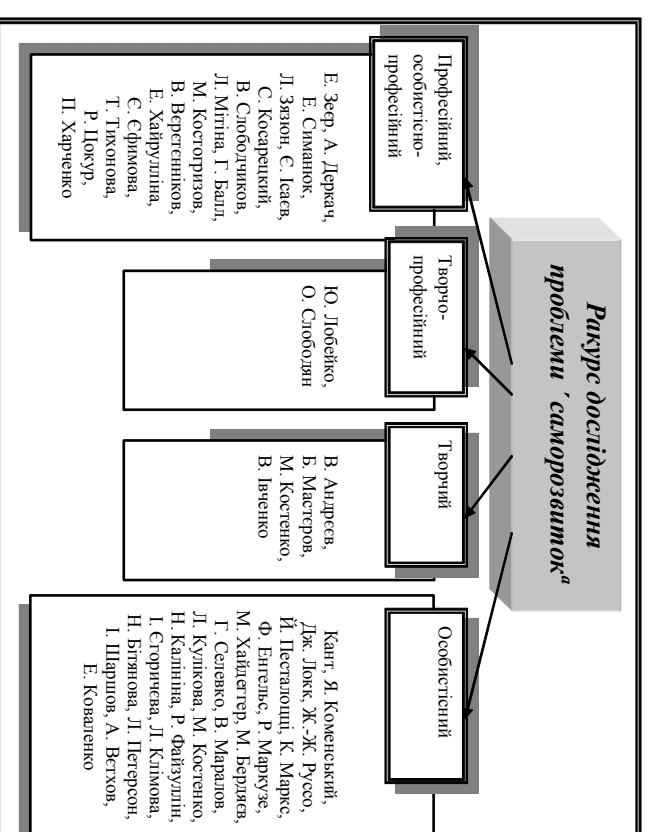


Схема 1. Ракурс дослідження проблеми «саморозвиток»

В. Г. Маралов саморозвиток вважає фундаментальною здатністю людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого життя, обертати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення. Саморозвиток визначається здатністю здійснювати особистісний вибір на основі пізнання самого себе [15, 125].

Е. Е. Симанюк особистісно-професійний саморозвиток розуміє як процес розвитку особистості, орієнтований на високий рівень професійних досягнень. Вирішальне значення для розвитку має реалізація потенціалу особистості [9, 43].

На думку В. І. Андреева, творчий саморозвиток особистості — це особливий вид творчої діяльності суб'єкт-суб'єктної орієнтації, спрямований на інтенсифікацію і підвищення ефективності процесів «самості», серед яких темативними є самопізнання, творче самовизначення, самоуправління, творча самореалізація і самовдосконалення особистості [1, 489].

Творчо-професійний саморозвиток характеризується тим, що охоплює усі сфери життєдіяльності людини, йдеться про реалізацію творчого потенціалу особистості в професійному становленні та саморозвитку. Наприклад, О. П. Слободян, визначаючи творчий саморозвиток особистості студента педагогічного коледжу, акцентує увагу на розвитку творчих здібностей особи у професійній діяльності і вважає, що це вмотивована, свідомо, відрефлексована на основі самопізнання, самовизначення, самоконтролю, самоосвіти діяльність, спрямована на вдосконалення природних та духовних якостей, на розвиток творчого потенціалу, диалогового дивергентного мислення, на моделювання власного способу життя в соціокультурному контексті, на самореалізацію творчих здібностей у процесі життєтворення та професійно-педагогічного становлення [8, 105—106].

Отже, результати проведеного контент-аналізу свідчать, що 36 % дослідників вивчають професійний, або особистісно-професійний саморозвиток, 4 % — творчо-професійний, 9 % науковців приділяють увагу творчому саморозвитку особистості, 51 % — вивченню особистісного саморозвитку особистості (рис. 1.)

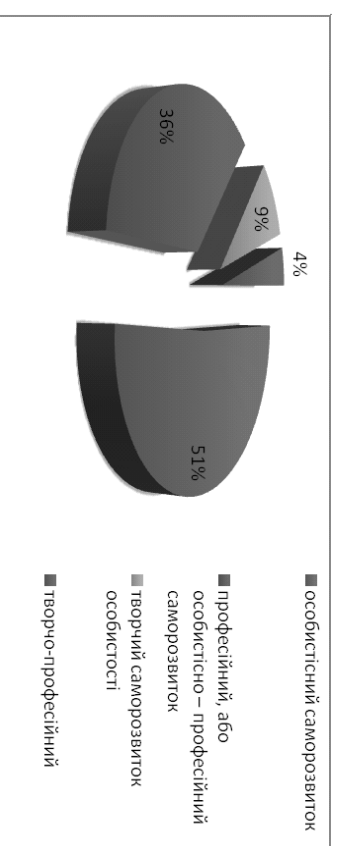


Рис. 1. Результати контент-аналізу

Проблеми особистісно-професійного саморозвитку, становлення

взаємин у колективі. Попередні інтерв'ю, анкетування, тестування дають змогу побудувати соціально-психологічний портрет того, хто навчається.

6. Принцип елективності навчання означає надання тому, хто навчається, свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання.

7. Принцип рефлексивності заснований на свідомому ставленні до навчання, що, у свою чергу, є головною частиною самомотивації того, хто навчається.

8. Принцип затребуваності результатів навчання практичною діяльністю. Перед плануванням і організацією навчання необхідні дослідження й аналіз діяльності, що дозволить сформулювати цілі і завдання навчання.

9. Принцип системності навчання полягає у відповідності цілей і змісту навчання його формам, методам засобам і оцінці результатів.

10. Принцип актуалізації результатів навчання забезпечується попередніми принципами: системності, практичної реалізації результатів навчання, індивідуального підходу, використання направлюваного досвіду.

11. Принцип розвитку того, хто навчається. Навчання має бути спрямоване на вдосконалення особи, створення здібностей до самонавчання, досягнення нової в процесі практичної діяльності людини.

Для максимального ефективного досягнення цілей освіти дорослих, на нашу думку, необхідним є поділ учнів за віковими категоріями (поколіннями): до 25 років, від 25 до 45 років, понад 45 років.

Перша категорія ділиться на дві групи — ті, що не мають, і ті, що мають професійну освіту. Відповідно першим необхідно надати цю освіту з тим, щоб вони включилися в професійну діяльність, організувавши виробничі учбові класи. Другим слід створити умови для підвищення професійного рівня, реалізації потенціалу.

Третя категорія дорослих, незважаючи на те, що вона досягла певного соціального і професійного статусу, також вимагає постійного, адаптивного по характеру навчання, але це навчання у багатьох випадках неможливе без взаємодії з двома першими категоріями, в ході якої здійснюється взаємне навчання.

Для кожної категорії необхідно встановити цілі, підходи, методи навчання, визначити взаємодію працівників, що відносяться до різних категорій, встановивши, наприклад, стосунки наставництва.

наприклад, використанню мнемонічних прийомів запам'ятовування. Крім того, доросла людина має сталі ментальні моделі, позитивний для неї як індивідуума досвід соціальної поведінки, професійної діяльності тощо. Проте цей досвід застаріває, індивідуальні ментальні моделі входять у протиріччя із загальними (корпоративними) цілями, навичками і вимогами, що зумовлює труднощі у навчанні дорослої людини, коли потрібно не лише «пришепити» нове, але й «видалити» старе, таке, що зжило себе.

Сучасна наука виділяє такі основні принципи андрагогіки:

1. Принцип пріоритетності самостійного навчання потребує суттєвої попередньої підготовки: складання програм навчання, підбір і тиражування учбового матеріалу, придбання і створення навчальних ком'ютерних програм. Він забезпечує можливість неспішного ознайомлення з учбовими матеріалами, запам'ятовування термінів, понять, класифікацій, осмислення процесів і технологій їх виконання. Значну допомогу у цьому надає сучасне дистанційне навчання.

2. Принцип спільної діяльності того, хто навчається, з одногрупниками і викладачем при підготовці і в процесі навчання сприяє виявленню потреб тих, хто навчається, і виробничих.

3. Принцип використання позитивного життєвого досвіду (соціального і професійного), практичних знань, умінь, навичок навчання заснований на активних методах навчання, що стимулюють творчу роботу тих, що навчаються. З іншого боку, увага повинна приділятися й індивідуальній роботі — написанню рефератів, кейсів (за віршем), створенню методичних схем і описів, які потім можуть бути доопрацьовані до стандарту підприємства. Індивідуальна робота полягає і в діалозі людини, що навчається, з викладачем (аналітиком, когнітологом), спрямованому на взаємну передачу інформації і знань. При цьому здійснюється формалізація емпіричних знань.

4. Принцип коригування застарілого досвіду і особистих установок, що перешкоджають засвоєнню нових знань. Тут може використовуватися як професійний, так і соціальний досвід, який вступає у протиріччя з вимогами часу, з корпоративними цілями.

5. Принцип індивідуального підходу до навчання на основі особистих потреб, з урахуванням соціально-психологічних характеристик особи і тих обмежень, які накладаються її діяльністю, наявністю вільного часу, фінансових ресурсів тощо. В основі індивідуального підходу знаходиться оцінка особи, що навчається, аналіз її професійної діяльності, соціального статусу і характеру

людини у професії, професійного саморозвитку і самовдосконалення досліджуються спеціалістами різних галузей наук. Існуючий інтерес до проблеми доводить важливість, необхідність і актуальність всебічного дослідження феномену професійного становлення, розвитку і саморозвитку особистості. У більшості випадків досліджувані аспекти доповнюють один одного і прагнуть відтворити цілісну картину цього процесу.

Професійна сфера самореалізації є визначальною у житті людини, а тому самореалізації особистості у професійній праці, задоволення професійним самовизначенням є провідним чинником, який робить людину щасливою або нещасною у житті. Самореалізація у професійній діяльності, правильний (з точки зору здібностей, нахилів, особистісних якостей особистості) професійний вибір веде людину до творчості, до самовираження у професійній діяльності, що значною мірою дає їй змогу долати психологічні, соціальні, моральні бар'єри, які трапляються на її життєвому шляху. Тому не можна не погодитися з думкою Г. Н. Волкова щодо пріоритетності значення професійної реалізації особистості. Професійна сфера самореалізації є провідною не тільки у філогенезі, але й в індивідуальному життєвому шляху. Коли у праці людина одержує можливість розвивати і реалізовувати свої здібності, творити, то вона буде прагнути проводити і вільний час активно і змістовно [7, 258].

«Саморозвиток, самостановлення є однією з провідних потреб і цілей життя людини», — вважають Н. Г. Пешкова і С. П. Пешков (1997). Зупинка у саморозвитку, яка призводить до неспроможності адаптуватися до змін навколишнього світу, застосовувати нові знання і технології, адекватно вирішувати професійні і особистісні проблеми, є суттєвим обмеженням у суб'єктному становленні індивіда [2, 30].

Становлення людини як професіонала, її самореалізація залежать від успішності проходження стадій професійної підготовки і ґрунтуються на отриманих результатах. Дорослої людині для успішного подолання криз особистісно-професійного становлення необхідне розуміння психологічних детермінант розвитку особистості.

Процес і результат розвитку індивіда визначається сумісною дією внутрішніх і зовнішніх факторів: спадковості, середовищем і вихованням. Професійне становлення і саморозвиток особистості зумовлюють виникаючі протиріччя, і вирішуються вони шляхом подолання цих протиріч.

Отже, важливо сприймати виникаючі проблеми як каталізатор.

Людина зростає, долаючи перешкоди; протиріччя стимулюють, змушують докладати максимальних зусиль, і це є необхідним елементом формування сильної особистості. Основні протиріччя, які детермінують професійне становлення особистості, виокремлені та вдало представлені Е. Ф. Зеером (схема 2) [4, 38].

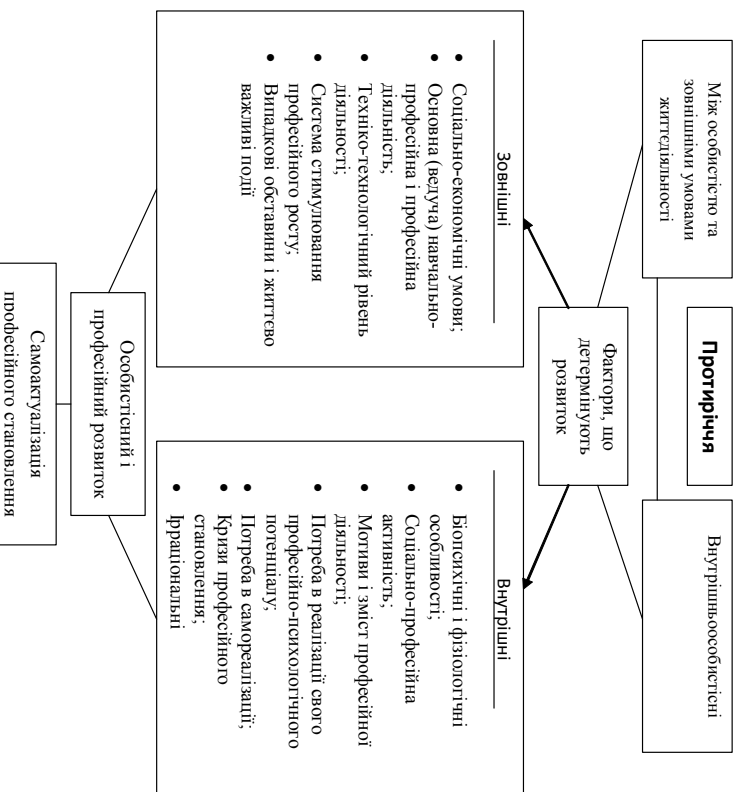


Схема 2. Детермінація професійного становлення (за Е. Ф. Зеером)

Е. Е. Симанок досліджує психологічні бар'єри професійного розвитку особистості. Дослідниця доводить, що подолання психологічних бар'єрів професійного розвитку відкриває перед людиною нові, варіативні траєкторії розвитку. Ґрунтуючись на дослідженнях попередників, вона визначає стратегії професійного розвитку особистості, а саме: активну, захисну, пасивну, депресивну, афективно-агресивну (*табл. 1*) [9, 145].

дорослих — народний університет, що була поширеною у країнах Скандинавії, Англії, Німеччині. Справою народних університетів у Галичині займався товариство «Просвіта» та спеціально створене Товариство українських наукових викладів ім. П. Могили. Базою для організації таких університетів стали різноманітні курси (вищі курси народної освіти), які організовувалися товариствами «Просвіта», «Рідна школа», «Сільський господар», «Повітовий союз кооперативів» та ін.

До Першої світової війни у краї діяли народні університети у Чернівцях, Львові та у селі Черче під Рогатином. Їх метою було за відносно короткий час дати освіту з багатьох галузей знань особам, які не мали можливості навчатися на фахових доготовчих та платних курсах, розширити їхній світогляд. А випускник мав стати людиною, якій були б притаманні риси освіченої, культурної, економічно грамотної особи, яка би боролася з корупцією, деморалізацією суспільства [1, 12].

У 1970 р. М. Ш. Ноулс видав фундаментальну працю з андрагогіки «Сучасна практика освіти дорослих. Андрагогіка проти педагогіки». У ній він сформулював основні положення андрагогіки: дорослій людині, яка навчається, належить провінція роль у процесі навчання; вона, будучи особою, що сформувалася, ставить перед собою конкретні цілі навчання, прагне до самостійності, самореалізації, самоуправління; доросла людина має професійний і життєвий досвід, знання, уміння, навички, які мають бути використані в процесі навчання; вона шукає швидкого застосування отриманим під час навчання знанням та вмінням; процес навчання значною мірою визначається часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними чинниками, які або обмежують, або сприяють йому; процес навчання організований у вигляді спільної діяльності того, хто навчається, і того, хто навчає, на усіх його етапах.

Андрагогіка замість лекційних передбачає переважно практичні заняття, часто експериментального характеру, дискусії, ділові ігри, кейси, рішення конкретних виробничих завдань і проблем. Крім того, змінюється підхід до отримання теоретичних знань. На перше місце виходять дисципліни, що містять інтегрований матеріал з кількох суміжних галузей знань (міждисциплінарні).

Як негативне явище слід зазначити, що процеси сприйняття, запам'ятовування, мислення у дорослої людини протікають не так продуктивно, як у дитини або підлітка. У зв'язку з цим першорядне значення приділяють методології, методам, способам навчання,

сеймі) створили в Галичині оплот польської науки, освіти та культури [1, 9].

Осередками, в яких концентрувалася така культурно-освітня робота, стали *читальні*. Вони користувалися великою популярністю, про що свідчить суттєве зростання їх кількості: у 1891 р. діяло 5 читалень, наприкінці 30-х рр. ХХ ст. — 3208. У неділю, в свята у читальнях проводилися лекції, часто з використанням проекційної апаратури; читалися науково-популярні виклади та реферати з будь-якої сфери знань. Особлива увага приділялася поданню відомостей з української історії, літератури, географії тощо.

Організовувалися загальноосвітні та господарсько-економічні курси, створювалися крамниці, позичкові каси, рільничо-господарські та промислові спілки. Одними з найбільш успішних, дієвих та безпосередніх засобів виховного впливу були театральні гуртки й народні театри, завдяки яким поживалювалася робота читалень, збагачувалася та поглиблювалася національна свідомість й промаданська активність галичан, зберігалися, примножувалися звичаї, обряди, пісні українського народу [1, 11].

У повсякденний час, коли акцент в освітній діяльності робився на самоосвіту і самовиховання, при читальнях засновувалися самоосвітні гуртки, які з часом обирали різні напрями: історичний, літературний, математичний тощо. Їх завданням було згуртувати членів читальні для спільної праці над поширенням і поглибленням освіти, виховати їх грамотними людьми, свідомими своїх прав та обов'язків. Для цього пропалувалося читання книжок, часописів, журналів, підбиралися відповідні лекції, реферати, наукові засоби для поглиблення відомостей з окремих галузей знань, проводилися курси тощо [1, 14].

При читальнях діяли хори та драматичні гуртки, організовувалися концерти, проводилися свята, присвячені ювілеям літературної творчості, роковинам Т. Шевченка, І. Франка, М. Шашкевича та відзначалися різні історичні рчичниці, свято книжки, матері та ін. До програм діяльності читалень входила також боротьба з алкоголем та тютюнопалінням.

Важлива роль у розширенні світогляду галицької суспільності відповілася *бібліотекам*, які організовувалися при читальнях і діяли як окремі освітні центри. Для поліпшення стану бібліотечної справи, розповсюдження книжок, виданих рідною мовою, у віддалених куточках краю були створені мандрівні бібліотеки.

Наприкінці ХІХ — на початку ХХ ст. прогресивні діячі освітнього руху звертають увагу на нову для галицької суспільності форму освіти

Таблиця 1
Стратегії професійного розвитку особистості (за Е. Е. Симанюк)

Стратегії професійного розвитку особистості	Спосіб подолання криз професійного становлення	Характеристика професійної поведінки особистості
Активна	Конструктивний	Оптимізація діяльності, пошук нових можливостей самореалізації
Захисна	Професійно-нейтральний або стагнаційний	Відходження від вирішення проблем, переорієнтація на іншу сферу діяльності
Пасивна		Пристосування, підкорення зовнішнім обставинам, бездіяльність
Дестресивна	Деструктивний	Погане самопочуття, притиєчність, відсутність інтересу до професійної діяльності
Афективно-агресивна	Деструктивний	Дратівливі, агресивні, амбінні протиставляють себе тим, хто їх оточує, професійна діяльність не усвідомлюється

Таким чином, на думку Е. Е. Симанюк, професійне самозбереження особистості досягається за рахунок використання активної стратегії поведінки в критичних професійних ситуаціях. Інші стратегії професійного розвитку призводять до професійної стагнації або викликають професійно зумовлені деструкції. Професійне самозбереження особистості висуває особливі вимоги до рівня розвитку таких параметрів, як активність, сталість, цілісні ціннісні установки та відношення, рівень суб'єктивного самоконтролю та професійна спрямованість. Ці характеристики створюють основу для творчого ставлення до життя і формування у особистості відповідальності за свою долю [9, 146].

Особистісно-професійний розвиток, на думку А. О. Деркача і В. Г. Зазакіна, повинен мати прогресивний характер і виявлятися у

наступному:

- у зміні мотиваційної сфери особистості, в якій сильніше, ніж до того, починають знаходити своє відображення загальнолюдські цінності;
- у зростанні вміння планувати на рівні інтелекту, а потім реалізувати на практиці те, що відповідає духу зазначених цінностей;
- у розвитку здібності мобілізувати себе на подолання труднощів об'єктивного характеру, які заважають проявити самостійність і діяти відповідно до цих цінностей;
- у більш об'єктивному оцінюванні своїх сильних та слабких сторін і ступеня готовності до нових, складніших дій і відповідальних вчинків [3, 44].

О. О. Бодальов виокремлює наступні *сценарії розвитку дорослої людини*:

1. Індивідуальний розвиток значно випереджає особистісний і професійний. Таке співвідношення відображає слабо виражений розвиток як особистості, так і працівника. Відсутні інтереси, схильності та здібності до будь-якої діяльності, професійна підготовленість не виражена, низький рівень працездатності.

2. Особистісний розвиток відбувається більш інтенсивно, ніж індивідуальний і професійний. Це виявляється у дбайливому ставленні до навколишнього середовища, людей, предметів матеріальної та духовної культури, прихильності до родини та ін. Фізичне здоров'я, професійні досягнення знаходяться на другому плані.

3. Професійний розвиток домінує над іншими «іпостасями» людини. Пріоритет професійних цінностей, тотальне занурення в роботу.

4. Відносна відповідність темпів індивідуального, особистісного та професійного розвитку. Це оптимальне співвідношення, яке зумовлює реалізацію, «виконання» людиною самої себе [4, 40].

Отже, підб'ємо підсумки: процес професійного, особистісно-професійного саморозвитку триває все життя, продовж якого людина може не один раз змінити напрямк свого професійного саморозвитку. Особистісне значення професійної самореалізації, задоволення від процесу та отриманих результатів визначає відчуття успішності людини. Тому, на нашу думку, розуміння психологічного підґрунтя професійного саморозвитку буде сприяти підвищенню ефективності особистості в плануванні та реалізації своєї життєвої кар'єри. Орієнтація на проігресивний розвиток, його активну

вирішення цієї проблеми залучали, як правило, учителів шкіл, свідому інтелігенцію і просто грамотних людей, які керували групами для неписьменних, не маючи спеціальної для цього підготовки і належного науково-методичного забезпечення.

На початку ХХ ст. розвитку теорії освіти дорослих сприяли успіхи психологічної науки. Педагоги дійшли висновку про те, що кожного можна вчити без обмеження віку, а розум людини розвивається до пізньої старості. При цьому наголошувалося, що освіта дорослих не має замінити шкільну, а повинна бути окремим освітнім вогнищем, яке уможливилоє здобуття загальної освіти кожною людиною.

Навчання дорослих мало слугувати пізнанню явищ і законів природи і суспільства, бути «двигуном» для вдосконалення і цивілізаційного піднесення широких мас, позитивно впливати на розум, моральність і естетичні смаки, ушляхетнювати почуття вихованців. Водночас навчання повинно було розбудити потребу знань, самоосвіти і самовиховання, сформувати уміння користуватися різноманітними формами й осередками освіти.

Високий рівень анальфабетизму і соціально-господарські потреби загострили проблему освіти дорослих у краї. До акції боротьби з неписьменністю включилися культурно-освітні товариства і політичні партії з різними ідейними програмами та церквою влада. Вони популяризували знання, формували суспільно-політичну свідомість, чтили і виховували громадян в національному дусі. Їх діяльність відчутно вплинула на розвиток народного шкільництва, організацію освіти дорослих та піднесення суспільно-політичної свідомості національних груп краю.

Таким чином, у результаті освітніх змагань різні нації, передусім українці і поляки, у другій половині ХІХ — на початку ХХ ст. виразно виявили свої державницькі та національні устремління, які утверджувалися в політичній та частково господарській діяльності, зокрема, в поширенні науки, освіти і культури. Українці, маючи на меті потребу згуртування нації і створення власної держави, опрацювали загальну історію й історію національної культури, організували середні й фахові приватні школи, розбудовували народне шкільництво, готували своїх учителів і шкільні підручники, а також розвинули широкомасштабну діяльність суспільно-культурних і освітніх організацій. У той же час поляки в результаті широкого залучення національної інтелігенції, високої активності вчителів, діяльності крайової адміністрації, прийняття крайовим сеймом видічних для поляків законів (завдяки більшості в крайовому

Так, у другій половині XIX ст. едукативні товариства розповсюджували серед робітників, ремісників і селян насамперед практичні знання із сфери професійного і суспільного життя та знання про народ, які сприяли усвідомленню його політичної життєздатності і шануванню власних вартостей.

За дослідженням Є. Поточни, серйозну еволюцію пройшли методи навчання і учіння дорослих. В епоху просвітництва вони нагадували методи, які застосовували в школах і університетах. Пізніше з'явилися нові методи навчання і учіння. Учитель як оповідач передавав знання через розповідь і спів, пробуджував ентузіазм слухача, спираючись на цінності та зразки життя.

У XX ст. методи масової едукативної поволі втрачали свою привабливість при праці у групах і курсовому навчанні, а учасники освітньої діяльності ставали суб'єктом підготовки, розвивали зацікавленість і суспільну активність. Методи традиційного шкільного навчання поволі відмирили, завдяки чому навчання і учіння дорослих ставало більш захоплюючим і підлягало змінам. Про це яскраво свідчать скандинавські зразки, коли у гуртках вечірнього навчання учасники виконували роль учителя відповідно до лозунгу «Кожний навчається сам» [2, 7].

На Буковині ще наприкінці XIX ст. започатковано розвиток формальної освіти дорослих. Відповідно до австро-угорського державного (від 2.05.1883 р.) і крайового (від 20.03.1894 р.) законів при сільських школах введено обов'язковий курс повторного навчання для 14–15-річних випускників народних шкіл задля повторення і поглиблення набутих ними знань. Окремим розпорядженням Крайової шкільної ради (КШР) Буковини від 25 вересня 1894 р. дозволялося відвідування повторного курсу особам до 20 років, що дає підстави вважати його однією з організаційних форм освіти дорослих. Такі курси проводили місцеві вчителі з 1 листопада до кінця квітня кожного навчального року. Відповідно до статі створювалися два відділення; дні та час занять встановлювала повітова шкільна рада з урахуванням місцевих умов. КШР контролювала діяльність курсів та забезпечувала їх фінансування. Завершення курсу підтверджувалося свідоцтвом, у якому фіксувалися навчальна успішність слухача, його поведінка та старанність [3, 8].

Щоб залучити українців Галичини до господарювання і суспільної діяльності, необхідно було насамперед ліквідувати неграмотність населення краю, що вимагало цілеспрямованої діяльності освітньо-культурних організацій. У 90-х рр. XIX — на початку XX ст. до

стратегію та на сценарій оптимального співвідношення темпів індивідуального, особистісного та професійного розвитку дозволить людині уникнути професійних деградацій, жити повним, гармонійним, насиченим життям.

Література

1. *Андреев В. И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. — 2-е изд. — Казань : Центр инновационных технологий, 2000. — 608 с.
2. *Борытко Н. М., Мацкайлова О. М.* Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока : монография / Науч. ред. Н. К. Сергеев. — Волгоград : Изд-во ВГПИКРО, 2002. — 132 с.
3. *Деркач А. А., Завыкин В. Г.* Акмеология / А. А. Деркач, В. Г. Завыкин. — СПб. : Питер, 2003. — 256 с.
4. *Зеер Э. Ф.* Психология профессий : учеб. пособ. для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. — 336 с.
5. *Маралов В. Г.* Основы самопознания и саморазвития / В. Г. Маралов. — М. : Академта, 2002. — 250 с.
6. *Остапенко Е. О.* Дослідження підходів до визначення поняття «саморозвиток» / Е. О. Остапенко // Наукові записки: наук.-метод. журнал. — Т. 136. — Вип. 123: Педагогіка. — Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. — 136 с.
7. *Сисоева С. О.* Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія / С. О. Сисоева. — Хмельницький : ХГПА, 2008. — 324 с.
8. *Слободян О. П.* Творчий саморозвиток особистості студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення культурологічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. П. Слободян. — Л., 2004. — 305 с.
9. *Сьоманюк Э. Э.* Психологические барьеры профессионального развития личности. Практико-ориентированная монография. / Под ред. Э. Ф. Зеера. — М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. — 252 с.
10. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.soschimgtr.pavod.lv/whatis.html>

Стаття посвящена андрагогічним аспектам формування готовності будучих економістів к професійно-національному саморозвитку.

На основе результатов анализа работ отечественных и зарубежных исследователей по педагогике, андрагогике, психологии професий автор доказывает актуальность проблемы непрерывного профессионального саморазвития, представляет результаты контент-анализа. Автор считает, что понимание психологической основы саморазвития может способствовать повышению эффективности личности в планировании и реализации ее жизненной карьеры.

Ключевые слова: саморазвитие, профессиональное саморазвитие, карьера, факторы развития, стратегии.

The article is devoted to andragogical aspects of future economist readiness formation to professional self-development. Having analysed domestic and foreign scientific works on pedagogics, psychology, andragogics and profession psychology the author states that the problem is urgent and presents the content analysis results. The author, E. Ostapenko, deems that knowing psychological basis of professional self-development can favour an increase in planning efficiency and one's life career making.

Key words: self-development, professional self-development, career, factors of development, strategies.

Стаття надійшла до редакції 22.06.2010р.

УДК 37.013.83

Стражнікова І. В.,
м. Івано-Франківськ

Психолого-педагогічні проблеми освіти дорослих Західного регіону України у доробку науковців кінця XX — початку XXI ст.

У статті розглядаються проблеми освіти дорослих у Західному регіоні України у різні періоди, шляхи вирішення проблеми анальфабетизму, принципи сучасної андрагогіки та причини небажання продовжувати навчання сучасних дорослих людей.

Ключові слова: Західний регіон України, освіта дорослих, процес навчання, особливості дорослих учнів, принципи, методи, форми.

Уся історія становлення і розвитку навчання людини як самостійної сфери її діяльності вказує на те, що навчання має бути безперервним і адаптивним. Оскільки персонал підприємств складають дорослі люди, то навчання повинно здійснюватися з урахуванням їх вікових, соціально-психологічних, національних та інших особливостей. Саме на це спрямована сучасна педагогічна наука андрагогіка — галузь педагогічної науки, що розкриває теоретичні й практичні проблеми навчання, виховання і освіти дорослої людини протягом усього її життя.

У широкому сенсі андрагогіку слід розуміти як науку особистої самореалізації людини протягом усього її життя. Як відомо, частина людей реалізується у молодому віці, але багато хто розкривається поступово, накопичуючи знання, досвід, уміння і навички протягом усього свого життя. Андрагогіка сприяє такому розкриттю особи, допомагає знайти своє місце в житті, реалізувати свої приховані здібності.

Аналізуючи сучасну педагогічну (андрагогічну) теорію і практику можна стверджувати, що сучасна освіта дорослих часто ігнорує свою історію і свої традиції. Тому існує потреба опрацювання і поширення результатів досліджень та відповідного досвіду в цій сфері у минулому, об'єктивної їх оцінки та вивчення можливостей їх творчого використання в сучасних умовах.

© Стражнікова І. В., 2010

исследования психологии больших групп / Г. Г. Дилигенский // Методологические проблемы социальной психологии. — М.: Наука, 1975. — С. 196—205.

2. Донченко О., Романенко Ю. Архетипи соціального життя / О. Донченко, Ю. Романенко. — К., 2001. — С. 351.

3. Пригожин И. Философия нестабильности / И. Пригожин // Вопросы философии. — 1991. — № 6. — С. 46—52.

4. Социальная психология / Под ред. А. Н. Сухова, А. А. Деркача. — М., 2002. — С. 482.

5. Tajfel H. Social psychology of intergroup relations. Annual Review of Psychology. — 1982, 33: 1-39.

6. Ціба В. Т. Контури системної соціальної психології / В. Т. Ціба // Соціальна психологія. — № 1, 2003. — С. 28—29.

В настоящее время необходимы исследования функционирования педагогической общности, которая создает образовательную среду. Эта среда все больше и больше влияет на качество и длительность жизнедеятельности человека.

Ключевые слова: образовательная среда, педагогическая общность, функционирование, обратная связь.

For this moment it is necessary to actively research functioning of pedagogical community, which create educational environment. This environment has influence on quality and duration of human life more and more.

Key words: educational environment, pedagogical community, functioning, reverse connection.

Стаття надійшла до редакції 12.06.2010р.

УДК 378.22:81'234:37.004.946]

Павлюк Р. О.,
м. Полтава

Критерії сформованості умінь майбутніх учителів іноземних мов до творення віртуальної педагогічної взаємодії

У статті розглянуто сутність поняття формування умінь майбутніх учителів іноземних мов до творення віртуальної педагогічної взаємодії. Розроблені й охарактеризовані критеріальні характеристики сформованості умінь майбутніх учителів до взаємодії у віртуально-навчальному іншомовному середовищі.

Ключові слова: віртуальна педагогічна взаємодія, критерії, віртуально-педагогічне іншомовне середовище, професійна підготовка.

Активна розбудова української держави, впровадження нової соціально-економічної політики, відродження та подальший розвиток морально-духовної культури зумовлюють потребу вирішення одного із стратегічних завдань реформування освіти — створення умов для формування активної, самостійної, творчої особистості педагога, реалізації та самореалізації сутнісних сил у різних видах діяльності.

Інтеграція України в європейське співтовариство актуалізує формування умінь майбутніх учителів іноземних мов до творення педагогічної взаємодії у віртуально-навчальному середовищі, що значною мірою підвищує попит на учителів-іноземців, які спроможні виконувати свої професійні обов'язки на високому рівні, креативно мислити в процесі вирішення навчально-виховних завдань, формувати творчу особистість учня.

Упродовж останніх десятиріч потужний розвиток технічних засобів зв'язку та мовлення, широке впровадження інформаційно-комунікаційних технологій зумовили якісні зміни в інформаційній та освітній галузях. Усе це спонукає до переосмислення завдань системи освіти в Україні шляхом введення активних форм, методів і засобів навчання іноземних мов на початковому етапі їх вивчення.

Разом із цим назріває гостра потреба в удосконаленні системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

На основі аналізу наукової літератури ми дійшли висновку про те, що навчання у сучасній школі занадто формалізоване та раціональне. Всі дисципліни спрямовані лише на оволодіння дітьми навчального інформацією: фактами, подіями, науковими положеннями тощо. Це, безперечно, дуже важливо, оскільки під час шкільного періоду життя формується основа, на якій у подальші роки освіти базується вся навчальна інформація. Проте науковцями доведено, що навчання на основі використання видів мистецтва, інтеракції мистецьких дисциплін сприяє кращому та ефективнішому запам'ятовуванню навчальної інформації, підвищенню мотивації до навчання.

Із цією метою ми пропонуємо використовувати широкий спектр мистецьких дисциплін та інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні школярів, зокрема, іноземним мовам. Присутність іррового моменту, драматичних сюжетів, прийомів психодрами, арт-терапії та казкотерапії, вправ на розвиток уваги, логічного мислення значно підвищує ефективність вивчення іноземних мов у початковій школі.

Використання сучасних мистецьких та інформаційно-комунікаційних технологій навчання у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов набуває подвійного значення: по-перше, творчий стиль діяльності викладачів практичних мовних дисциплін значно стимулює розумову активність студентів, розкриває в них якості творчої особистості, поглиблює мотивацію їхньої мовленнєвої діяльності іноземними мовами; по-друге, вчитель, який сам пройшов шлях творчого навчання, набагато простіше сприймає та розуміє творчий стиль діяльності, успішно реалізувати його у педагогічній практиці.

Аналіз філософської, соціологічної, психологічної та педагогічної літератури, досвід зарубіжних і вітчизняних науковців свідчить про підвищення інтересу до проблеми розвитку креативного потенціалу особистості, що формує вміння майбутніх учителів іноземних мов до творення віртуальної педагогічної взаємодії. В останні роки здійснено низку досліджень (О. Артемова, Р. Білоусова, М. Лещенко, О. Рудич, С. Хмельковська, В. Фадєєв), що стосуються окремих аспектів і перспектив розвитку креативності майбутніх учителів іноземних мов.

Розвиток багатовимірної системи освіти, її навчальний потенціал і педагогічні умови розглянуто у наукових дослідженнях Є. Верещатіна, Н. Середи, Ю. Стиркіної, Є. Спіцина, В. Сафонової.

У працях Ш. Амонашвілі, П. Блонського, Л. Божович,

чинником функціонування педагогічної спільності.

Під зворотним зв'язком ми розуміємо процес, відповідальні за отримання, інтерпретацію і передачу інформації в межах системи, а також між системою і зовнішнім середовищем. Зворотний зв'язок забезпечує орієнтацію спільності у зовнішньому середовищі і передбачає: механізми виправлення допущених помилок; прояснення сенсу стимулів, що надходять зовні; обробку інформації та отримання нової інформації, енергії та виведення її із системи, коли вона є надлишковою або шкідливою. У педагогічній спільності такі порушення відбуваються, як правило, у відносинах з іншими спільностями.

На даному етапі розвитку педагогічна спільність в Україні є неадаптивною. Цю думку підкріплює аналіз результатів багаторічних спостережень, аналіз друкованих праць науковців, проведені дослідження. А вже мають місце постійні порушення у виконанні функцій педагогічної спільності (комунікативної, виховної, освітньої, регулюючої тощо) та в системі зворотного зв'язку.

Проблема функціонування педагогічної спільності в суспільстві є маловивченою, але перспективною для України, яка шукає своє місце у світовій економіці, культурі та спільноті. Спільності розвиваються, переходячи з одного рівня розвитку на інший. Цей процес відбувається не тільки еволюційним шляхом.

Г. Теллфел розглядає соціальний процес як постійний конфлікт (зіткнення) наявних норм і цінностей та породження нових [5]. Нові норми і цінності лежать в основі нової ідеології тієї чи іншої групи. В історичному процесі розвитку професійних спільнот можуть відбуватися кількісно-якісні стрибки розвитку. Наприклад, науково-технічна революція значно підвищила темпи і змінила напрями розвитку різноманітних професійних груп людей у соціумі.

Людство близько підійшло до питання, яку людину виховувати незалежно від суспільства, в якому вона знаходиться. Це може означати, що вперше за всю історію світової цивілізації педагогічна спільність повинна зайняти належне їй місце серед інших спільнот, які (особливо професійні), по великому рахунку, утворились завдяки їй. Але й проблем у зв'язку з цим стало набагато більше. Ми сподіваємось, що проблематика функціонування педагогічної спільноти в сучасному світі не залишить читачів байдужими.

Література

1. *Дилленский Г. Г.* Некоторые методологические проблемы

риторичне запитання, але відповідь на нього як у теоретичній, так і в практичній площині необхідно шукати зараз.

Педагогічна спільність неадаптивного типу має обмежену кількість відкритих каналів, порушення у системі зворотного зв'язку. Відкриті канали необхідні для протікання процесів енергоінформаційного обміну всередині системи, а також аналогічних процесів між нею й іншими системами.

Інші суспільні спільноти недооцінюють важливості якісного функціонування педагогічної спільності, виконання нею таких функцій, як: соціальний контроль, що полягає в припечленні поведінки, схваленій суспільством, у формуванні звичаїв, що ґрунтуються на суспільних цінностях; інтеграція, сутність якої полягає у згуртуванні людей шляхом опанування ними зразків поведінки, в основі яких лежить усвідомленість необхідності враховувати при досягненні своїх інтересів мету та інтереси інших людей. Наприклад, органи місцевого самоврядування (інша спільність) мало уваги приділяють проблемам педагогів (педагогічна спільність). Також бізнесова структура (бізнесова спільнота), яка не сприяє професійному зростанню своїх працівників, не враховує в структурі функціонування педагогічний компонент (члени бізнес-команди, які проводять педагогічний менеджмент, практично долучаються до педагогічної спільноти, в даному випадку має місце розмиття чітких меж між спільнотами), розвивається недостатньо динамічно. Тобто рівень і характер взаємодії цих спільнот не забезпечує їх спільне ефективне функціонування у соціумі.

Відношення, співвідношення між спільнотами, на наш погляд, створюють умови взаємопосилення та взаєморуйнування організаційних чинників функціонування педагогічної спільності. Наприклад, на свідомість і поведінку вчителів найменший вплив мають засоби масової інформації. Це підтверджує анкетування представників різних професійних спільнот, тобто педагогічні проблеми соціуму практично не висвітлюються (від 6,92 % до 5,8 %), існує до певної міри інформаційний вакуум з проблем виховання, освіти, навчання та розвитку людей.

У наш час, коли інформаційні потоки фактично впливають на забезпечення нормального функціонування різних соціальних інститутів та вирішення більшості проблем людства, педагогічна спільність знаходиться на рівні користувача цих потоків і майже не бере участі у їх створенні. Тому формування різноспрямованого освітньо-виховного інформаційного поля є організаційним

Л. Витоського, Д. Ельконіна, Г. Люблінської, В. Мухіної викладено психологічні особливості молодшого шкільного віку, що зумовлюють специфіку початкового ступеня навчання.

Запорукою формування вмінь майбутніх учителів іноземних мов до творення віртуальної педагогічної взаємодії є наукові праці вчених, які розробили загальну методологію досліджень, пов'язаних з удосконаленням навчально-виховного процесу вищого навчального закладу (Ю. Бабанський, В. Безпалько, І. Богданова, С. Гончаренко, Р. Гуревич, Н. Талізана, Р. Хмелюк, М. Ярмаченко).

Удосконаленню професійної діяльності майбутніх учителів присвячено праці А. Алексюка, В. Бикова, Г. Васяновича, О. Дубасенюк, А. Іванченка, Н. Кузьміної, М. Лещенко, Н. Мойсєєк, Л. Пуховської, Л. Хомич та інших вчених.

Проте в заданнях праць не приділено належної уваги створенню вчителями віртуального іншомовного навчального середовища, віртуальної педагогічної взаємодії, які є ефективними формами вивчення іноземних мов на початковому етапі.

Саме ця проблема спонукала нас до виділення критеріїв сформованості умінь майбутніх учителів іноземних мов до творення віртуальної педагогічної взаємодії, що, у свою чергу, сприятиме здійсненню диференційованого підходу до підготовки студентів, а також загальній оцінці їх ефективності.

Проведений теоретичний аналіз праць зарубіжних та вітчизняних вчених дав змогу виявити наявність двох вагомих складових формування умінь майбутніх учителів іноземних мов до творення віртуальної педагогічної взаємодії: теоретичної та практичної. На основі орієнтованого варіанту критеріїв сформованості умінь майбутніх учителів іноземних мов до творення віртуальної педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі було проведене опитування. До остаточного варіанту були включені параметри, які отримали не менше 75 % позитивних висловлювань. Відповідно до результатів опитування нами виділено три критерії: перший поєднує в собі ознаки теоретичної та практичної готовності, другий відповідає теоретичній готовності, третій містить у собі суто специфічні ознаки сформованості умінь майбутніх учителів іноземних мов до творення віртуальної педагогічної взаємодії.

Критерії: I — комунікативно-лінгвістична компетенція; II — професійно-методична компетенція; III — художньо-естетична креативність.

Під *комунікативно-лінгвістичною компетенцією* ми розуміємо

якісну характеристику майбутнього вчителя, тобто володіння ним іноземною мовою як засобом спілкування з учнями на уроках; методикою навчання іноземним мовам на початковому етапі їх вивчення; вміннями підбирати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування і адекватно їх використовувати; умінням чітко вирізняти лінгвістичний матеріал для розуміння та сприймання дітьми молодшого шкільного віку; достатньою кількістю знань у галузі світової та вітчизняної літератури.

Професійно-методична компетенція представлена нами як: виявлення готовності та бажання використовувати мистецькі педагогічні технології у навчанні іноземним мовам; вільне орієнтування у засобах використання мистецьких технологій при навчанні іноземним мовам учнів початкових класів; здатність до творчого перетворення навчального матеріалу та адаптування його для розуміння дітьми молодшого шкільного віку; уміння правильно та логічно визначати мету, завдання, зміст уроку, аргументовано та відповідно до них добирати засоби використання мистецьких педагогічних технологій та визначати сформованість рівня оволодіння іноземною мовою учнем.

Художньо-естетична креативність — це здатність до пантомімічного зображення предметів, явищ, живих істот залежно від зовнішніх і внутрішніх характеристик персонажів твору; елементарне володіння засобами образотворчого мистецтва для зображення їх героїв та сюжетів; знання основних прийомів театральної експресії; вміння адаптувати художній твір для драматизації та психодраматизації, вміння створювати нові сюжетні лінії; володіння голосовою експресією.

Рівні показників критерію комунікативно-лінгвістичної компетенції:

· здатність до вільного використання іноземних мов адекватно конкретній ситуації спілкування з дітьми: *високий рівень* — має ґрунтовні знання з англійської (німецької, французької) мови, методики її викладання у початковій школі; вміє добирати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування і використовувати їх; *середній рівень* — має окремі, але не систематизовані знання з англійської (німецької, французької) мови, методики її викладання; вміє добирати мовні засоби, але використовує їх епізодично; *низький рівень* — знаннями з англійської (німецької, французької) мови володіє недостатньо; з методикою викладання іноземних мов у початковій школі не ознайомлений; не вміє добирати мовні засоби і

характеризується наявністю багатьох меж, які дозволяють підтримувати її цілісність. Кожен елемент системи має свої межі, тобто відношення, співвідношення з іншими [2]. Наприклад, загальноосвітня школа і вищий навчальний заклад — ці соціальні інститути, створюючи освітнє середовище, взаємодіють один з одним і знаходяться у певних відношеннях, які забезпечують відтворення інтелектуального потенціалу суспільства.

Ми припускаємо, що педагогічна спільність може бути комплексною системою адаптивного і неадаптивного типу, залежно від умов функціонування (неадаптивного типу — за несприятливих зовнішніх умов). Педагогічна спільність адаптивного типу характеризується наявністю відкритих каналів, що пов'язують її з оточуючим середовищем, певною системою зворотного зв'язку, здатністю до цілепокладання, саморегуляції, самодирективності та самоорганізації.

Функціонування педагогічної спільності можна розглядати з позиції найбільш відомих синергетичних шкіл, адже педагогічна спільність є системним утворенням. Одна із синергетичних аксіом свідчить про те, що зміна потоків входу-виходу, які приводять систему у стан значної нерівноваги, виводить наявний стаціонарний стан на межу стійкості. Тобто порушення балансу обміну між середовищем є шляхом переходу системи в якісно інший стан [3].

Здавалось би, описано фізичне явище, але воно має місце і в педагогічних та соціальних процесах. Так, реальне заниження ролі освіти, освіченості в суспільстві (один із критеріїв — статус у суспільстві високоосвічених фахівців, наприклад, лікарів, учителів, інженерів) призвело до значного погіршення виконання педагогічною спільністю своїх природних функцій (неадекватність характеру функціонування спільності, реалізації нею соціального запиту реальним потребам суспільства), а це в свою чергу — до системної кризи у суспільстві.

Освітня функція розвиває інтелект громадянина і суспільства в цілому, що, у свою чергу, створює підґрунтя до переходу суспільства в якісно новий стан. Результати одного з анкетувань, проведених з участю автора, свідчать, що лише 30 % вчителів підтримали актуальність прикраси «Вік живи — вік учись». То чи може педагог з такими думками виконувати свої функції? Відповідь є очевидною. Як може спільність трансформуватись адекватно запитам сучасного демократичного суспільства, якщо дві третини її представників не усвідомлюють важливості навчання, освіти в житті людини? Це

Отже, предметом нашого дослідження є умови взаємопосилення організаційних і самоорганізаційних чинників функціонування педагогічної спільності у процесі формування освітнього середовища, яке відповідає запитам суспільства, що динамічно розвивається. У зв'язку із цим завдання дослідження полягають у встановленні організаційних і самоорганізаційних чинників функціонування педагогічної спільності та науково-методичному обґрунтуванні раціонального їх використання.

«Соціальним суб'єктам, зокрема людині, належить активна роль у подоланні ентропійних процесів, тобто в упорядкуванні, структуруванні середовища шляхом творення матеріальних і духовних цінностей. У системі «соціальний суб'єкт — соціальне і техногенно-природне середовище» у першій її складовій закладено механізм, антиентропійна для якого спрямована на відтворення і створення штучного ціннісного середовища. Із цієї загальної картини протидії творчих і руйнівних тенденцій ціннісних перетворень, що є розвитком культури, цивілізації, випливає призначення кожного соціального суб'єкта й, зокрема, особистості: знайти своє місце у структурі соціуму, бути ним затребуваним на певну роль у механізмах творення цінностей» [4].

Педагогічна спільність знаходиться у певних відношеннях (співвідношеннях) з іншими спільнотами, ці відношення (відношення — взаємозв'язок між предметами, явищами) задають функції (які можуть не співпадати з природними для педагогічної спільності), соціальні інститути, що є важливою складовою педагогічної спільності, реалізують їх. Саме тому суттєвою умовою взаємопосилення організаційних і самоорганізаційних чинників функціонування педагогічної спільності є відповідність функцій, заданих відношенням (співвідношенням) спільностей, функціям природним. Невідповідність, навпаки, призводить до виникнення умов, які сприяють взаєморуйнуванню організаційних і самоорганізаційних чинників функціонування спільності. Такі умови є деструктивними, виникають через різноманітні деформації у соціальних відносинах та соціальних інститутах. Наприклад, виникнення помилок при проведенні реформ у суспільстві (хід і результати приватизації, безробіття); суспільні деформації (розмивання культурних, соціальних цінностей, правовий нігілізм; втрата моральності, духовних цінностей тощо).

Педагогічна спільність є комплексною системою. Комплексну систему розглядаємо як сукупність елементів у їх взаємодії. Вона

не використовує їх у спілкуванні з дітьми молодшого шкільного віку; володіння достатньою кількістю знань у галузі літератури, культури англomовних країн: *високий рівень* — проявляє ґрунтовні знання із зарубіжної та вітчизняної літератури; має достатній рівень знань про традиції та культуру англomовних країн; уміє чітко вирізняти матеріал для розуміння та сприймання дітьми молодшого шкільного віку; *середній рівень* — має окремі, але не систематизовані знання з зарубіжної та вітчизняної літератури, недостатній рівень знань про культуру та традиції англomовних країн; вважає, що для дітей молодшого шкільного віку будь-яка інформація є легкою для сприймання; *низький рівень* — лише частково володіє знаннями із зарубіжної та вітчизняної літератури; епізодично володіє знаннями традицій та культури англomовних країн; знаннями про сприймання молодшими школярами того чи іншого матеріалу володіє недостатньо.

Рівні показників критерію професійно-методична компетенція:

· володіння технологіями творення віртуально-навчального іншомовного середовища: *високий рівень* — вільно орієнтується у засобах творення віртуально-навчального-іншомовного середовища при навчанні молодших школярів іноземним мовам; здатний до творчого перетворення казкового матеріалу та адаптування для розуміння дітьми молодшого шкільного віку; *середній рівень* — частково володіє знаннями про засоби творення віртуально-навчального іншомовного середовища при навчанні дітей молодшого шкільного віку іноземним мовам; недостатньо володіє творчими здібностями перетворення казкового матеріалу та адаптування його для розуміння дітьми молодшого шкільного віку; *низький рівень* — фрагментарно володіє знаннями творення віртуально-навчального іншомовного середовища при навчанні молодших школярів іноземним мовам; має часткове уявлення про творче перетворення казкового матеріалу та адаптування його для розуміння дітьми молодшого шкільного віку;

· уміння оптимально підбирати засоби творення віртуальної педагогічної взаємодії відповідно до мети уроку: *високий рівень* — правильно та логічно вміє визначати мету, завдання, зміст уроку; аргументовано та відповідно до них уміє підбирати засоби творення віртуальної педагогічної взаємодії; *середній рівень* — частково та не зовсім логічно вміє визначати мету, завдання та зміст уроку; недостатньо аргументовано та відповідно уміє добирати засоби творення віртуальної педагогічної взаємодії; *низький рівень* — не вміє визначати мету, завдання та зміст уроку з іноземних мов; лише

частково володіє знаннями про використання засобів творення віртуальної педагогічної взаємодії;

· діагностичні уміння щодо визначення ефективності віртуального навчального середовища: *високий рівень* — виявляє інтерес до визначення ефективності віртуального навчального педагогічного середовища; вміє використовувати будь-який вид діагностичного методу, правилно і послідовно обробляти інформацію; *середній рівень* — виявляє формалізм у визначенні ефективності віртуального навчального середовища; проявляє неточності у застосуванні методів дослідження; володіє певними оціночними судженнями при обробці інформації; *низький рівень* — лише частково володіє знаннями про визначення ефективності віртуального навчального середовища. Не володіє достатньо мірою оціночними судженнями: допускає нелогічні, примітивні оціночні судження та помилки у висновках щодо діагностування сформованості рівня володіння іноземною мовою дитиною.

Рівні показників художньо-естетичної креативності:

· володіння елементами мистецької грамотності: *високий рівень* — знає основні прийоми театральної експресії; вміє адаптувати художній твір для драматизації, вміє створювати нові сюжетні лінії; володіє голосовою експресією, пантомімічно зображує предмети, явища, живі істоти в залежності від зовнішніх і внутрішніх характеристик персонажів; вміє зображувати героїв та сюжети казок засобами образотворчого мистецтва; *середній рівень* — поверхово знає особливості голосової експресії, не завжди вміє декламувати художній твір, володіє ритмічною драматизацією (жестами, рухами); частково володіє засобами образотворчого мистецтва у роботі з дітьми; *низький рівень* — відсутні знання основних прийомів театральної експресії; не володіє елементами акторської майстерності (відсутність голосової експресії та пантомімічної виразності при створенні образів), умінням зображувати героя засобами образотворчого мистецтва;

· здатність до синтезу інтелектуального, почуттєвого і вербального елементів під час навчання іноземних мов з використанням віртуального педагогічного середовища: *високий рівень* — володіє вмінням захопити дітей трою, створити позитивний емоційний настрій; має здатність залучити дітей до співпереживання з головним героєм твору; вміє обговорювати з дітьми переживання героя у тій чи іншій ситуації; *середній рівень* — має недостатні знання про провідний вид діяльності дітей молодшого шкільного віку; здатний до непрямого залучення дітей до співпереживання головним

відсутній той мотиваційний компонент, який є в людей, об'єднаних у рухи, партії, союзи тощо.

Педагогічна спільність є нелінійною системою, адже її розвиток, результати функціонування є неодосяжними (людський чинник, людська індивідуальність). Але і в африканському племені, залученому в часі, і у розвиненій країні педагогічна спільнота виконує практично одні й ті ж функції. Поняття «функція системи» тісно пов'язуємо з поняттям «процес», який є упорядкованою подією, що має тенденцію до повторення з певною регулярністю. Така особливість функції спільності може означати їх закритість (незмінність). В іншому випадку функції повинні докорінно змінюватись, адже система розвивається, трансформується (закон переходу кількісних змін у якісні).

Ми припускаємо, що педагогічна спільність є закритою й відкритою системою одночасно. Тобто залежно від певних умов вона функціонує як відкрита або закрыта система. Ці умови задає співвідношення між рівнем задоволення інваріантних (інваріантний — незалежний від зміни умов; постійний, незмінний) функцій у суспільстві та системним розвитком педагогічної спільності як однієї із спільностей соціуму.

У сучасній Україні педагогічна спільність зазнає всебічної, глибокої трансформації, тому функціонує як відкрита система. Цей процес із часом уповільниться, зміниться кількісний показник трансформації і характер функціонування спільності. Вона займе своє, нове місце в суспільстві згідно з новими вимогами до неї з боку внутрішніх системних змін, держави, інших громадських, економічних систем.

Педагогічна спільність взаємодіє з іншими спільностями, при цьому межі між ними можуть бути розмитими. Адже педагогічна діяльність (навчання і виховання підлеглих на робочому місці) є невід'ємною частиною виробничого менеджменту, діяльності різноманітних громадських організацій. Ступінь включення людей у спільності (ідентифікація із спільнотою), взаємовідношення між спільностями визначають їх соціально-психологічний статус.

Організація середовища — це і є організація певної системи відношень у середині соціуму, яка генерує соціальний простір (поле) і породжувану ним відповідну атмосферу [6]. Адже важко уявити формування сучасної особистості поза межами освітнього середовища, а виховання людини не існує без цілеспрямованої, упорядкованої взаємодії вихователя і вихованця.

вікових, професійних груп, але разом складають педагогічну спільність. Нас цікавлять педагогічні колективи, педагогічні соціальні інститути та інші об'єднання людей, що здійснюють педагогічну діяльність поряд із професійною, в структурі різноманітних соціальних, професійних та інших спільнот.

На жаль, за багатовікову історію людства лише зараз робляться спроби на належному науковому рівні збагнути її роль, функції у суспільних процесах і розвитку людського потенціалу в динаміці цивілізаційних змін, визначити джерела внутрішнього розвитку цієї спільності та інші феномени, що в ній виникають.

Проблема великих соціальних груп є актуальною більше століття, а в епоху світових процесів глобалізації й потогів. Дослідження у цій області проводили Г. М. Андреева, А. І. Горячева, О. А. Донченко, В. П. Казміренко, М. Г. Макаров, Г. Г. Ділігенський, А. Р. Лурія, Б. Д. Паритін, В. Т. Циба та ін.

Через різні причини вивчення багатьох реальних спільностей вітчизняними науковцями не проводились, тому відсутні фундаментальні дослідження професійних спільностей, у тому числі педагогічної. Об'єктом нашого дослідження є педагогічна спільність.

Ми вважаємо, що дослідження педагогічної спільності необхідно вести на межі філософії, філософії освіти, соціології (соціології освіти і соціології виховання), соціальної психології і педагогіки.

До великих груп належать класи, нації, професійні та вікові групи. Г. Г. Ділігенський виділяє два типи соціальних груп. Об'єднання людей, які мають загальну об'єктивну і соціально значиму ознаку, є типологічною групою першого типу. Такою ознакою може бути демографічний показник. Характеристика груп за таким показником визначається їх знанням, роллю в системі суспільних відносин (на виробництві, в сім'ї). До другого типу груп належать люди, які свідомо об'єднуються (партії, союзи, релігійні групи тощо). У першому типі вирішальне значення має об'єктивний характер утворення спільності, а в другому — суб'єктивний, тобто другий тип є психологічною спільністю. Автор теорії не ставить знак рівності між об'єктивною і суб'єктивною спільностями [2].

Вважаємо, що професійні групи, з одного боку, належать до першого типу спільностей (за Ділігенським), бо ознакою об'єднання є професія, тобто об'єктивний чинник. З іншого боку, люди свідомо об'єднуються у професійні групи, тому певною мірою вони належать до другого типу спільностей, бо вибір професії людина здійснює свідомо, тобто суб'єктивно. Але саме у цьому виборі, як правильно,

літературним героям твору; вирізняється недостатнім умінням залучити дітей до обговорення переживань героїв твору; *низький рівень* — має лише уявлення про провідний вид діяльності дітей молодшого шкільного віку, але не використовує його на практиці; не залучає дітей до співпереживання з головним героєм; не обговорює переживання головного літературного героя твору;

· уміння трансформувати загальносуспільні речі в об'єкт естетично-художнього сприймання: *високий рівень* — вміє вільно відобразити в уявних образах можливі варіанти розвитку конкретних життєвих ситуацій, подумки переміщуючись у часі і просторі; легко перетворює загальносуспільні речі на об'єкт естетичного сприймання; *середній рівень* — вміє частково відобразити в уявних образах можливі варіанти розвитку конкретних життєвих ситуацій, із складністю переміщуючись у часі і просторі; недостатньо володіє здібностями перетворення загальносуспільних речей на об'єкт естетичного сприймання; *низький рівень* — велику складність викликають завдання відобразити в уявних образах можливі варіанти розвитку конкретних життєвих ситуацій, з великими труднощами переміщується подумки у просторово-часових координатах; фрагментарно і з великою складністю перетворює загальносуспільні речі на об'єкт естетичного сприймання.

Таким чином, у ході науково-дослідної роботи з виявлення сучасного стану сформованості умінь майбутніх учителів іноземних мов до творення віртуальної педагогічної взаємодії ми дійшли такої висновку: існує нагальна потреба у доповненні змістового та операційного компонентів діючих курсів, таких як: дитяча література країни, мова якої вивчається, зарубіжна література, психологія, педагогіка, методика викладання мови, практичний курс іноземної мови. До того ж є необхідність розробки і впровадження у процес професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов спеціального курсу «Віртуальна педагогічна взаємодія на уроках іноземних мов».

Головним елементом вищезгаданого курсу має стати практична частина, що передбачає лабораторно-ігровий практикум, під час якого відбувається моделювання педагогічних технологій, що забезпечує високу ефективність формування умінь майбутніх учителів іноземних мов до творення віртуальної педагогічної взаємодії.

Література

1. *Зімакова Л. В.* Підготовка майбутніх учителів початкових

класів до соціалізації учнів засобами театрального мистецтва : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Зімакова Лілія Василівна. — К., 2004. — 241 с.

2. Зязюн Д. І. Теоретичні засади розвитку і саморозвитку особистості в освітній системі Франції : автореф. дис. ...канд. пед. наук : спец. : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Д. І. Зязюн. — К., 2008. — 36 с.

3. Равен Дж. Педагогическое тестирование : Проблемы, затруднения, перспективы / Дж. Равен ; [пер. с англ.]. — М. : Когито-Центр, 2001. — 142 с.

4. Павлюк Р. О. Формування умінь майбутніх учителів іноземних мов до творення віртуальної педагогічної взаємодії : автореф. дис. ...канд. пед. наук : спец. : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Р. О. Павлюк. — Вінниця, 2009. — 20 с.

В статті розсмотрена суть формування умінь будучих учителів іностраниого языка к осуществлению виртуального педагогического взаимодействия. Разработаны и охарактеризованы критерийные характеристики сформированности умений будущих учителей к взаимодействию в виртуально-обучаемой иноязычной среде.

Ключевые слова: виртуальное педагогическое взаимодействие, критерии, виртуально-обучаемая иноязычная среда, профессиональная подготовка.

The article deals with the meaning of forming of future foreign language teachers' abilities of making of virtual pedagogical interaction. The criteria characteristics of forming of future foreign language teachers' abilities of interaction in virtual-educational foreign-language-speaking environment are done and characterized.

Key words: virtual pedagogical interaction, criteria, virtual-educational foreign-language-speaking environment, professional preparation.

Стаття надійшла до редакції 29.08.2010 р.

UDK 378

Стеблецький А. Л.,
м. Київ

Педагогічна спільність — творець освітнього середовища

На даний час необхідними є дослідження функціонування педагогічної спільності, яка створює освітнє середовище. Це середовище дедалі більше впливає на якість і тривалість життєдіяльності людини.

Ключові слова: освітнє середовище, педагогічна спільність, функціонування, зворотний зв'язок.

Досвід людства і генетика довели — соціальні людські якості, мова, мовлення, знання, поведінка не передаються у спадок, а формуються у процесі розвитку людини, становлення її особистості. Середовище, в якому існує людина, має багато шарів, сфер, тобто менших середовищ, що відрізняються своїми властивостями. Серед них — освітнє. Наш досвід підказує, що воно передає найбільш важливу інформацію про загальнокультурні людські надбання і суспільно корисну життєдіяльність людини від покоління до покоління. Тому важливо знати особливості його функціонування. Освітнє середовище немислимо без професійно-педагогічної спільності, яка його структурує.

Кожен із нас входить у різні спільності, групи. Поняття «спільність» виражає єдність елементів, що складають ціле. Слово «спільність» може асоціюватися із словом «община», яке має дещо інший семантичний відтінок.

У стародавніх поселеннях східних слов'ян складні питання вирішувались миром, або общиною, яка відіграла регулюючу, виховну функцію життєдіяльності людей. Після відміни кріпацтва община виконувала різні функції, у тому числі регулятора способу життя людей («народної педагогіки») [1]. Усіх нас виховують (виховання без навчання уявити важко), ми зазнаємо особистісного становлення як члени суспільств, тобто ми зазнаємо педагогічного впливу, проходимо через педагогічну взаємодію. Люди, що здійснюють виховну взаємодію, можуть належати до різних етнічних

Вип. 4. — С. 31—40.

2. Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых / М. Т. Громкова. — М.: ЮНИТИ, 2005. — 496 с.

3. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. — М.: ПЕР СЭ, 2003. — 207 с.

4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світо-вий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньо-ї політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: К.І.С., 2004. — 112 с.

5. Олійник В. В. Післядипломна педагогічна освіта в Україні: стагнація чи розвиток? / В. В. Олійник // Освіта України. — 2007. — № 55—56. — С. 8—9.

6. Пущов В. І., Набока Д. Я., Талалканич М. І. Особливості навчання дорослої людини / В. І. Пущов, Д. Я. Набока, М. І. Талалканич. — Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІШПО, 2004. — 50 с.

7. Сігаєва Л. Є., Гордієнко М. Г. Вміння й навички самостійної роботи у професійному становленні дорослої людини: навч.-метод. посіб. / Л. Є. Сігаєва, М. Г. Гордієнко. — К.: ЕКМО, 2007. — 167 с.

В статті розсматриваються форми и содержание обучения воспитателей-методистов дошкольных учреждений с учетом андрагогических подходов. Раскрывается модель личности ориентированного обучения на курсах повышения квалификации в ИППО. Автор подчеркивает необходимость учета специфики обучения взрослых людей: потребность в обосновании обучения, самостоятельность, жизненный опыт, практическая направленность. А также характеризует некоторые инновационные методы и приемы.

Ключевые слова: андрагогические подходы, профессиональное развитие, взрослый человек, самостоятельность, жизненный опыт.

This article discusses the form and content of the training of preschool educators-methodologists, based andragogical approaches. Discloses the model person-centered learning on training courses at the Institute of Postgraduate Pedagogical Education. The author emphasizes the need for specific training of adults: the requirement for justification of training, independence, experience, practical orientation. Concentrates on the characteristics of some innovative methods and techniques.

Key words: andragogical approaches, professional development, adult, independence, experience, innovative methods and techniques.

Стаття надійшла до редакції 15.07.2010р.

УДК 378

Пархомець В. О.,
м. Житомир

Формування професійної компетентності майбутніх економістів при навчанні дисциплінам інформатичного циклу

У статті розглянуто проблеми формування професійної компетентності майбутніх економістів під час навчання дисциплінам інформатичного циклу. Наголошено на проблемних питаннях надання студентами-економістами інформатичної компетентності.

Ключові слова: компетентність, інформатизація, економісти, інформаційне суспільство, цикл.

На сучасному етапі розвитку система освіти стає все більш залежною від процесів інформатизації суспільства, які, в свою чергу, характеризуються досить швидкими темпами розвитку та втручаються майже у всі сфери діяльності людини, перетворюючи тим самим індустріальне суспільство в інформаційне. Даний процес, який має досить інтенсивний характер, втручається в усі сфери діяльності людини, перетворюючи цим самим індустріальне суспільство в інформаційне. Основними ознаками інформаційного суспільства є високий рівень інформаційних технологій у всіх галузях виробництва та управління, розвинуті інфраструктури, розвинутий ринок інформаційних продуктів та послуг, поширення сфери інформаційної діяльності людини, суттєві зміни у соціальних структурах. Таким чином, соціальна потреба у загальноосвітній та професійній підготовці молоді в галузі інформатики та інформаційних технологій набуває все важливішого значення.

Процеси інтеграції системи національної освіти розглядаються як невід'ємна складова тенденції глобалізації світових процесів розвитку, як визначальний інтелектуальний базис розвитку національних соціально-економічних систем. Підпорядковуючись розвитку сучасного суспільства, система освіти повинна не просто бути залученою в процеси світової соціально-економічної інтеграції, у світовий освітній простір, але й бути їх каталізатором, формувати еволюцію даних процесів, а також їх особистісні та кадрові

© Пархомець В. О., 2010

компоненти.

Інформатизація освіти розуміється як упорядкована сукупність взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення освітніх, інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу [1].

Основними вимогами до сучасної системи освіти є соціально-економічні потреби суспільства, які полагать у створенні необхідних умов для забезпечення гармонійного становлення і розвитку особистості як індивіда і члена суспільства, у відтворенні в підростаючому поколінні соціальної, національної і світової культури, формуванні почуттєвої сфери і ціннісної системи, яка базується на загальнолюдських та загальнокультурних цінностях. Також важливою вимогою до даної системи є забезпечення професійної освіти, яка має на меті формування особистісних властивостей, умінь і навичок соціально-корисної продуктивної діяльності, які забезпечують її конкурентоздатність на ринках праці і, таким чином, можливість її активної участі в соціально-економічній діяльності суспільства.

Сьогоднішні зміни у сучасному суспільстві значним чином впливають на освіту, як середню, так і вищу. Те, що оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями є одним із базових елементів сучасної освіти, розуміє не тільки педагогічна спільнота, але й суспільство в цілому. Освіта надто повільно змінює свої пріоритети в період стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, проте вміння використовувати у своїй роботі інформацію стає одним з найважливіших необхідних компонентів сьогодення. Саме тому здатність викладачів змінювати форми своєї роботи, специфіку викладання, активно діяти та приймати рішення, самодосконалюватися і саморозвиватися протягом всього життя стає важливою складовою системи освіти, що розвивається. В умовах формування інформаційного простору і переходу до інформаційного суспільства підвищуються вимоги до рівня інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів навчальних дисциплін у вищій та середній школах.

Одним з найважливіших напрямків реалізації процесу інформатизації освіти є інформатизація процесу навчання та виховання, тобто широке використання у навчальному процесі комп'ютерно-орієнтованих сучасних засобів навчання, а також

додаткову інформацію з різних питань дошкільної освіти, розширити свій світогляд.

Крім курсів підвищення кваліфікації, розвитку світогляду дорослої людини, її пізнавальної діяльності, практичних вмінь сприяють й інші курси та тренінги. Наприклад, анкетування вихователів-методистів (Святошинський, Подільський райони м. Києва) 2010 р. показало, що більше чверті (32,6 %) з них відвідувало різноманітні курси та тренінги: користувачів персональних комп'ютерів (5,8 %), крою та шиття (4,6 %), живопису (2,2 %), виробів з бісеру (1,2 %), петриківського розпису (1,2 %), витинанок (1,2 %), писанкарства (1,2 %), сприяння здоровому способу життя (1,2 %), йоги (1,2 %), референтів-дружарок (1,2 %), читання за методикою О. М. Зайцева (1,2 %), авторські курси Ш. Амонашвілі (1,2 %), тренінги «Формування толерантного ставлення до ВІЛ-позитивних дітей» (7 %), «Як стати успішним» (2,2 %).

Дані анкетування засвідчили, що вихователі-методисти надають перевагу курсам і тренінгам, які так чи інакше пов'язані з жіночою або професійною діяльністю. За їх словами, вміння та навички, набуті на цих курсах і тренінгах, вони застосовують насамперед в організації роботи дошкільного навчального закладу.

Отже, завдяки проведеному дослідженню можна сформулювати такі висновки:

- розвитку світогляду дорослої людини, її пізнавальної діяльності, практичних і професійних вмінь сприяє навчання на різноманітних курсах та тренінгах;
- навчання на курсах підвищення кваліфікації вихователів-методистів дошкільних навчальних закладів м. Києва здійснюється на андрагогічних засадах, має свої особливості, які проявляються у формах і змісті;
- використання інноваційних методів і прийомів підвищує рівень мотивації до навчання, сприяє подоланню стереотипів, розвиває особистісні та професійні якості, критичне мислення вихователів-методистів;
- практичні знання, вміння та навички слухачів курсів використовуються як база навчання та джерело формалізації нових знань.

Література

1. Гордієнко М. Г. Освіта дорослих як соціально-економічна проблема сучасного суспільства / М. Г. Гордієнко // Педагогічний процес: теорія і практика : [зб. наук. праць]. — К. : ЕКМО, 2009. —

самостійні рішення. Вони демонструють учасникам, до яких кінцевих результатів приведуть їх дії. Добираючи ігри, ми враховуємо, наскільки вони відповідають можливостям певної групи слухачів курсів, їхнім віковим, культурним, соціально-психологічним і професійним особливостям.

Метод обговорення конкретних випадків, практичних ситуацій передбачає аналіз і групове обговорення реальних випадків (ситуацій), які представлені у вигляді опису або відеofilmу. Метод надає можливість розвинути навички аналізу прийняття рішення, розробки стратегії та тактики. Він потребує певного рівня професіоналізму та теоретичних знань у вихователів-методистів. В основі розгляду практичних ситуацій лежить дискусія, в якій слухачі курсів грають активну роль, а викладач спрямовує і контролює їх роботу. Завдяки дискусії вихователі-методисти виправляються у застосуванні вмінь; стримувати свої емоції, свою імпульсивність при вислуховуванні думок колег, проявляти розсудливість, виважену аргументацію.

Отже, інноваційні методи та прийоми дають змогу створити умови для активної пізнавальної діяльності слухачів, підвищують рівень їхньої мотивації, творчості, сприяють подоланню стереотипів, зміні професійних і особистісних установок відповідно до сучасних вимог, розвивають особистісні та професійні якості, критичне мислення.

Обов'язковою умовою завершення роботи курсів є проведення вихідного анкетування, яке дає змогу отримати зворотний зв'язок від слухачів, проаналізувати, що вдалося у роботі, а що потребує подальшого вдосконалення або змін. Так, аналіз анкет (2009 р.) показав, що переважну більшість (60 %) вихователів-методистів навчання на курсах задовольнило сповна, а решту — майже задовольнило. Це свідчить про досить високу оцінку роботи курсів як досвідченими вихователями-методистами, так і молодими педагогами.

Так, спостерігається значне підвищення кваліфікації з питань:

- методичної підготовки: у 51 % вихователів-методистів, для порівняння деякі позитивні зміни відбулися у 46 %, без змін залишилися 3 %;
- уміння аналізувати педагогічну діяльність: у 54 % вихователів-методистів, деякі позитивні зміни відбулися у 40 %, без змін — 6 %;
- бачення сучасних проблем навчання: у 46 % вихователів-методистів, деякі позитивні зміни відбулися у 46 %, без змін — 8 %;
- світогляду: у 40 % вихователів-методистів, деякі позитивні зміни відбулися у 54 %, без змін — 6 %.

Тобто кожен педагог у більшій чи меншій мірі зміг отримати

інформатизація системи управління навчальними закладами. Запровадження цих напрямків у практику потребує певних зусиль як керівників і науковців, так і педагогів безпосередньо. Проте найбільш успішне виконання цих завдань залежить від професійної компетентності викладача дисциплін інформатичного циклу.

У навчальних закладах, де адміністрація використовує інформаційні технології у навчальному процесі, до вчителя або викладача інформатики (дисциплін інформатичного циклу) висувуються додаткові вимоги, а саме: він повинен організувати використання інформаційних технологій у процесі навчання та управління. Проблема діяльності такого педагога як організатора інформаційно-комп'ютерних технологій в освітніх закладах є досить актуальною як в Україні, так і в інших країнах світу, зокрема в Росії [2; 3]. Так у своїх публікаціях Н. В. Морзе ставить питання щодо необхідності підготовки майстрів освіти за спеціальністю «Заступник директора з питань використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій» [4, 16].

Проте, широке коло функціональних обов'язків організатора інформаційної освітнього закладу не може бути покладене тільки на викладача інформатичних дисциплін як предметника, оскільки це вимагає досить багато додаткового часу та зусиль. Організатор процесу інформатизації повинен розуміти сутність інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) навчання, знати наукові основи управління навчальною діяльністю в умовах ІКТ, мати уявлення про психологічні особливості взаємодії студентів з комп'ютером.

Загалом ІКТ можна охарактеризувати як сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі та подання інформації, що розширює знання людей і розвиває їхні можливості щодо управління технічними і соціальними проблемами. Широке впровадження у навчально-виховний процес навчальних закладів ІКТ, що базуються на комп'ютерній підтримці навчально-пізнавальної діяльності, включають розробку та практичне використання науково-методичного забезпечення, ефективне застосування інструментальних засобів та систем комп'ютерного навчання і контролю знань, поступове доповнення цими технологіями вже існуючих форм і методів організації навчального процесу. Досить важливе місце належить також підготовці фахівців у галузі ІКТ для вищих навчальних закладів. Педагоги, які спеціалізуються на даних напрямках, повинні в першу чергу мати високий рівень фундаментальної підготовки в галузі

інформатики і, безперечно, володіти всіма необхідними психолого-педагогічними знаннями для ефективного здійснення усіх функцій, пов'язаних з використанням засобів ІКТ у навчально-виховному процесі та управлінні освітою.

Таким чином, такою спеціалізацією повинні оволодіти майбутні вчителі інформатики, які за змістом їхньої професії є найбільш для цього підготовленими.

Одним з найважливіших завдань у підготовці випускників вищих навчальних закладів постає завдання формування та підвищення рівня інформатичних компетентностей, що на сьогодні є одним із ключових питань сучасної освіти. Реалізація цього завдання вимагає сформованості специфічних умінь і навичок системного підходу до пошукової діяльності у сфері технічних, програмних засобів і інформації. Компетентно-структурний аналіз педагогічного явища «інформатична компетентність», уявлення про процес її формування як особистісно-професійної якості студента ВНЗ, визнання необхідності різного ступеня обізнаності у сучасних ІКТ стосовно певного фахівця, дозволяють осмислити рівневі характеристики сформованості інформатичної компетентності.

Також важливу теоретичну та практичну значимість має проблема з'ясування сутності сучасної комунікативної культури, її суспільних функцій, особливостей формування. Культура спілкування, комунікативні зв'язки — невід'ємна складова цивілізованого суспільства. Для України, яка перебуває на стадії радикального трансформування суспільних структур та інститутів, потреба в узгодженні взаємодії всіх суб'єктів суспільного життя, потреба у взаєморозумінні, виявлених діалогових стосунках, консенсусах і згоді належить до найбільш актуальних проблем.

Основною функцією комунікації є досягнення соціальної спільності при збереженні індивідуальності кожного її елемента [10]. Професійно-педагогічна комунікація є складним видом педагогічної діяльності, спрямованою на навчання, виховання й розвиток особистості, і потребує великої відповідальності. Очевидно, що вивчення тем, пов'язаних із e-mail, skype, ісд, соціальними інтернет-мережами, є свого роду формуванням культури спілкування, тим самим інформатичної компетентності, з одного боку, та комунікативної — з іншого.

Знання функцій, орієнтація на поліфункціональність професійно-педагогічної комунікації дають змогу викладачеві організувати власну комунікацію як цілісний багатогранний процес, знаходячи у ньому

конкретними конструктивними пропозиціями щодо по-ліпшення методичної роботи, умов для розвитку, виховання та навчання дітей у дошкільному навчальному закладі. Отже, практичні знання, вміння та навички слухачів курсів ми використовуємо як базу навчання та джерело формалізації нових знань.

Педагогічна практика (18 год), під час якої розв'язуються певні педагогічні завдання (з різних розділів програми розвитку дитини дошкільного віку), дає змогу організувати спостереження з подальшим аналізом освітнього процесу. Саме педагогічна практика є найулюбленішою формою навчання вихователів-методистів, оскільки вона дає змогу познайомитися з найкращим досвідом роботи освітян століття.

Поряд з типовими формами організації навчання на курсах лекціями, семінарськими та практичними заняттями, педагогічною практикою велику увагу приділяємо самостійній роботі слухачів (126 год), оскільки самонавчання сприяє удосконаленню особистості. Самостійна робота дає змогу активізувати пізнавальну діяльність слухачів з певної педагогічної проблеми, допомагає їм ґрунтовно оволодіти теоретичними знаннями, набуті дослідницьких навичок, розвиває вміння проводити бібліографічний пошук, самостійно аналізувати, обробляти, узагальнювати, структурувати матеріал, переробляти його під конкретні ситуації, використовувати для вирішення професійних проблем, чітко й аргументовано висловлювати власні думки.

Результатом самостійної праці слухачів є написання та захист випускної роботи, підготовка презентацій, повідомлень на конференції з обміну досвідом. Основними критеріями оцінювання випускної роботи є: актуальність теми; практична спрямованість; результати впровадження розробки у дошкільному закладі, в якому працює вихователів-методист, на семінарах, методичних об'єднаннях, у школах передового педагогічного досвіду району, міста, у пунктах педагогічних виїздів, в Інтернеті; оформлення роботи.

На курсах активно використовуємо такі інноваційні методи та прийоми навчання: обговорення проблеми у групах, створення методичних схем і описів, ділові ігри, тренінги, «мозковий штурм», дискусії, обговорення конкретних випадків, практичних ситуацій, критичний аналіз, звукозаписи та відеоматеріали з досвіду роботи дошкільного навчального закладу тощо.

Так, ділові ігри допомагають нам відтворити у навчальних умовах реальну педагогічну діяльність, зімітувати окремі ситуації і процеси, програвання яких дає вихователям-методистам змогу приймати

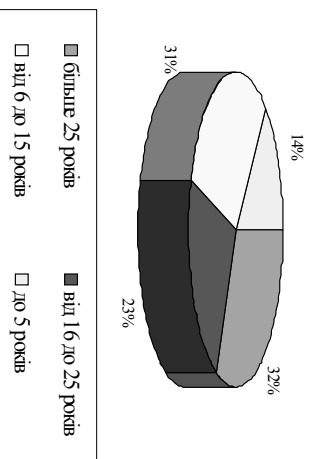


Рис. 1. Статистичні дані педагогічного стажу вихователів-методистів дошкільних навчальних закладів

Для обговорення на лекціях і семінарських заняттях виносяться такі проблеми: законодавча база функціонування та розвитку дошкільних навчальних закладів в умовах реформування системи освіти в Україні; гуманізація освітнього процесу відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти в Україні, його програмно-методичного забезпечення; сучасні підходи до планування роботи дошкільного навчального закладу; складання аналітичних довідок за результатами вивчення стану освітнього процесу; роль і місце вихователя-методиста у процесі реалізації ідей особистісно-орієнтованої моделі виховання, організації роботи з педагогами та батьками, у створенні позитивного психологічного клімату в колективі; удосконалення інклюзивної освіти у практику роботи дошкільного закладу тощо.

Проведення лекцій дає нам змогу за короткий проміжок часу викласти великий обсяг матеріалу, зробити необхідні акценти, розвинути у слухачів курсів значну кількість нових ідей протятим одного заняття. Кожна лекція містить інтервованний матеріал і передбачає гнучкість надання інформації, побудована так, щоб забезпечити взаємодію викладача та слухачів, які разом працюють над перетворенням інформалції. Вихователі-методисти завжди мають можливість доповнити, уточнити та розширити лекційний матеріал власними прикладами, вступити у полеміку. Крім того активність слухачів проявляється у сприйнятті та засвоєнні матеріалу: слухати, писати стислий конспект, складати власні логічні схеми, образні ілюстрації, таблиці.

На семінарських заняттях вихователі-методисти виступають з

множинний смисл (освітній, виховний, розвивальний та ін.), розуміючи її варіативність (відсутність жорсткої детермінації моделей, тактик, стилів, засобів комунікації), інтегративність (кожен комунікативний акт є проекцією багатьох систем), багаторівневості (необхідність стимулювати активність суб'єкта комунікації, здійснювати самоконтроль і самооцінку комунікативної діяльності, співвідносити власні дії з діями співрозмовника, аналізувати, коригувати, прогнозувати подальшу комунікативну діяльність тощо).

Зміст, форми й засоби реалізації конкретних функцій залежать від фахової спрямованості педагога, типу навчального закладу (загальноосвітня школа, професійний навчальний заклад). Так, прийомом встановлення контакту (контактна функція) вчителя початкових класів і вчителя-предметника старшої школи мають істотно відрізнятися, інакше педагогові не уникнути міжособистісних конфліктів. Суттєві відмінності матимуть зміст, емоційна насиченість висловлювань і невербальних проявів (функція формування) учителів математики, літератури, географії. Під час реалізації соціалізаційної функції у навчальному закладі слід враховувати наявність в учнів певного досвіду соціальних стосунків, життєвих стереотипів і норм.

Прогнозувати успіш комунікації можливо не завжди, оскільки він нерідко залежить від багатьох непередбачуваних обставин. Тому викладач має діяти водночас у кількох вимірах: безпосередньо спілкуватися зі студентом, спостерігати за собою і своїми діями, утримувати під контролем свідомості мету спілкування, оцінювати доцільність її досягнення або необхідність зміни. Співвіднесення прогнозованого перебігу подій з фактичним є підставою для внесення коректив.

Комунікативна діяльність економіста — це процес постійного пізнання ситуації, умов комунікації, соціального оточення, себе, протилежної сторони. В іншому випадку він ділитиме наосліп, методом спроб і помилок. Тільки на основі оперативного дослідження, аналізу ситуації він знаходитиме адекватні засоби для забезпечення педагогічно доцільної комунікації [10].

Таким чином, для формування здорового психологічного стану колективу необхідно озайомити майбутнього економіста з основами етики, моралі, естетики, культури спілкування, бо на цьому базується комунікативна культура, яка є об'єднуючою ланкою у стосунках між людьми.

У більшості ВНЗ непедагогічного спрямування навчальні

дисципліни циклів природничо-наукової, фундаментальної та професійної підготовки викладають випускники профільних навчальних закладів, досвідчені практики певної сфери. Дисципліни інформатичного циклу викладають здебільшого випускники технічних ВНЗ. Саме у цій ситуації прихована небезпека. Оскільки дисципліни інформатичного циклу становлять значну частину від загальної кількості годин навчального плану підготовки економістів, то саме їм належить основна частка формування інформатичної компетентності майбутнього економіста. Отже, досить багато залежить від того, як саме організує свою роботу викладач дисциплін інформатичного циклу щодо підготовки майбутніх економістів.

Від того, які методи навчання та форми організації роботи при проведенні занять буде використовувати викладач, чи навчить він переносити набуті знання, вміння та навички безпосередньо у сферу економічної діяльності, залежить успіх у формуванні інформатичної компетентності майбутнього економіста.

Поряд з традиційними методами і засобами організації та управління системою освіти і науки в Україні достойне місце повинен зайняти проєктний підхід, спрямований не на процес, а на кінцевий продукт, на проєктні методи і засоби управління процесами формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Для формування в освітньому, науковому, управлінському, виробничо-технологічному, фінансово-економічному середовищі професійної культури необхідно розгорнути спеціальну підготовку фахівців, перепідготовку практиків, які зайняті у сфері формування інформатичної компетентності майбутніх економістів або мають безпосереднє відношення до цієї сфери діяльності.

Формування і розвиток освітніх систем, до функцій яких належать підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації кадрів управління, зокрема проєктних менеджерів, є визначальною передумовою ефективного впровадження методології проєктного менеджменту в практику управління проєктами.

Одним із перспективних сучасних механізмів досягнення цієї мети є дистанційна освіта. Це відносно новий розділ знань і практики, де понятійний апарат ще остаточно не сформувався. Проте ми можемо дати йому таке визначення, яке має максимально наближену до істини характеристику даної системи освіти. Отже, дистанційне навчання — це своєрідна форма організації навчального процесу, за якою об'єкт і суб'єкт цього навчання досягають поставлених цілей, здійснюючи навчальну взаємодію принципово і переважно на відстані. Е-

намаються не тільки викликати інтерес до нових освітніх програм, технологій, але й сприяти проявам готовності вихователів-методистів позбутися застарілих поглядів, допомагають їм виявити та систематизувати особистий досвід методичної роботи.

4. *Практична спрямованість. Потреба в розв'язанні практичних, методичних завдань.* Курси проводяться на засадах особистісно орієнтованої моделі навчання, яка полягає в. урахуванні суб'єктного досвіду слухачів, виявленні їх потреб, суб'єкт-суб'єктних взаєминах учасників навчального процесу; діяльнісній основі навчання. З огляду на це вихователям-методистам надається можливість впливати на перебіг навчального процесу, а саме: ставити цілі, обирати форми, методи, засоби, джерела опрацювання змісту, рефлексувати (свідомо ставитися до навчання, що є головною частиною самомотивації навчання), оцінювати свою роботу та роботу колег тощо. Вони засвоюють модель культурної діяльності: дотримуватися правил, норм, критеріїв навчальної діяльності; володіти способами діяльності (здібність працювати з інформацією, комунікативні здібності тощо); оцінювати результати, зіставляти його з прогнозованим результатом (виявляти причини невідповідності).

Під час складання навчального плану курсів враховується не лише освітньо-кваліфікаційний рівень слухачів (бакалавр, спеціаліст, магістр), але й педагогічний стаж, професійний досвід на посаді вихователя-методиста, бажання навчатися на курсах. Статистичні дані педагогічного стажу вихователів-методистів, що навчалися на курсах у 2009 р. представлені на рис. 1.

Як видно з рисунка, переважна більшість (32—31 %) вихователів-методистів мають педагогічний стаж більше 25 років і від 6 до 15 років, менше чверті з них (23 %) — від 16 до 25 років, і тільки незначна частина (14 %) малоодосвідчених вихователів-методистів, педагогічний стаж яких складає до 5 років.

Більшість (51 %) вихователів-методистів прийшли на курси за власним бажанням, менша частина (37 %) — за рішенням керівника, незначна кількість (12 %) вказали інші причини (чергова атестація, матеріальні міркування тощо).

У процесі навчання на курсах кожен педагог має можливість: ознайомитися з державними документами, програмами розвитку, виховання і навчання дітей дошкільного віку, із сучасними педагогічними системами та технологіями у галузі дошкільної освіти; поглибити та розширити свої знання з психології, теорії і методики дошкільної освіти, методичного керівництва дошкільним навчальним закладом, інформаційними освітніми технологіями.

незачах частина (18,6 %) респондентів реалізували дану потребу в молодому віці. Після закінчення школи вони отримали вищу педагогічну освіту і мали можливість працювати на посаді вихователя-методиста. Разом з цим переважна більшість (81,4 %) педагогів розкривалася поступово. Вони накопичували досвід, знання та вміння протягом життя, спочатку закінчили педагогічне училище чи коледж (80 %), деякі з них — технікуми (1,4 %), працювали вихователями у дитячих садочках і тільки через певний проміжок часу вирішили здобувати вищу педагогічну освіту, окремі педагоги (7 %) — другу вищу освіту, навчатися в школі резерву завідуючих дошкільних навчальних закладів (9,5 %), вступити до аспірантури (1,2 %) з метою продовження кар'єрного зростання. Кожен п'ять років усі фахівці проходили атестацію та навчалися на курсах підвищення кваліфікації.

Зупинимось більш детально на формах і змісті навчання вихователів-методистів на курсах в Інституті післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка. Метою цих курсів є створення умов для досягнення педагогами високого рівня професіоналізму, набуття ними навичок творчої діяльності.

Програма курсів розрахована на 216 годин. В організації навчального процесу передбачено оптиміальне поєднання колективної, парно-групової та індивідуальної діяльності слухачів, враховується специфіка навчання дорослих людей.

1. *Потреба в обґрунтуванні (сенсі) необхідності навчання.* Викладачі пояснюють, для чого потрібно вивчати цей курс, чому важливо розбиратися в тій чи іншій психолого-педагогічній проблемі, які негативні наслідки пов'язані з їхньою необізнаністю. Як правило, слухачі курсів не шкодують сил для того, щоб зрозуміти, навіщо (чи взагалі варто) витрачати час на вивчення того чи іншого курсу.

2. *Потреба в самостійності.* Самостійне прийняття рішень, усвідомлення власного результату, відповідальність за нього та за процес досягнення. Адже вихователі-методисти відповідальні не тільки за себе, але й за педагогічний колектив дошкільного навчального закладу, в якому здійснюють методичне керівництво.

3. *Життєвий досвід (соціальний, культурний, професійний).* Будь-яка доросла людина, має усталені ментальні моделі, позитивний для неї як індивідуума досвід соціальної поведінки, професійної діяльності тощо. Однак, цей досвід застаріває, індивідуальні ментальні моделі вступають у протиріччя із сучасними (в нашому випадку — освітніми) цілями та вимогами. Тому викладачі курсів

дистанційне навчання — це різновид дистанційного навчання, за яким активні учасники навчального процесу здійснюють переважно індивідуалізовану навчальну взаємодію як асинхронно, так і синхронно у часі, використовуючи електронні транспортні системи доставки засобів навчання та інших інформаційних об'єктів, медійні навчальні засоби та ІКТ. Іншими словами, е-дистанційне навчання — це форма навчання, яка ґрунтується на використанні ІКТ, від чого, власне, і пішла його назва.

На нашу думку, при вивченні дисциплін інформаційного циклу доцільно знайомити студентів з технологією дистанційного навчання, тим самим закладаючи фундамент інформаційної компетентності. Завдяки вищезазначеній технології в майбутньому можливо покращувати саме професійні знання.

Найважливішою метою впровадження е-дистанційних технологій навчання в освітні системи є забезпечення такої якості освіти, яка передбачена відповідними освітніми і освітньо-професійними стандартами щодо цієї форми навчання. В основі розв'язання зазначеної психолого-педагогічної проблеми е-дистанційних систем навчання лежать теоретичні та практичні завдання проектування і впровадження їх методичних систем. Методологічна основа проектування даної форми навчання включає в себе: психолого-педагогічні методи та засоби, які спираються на активну діяльність об'єктів навчального процесу; методи та засоби системного підходу; методи та засоби ІКТ; методи та засоби управління проектами; спеціальні методи та засоби організації та управління навчальним процесом.

Є всі підстави вважати, що система підготовки на основі проектного підходу, яка послідовно складається в Україні, розробка наукових основ і широке використання е-дистанційного навчання для підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації економістів дозволить Україні в найближчий час ввести в дію нові, ще не розкриті резерви її потенційного зростання і процвітання, зробіть економіку України більш привабливою для серйозних, утому числі зарубіжних, інвесторів, захистить і розвине національний простір освітніх послуг.

Інформаційно-комунікаційні технології — універсальний спосіб пізнавально-дослідницької діяльності, комунікації і другий за значущістю (після традицій писемності) знаковий спосіб обміну інформацією. Вони стають потужним знаряддям педагогічного впливу і внаслідок своїх унікальних властивостей дають змогу:

- розвинути комунікативні та соціальні здібності молоді людини, особливо під час роботи в мережі Інтернет;
- знано розширити можливості індивідуалізації та диференціації навчання за рахунок надання кожному студентові персонального педагога, роль якого виконує комп'ютер;
- визначити студента як активного суб'єкта пізнання, визнати його самостійність;

· врахувати суб'єктивний досвід студента, його індивідуальні особливості;

· здійснити самостійну навчальну діяльність, у процесі якої студент самонавчається і саморозвивається;

· прищепити студентові навички роботи із сучасними технологіями, що сприятиме його адаптації до швидкоплинних соціальних умов та успішній реалізації професійних завдань [9].

Застосування інформаційних засобів не повністю змінює методику проведення занять, але дає змогу урізноманітнити і застосувати ефективніші та раціональніші методичні прийоми. Мета використання інформаційних технологій у викладанні полягає не в зниженні традиційних форм, а в забезпеченні дидактичної ефективності шляхом інтеграції вже освоєних можливостей і тих, що знову відкриваються. Кінцева мета — інтенсифікація навчального процесу. Використання зазначених технологій не виключає безпосереднього спілкування між людьми, водночас дає поштовх до вдосконалення особистості.

Проте, незважаючи на стрімкий розвиток дистанційної та інших форм навчання, на нашу думку, ефективнішим все-таки залишається використання безпосередньо інформаційно-комунікаційних технологій.

Література

1. Концепція програми інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл // Комп'ютер у школі та сім'ї. — 2000. — № 3. — с. 3—10.
2. Специалізація 030109 — організація інформатизації образования. — с. 5—11.
3. Учитель информатики должен стать организатором, а учитель-предметник — пользователем // Информатика и образование. — 2002. — № 1. — с. 2—8.
4. Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах : автореф. ... дис. докт. пед.

УДК 378.013.83:373.2.011.3-051

Смольникова Г. В.,
м. Київ

Андрогогічні засади навчання вихователів-методистів дошкільних закладів

У статті розглядаються форми та зміст навчання на андрогогічних засадах вихователів-методистів дошкільних закладів. Розкривається модель особистісно орієнтованого навчання на курсах підвищення кваліфікації в ІШПО. Автор підкреслює важливість урахування специфіки навчання дорослих людей: потреба в обґрунтуванні (сенсі) необхідності навчання, самостійність, життєвий досвід, практична спрямованість тощо. Також характеризує деякі інноваційні методи і прийоми навчання на курсах.

Ключові слова: андрогогічні засади, професійний розвиток, доросла людина, самостійність, життєвий досвід.

В умовах реформування освіти постає гостра необхідність пошуку шляхів і засобів активізації діяльності педагогічних працівників, розвитку їх професійної творчості та прагнення до особистісного зростання, самовдосконалення протягом усього життя. Наразі актуальною є проблема якісного підвищення компетентності дорослих людей (в нашому випадку — педагогів), технології їх навчання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що розвиток андрогогічної науки пов'язаний з дослідженнями С. І. Болтіва, М. Т. Громкової, Д. І. Даниленко, І. А. Зязюна, С. І. Змеїова, Н. В. Кузьмінної, П. М. Кравченка, В. В. Олійника, Н. Г. Протасової, В. І. Пуцова, І. П. Радченка, Л. Є. Сігачової та ін. Проте попри значну кількість наукових праць недостатньо уваги приділяється вивченню питання навчання педагогічних працівників системи дошкільної освіти.

Метою даної статті є розкриття форм і змісту навчання вихователів-методистів дошкільних навчальних закладів м. Києва.

Потреба в особистісно-професійному розвитку характерна для більшості педагогічних працівників. Так, анкетування (2010 р.) 86 вихователів-методистів дошкільних навчальних закладів Святошинського та Подільського районів м. Києва показало, що

© Смольникова Г. В., 2010

1894.

8. Калыницький М., Факторович М. Терешенки // Пам'ятки України. — 1993. — № 1—6.

9. Лебедь-Юрчик Н. М. Сахарная промышленность в России. — В., 1909.

10. Мурашко М. Спогади старого вчителя. — К., 1964.

11. Митці України. Енциклопедичний довідник. — К., 1992.

12. Отчет отдела народного здравия Киевской городской управы за 1909 г. — К., 1911.

13. Статистические сведения. О фабриках и заводах по производствам, необложненным акцизом за 1900 г. — СПб., 1903. — С. 1—151.

14. Сігаєва Л. Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ ст. — початок ХХІ ст.). — К., 2010.

15. ЦДАУ. — Ф. 442. — Канцелярія Київського, Подільського і Волинського генерал-губернаторства.

16. ЦДАУ. — Ф. 830. — Сімейний архівний фонд Терешенків. — Оп. 1.

17. ЦДАУ. — Ф. 707. — Управління Київського учбового округу.

В статті зроблен ретроспективний аналіз вклада меценатів України в розвиток освіти дорослих кінця ХІХ — початку ХХ в.; на основі вивчення і аналізу архівних матеріалів, історико-педагогічної літератури досліджено розвиток освіти дорослих.

Ключові слова: професійна освіта, технічне зведення, комерційні училища, меценати, освіта дорослих.

The article is a retrospective analysis of the contribution of sponsors of Ukraine in development of adult education in the late nineteenth — early twentieth century, based on study and analysis of archival materials, historical and educational literature the development of adult education.

Key words: professional education, technical schools, commercial schools, patrons, adult education.

Стаття надійшла до редакції 18.06.2010 р.

наук / Н. В. Морзе. — К., 2003. — 39 с.

5. Забродська Л. М. Інформатизація закладу освіти: управлінський аспект / Л. М. Забродська. — Х.: Видавнича група «Основи», 2003. — 240 с.

6. Бушуєв С. Д., Биков В. Ю. Високий рівень проектного менеджменту — необхідна передумова сучасного етапу суспільного розвитку / С. Д. Бушуєв, В. Ю. Биков // Вісн. Східноукр. держ. ун-ту. — 1998. — № 6. — С. 6—10.

7. Дартова О. Б., Лапина Н. Л. Диалог как принцип образования / О. Б. Дартова, Н. Л. Лапина (<http://209.85.129.132>)

8. Концепція дистанційної освіти в Україні. — К., 2000. — 12с.

9. Кучер О. А. Можливості формування громадянської компетентності старшокласників засобами ІКТ / О. А. Кучер [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://red.spu.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=720:—em—n-s-&catid=3&Itemid=161

10. Шуневич Б. Обґрунтування наукової термінології з дистанційного навчання / Б. Шуневич // Вісник: Проблеми української термінології. — Львів: Національний університет «Львівська політехніка», 2003. — № 490. — С. 95—104.

В статті розглянуті проблеми формування професійної компетентності майбутніх економістів в період навчання дисципліною інформатичного циклу. Означені проблемні питання обрешітти студентами-економістами інформатичної компетентності.

Ключові слова: компетентність, інформатизація, економісти, інформаційне общество, цикл.

In the article the problems of forming of professional competence of future economists are considered during studies to disciplines of informatics cycle. The problems questions of acquisition are marked by the students-economists of informatics competence.

Key words: competence, informatization, economists, informative society, cycle.

Стаття надійшла до редакції 06.06.2010 р.

УДК 37.091.12:005.963(477)

Петрошук Н. Р.,
м. КиївЗ історії становлення системи підвищення кваліфікації в
Україні кінця XIX — початку XX ст.

Стаття присвячена аналізу особливостей формування системи підвищення кваліфікації в Україні кінця XIX — початку XX століття через організацію літніх курсів для вчителів. У цій роботі вперше використано унікальні архівні документи того часу.

Ключові слова: підвищення кваліфікації, курси, вчителі, педагогічний досвід.

У структурі безперервної освіти дорослих важливою ланкою є післядипломна освіта. Післядипломна освіта — це система навчання й розвитку фахівців із вищою освітою, яка спрямована на приведення їхнього професійного рівня у відповідність до світових стандартів, вимог часу, індивідуально-особистісних і виробничих потреб, удосконалення наукового й загальнокультурного потенціалу особистості, що реалізується через діяльність спеціалізованих державних чи приватних навчальних закладів та засобами самоосвіти й керується державними стандартами відповідно до фаху певних рівнів кваліфікації згідно з вимогами суспільно-економічного та науково-технічного прогресу [22, 12].

Отже, поняття і термін «післядипломна освіта педагогів» на сучасному етапі розвитку вітчизняної теорії і практики педагогічної освіти вклучають, на наш погляд, такі явища, як: підвищення кваліфікації та перепідготовка педагогічного персоналу системи освіти; одержання нової кваліфікації на основі раніше здобутої у закладі освіти й досвіду роботи; удосконалення професійних знань і умінь.

Констатація сучасного стану системи післядипломної освіти педагогічних кадрів без зв'язку з минулим і майбутнім є недостатньою для розробки і прийняття рішень щодо її ефективного управління та організаційно-методологічного забезпечення. Ця система має свою історію, традиції, закономірності розвитку, на основі яких визначаються перспективи її подальшого становлення,

© Петрошук Н. Р., 2010

У перший навчальний рік у школі було 40 учнів і два викладачі. У 1880 р. школу відвідувало вже більше 100 учнів. Плата за навчання, яку вони вносили, не покривала витрат, тому І. Терещенко збільшив допомогу до 1 тис., а згодом до 9 тис. крб на рік. За 25 років існування школи, з 1876 до 1900 р., І. М. Терещенко витратив на неї майже 150 тис. крб [10, 27].

Іван Миколайович прагнув створити художньо-промислове училище, на заснування якого виділив 200 тис. крб, однак довести справу до кінця не встиг [8, 73].

Його дружина робила спроби після смерті чоловіка, здійснити його задуми щодо художньо-промислового училища. Був створений спеціальний комітет, який повинен мав займатися цією справою. Також Т. М. Терещенко зобов'язувалася щорічно виділяти значні суми на утримання училища (до 40 тис. крб). Однак, незважаючи на це, питання про відкриття училища так і не було вирішене Миською Думою.

Зробили Терешенки свій внесок і у розвиток вищої освіти, асигнувавши 150 тис. крб на заснування Політехнічного інституту.

Отже, у другій половині XIX ст. в усіх ланках освіти в Україні відбулися деякі позитивні зрушення: закладено основи спеціальної професійної освіти, створено середні реальні училища, відкрито ряд спеціальних навчальних закладів. Так позаяк асигнувань держави на освіту було недостатньо, освітні заклади існували на кошти приватних осіб. Представники української еліти, промисловці багато уваги та сил приділяли розвитку системи професійної освіти. У їх громадській діяльності виявлено кращі риси представників того часної підприємницької еліти України.

Література

1. Благотворительность в России. — СПб., 1907.
2. Благотворительные учреждения Российской империи : в 3 т. — СПб., 1990.
3. Головой отчет Киевского благотворительного общества за 1906. — К., 1907.
4. Головой отчет Киевского благотворительного общества за 1902. — К., 1903.
5. *Друг О.* Палашки «пукрових королів» // Старожитності. — 1995. — Січень—лютий.
6. *Ковалінський В.* Мепенати Києва. — К., 1995.
7. Календарь Черниговской губернии на 1893 г. — Чернигов,

3100 крб. — на обладнання приміщення для ручної праці. Загалом на побудову і обладнання училища О. М. Терещенко виділив близько 40 тис. крб [17]. Вартість будівництва училища складала 160 тис. крб, а з урахуванням затрат на купівлю будинків і внесків до основного капіталу на його утримання Терещенки витратили на заснування училища 425 тис. крб. У вересні 1905 р. училище прийняло перших 300 учнів.

Опінивши заслуги Терещенків, керівництво училища і Міська Дума постановили присвоїти чоловічому училищу № 58 і жіночому № 59 ім'я таємного радника М. А. Терещенка і у святковій залі встановити портрети благодійників — Миколи Артемовича і Олександра Миколайовича Терещенків.

Опіку Івана Миколайовича Терещенка відчувало Олександрійське ремісничє училище. Іван Миколайович протягом 20 років був почесним попечителем реального училища, для потреб якого у 1891 р. побудував за свої кошти Олександр-Невську церкву. Через 4 роки за його допомоги до головного корпусу зробили добудову, в якій розмістились актовий зал, бібліотека та додаткові класи. У 1901 р. на подвір'ї було побудовано ще один двоповерховий корпус, на першому поверсі якого була гімнастична зала, а на другому — нова церква. На все це І. М. Терещенко витратив понад 40 тис. крб [17].

З метою підготовки спеціалістів для власних господарств Іван Миколайович у 1890 р. заснував Михайлівську сільськогосподарську нижчу школу. Її утримання коштувало Терещенку від 9 до 16,6 тис. крб на рік.

Його дружина Єлизавета Михайлівна Терещенко після смерті чоловіка увічнила пам'ять про нього, перерахувавши по 30 тис. крб Реальному училищу та Політехнічному інституту для запровадження стипендії імені Івана Миколайовича [17].

На субсидії І. Терещенка існувала загальновідомо Київська рисувальна школа Мурашка. У травні 1876 р. до І. Терещенка вперше звернувся по допомогу вчитель малювання реального училища Микола Іванович Мурашко. Він попросив матеріально підтримати його рисувальну школу. Терещенко виділив 300 крб і пообіцяв щорічно давати по 200 крб на утримання школи [8, 71]. Так було покладено початок художньому навчальному закладу, який відіграв величезну роль у розвитку образотворчого мистецтва і підготовці українських національних кадрів художників. У цій школі зростали таланти Дяченка, Пимоненка, Світлицького, Замирала, Жука, Іжакевича.

виокремлюються пріоритетні напрями діяльності.

Андрогогіка як освіта дорослих має різні аспекти: політичний, педагогічний, історичний. Ми зупинимось на історико-педагогічній складовій, а саме: на формуванні системи підвищення кваліфікації вчителів в Україні наприкінці XIX — на початку XX ст. на прикладі Київського навчального округу, на основі маловивчених архівних матеріалів.

Завданням нашої статті є ознайомлення з унікальними історичними джерелами щодо системи підвищення кваліфікації учителів.

Для організації керівництва і нагляду за навчальними закладами указом від 24 січня 1803 р. територія Російської імперії була розділена на 6 навчальних округів: Московський, Петербурзький, Дерптський, Казанський, Харківський і Віленський, тобто центрами округів були визначені університетські міста. 14 грудня 1832 р. був заснований Київський навчальний округ для управління навчальними закладами Київської, Подільської, Волинської та Чернігівської губерній [1, 2].

Суспільство того часу потребувало реформ, насамперед їх потребувала освіта, особливо щодо підготовки вчительських кадрів.

Перші згадки про вчительські курси відносяться до другої половини XIX ст., коли в Російській імперії почалась реформа освіти. Так, 1864 р. Міністерство освіти видало розпорядження про владштування десятиденного з'їзду вчителів російської мови, на яких мали працювати курсові секції. Але через брак коштів формування правового забезпечення курсів та їх організації почалися тільки в 1874—1875 рр. [3, 1].

Зупинимось на становленні школи та вчителя в той час. Архівні документи свідчать, що найчисленнішими серед навчальних закладів були початкові сільські училища. Розміщувались вони здебільшого у малопристосованих для навчання приміщеннях, з майже повною відсутністю необхідних меблів та навчально-методичного забезпечення. Селянські діти, які вступили до училища, йдуться в документи, «бувають дуже мало розвинуті, з вузьким кругозором, не вміють спілкуватися, важко розуміють навіть прості розповіді і питання, думати вони зовсім не звикли». Взагалі, від сільської школи селяни вимагали, щоб діти, закінчивши курс навчання в школі, уміли «молитись Богу, читати в церкві, писати листи і рахувати на рахівниці» і щоб повертались у своє середовище, «не відбивались від плуга» [4, 38].

Досягати значних успіхів у навчанні дітей у початковій школі

заважали кілька причин:

а) навчання продовжувалось не більше 5-6 місяців, воно починалось восени, коли закінчувались роботи у полі, і закінчувалось практично з таненням снігу;

б) переповнені класи (у деяких школах було по 500 душ на одного вчителя);

в) одночасно доводилось працювати з дітьми різного віку і підготовки, яких рекомендувалось ділити на 3 групи, але насправді в школах було по 5-6 груп учнів, в залежності від кваліфікації вчителя.

Часто на всю школу було 2-3 букварі і 1 «книга для читання», яку вчитель мусив розрізати на окремі листки, щоб роздати дітям. Працювати одночасно з усіма групами учнів вчителю було важко, ще й за відсутності необхідних умінь та знань. Низька оплата праці та відсутність належних умов для роботи призводила до того, що вчителями початкових народних училищ працювали особи з дуже низьким рівнем кваліфікації, які за найменшої ж нагоди переходили на іншу роботу, з кращою платнею і зручнішими побутовими умовами.

Так, наприклад, у 1884 р. на курси в Золотоноші Полтавської губернії прибув 21 учитель, з яких 3 одержали освіту в середніх навчальних закладах, інші 18 навчались в нижчих початкових училищах. Тільки 2 вчителі мали стаж роботи 3 роки, а деякі — лише кілька місяців. Більшість з учителів заявили, що «ні з якими книжками, керівництвами, засобами і методами навчання, які використовуються в школі» вони зовсім не знайомі. При влаштуванні педагогічних курсів також виявилось, що більшість вчителів «з трудом справляється з діленням багатозначних чисел, а у деяких викликає утруднення навіть нумерація і вони не мають поняття про розв'язування задач» [5, 21].

Курси були необхідними, бо вчителі у більшості випадків «не мають не тільки відповідної загальної освіти, а й навіть елементарних знань, а головне — знання педагогіки». Тому не можна було говорити про успішне навчання учнів учителями, які зовсім «не володіють дидактичними прийомами» [7, 13]. Порад і настанов інспектора народних училищ, які він робив при об'їзді шкіл, було явно недостатньо, оскільки об'їзди інспекторів проводились рідко і тривали короткий час.

Перешкодою у навчанні була також відсутність певної програми і правил, якими повинен користуватись учитель початкових училищ при виконанні покладених на нього обов'язків. Існував тільки перелік обов'язкових предметів для початкової школи, що й зумовило

було звільнено 23 учениці (загальна сума витрат становила 512 крб 50 коп.).

Плата за навчання у розмірі 50 крб на рік була доступною не для всіх. Матеріальне становище батьків більшості учениць було тяжким. Головним чином це були нижчі службовці у торговельно-промислових закладах (18,8%), дрібні ремісники (32,47%), робітники й прислуга (33,78 %) [16]. Тому для найбідніших учениць були встановлені стипендії, засновані опікунською радою школи. За даними 1915 р., до опікунської ради школи входило 8 осіб — всі з родини Терешенків. Крім того, у Жіночій торговельній школі на відсотки коштів Миколи Терешенка були запроваджені стипендії його імені [17].

Не без участі Терешенків розпочало свою діяльність Київське комерційне училище. У його становленні брали участь Микола Артемович та його син Іван. Вчилищі одержували комерційну освіту 426 дітей. Серед них 12 учнів користувалися стипендією ім. М. А. Терешенка. Варто зазначити, що у Російській імперії на середину 1890-х рр. налічувалося всього 8 комерційних училищ. Тому відкриття подібних закладів та торговельних шкіл у Києві мало велике значення для міста і всього краю.

За сприяння сім'ї Терешенків виникли й інші середні професійні навчальні заклади Києва. Зокрема, у 1899 р. Микола Артемович Терешенко задумав заснувати на власні кошти показове міське училище на 300 учнів і педагогічний музей при ньому.

Бажючи допомогти місту, підприємець передав у розпорядження Миської Думи 100 тис. крб на організацію в Києві показового училища на 150 хлопчиків і 150 дівчаток з тим, щоб у цьому приміщенні був створений і педагогічний музей. На утримання музею Микола Артемович пожертвував 50 тис. крб. Вносячи кошти, благодійник висловив побажання, щоб у цьому училищі викладалися креслення, спів, гімнастика, ручна праця для хлопчиків і рукоділля для дівчаток.

На додачу до цього його син — статський радник Олександр Миколайович Терешенко — на початку 1903 р., бажючи, щоб дане училище відповідало своєму призначенню, зі свого боку подарував йому земельний наділ вартістю 104 тис. крб. Також вніс 120 тис. крб як недоторканий капітал, відсотки з якого повинні були йти на утримання училища [17].

У 1903 р. Олександр Миколайович пожертвував 15 тис. крб на проведення центрального опалення і вентиляції приміщення,

промисловості. Значну увагу Терешенки приділяли Глухівському трикласному училищу ім. Федора Терешенка, заснованому родиною у 1891 р. Для формування училища ними було виділено 72, а згодом ще 70 тис. крб і побудовано приміщення з необхідними кабінетами, яке оцінювалось в 4530 крб [16].

Засновники училища ставили собі за мету надати безкоштовну початкову освіту дітям незаможних родин і сиротам. В училищі здобували освіту від 200 до 250 дітей. При училищі діяли дворічні педагогічні курси. Кількість курсантів коливались в межах 39—41 особи. Але найбільше у справі розвитку освіти Терешенки зробили у київський період.

Одним з перших кроків родини в освітній діяльності у Києві стала участь у заснуванні Реального училища на Подолі (1873 р.). Іван Миколайович став почесним попечителем училища і виконував ці обов'язки протягом 20 років. Всього Терешенки витратили на згадане училище 70 тис. крб [16]. Протягом 25 років в училищі отримали освіту 2869 учнів.

Під керівництвом Миколи Артемовича 30 червня 1896 р. було засноване Товариство розповсюдження комерційної освіти. За 6,5 року він пожертвував товариству 329 814 крб 27 коп. [15, оп. 624 спр. 32 арк. 5].

Першим кроком товариства було заснування у 1897 р. Чоловічої ремісничої торговельної школи на Подолі. А 10 січня 1899 р. там почала діяти перша в Російській імперії Жіноча торговельна школа ім. Пелагеї Георгіївни Терешенко. Для їх утримання Микола Артемович виділив 250 тис. крб [16].

Якщо подібні чоловічі школи були явищем звичайним у системі освіти, то жіноча торговельна школа була єдиною в Російській імперії. Школа була названа на честь дружини Миколи Артемовича — Пелагеї Георгіївни. Засновуючи жіночу школу, Терешенко не зупинився на півдорозі, а передбачив кошти на будівництво окремого приміщення, в яке школа перейшла у 1902 р.

Нові навчальні заклади мали конкретну мету — надання знань, необхідних для роботи в торговельно-промислових закладах і керівництва дрібною торгівлею. Школи були розраховані на трирічний курс і мали чотири класи: один підготовчий і три нормальні — за спеціальностями. У підготовчий клас приймалися діти всіх станів, які досягли 11 років. У школі навчалося близько 140—150 учениць. Навчання було платним, але малогазбеспечені від оплати звільнялись. Так, наприклад, у 1914/1915 н.р. від оплати за навчання

необхідність встановлення однакового, у міру можливості, викладання предметів [10, 4].

Для нормативного забезпечення курсів 5 серпня 1875 р. було видано Положення про тимчасові курси для вчителів і вчительок початкових народних училищ, якого необхідно було дотримуватись. Ним передбачалось проведення курсів з підготовки вчителів у літній (канікулярний) час і регламентувалась присутність на ньому певних категорій осіб [2, 1479].

На проведення вчительських курсів виділялись гроші як з державного бюджету, так і з повітових земств. У деяких випадках курси вштовпувались за рахунок коштів самих курсистів, але це було вкрай рідко ще на початку 70-х рр. XIX ст.

Курси проходились з улаштуванням при них зразкової школи, в якій діти ділились на 3 групи, причому молодшу групу складали діти, які в школу ще не ходили. Для попередньої підготовки вчителем перед курсами розсилався певний перелік питань, на які вони мали дати відповіді. Ванкетах були запитання про місце одержання освіти, про методи, які вони використовують у роботі, про матеріальний стан школи, про забезпеченість посібниками для навчання, про труднощі у роботі [9, 95]. На основі розгляду і аналізу відповідей учителів керівники курсів складали програму і розклад занять на курсах. До програми занять на курсах, як правило, входили: російська мова, арифметика, церковнослов'янське читання, спів.

Було визначено, що для успішної роботи вчителів необхідно показати кожному викладачеві на практиці способи виконання всіх прийнятних методик викладання, вказати прийоми, якими вони повинні користуватись при навчанні дітей. Як правило, заняття спочатку проводив керівник, який показував, як привчати дітей правильно поводитись у школі, знайомити їх з шкільним приладдям, і проводив показові уроки. Згодом їх проводили слухачі курсів, причому спочатку більш досвідчені, а потім уже вчителі з меншим досвідом [8, 323]. Для проведення уроків теми і матеріали напередодні розподілялись між курсистами, вони самі складали контекст уроку, який розглядався керівником, коригувався. І тільки після схвалення керівником курсист приступав до проведення уроку. Заняття будувались таким чином: кожного дня вранці в класі в присутності всіх членів з'їзду вштовпувались 4 практичних уроки з перервами по 15 хвилин між уроками.

У другій половині дня, коли дітей відпускали додому, всі уроки ретельно розглядалися усіма курсистами та керівником. Курсисти

робили свої зауваження, а потім керівник підсумовував усе сказане. Після розгляду і аналізу проведених курсистами уроків увечері проводились бесіди керівника про шкільний устрій, обов'язки вчителя, про ведення шкільного журналу і матеріальну звітність.

Якщо на початку 1870-х рр. перші з'їзди тривали кілька днів і були не дуже чисельними, то вже в 1873 р. інспекторами училищ подавались прохання почителю про поступове збільшення їх тривалості до місяця-півтора. Крім того, з часом курси ставали більш чисельними. На той час не існувало чіткого розмежування між курсами і з'їздами, в одних і тих самих документах використовувались обидва ці слова. Тільки пізніше курси і з'їзди розмежовуються, виокремлюються за своєю метою і засобами її досягнення. Курси мали більш виражену навчальну мету, знайомили вчителів з методикою викладання предметів і тривали довше, а з'їзди носили переважно декларативний характер, складались із секцій, вирішували навчально-виховні справи.

Часто в одному і тому ж місці влаштовувались курси для вчителів тривалістю в кілька тижнів, а потім ще й з'їзди, на які запрошувались крім учителів ще й представники місцевої громади, земств а також всі бажуючі, «не байдужі до справи освіти». З'їзди були такими ж чисельними, як і курси (на них інколи було по 500—600 осіб), але менш тривалими, проходили кілька днів, часто влаштовувались у великодні канікули. Інформацію про з'їзди та курси вчителів жваво обговорювали у пресі, друкували дані про їх склад та програму [12, 22].

Програма курсів поступово ускладнювалась, до неї вводились такі теми: поняття про виховання і засоби, за допомогою яких можна його досягнути; про навчання і його мету; про педагогіку та її розділи [11, 175].

У цей же час піднімалось питання про особистість учителя, яка «як в дзеркалі відображається на його учнях», і поняття про дисципліну як «живу систему морально-виховного впливу вчителя» і про значення вчителя в середовищі простого народу не тільки як зразка «вихованості, порядності, акуратності», але й як представника держави, за допомогою якого учням прищеплюється «регілійно-моральне виховання» [13, 15].

На курсах вчителів ставились питання про потреби школи і вчителя. Більшість вчителів висловлювались за збільшення винагороди за працю, введення надбавки за вислугу років, краще навчально-методичне та матеріальне забезпечення шкіл, адже часто

Першим вищим технічним закладом в Україні став Південноросійський технологічний інститут у Харкові, заснований у 1885 р.

У Києві Політехнічний інститут відкрито у 1898 р. Він мав чотири відділи. Серед професорів інституту були відомі вчені: М. Артем'єв, С. Реформатський та ін. У 1899 р. в Катеринославі почало діяти Вище гірниче училище. Вищі технічні заклади відіграли велику роль у розвитку технічної думки і підготовці технічних кадрів.

У 1873 р. на базі Ветеринарного училища створено Харківський ветеринарний інститут. Але навіть у 90-х рр. у ньому навчалось лише 227 студентів.

Повільно розвивалася спеціальна освіта на західноукраїнських землях. Можна назвати лише кілька професійних шкіл: торгівельну школу у Львові, сільськогосподарську — в Кіцмані, різьбярську — у Вижниці, ткацьку — у Чернівцях. Однак усі ці школи були приватними. Центром вищої спеціальної освіти був Львівський політехнічний інститут, створений на базі Технічної академії. У 1898—1899 рр. у ньому навчалось 500 студентів. У 1897 р. у Львові відкрито Академію ветеринарної медицини.

Молода буржуазія, що активно формувалась в рамках Російської імперії упродовж другої половини XIX ст., заявила про себе комплексом заходів, котрі мали забезпечувати соціальні потреби суспільства. Передбачались відрахування на обслуговування лікарень, шкіл, надання різного роду допомоги. У 1900 р. підприємцями безакцизної промисловості України на ці потреби відраховано 877,26 тис. крб, або 0,43 % від загальної суми виробництва (200576,28 тис. крб) [13, 129].

Із загальної суми коштів, що виділялися на соціальні потреби, найменша частка припадала на освіту (45,21 тис. крб). Асигнувань держави на освіту теж було недостатньо. У 1900 р. з держбюджету на витрати виділялось лише 175 737 103 крб) [13, 130].

За таких обставин зростало значення приватних пожертвувачів. Далекоглядні підприємці відчували моральну потребу сприяти розвитку освіти. До таких людей належали і цукропромисловці, меценати Терешенки. За їх ініціативи та активної матеріальної підтримки в Україні й за її межами з'явилось багато освітніх закладів. Терешенки піклувались і про поширення спеціальної професійної освіти.

Зокрема, у Глухові на їх жертви на початку 70-х рр. XIX ст. було засновано ремісниче училище, яке готувало кадри для зростаючої

училище в с. Саксагань. У Полтавській губернії Дегтярівське земське училище (1878) готувало слюсарів, ковалів, столярів, ливарників. У ньому навчалося 117 учнів. У Переяславі відкрито школу ремесел. Наприкінці XIX ст. в Україні існувало 26 ремісничих земських училищ.

У 1888 р. було затверджено Основні положення про промислові училища, згідно з якими створювалася система промислово-технічної освіти. Усі промислові училища поділялися на ремісничі, які готували кваліфікованих робітників, нижчі — для підготовки майстрів і середні — техніків.

Нижчі технічні училища, яких в Україні наприкінці XIX ст. налічувалося 10, спеціалізувалися переважно на залізничній справі, забезпечуючи залізничні майстрами. Серед нижчих промислових училищ заслуженим авторитетом користувалося Гнідинське технічне училище та Миргородська художньо-промислова школа.

Середні спеціальні заклади в Україні мали досить розгалужену мережу. Разом із спеціальною учні здобували в них загальну освіту. Насамперед це стосується комерційних училищ, учительських семінарій тощо. З'явилися середні технічні заклади, які готували кваліфіковані кадри для кредитних установ. Перше з них було відкрито в Одесі 1862 р., а наприкінці XIX ст. в Україні вже налічувалося 17 комерційних училищ.

Важливою ланкою спеціальної середньої освіти стали учительські школи, педагогічні курси, семінарії. Наприкінці 60-х рр. XIX ст. педагогічні курси організовано при земських повітових училищах у Харкові, Одесі, Києві. Але уряд вирішив усунути земства від участі у підготовці учителів. Тому у 1871 р. земські педагогічні курси були закриті, а замість них відкрито державні учительські семінарії. По всій країні їх існувало лише 44. В Україні семінарії діяли у Херсоні, Сімферополі, Новому Бузі, Коростишеві, Переяславі, Острозі та інших містах. Середню педагогічну освіту одержувала молодь також у Глухівському учительському інституті, заснованому у 1874 р.

У великих містах зосереджувалися музичні, художні школи, малювальні класи, фельдшерські училища тощо.

Економічний і культурний розвиток країни прискорив появу спеціальних вищих навчальних закладів, які готували фахівців для різних галузей промисловості, шкіл, бібліотек, музеїв. Спеціальну гуманітарну освіту в Україні давав Ніжинський історико-філологічний інститут. Але він не міг повністю задовольнити потреби в кадрах гуманітарного профілю.

заробітна платня дуже різнилась навіть у межах одного повіту. Крім того, курсисти висловлювались за необхідність створення бібліотек при школах, щоб ті, хто закінчив навчання у школі, мали можливість читати книжки, адже нерідко сільські діти вже за рік-два забували все те, чому їх намагались учити в школі [6, 45].

Поступово курси ставали більш різноманітними. Крім загальноосвітніх, влаштовували для вчителів курси тімнастики, ручної праці та співів. Наприклад, предметом занять на курсах ручної праці було обрано 3 види занять, особливо корисних у домашньому побуті: 1) плетіння і в'язання з різних матеріалів; 2) роботи по дереву; 3) картонажні, футлярні і палітурні роботи.

Курси проводились щоденно, крім святкових днів, і тривали не менше 3 годин. Заняття починались у різний час, щоб учителі могли відвідувати заняття з усіх галузей. У вільний від занять час курсистам дозволялось навчатися ще й церковному співу [14, 10]. Для підвищення «загальної і сільськогосподарської культури місцевого населення» влаштовувались практичні курси садівництва і овочівництва. Для їх проведення закуповувалось насіння, саджанці, інструменти для роботи [15, 2].

Ще однією метою курсів було спілкування вчителів між собою і обмін практичним досвідом. Інколи могли вчителі збиратись не тільки для навчання, а створювали свій клуб, винаймали для нього приміщення, «збирались в ньому кожен день для задоволення, і нерідко танцювали там до ранку» [16, 75].

Для керівництва курсами запрошувались найбільш досвідчені вчителі, інспектори народних училищ, які могли дати не тільки теоретичні знання, але й на практиці показати найкращі методи і прийоми ведення уроків у початкових народних училищах. Правда, були деякі складнощі: часто на одного керівника припадало більше сорока осіб курсистів, не завжди вистачало необхідної методичної літератури.

Часто політична ініціатива вчительства викликала певне занепокоєння серед шкільного начальства та поліції, тому всі курси проводились під пильним наглядом Міністерства внутрішніх справ. А в періоди масових заворушень курси заборонялись під тим приводом, що посади народних учителів займають часто особи, які по «обмеженості свого майнового і освітнього рівня дуже сприйнятливі до протидержавного способу мислення і шкідливих ідей» [17, 1].

Проте, незважаючи на негативну реакцію з боку інспекторів та

інших керівників освіти, вчителі не обмежувалися лише обговоренням методів викладання шкільних предметів, шкільного життя, вони обговорювали також питання впровадження в школі рідної мови і намагалися її оприлюднювати. Так, у резолюції, яка була прийнята вчителями народних шкіл на літніх педагогічних курсах у Києві в 1906 р., зокрема, зазначалося: «В зв'язку з тим, що тридцятимільйонному народу повинні бути забезпечені його національні права і перш за все його національна школа, ми, учасники педагогічних курсів у Києві, народні вчителі всієї України і із інших губерній, постановили: 1. Курс народної школи повинен бути розширеним до шести років. Все навчання повинно вестись на рідній мові; державна мова вивчається в вищих класах як один з предметів навчання» [21, 127].

З прийняттям владою рішення про введення загальної середньої освіти постала необхідність у великій кількості вчителів, яких треба було підготувати за короткий час і невеликим коштом (*ітда. І*). Цю проблему могли вирішити тільки літні курси для вчителів, які стали ще регулярнішими і більш масовими.

Найбільшу кількість курсів підвищення кваліфікації проводили в цей час для вчителів початкових шкіл, які були найчисельнішими і найменш готовими до вчительської роботи.

Організовувались короткотермінові курси і для вчителів вищих народних училищ, для вчителів міських училищ. Переважно там працювали більш підготовлені вчителі, зкращою заробітною платнею. Але при інспекційних питаннях, які можна вирішити на курсових заняттях. Заняття проходили влітку і для участі в них брали тих учителів, хто вже був присутній на курсах попереднього року, інші ж вчителі допускались тільки за умови складання іспитів і написання рефератів на теми, запропоновані керівником.

Для прикладу розглянемо курси для вчителів міських училищ, які проходили з 7 травня до 17 червня 1915 р. у Києві. Курси були логічним продовженням таких же курсів 1914 р. і на них було встановлено 4 виділення предметів: 1) відділ російської мови і словесності; 2) відділ математики; 3) відділ історії і географії; 4) відділ природознавства і фізики. Лекції і взагалі заняття на курсах були двох видів: обов'язкові для всіх слухачів (в основному загальноосвітнього характеру) і обов'язкові тільки для тієї групи слухачів, до складу якої входить слухач (спеціальні заняття).

УДК 374.7(477), 71 " 195/201"

Словойова Т. М.,
Ткаченко О. В.,

м. Переяслав-Хмельницький

Внесок меценатів України у розвиток освіти дорослих кінця XIX — початку XX ст.

У статті здійснено ретроспективний аналіз внеску меценатів України у розвиток освіти дорослих кінця XIX — початку XX ст.; на основі вивчення та аналізу архівних матеріалів, історико-педагогічної літератури досліджено розвиток освіти дорослих.

Ключові слова: професійна освіта, технічні заклади, комерційні училища, меценати, освіта дорослих.

Історія становлення та розвитку освіти дорослих є важливою складовою вітчизняної історії. З огляду на сучасні освітняські реформи в Україні посилювся інтерес до аналізу витоків та розвитку освіти дорослих. Про це свідчить значна кількість праць науковців з проблем галузевої освіти та дослідної справи. Проблемами становлення та управління освітою дорослих України займаються Л. Є. Сігачева, В. Коваленко, В. Й. Борисенко та ін. [6; 14].

У другій половині XIX ст., після відміни кріпацтва, промисловість, що розвивалася, потребувала грамотних робітників, і багато прогресивно мислячих людей з різних верств суспільства усвідомлювали необхідність не тільки культурної освіти, але й освіти народу. У зв'язку з цим починається бурхливий розвиток різних форм освіти дорослих, і як результат — зародження андрагогічних ідей.

Розвиток капіталізму стимулював зростання професійної освіти. Міністерства відкривали свої навчальні заклади: Міністерство народної освіти — вчительські семінарії, Міністерство земельних справ — ветеринарні училища, Військове міністерство — кадетські корпуси, військові училища і школи. У земських школах відкривалися ремісничі класи. Організовувалися спеціальні ремісничі училища.

В Україні найбільш значимим було Києво-Олександрівське училище (1874), де шевському і лиманному ремеслам навчалися 155 учнів. У Катеринославській губернії з 1877 р. діяло Ремісничє

23 травня 2007 р., м. Маріуполь / За заг. ред. Балабанова. І Маріуполь, 2007. І 554 с.

16. Hanselmann H. Andragogik: Wesen, Möglichkeiten, Grenzen der Erwachsenenbildung. І Zutich, 1951.

17. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. І Chicago, 1980.

18. Ruzsard Raslosinski. Wroteszezne systemy edukacyjne. І Warszawa, 2000. І 181 s. І Biblioteka 165–171.

19. Towards a Developmental Theory of Andragogy. І Nottingham, 1986.

В статтє автор рассматривает становление и развитие андрагогики в историческом контексте. Опираєсь на теоретические исследования отечественных и зарубежных ученых, определяет андрагогику как субдисциплину педагогики, акцентирует внимание на научному контексте андрагогического знания, которое определяется такими дефинициями, как: «взрослость», «взрослый человек», «образование», «образование взрослых», «непрерывное образование», «андрагог», «андрагогика» и др.

Ключевые слова: *взрослость, взрослый человек, образование, образование взрослых, непрерывное образование, андрагог, андрагогика.*

The paper deals with the problem of andragogy formation and development in the historical context. Based on the theoretical researches of domestic and foreign scientists, the author determines the andragogy as the sub-subject of pedagogy, emphasizes the scientific context of andragogical knowledge, which is defined with following definitions: «maturity», «adult», «education», «adults education», «continuous education», «andragogist», «andragogy» etc.

Key words: *maturity, adult, education, adults education, continuous education, andragogist, andragogy.*

Стаття надійшла до редакції 31.08.2010р.

Таблиця 1
Відомості про кількість навчальних закладів, службовців і учнів у Київському навчальному окрузі в 1916 р. [18, 2]

№ п/п	Назва навчального закладу	Кількість навчальних закладів	Кількість службовців	Кількість учнів
1	Імператорський університет св. Володимира	1	223	5526
2	Історико-філософський інститут кн. Безбородько у Ніжині	1	17	146
3	Київські вищі жіночі курси	1	90	3049
4	Колетія Павла Галагана	1	15	48
5	Чоловічі гімназії	68	1573	21 922
6	Реальні училища	13	304	4193
7	Жіночі гімназії	100	2426	29 899
8	Жіночі прогімназії	3	38	329
9	Острозьке жіноче гр. Влудова училище	1	26	254
10	Холмське Марїнське жіноче училище	1	22	76
11	Промислові училища	24	302	2096
12	Учительські інститути	4	51	243
13	Учительські семінарії	15	172	1545
14	Початкові народні училища	6685	19 115	556 158
15	Міські і вищі народні училища	209	1869	25 966
16	Єврейські училища всіх типів	2339	2347	41 259
17	Приватні християнські училища	114	623	5531

З наведеної табл. 2 видно, що програма занять була досить наскиченою і глибокою [19, 283]. Щоденні заняття тривали по 6 годин і поділялись на ранкові та вечірні. Крім теоретичних занять, проводились і практичні: а) складання конспектів уроків з усіх предметів, крім педагогіки, і розбір цих уроків на основі конспектів; б) читання критичних оглядів підручників; в) складання методичних рефератів з російської мови, історії та математики, приготування мікроскопічних матеріалів з природознавства.

Таблиця 2

Розподіл занять між предметами, кількість лекцій

№ п/п	Предмети	Загальнообов'язкові	Спеціальні	Всього
1	Педагогіка	30	-	30
2	Російська мова і словесність	12	17	29
3	Математика	14	16	30
4	Історія	6	10	16
5	Географія	4	10	14
6	Природознавство	4	16	20
7	Фізика	6	8	14
8	Всього	76	77	153

Для виступів на курсах запрошувались також лікарі, які ознайомили слухачів з основами гігієни для запобігання поширенню інфекційних хвороб серед учнів та учителів, зі способами надання першої допомоги у разі нещасного випадку [20, 4].

Отже, можна зробити висновок про те, що наприкінці XIX — на початку XX ст. на Україні в Київському навчальному окрузі почала формуватись цілісна система підвищення кваліфікації працівників освіти, яка у майбутньому стане підґрунтям для організації навчального процесу на Курсах післядипломної педагогічної освіти.

Література

1. Центральний державний історичний архів України (далі — ЦДАУ), опис тематичного фонду 707 «Київський навчальний округ», С. 2.
2. *Фальборк І.* Настольная книга по народному образованию / Г. Фальборк. — Т. 2. — СПб., 1901. — С. 1473—1479.
3. ЦДАУ, ф. 707, оп. 30, спр. 143, С. 1.
4. ЦДАУ, ф. 707, оп. 209, спр. 17, С. 38.
5. Там само, С. 2.
6. ЦДАУ, ф. 707, оп. 227, спр. 53, С. 45.
7. ЦДАУ, ф. 707, оп. 225, спр. 27, С. 13.
8. Там само, С. 323.
9. ЦДАУ, ф. 707, оп. 221, спр. 55, С. 95.
10. ЦДАУ, ф. 707, оп. 225, спр. 68, С. 4.
11. ЦДАУ, ф. 707, оп. 229, спр. 207, С. 175.
12. ЦДАУ, ф. 707, оп. 229, спр. 283, С. 22.

3. *Промкова М. Т.* Андрагогіка: теория и практика образования взрослых : учеб. пособ. для системы доп. проф. образования : учеб. пособ. для студ. вузов / Майя Тимофеевна Промкова. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. — 495 с.

4. *Змеев С. И.* Андрагогіка: основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. Ї М. : ПЕР СЭ, 2003. Ї 208 с.

5. *Змеев С. И.* Образование взрослых в России и в мире / С. И. Змеев // Педагогіка. Ї 1999. Ї № 6. Ї С. 106—108.

6. *Змеев С. И.* Технологии обучения взрослых: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. И. Змеев. Ї М. : Академия, 2002. Ї 128 с.

7. *Змеев С. И.* Основы андрагогіки : учеб. пособ. для вузов / С. И. Змеев. Ї М. : Флинта, Наука, 1999. Ї 152 с.

8. *Колесникова И. А.* Основы андрагогіки : учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по спец. 031000 / [И. А. Колесникова, А. Е. Мерон, Е. П. Тонконога и др.]. Ї М. : Академия, 2003. Ї 238 с.

9. *Кукуев А. И.* Андрагогический подход в педагогике : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. И. Кукуев. Ї Ростов-на-Дону, 2010. Ї 59 с.

10. *Никитин Э. М.* Андрагогіка: история и современность : учеб. пособ. / А. П. Ситник, И. Э. Савенков, И. В. Крушина. Ї М. : АПК и ПРО, 2003. Ї 125 с.

11. *Ничкало Н. Г.* Андрагогіка в системе педагогических наук / Нелля Ничкало // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. — К. ; Ніжин : Видавць ПП Лисенко М. М., 2009. Ї Вип. 1. Ї С. 7—20.

12. Образование взрослых и социальные перемены // Совет Европы. Совет по культурному сотрудничеству : материалы симпозиума. Ї СПб., 1993. — С. 21—24.

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

14. Практическая андрагогіка : метод. пособ. / Под ред. проф. В. И. Подобеда, проф. А. Е. Марона. Ї СПб. : ГНУ «ИОВ РАО», 2003. Ї Кн. 1 : Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых. — 2003. — 414 с.

15. *Сисоева С. О.* Болонський процес і концепція навчання протягом життя / С. О. Сисоева // Розвиток елітизму в Україні у XVIII—XXI ст. : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., 21—

урахуванням суб'єктної позиції дорослих: власна зацікавленість в освітній послугі; реальність очікувань від участі в навчальному процесі, їх корисування у процесі самовизначення — позитивне налаштування на діяльність; взаємодія в моделі діалогу, партнерства — навчання в дії (думки — слова — рух), в організаційно-діяльнісному режимі, залучення емоцій (енергії), інтелекту (переробка інформації), волі (зусиль) до навчальної діяльності; робота в групах — моделювання подій у реальних командах, тренінг у вирішенні конфліктів, досягненні розуміння, домовленостей; усвідомлення власної відповідальності за результати (самооцінка), розуміння можливості використання результату у власній практиці [7].

Отже, андрагогіка як субдисципліна педагогіки обґрунтовує напрями та організаційно-методичні засади андрагогічної моделі навчання дорослої людини, яка базується на андрагогічних принципах, що становлять фундамент теорії навчання дорослих: самостійність навчання; опора на життєвий досвід; індивідуалізація навчання, створення власної програми навчання; системність навчання; конкретність навчання; актуалізація результатів навчання; елективність навчання, тобто надання тому, хто навчається, свободи вибору мети, змісту, форм, методів, термінів і місця навчання; розвиток освітніх потреб.

Андрагогіка в Україні робить перші кроки: в окремих вищих педагогічних навчальних закладах України відкриваються кафедри андрагогіки, викладається курс «Андрагогіка». Андрагогіка, яка науково обґрунтовує теоретичну та технологічну базу навчання дорослих, робить свій ватомий внесок у розвиток теорії і практики навчання людини в цілому. Багато вітчизняних вчених своїми науковими дослідженнями збагачують теорію освіти дорослих. Сподіваємося, що андрагогіка як наука посіде гідне місце серед інших наук в Україні та сприятиме розвитку особистості дорослої людини.

Література

1. Вершловский С. Г. Андрагогика как наука и как учебный предмет / С. Г. Вершловский // Проблемы формирования андрагогической компетентности специалистов постдипломного образования : материалы II Междунар. научно-практ. конф. каф. педагогики и андрагогики, 16—17 апреля 2002 г. — СПб., 2002. І С. 3—6.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. І К. : Либідь, 1977. І 374 с.

13. ЦПАУ, ф. 707, оп. 225, спр. 40, С. 15.
14. ЦПАУ, ф. 707, оп. 296, спр. 11, С. 10.
15. ЦПАУ, ф. 707, оп. 217, спр. 44, С. 2.
16. ЦПАУ, ф. 707, оп. 225, спр. 21, С. 75.
17. ЦПАУ, ф. 707, оп. 209, спр. 12, С. 1.
18. ЦПАУ, ф. 707, оп. 259, спр. 94, С. 2.
19. ЦПАУ, ф. 707, оп. 229, спр. 283.
20. ЦПАУ, ф. 707, оп. 229, спр. 82, С. 4.
21. Тригубенко В. В., Нестеренко Л. С. Освіта і педагогічна думка в Києві : навч. посіб. / В. В. Тригубенко, Л. С. Нестеренко. — К., 2002. — С. 127.
22. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів як відкрита система / Н. Г. Протасова // Післядипломна освіта в Україні. — 2001. — № 1. — С. 10—12.

Стаття посвячена аналізу особливостей формування системи підвищення кваліфікації в Україні во второй половині XIX — началі XX века путем организации летних курсов для учителей. В этой работе впервые использованы уникальные архивные документы того времени.
Ключевые слова: повышение квалификации, курсы, учителя, педагогический опыт.

The article is devoted the analysis of peculiarities of forming the system of in-plant training in Ukraine through organization of summer courses for teachers in period of second halves XIX century — the beginning of XX century. In this work are first used the unique archived documents of that time.

Key words: in-plant training, courses, teachers, pedagogical experience.

Стаття надійшла до редакції 26.06.2010 р.

УДК 372.461

Полєвікова О. Б.,
м. Херсон

Наступність у роботі зі словом між дошкільного та початковою ланками освіти

Автор обґрунтовує особливості забезпечення наступності в роботі зі словом між дошкільною та початковою ланками освіти в теоретичному та практичному аспектах: розкриває сутність основних дефініцій дослідження; з'ясовує особливості змісту, форм навчально-виховної роботи, методики навчання в контексті визначеної проблеми; подає концепт уроку навчання грамоти добукарного періоду з урахуванням визначених у статті позицій.

Ключові слова: наступність, робота зі словом, дошкільна і початкова ланки освіти.

Розробка, внесення змін та впровадження нових нормативних документів (Закону України «Про дошкільну освіту», Базового компонента дошкільної освіти в Україні, Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі») засвідчують, що етап дошкільного дитинства розглядається нині як один із головних освітніх резервів, який за своїм змістовим наповненням не поступається жодному із наступних етапів.

Протоґолошення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти одним із принципів функціонування безперервної системи національного виховання спонукає педагогів до наукових пошуків у цьому напрямку, зокрема в розв'язанні актуальних проблем мовної освіти та мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку [1].

Важливі аспекти забезпечення наступності у згаданому віковому діапазоні є об'єктом досліджень відомих науковців, зокрема: Л. В. Артемової, А. М. Богущ, М. С. Васьуленка, З. Н. Борисової, О. В. Запорожця, О. Л. Кононко, З. П. Плохій, О. В. Проскури, О. Я. Савченка, О. Н. Хорошковської та ін.

У низці дисертаційних робіт розкрито такі аспекти проблеми наступності між дошкільною та шкільною освітою, як: формування елементарних математичних уявлень (І. А. Попова), естетичне

© Полєвікова О. Б., 2010

розвитку особистості та суспільства [15].

Підготовка андраґота як носія цілком особливих фахових умінь і навичок неможлива без спеціальних знань [6, 76–79]. Вона передбачає підготовку викладачів-андраґотів зі спеціальними знаннями і специфічними особистісними якостями — енергійних і розумних, здатних вийти за межі безпосередньої «учительської діяльності». Підготовка фахівців-андраґотів в Україні практично не здійснюється. Утім, потреба в таких фахівцях є нагальною: з їхньою допомогою дорослі зможуть гідно адаптуватися до соціальних і професійних проблем, які несе ХХІ ст. Андраґотичні знання допоможуть фахівцям, що працюють зі слухачами курсів ПК, студентами вищих навчальних закладів, учнями коледжів, шкіл робітничої молоді, центрів освіти молоді. За андраґотікою велике майбутнє, не випадково все частіше зустрічається твердження: «Андраґотіка — наука ХХІ ст.» [7, 13–14].

Андраґотіка покликана розкривати закономірності, соціальні й психологічні фактори ефективної освіти (навчання й виховання) дорослих, розробляти методичні системи навчально-виховної роботи з індивідами та групами індивідів віком від 18 років і до глибокої старості [14, 10]. Андраґотіка розглядає навчання в контексті життєвого шляху людини як засіб розвитку спроможності особистості до самоорганізації та саморегуляції. Предметом андраґотіки стає не просто освіта дорослої людини, а освіта, «прив'язана» значною мірою до конкретних умов життєдіяльності людини, особливостей соціокультурного середовища, спрямована на стимулювання саморозвитку особистості. Освіта стає умовою успішної життєдіяльності дорослої людини та сприяє розв'язанню широкого комплексу проблем, що виникають на конкретному відрізку її життєвого шляху. На «уроках для дорослих» найважливішим є їх життєвий і фаховий досвід, що визначає ставлення до навколишнього світу, в тому числі й до нових знань.

Андраґотичну компетентність спеціаліста можна віднести до числа найбільш актуальних проблем, пов'язаних зі становленням особливого підходу до освіти дорослих (спроможність працювати на рівних, дбайливе ставлення до досвіду дорослих). Тому важливою складовою професіоналізму андраґота є оволодіння активними й інтерактивними методами. Ці методи, як і освіта дорослих, не нові [5].

Сучасний рівень розвитку андраґотичного знання дає можливість сформулювати певні закономірності освітнього процесу з

традиційної системи дитячо-юнацької освіти. Специфіка андрагогіки полягає в тому, що вона розкриває принципи, методи, засоби, за допомогою яких вдається на практиці посилити функцію освітнього процесу, що соціалізується.

На початку ХХІ ст. соціально-економічні перетворення в Україні зумовили значні зміни в освіті дорослих. Змінюється її організаційна структура, зміст наповнюється новим сенсом, з'являються нові типи вищих навчальних закладів різних форм акредитації (як державної, так і приватної форм власності). Освітньо-педагогічні зміни в національному масштабі відбуваються у контексті загальних трансформацій, зумовлених розповсюдженням нових освітніх технологій, спрямованих на використання їх в особистісному розвитку дорослої людини.

Як галузь наукового знання, андрагогіка в Україні знаходиться в процесі становлення. І хоча андрагогіка як наука робить перші кроки, вона має науковий апарат (об'єкт і предмет дослідження). Освоєння андрагогіки як сфери соціальної практики передбачає набуття професійних установок, знань, умінь, навичок, ціннісних відношень, що відповідають змісту і сутності діяльності щодо освіти дорослих. Андрагогічна підготовка робить реальним рішення проблеми освіти протягом життя людини [8].

За допомогою андрагогіки можна відповісти на питання, що стосується освіти дорослих:

- Які особливості освітньої діяльності дорослої людини на різних етапах її життя?
- У чому полягають особливості, принципи й цілі освіти дорослих у контексті досягнень і ризиків сучасної цивілізації?
- Які засоби та методи навчання спроможні забезпечити соціалізацію дорослих, їх соціальну реабілітацію?
- Які перспективи й тенденції розвитку системи освіти дорослих, її інституціональних і позаінституціональних підструктур [3].

Прямую відповіддю на запити практики є становлення андрагогіки як навчальної дисципліни. Вона посідає дедалі більш помітне місце у підготовці соціальних робітників, у підвищенні кваліфікації спеціалістів, зайнятих у системі післядипломної освіти, у системі підвищення кваліфікації шляхом внутрішньовиробничого навчання, керівників освітніх установ та ін. Як навчальна дисципліна андрагогіка вводить слухачів у широке коло соціологічних, соціально-психологічних і культурологічних проблем освіти дорослих, знайомить із сутністю і значенням неперервної освіти як чинника

виховання (А. І. Ароніна), виховна робота (В. Я. Ликова), зображувальна діяльність (Р. І. Афанасьєва, Я. Я. Чернецький), музичне виховання (С. А. Колесников), трудове виховання (Л. П. Дашківська, В. Ф. Колесникова, М. А. Машовець), озайомлення з природою (Т. О. Ковальчук, В. Д. Лисенко, Д. І. Струннікова), екологічне виховання (Л. В. Іщенко), наступність у навчанні (Г. І. Назаренко), використання ігрових форм навчальної діяльності (О. В. Чепка) та ін.

Однак у працях зазначених авторів питання про наступність у роботі зі словом не було предметом спеціального дослідження. Така форма наступності є однією з важливих складових загальної проблеми наступності й передбачає оптимізацію навчального процесу, забезпечує готовність старших дошкільників до систематичного освітнього процесу, прискорює відповідну адаптацію. Можливість ефективного забезпечення зазначених чинників, в основі яких лежить якість розвитку національної освіти, підвищує актуальність досліджуваної проблеми.

Мета статті: обґрунтувати особливості забезпечення наступності в роботі зі словом між дошкільною та початковою ланками освіти в теоретичному та практичному аспектах.

Досягненню поставленої мети, на нашу думку, сприятиме реалізація таких завдань:

- 1) розкриття сутності основних дефініцій дослідження;
- 2) з'ясування особливостей змісту, форм навчально-виховної роботи, методики навчання в контексті визначеної проблеми;
- 3) розроблення концепту уроку навчання грамоти дошкільного періоду з урахуванням визначених у статті позицій.

У розв'язанні проблеми наступності між дошкільним закладом і початковою школою ми дотримуємося думки академіка А. М. Ботуш щодо врахування таких напрямів діяльності у змісті навчання, у формах навчально-виховної роботи та у методиці навчання. Наступність, зазначає науковець, фундатор галузі дошкільної літньої дидактики в Україні, є ніби поглядом згори вниз. Це обізнаність класоводів першого класу з програмами та методами навчання і виховання дітей у ДНЗ, з результатами розвиненості, навченості і вихованості дітей за всіма розділами програми і врахування цього чинника у подальшій роботі початкової школи [2, 11].

Наступність навчальної діяльності, досліджуваної в умовах дошкільної та початкової шкільної освіти, характеризується злагодженою роботою педагогів, спрямованою на формування знань,

умінь та навичок старших дошкільників і першокласників на основі зв'язку та узгодження змісту, форм, методів та засобів навчання цих двох ланок освіти; взаємозв'язком провідних видів діяльності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, спрямованих на їх пізнавальний розвиток.

Досліджуючи різні сторони функціонування навчально-виховних комплексів «Школа — дошкільний заклад», учені А. М. Богуш, А. П. Бурова, О. П. Долина, В. Г. Кузь, Н. М. Манжель, Л. Н. Мініч, І. П. Печенко, З. П. Плохій, О. Я. Савченко, Л. О. Федорович, Л. Ю. Якименко та ін. зробили висновок про те, що в таких закладах підготовка до школи та адаптація першокласників до навчання здійснюються ефективніше.

Важливими для нас є настанови академіка О. Я. Савченка: «Перший клас — своєрідна сходинка в системі початкового навчання. Тому, турбуючись про наступність між довкіллям і початковою ланкою, маємо створювати у школі такі умови, щоб позитивні якості й уміння дитини 5-6 років, формування яких не завершилися, могли б повноцінно розвиватися у школі й водночас сприяли вищезазначеному новотворенню цього віку — навчальної діяльності» [4, 41].

Різномпланово розглядалася науковцями і проблема роботи зі словом у молодшому шкільному віці: в лінгвістичному (Л. А. Булаховський, В. О. Горпинич, І. І. Ковалик, М. Я. Плющ, В. М. Русанівський та ін.), психологічному (Л. С. Витовський, П. Я. Гальперін, Д. Б. Ельконін, О. О. Леонтьєв та ін.), психофізіологічному (М. М. Колцова, М. І. Красногорський, І. П. Павлов та ін.), лінгводидактичному аспектах (А. Г. Арушанова, М. С. Васьуленко, Т. Г. Рамзаєва, Т. Ф. Потоцька, О. Н. Хорошкова та ін.).

Особливості словникової роботи з дітьми на етапі дошкільного дитинства досліджувались у різних напрямках багатьма вченими. Зокрема, збагачення словника дітей раннього (Ю. А. Аркін, В. В. Гербова, Г. М. Ляміна, Г. Л. Розенгарт-Пупко та ін.) і дошкільного віку (Г. Н. Бавикіна, А. М. Богуш, І. М. Непомняща, Ю. С. Ляховська та ін.), особливості становлення і розвитку словника дітей впродовж дошкільного дитинства (А. П. Іваненко, М. М. Коніна, В. І. Коник, Н. В. Куликіна, Н. І. Лупан, Ю. С. Ляховська, Н. П. Савельєва та ін.).

Стрижневим моментом низки досліджень (А. Г. Арушанова, Л. Я. Бірюк, Н. В. Гавриш, А. П. Ількова, Н. Р. Кирста, Л. І. Колунова, Г. О. Куршева, О. І. Макасов, А. І. Лаврентьєва, Є. В. Савушкіна, А. А. Смага, О. Н. Сомкова, Ф. О. Сохін,

напрямків, форм і функцій освітньої діяльності дорослої людини на рівні базової і додаткової професійної освіти, самоосвіти, освітнього дозвілля, просвітницької діяльності, духовного розвитку; розробку змістовно-цільового, технологічного, кадрового забезпечення системи освіти дорослих [8, 7]. Отже, андрагогіку визначають як:

- науку про формування людини впродовж усього життя;
- науку, що пізнає й узагальнює практику освіти дорослих;
- науку, що розкриває загальні закономірності навчання дорослих;
- теорію освіти дорослих;
- науку про цілі, умови, результати і закономірності свідомої і цілеспрямованої, організованої освіти і виховання дорослих людей, а також самоосвіти і самовиховання;
- мистецтво і науку допомогти дорослим у навчанні;
- дисципліну, яка дає змогу дорослим, що готуються до соціальної професійної творчості, виробити здатність до самостійного та відповідального мислення;
- філософію та практику освіти дорослих;
- педагогіку дорослих, науку, яка займається дослідженням проблем освіти, самоосвіти й виховання дорослих;
- допомогу дорослим у здобутті загальних та професійних знань.

Систематизація андрагогіки належить до періоду науково-технічної революції другої половини ХХ ст., коли значно розширилася сфера формальної та неформальної освіти дорослих і виникла потреба у спеціальних дослідженнях стосовно осмислення традиційної педагогічної проблематики у світлі ідей неперервної освіти [8].

У російській науці термін «андрагогіка» з'явився у 1990 р. після публікації С. І. Змєйова: «Теорія навчання дорослих (андрагогіка) за рубежем на сучасному етапі» [9, 27], потім до нього знову звернувся у 1997 р. на сторінках журналу «Нові знання». Ми розглядаємо андрагогіку як субдисципліну педагогіки, яка обґрунтовує напрями та організаційно-методичні засади андрагогічної моделі навчання дорослої людини. Така модель будується на андрагогічних принципах. В андрагогічній моделі головна роль належить тому, хто навчається. Доросла людина стає рівноправним суб'єктом навчання.

Андрагогіка надає можливість ґрунтовно формувати і реалізовувати освітні цілі дорослих людей. *Андрагогіка розглядається як синтез соціологічних, соціально-психологічних і психологічних знань, що дає змогу осмислити феномен «навчання дорослих» за межами*

наукового знання, сферу соціальної практики або навчальну дисципліну [17].

О. І. Оптенко зазначає, що в зарубіжних країнах, особливо у США, андрагогіка розглядається як філософія та практика освіти дорослих. Одночасно дослідниця посиляється на думку С. Брукфілда, який вважає, що «андрагогіці недовідно надавати філософського статусу, це наука, яка опікується проблемами обґрунтування особливостей навчальної діяльності дорослої людини, пропонуючи певний набір рекомендацій та пропозицій» [13, 58]. Польський учений Л. Турос вважає, що андрагогіка — це «наука про цілі, умови, результати і закономірності свідомої і цілеспрямованої, організованої освіти і виховання дорослих людей, а також самоосвіти і самовиховання». Швейцарський дослідник П. Фюрте визначає андрагогіку як «науку про формування людини протягом усього життя» [16]. Група молодих англійських дослідників із Нотінгемського університету розглядає андрагогіку як «теоретичний підхід до освіти дорослих», що дає змогу дорослим, які навчаються, бути творчими власного мислення та почуттів» [18, 19].

Отже, андрагогіка — це наука, що охоплює теоретичні й практичні проблеми освіти, навчання й виховання дорослих, виступає складовою теорії педагогіки й теорії освіти дорослих, системи людинознавства, водночас залишаючись цілком самостійною галуззю педагогічного знання. Більшість зарубіжних вчених мають спільну думку про те, що андрагогіка — наука, яка визначає закономірну діяльність дорослого у ході реалізації процесу навчання, розглядає освіту в контексті життєвого шляху людини, є теоретичною основою навчання дорослих, розкриває принципи, методи та засоби, за допомогою яких у житті дорослих розв'язується багато проблем. Головною метою — розкривати закономірності, соціальні й психологічні фактори ефективної освіти (навчання й виховання) дорослих.

Андрагогіка — це гуманітарна галузь знань. У її просторі відбувається синтез ідей і положень з галузей не тільки людинознавства, але й суспільствознавства, філософії освіти, культурології та інших дисциплін. Науковий контекст андрагогічного знання визначається вивченням таких дефініцій, як: «дорослість», «доросла людина», «освіта», «освіта дорослих», «неперервна освіта», «андрагог», «андрагогіка» та ін. Сучасне поле досліджень з проблем андрагогіки охоплює: вивчення освітніх потреб різноманітних категорій і груп населення з урахуванням віку, статі, соціального статусу, рівня професійної підготовки, стану здоров'я; вивчення і моделювання

Є. М. Струніна, О. С. Ушакова, Т. М. Юртайкіна та ін.) стало обґрунтування особливостей засвоєння семантики слів, уточнення і розширення значень уже відомих у певному контексті слів, використання тематичного принципу введення лексики, асоціативного поєднання слів тощо.

Незважаючи на те, що словникова робота та вивчення лексики мають той самий об'єкт — слово, на уроках з лексикології слово вивчається як одиниця лексичної системи, і хоча завдання збагачення словникового запасу залишається, проте не є головним. У зв'язку із цим у початковій школі необхідно враховувати різницю між методикою вивчення лексикології й методикою словникової роботи.

Розглянемо, як практично можуть втілюватися викладені у статті позиції на прикладі уроку навчання граматики з теми «Ознайомлення зі словами, що називають ознаки предметів. Логічні права для виміня відповідати на питання «Хто це?», «Що це?». Розподіл предметів на групи» за букварем М. С. Васьуленка, Н. Ф. Скрипченка.

Мета. Сформулювати поняття про слова — назви ознак. Навчити дітей практично розрізняти назви істот/неістот, правильно ставити до них граматичні запитання. Розвивати логічне мислення, поповнювати словник дітей назвами ознак. Виховувати естетичні почуття.

Обладнання. Зошити у клітинку для графічного зображення моделей речень, предметні малюнки, картки із завданнями для команд, таблиця для визначення переможців із зазначеними курсорами (хід три).

Хід уроку:

І. Організаційна частина.

Повідомлення теми і мети уроку.

— Сьогодні у нас не звичайний урок навчання граматики, а конкурс веселих, розумних і кмітливих. За першими звуками слів «конкурс веселих, кмітливих» його називають «КВК». У ньому беруть участь три команди «Веселі», «Розумні», «Кмітливі».

Під час веселих змагань ми ознайомимося з новими словами, навчимося ділити предмети на групи, продовжимо вчитися ставити до слів запитання.

ІІ. Розминка.

2.1. *Доповни речення словом — назвою дії, яке відповідає на питання «Що робити?».* (Команда, яка набере найбільше слів, одержує 1 бал.)

1) Я хочу... (що робити?).

2) Я емю... (що робити?).

3) Я мрію... (*що робити?*).

2.2. *Гра «Зайве слово»*. Послухайте ланцюжок слів (по 2 кожній команді), знайдіть зайве слово, поставте до нього запитання, обґрунтуйте свою відповідь.

1) Корова, свиня, *засів* (*що?* — дика тварина), віяв.

2) Тарілка, миска, каструля, *шафа* (*що?* — меблі, а не посуд).

3) Стіл, диван, шафа, *чайник* (*що?* — посуд, а не меблі), ліжко.

4) Трамвай, тролейбус, *сумка* (*що?* — річ, а не транспорт), автомобіль.

5) Горобець, перепілка, зозуля, *комар* (*що?* — комаха, а не птах).

6) Сукня, спідниця, *черевик* (*що?* — взуття, а не одяг), халат.

2.3. *Відгадування загадок* (діти називають відгадку і слова, які допомогли її відгадати, ставлять за допомогою вчителя до них запитання).

1) Взямку білий, влітку сірий, довгі вуха, кущий хвіст, боляуз під куш заліз. (Зайчик.)

Зайчик (який?) *білий, сірий*.

Вуха (які?) *довгі*.

Хвіст (який?) *кущий*.

Висновок: у загадці були слова — ознаки зайчика. Вони допомогли нам уявити звірка і розгадати загадку.

2) Руда, красива, хитра, кмітлива, хвіст пухнастий довгий маю, ним сліди всі замітаю. (Лисиця.)

Лисиця (яка?) *руда, красива, хитра, кмітлива*.

Хвіст (який?) *пухнастий, довгий*.

Висновок: у загадці були слова — ознаки лисиці. Вони допомогли нам уявити звірка і розгадати загадку.

3) Сіренька, маленька, хвостик тоненький, все, що знайде, прогризе і від котика втече. (Миша.)

Миша (яка?) *сіренька, маленька*.

Хвостик (який?) *тоненький*.

Висновок: у загадці були слова — ознаки миші. Вони допомогли нам уявити звірка і розгадати загадку.

Як назвати одним словом-відгадку? (Звірі.) На яке питання вони відповідають? (Хто?) Чому? (Це назви живих істот — тварин.) За виконане завдання команди одержують бали.

2.4. *Гра «Добери ознаку»*. Учитель називає предмет і ставить запитання. Команда, яка добре найбільше слів-ознак, одержує 1 бал. Зірка (яка?) *блискуча, велика, величезна, гаряча, діамантова, дрібна, жовта, зелена, золота, голуба, кришталева, мала, маленька*,

володіти професійними навичками, але й бути достатньо розвиненою в культурному, етичному, психологічному відношеннях. А досягти всього цього можна не тільки і навіть не стільки шляхом повної середньої освіти, скільки шляхом постійного або, принаймні, систематичного навчання в системі освіти дорослих. Так почала розвиватися професійна освіта дорослих [4].

В Європі визначились три підходи до розуміння терміну «андрагогіка»: науковий підхід до процесу навчання дорослих, специфічні теоретичний і практичний підходи. На початку ХХІ ст. активне обговорення андрагогіки і суперечки про те, чи приймати її як визначальну теорію освіти дорослих, у західних країнах закінчилися. У цілому статус андрагогіки в зарубіжній школі дотепер не визначений до кінця, тривають пошуки оптимального його визначення.

Поняття «андрагогіка» тривалий час у вітчизняній науково-педагогічній літературі практично не вживалося. Якщо виходити з того, що педагогіка — це наука про освіту, а андрагогіка — наука про освіту дорослих, то вона відноситься до педагогіки як частина до цілого. Висловлене дає змогу визначити андрагогіку як галузь педагогіки, що представляє сукупність ідей, уявлень, поглядів на цілі, зміст і технології виховання, навчання і освіти дорослих. Як галузь педагогіки андрагогіка спирається на досягнення педагогічної теорії і практики.

Особливість андрагогіки полягає в осмисленні освіти дорослих в рамках гуманістичної парадигми. Існують різні підходи щодо розгляду андрагогіки. Одні дослідники вважають, що андрагогіка — розділ навчання, інші розглядають її як педагогіку для дорослих. Дослідник з проблем освіти дорослих С. І. Змейов визначає андрагогіку (від *грец.* «анет», «андрос» — дорослий чоловік, зрілий чоловік + «аго» — веду) як науку про навчання дорослих, що обґрунтовує діяльність дорослих, які навчаються і навчають організовувати процес навчання [5, 69]. С. У. Гончаренко визначає андрагогіку як педагогіку дорослих, науку, яка займається дослідженням проблем освіти, самоосвіти й виховання дорослих [2, 25]. Андрагогіку розглядають як один із напрямів педагогічної науки, що охоплює теоретичні та практичні проблеми освіти дорослих: навчання й виховання [10]. Згадуваний вже М. Ш. Ноулз назвав андрагогіку «мистецтвом і наукою допомоги дорослим у навчанні», «системою положень» про дорослих, що навчаються [17]. На його думку, андрагогіку можна розглядати з різних позицій: як галузь

організацію процесу навчання дорослих через життєві ситуації, досвід як ресурсу навчання дорослих, роль викладача, необхідність враховувати індивідуальні особливості людей, що зростають з віком.

У 1950—1960-х рр. у США з'являються фундаментальні праці про освіту дорослих, ідей яких потребували об'єднання і диференціації. У 1970-х рр. М. Ш. Ноулз розробив перші чотири положення андрагогіки, що нагадували положення Е. К. Ліндемана. Проте термін «андрагогіка» викликав суперечки між педагогами США щодо визначення його суті. Учені аналізували і критичували андрагогіку, по черзі описували як «набір припущень», «теорію», «набір вказівок», «філософію». У результаті багаторічної полеміки андрагогіка не одержала однозначного розуміння і визначення у західних учених, хоча була визнана М. Ш. Ноулзом, по-перше, концептуальною структурою, базою, що служить для теорії, яка народжується, по-друге, діяльною моделлю навчання дорослих, розробленою для особливого застосування в особливих ситуаціях. М. Ш. Ноулз ніколи не визначав андрагогіку як теорію дисципліни освіти дорослих або один з її розділів.

На початку ХХІ ст. активне обговорення андрагогіки і суперечки про те, чи приймати її як визначальну теорію освіти дорослих, у західних країнах закінчилися. Аналізуючи творчу спадщину М. Ш. Ноулза, відомий англійський вчений П. Джарвіс наголошує, що андрагогіка не є явним підходом до навчання дорослих. Андрагогіка не є теорією викладання дорослим, хоча завдяки своїй гуманістичній спрямованості може дати орієнтири для підходу до викладання дорослим. Вона може розглядатися як філософія, оскільки містить в собі ідеологічну спрямованість, ідеалістичну і гуманістичну одночасно. На думку П. Джарвіса, андрагогіка може використовуватися як термін для позначення змісту знань для освіти дорослих.

Освіта дорослих тривалий час не одержувала масштабного розвитку. Досягнення процвітання, благополуччя, соціально-економічної стабільності та сприятливих перспектив розвитку суспільства в цілому й окремих осіб зокрема стало пов'язуватися з розвитком освіти дорослих у багатьох країнах світу в 60—70-ті рр. ХХ ст. [8]. У цей час на перший план виходить професійна освіта дорослих, що пов'язується з таким соціальним явищем, як масове безробіття у США, Франції, Великій Британії, ФРН, Швеції, Японії, Іспанії. У розвинених країнах світу швидше усвідомили, що для ефективної виробничої діяльності людина повинна не тільки добре

мерехтлива, осійна, нерелиста, повна, погасла, прозора, промениста, рубінова, світла, срібляста, срібна, тріпотлива, холодна, червона, чиста, яскрава, ясна.

Коса дівоча (яка?) *буйна, важка, вбога, велика, гладка, дуста, дова, закурена, заплетена, коротка, кучерява, пухляста, рідка, розкішна, розпущена, товста, тонка, туга, хвиляста, худя, шовкова, біла, білява, блискуча, золота, каштанова, золотиста, лляна, мідна, попеляста, тишечина, руда, руса, русава, світла, смолиста, темна, чорна.*

Оснь (яка?) *багряна, барвиста, безлиста, білява, брудна, вітряна, волога, димна, дощова, жовта, золота, квітуча, кольорова, кришталева, мокра, морозяна, непогідна, ошатна, пишна, погідна, полярна, прозора, сіра, соковита, студена, суха, темна, тепла, тиха, туманна, тьмяна, холодна, яскрава, ясна, яснолиста.*

Учитель хвалить дітей за дібрані ознаки, перелічує їх, щоб визначити команду переможця цього конкурсу. Після кожного ознак, дібраних командою, учитель зачитує не названі слова.

Діти роблять висновки, що слів-ознак дуже багато, вони прикрашають нашу мову, конкретизують уявлення про предмет. Мовлення зі словами-ознаками дуже гарне. Його присмисно сприймати. Щоб так розмовляти, треба багато слів-ознак знати.

2.5. *Фізхвилюнка.* Учитель читає вірш, показуючи фізичні вправи на вибір, діти повторюють.

Щоб красиво розмовляти,
Треба ознаки вивчати.
Кілен високий і стрункий,
А бузочок ще низький.
Диня стигла і смачна,
А калина геть гірка.

Син у мамі я дбайливий,
Латітний росту, кмітливий,
Донька — шира і шаслива,
Правдовита і вродлива.
Разом будем працювати,
Труднощі перематати!

III. Конкурс «Словознайка».

3.1. *Гра «Відадай слово за ознакою».* Учитель називає ланцюжок ознак (по 2 для кожної команди), а діти мають відгадати, про що йдеться.
1) (Який?) *Новий, великий, гарний, ребристий, кольоровий, тонкий, міцний (що?) ...олівець.*

2) (Який?) *Осінній, жовтий, великий, гарний, маленький, опалий*

(що?) ...листок.

3) (Яка?) *Зарпашина, весняна, лісова, яскрава, гарна, маленька* (що?) ...квітка.

4) (Яка?) *Швидка, мальовнича, прозора, глибока, чиста, широка* (що?) ...річка.

5) (Який?) *Густий, ялиновий, темний, зривний, весняний* (що?) ...ліс.

6) (Яка?) *Добра, ніжна, мила, лагідна, працьовита, спокійна* (хто?) ...мама.

3.2. Ускладнюється завдання: діти мають відгадати слово і самостійно поставити запитання до ознак.

1) *Вороняче, сіре...* — *крило*. Крило (яке?) — вороняче, сіре.

2) *Зелений, ненажерливий...* — *крокодил*.

3) *Блискуче, гладеньке...* — *дзеркало*.

3.3. *Гра «Пошир речення»*. Дітям треба додати до речення слова-ознаки. Хто набере найбільше ознак, одержує 1 бал.

1) *У школі вчаться діти*.

2) *Ми зайшли у ліс*.

3) *На клумбі росте квітка*.

Моделі деяких речень за вибором дітей записують на дошці і в зошитах.

Учитель підбиває підсумки роботи дітей на цьому етапі.

IV. Конкурс «Хто більше?». Робота з букварем.

4.1. *Завдання 1*. За ілюстрацією букваря команди добирають слова — назви істот, неістот і назви ознак.

4.2. *Завдання 2*. Складання речень відповідно до моделі, поданої на сторінці підручника: 1-ша команда — про буряк; 2-та команда — про огірок; 3-тя команда — про помідор.

4.3. *Завдання 3*. Добір ознак до овочів, зображених на сторінці букваря: 1-ша команда — за формою; 2-та команда — за кольором; 3-тя команда — за смаком.

4.4. *Самостійна робота*. Запис моделей речень самостійно у зошити: 1-ша команда — *Діти збирають ягоди*; 2-та команда — *Кіт любить пиши мавки*; 3-тя команда — *Овочі користі дітям*.

Перевірка. Підбиття підсумків виконаного завдання.

4.5. *Фізхвилинка*. Ознайомлення з новим комплексом ранкової гімнастики (за бажанням учнів).

V. Творчі справи.

5.1. *Гра «Назви одним словом»*.

1) *шафа, диван, стілець, стіл* — меблі;

2) *комар, метелик, жук, мураха* — комахи;

3) *барвінок, фіалка, троянда, мак* — квіти;

країнах світу незалежно від термінологічного оформлення.

Не набувши поширення у XIX ст., термін знов з'явився в Європі у першій чверті XX ст., коли у західному світі інтенсифікували дослідження дорослого як суб'єкта навчання такими галузями науки, як психологія, соціологія, медицина. Наприкінці 1950-х рр., після публікації Ф. Потгелером праці «Вступ в андрагогіку: основні питання в освіті дорослих», термін «андрагогіка» починає використовуватися в педагогіці як синонім освіти дорослих. У 1960—1970-х рр. в Угорщині, Канаді, Нідерландах, Югославії створювалися факультети андрагогіки, відкривалися кафедри, пропонувалися докторантури з освіти дорослих, затверджувалися програми підготовки бакалаврів з андрагогіки.

З виходом освіти за межі традиційно встановлених вікових рамок, перетворенням її на елемент життєдіяльності людини у середині XX ст. пов'язане виникнення цілої низки запитань: «Чому і як учити дорослих людей на різних етапах їхнього життя?», «Як спонукати людину до продовження освіти?», «Які особливості діяльності викладача, що навчає дорослого?». Пошуки відповідей на ці запитання знову спонукали замислитися над особливостями навчання дорослих [1, 3—6].

Справжню увагу до андрагогіки привертає М. Ш. Ноулз, який бачив у ній термін, що консолідує компоненти теорії навчання дорослих, відкриті в освіті дорослих США, які до кінця 1960-х рр. залишалися ізольованими поняттями і принципами. Проаналізувавши суть педагогіки, що розумілася в західній традиції як «мистецтво і наука викладання дітям», М. Ш. Ноулз протиставив її андрагогіці, як педагогічну модель навчання моделі андрагогічній. При цьому спочатку він визначив андрагогіку як «мистецтво і науку допомоги дорослим вчитися».

Працюючи над розкриттям суті андрагогіки як «теорії навчання дорослих», М. Ш. Ноулз аналізує тогочасний стан освіти дорослих у США. Учений простежує процес перетворення навчання дорослих у цілісну структуру, вивчає два напрями досліджень, що виникли в середині 1920-х рр. в освіті дорослих: науковий, очолюваний Е. Л. Торндайком, і мистецький на чолі з Е. К. Ліндemanом.

До початку 1940-х рр. представники наукового напрямку одержали відомості про те, що дорослі можуть навчатися, їм притаманні інтереси і здібності, відмінні від дитячих. Представників мистецького напрямку цікавило питання про те, як дорослі вчаться. У 1926 р. Е. К. Ліндeman сформулював припущення про мотивацію дорослих вчитися,

усвідомлено, в результаті роздумів і спостережень доходили висновку про те, що тих знань, умінь, навичок і якостей, які людина набуває в дитячі та юнацькі роки, звичайно, не вистає на довгий життєвий шлях, отже, виникає потреба читися все життя.

Становлення андрагогіки як самостійної галузі наукового знання пов'язане з науково-технічною революцією середини ХХ ст. та новими вимогами до робітника, прогресом науки, швидким накопиченням нових знань, змінною технологією, сучасною організацією виробництва. На цей час у різних країнах світу вже був накопичений значний досвід практичної організації освіти дорослих, сформувався запас емпіричних даних про особливості освіти дорослих. Це стало поштовхом до створення нової наукової дисципліни у сфері освіти — андрагогіки [8]. Виникнення андрагогіки як самостійної науки про навчання дорослих людей було зумовлене низкою різних причин: соціально-економічних, культурологічних, едুকологічних, особистісних.

У 1833 р. термін «андрагогіка» був введений німецьким учителем історії Олександром Каппом для опису періоду дорослості в освіті людини, але, не діставши схвалення, зокрема відомим німецьким філософом і педагогом І. Ф. Гербартом, був забутий. Поява цього терміна викликала досить бурхливий дискусію у середовищі вчених [10]. Друге народження терміна відбулося у 1920 р. в Німеччині завдяки діяльності німецького соціолога Юджина Розенштока. У 1950-х рр. термін «андрагогіка» розповсюджується в Швейцарії, Нідерландах, Югославії. У 1967 р. він потрапляє до США, де запозичується американським фахівцем з освіти дорослих М. Ноулзом для позначення «теорії навчання дорослих». Близько тридцяти років термін широко обговорюється у наукових колах США, але не одержує розвитку, хоча поширюється у країнах Західної та Східної Європи, Азії, Латинської Америки. Вивчення і аналіз історії появи терміна «андрагогіка» у працях таких вчених, як П. Джарвіс, М. Ш. Ноулз, Герван Енкеворт, Й. Райшманн, Р. А. Сундсон, Е. Ф. Холтон, свідчить про його історичний та етимологічний зв'язок з освітою дорослих.

Його появу О. Капп спочатку пояснив практичною необхідністю освіти дорослих, які повинні вчитися все життя. Автор не пояснює термін «андрагогіка», не розробляє теорію, що пояснюється дослідниками наявністю в конкретний історичний період (перша третина ХІХ ст.) інших термінів та ідей. У ХІХ ст. в галузі педагогічної теорії й практики освіти дорослих (андрагогіка) була визнана в багатьох

4) *горибець, переліка, зозуля, чиж* — птахи.

5.2. *Гра «Чим зв'язеш?»*. Кожна команда отримує ланцюжок слів, пов'язаних між собою непереліченими, але безперечними зв'язками. Дітям називають лише перше і останнє слово, за якими треба відновити ланцюжок або придумати свій. За оригінальність та зв'язну розповідь — додатковий бал.

1) *Ягода* — *ліс* — *варення* — *смак*.

2) *Овочі* — *город* — *урожай* — *здоров'я*.

3) *Огірок* — *форма* — *смак* — *колір*.

VI. *Підсумок уроку: підрахунок балів, оцінювання роботи дітей*.

Учитель навчає дітей робити репортаж з уроку:

— Уявімо, що про нашу роботу на уроці нам необхідно підготувати репортаж для телебачення. Щоб ми могли б розповісти телеглядачам?

— Увага, увага, починаємо репортаж з уроку навчання грамоти 1-А класу Херсонської гімназії № 20. Сьогодні учні були учасниками незвичайного уроку — змагання веселих, розумних та кмітливих. Між командами велася запекла боротьба в умінні добирати слова-ознаки, відповідати на запитання «Хто це?», «Що це?», розподіляти предмети на групи, будувати моделі до речень.

Ми з'ясували, що слів-ознак дуже багато, вони прикрашають нашу мову, конкретизують уявлення про предмет. Мовлення зі словами-ознаками дуже гарне. Його приємно сприймати. Щоб так розмовляти, треба багато слів-ознак знати.

У результаті перемогла дружба. Найактивнішими на уроці були такі учні... Бажаємо школярам успіхів на шляху до знань і чекаємо нових повідомлень. Дякуємо за увагу!

Отже, робота зі словом для шестирічних першокласників відповідно до досліджень М. С. Васьуленка, Н. Ф. Скрипченка, О. Ю. Прищепи, О. Н. Хорошковой та ін. повинна стати природним процесом, який хоча б у загальних рисах має бути подібним до засвоєння дитиною рідного мовлення у ранньому віці. Навчання грамоти для шестирічних дітей, наголошують автори, являє собою поступовий перехід від гри, яка в дошкільному віці є провідною, до початкових форм навчальної діяльності. Діти, на їхню думку, успішніше оволодіють складними аналітико-синтетичними діями, якщо ці дії організувати у формі гри, яка може перетворитися для них у серйозну діяльність і сприятиме їхньому навчанню, вихованню і розвитку [4].

Важливою ознакою наступності навчальної діяльності в умовах дошкільної та шкільної данок освіти є її структура, яка передбачає два етапи: формування готовності старших дошкільників до навчальної діяльності в школі та адаптація першокласників до

шкільних умов навчання. Вказана ознака проблеми спрямовує на необхідність теоретичного вивчення особливостей готовності до навчальної діяльності старших дошкільників і адаптації до неї першокласників у контексті роботи зі словом.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. — К., 1999. — 62 с.
2. Богуш А. М. Наступність, перспективність, спадкоємність — складові неперервної освіти / А. М. Богуш // Дошкільне виховання. — 2001. — № 11. — С. 11.
3. Вацуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : метод. посіб. / М. С. Вацуленко. — К. : Освіта, 2006. — 268 с.
4. Навчання і виховання учнів І класу : метод. посіб. для вчителів / Упор. О. Я. Савченко. — К. : Початкова школа, 2002. — 464 с.

Автор обосовує особливості забезпечення предметності в роботі со словом между дошкільним и начальным звеньями образования в теоретическом и практическом аспектах: раскрывает суть основных дефиниций исследования; выясняет особенности содержания, форм учебно-воспитательной работы, методики обучения в контексте определенной проблемы; предлагает концепт урока обучения грамоте дошкольного периода с учетом определенных в статье позиций.

Ключевые слова: предметность, работа со словом, дошкольное и начальное звенья образования.

The author proves features of providing continuity during the work with a word between preschool and first school education in theoretical and practical aspects: reveals the basic definition of research, finds particular content, forms of educational work, teaching methodology in the context of a particular problem; gives training syllabus lesson letters pre letter period taking into account positions identified in the article.

Key words: continuity, work with word, preschool and primary school level education.

Стаття надійшла до редакції 21.06.2010 р.

УДК 374.7:37.032

Сігачева Л. Є.,
м. Київ

Андрогогіка — теорія цілісного розвитку особистості

У статті автор розглядає становлення та розвиток андрогогіки в історичному контексті. Спираючись на теоретичні дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених, визначає андрогогіку як субдисципліну педагогіки, акцентує увагу на науковому контексті андрогогічного знання, яке визначається розглядом таких дефініцій, як: «дорослість», «доросла людина», «освіта», «освіта дорослих», «неперервна освіта», «андрагог», «андрагогіка» та ін.

Ключові слова: дорослість, доросла людина, освіта, освіта дорослих, неперервна освіта, андрагог, андрогогіка.

Необхідність освіти дорослих сьогодні зумовлена не тільки динамікою соціального і науково-технічного прогресу, змінами у змісті та характері праці, суспільної діяльності людей, збільшенням вільного часу і можливостей його раціонального використання. Звернення до освіти дорослих в нашій країні викликане також запитами ринку праці, головними вимогами якого до фахівця стають компетентність і професіоналізм. Важливість освіти дорослих усвідомлюється широкими верствами громадськості, знаними політиками, вченими як чинник реалізації стійкого розвитку суспільства.

Андрогогіка як наука про навчання дорослих людей зародилась, коли перша людина чогось навчила іншу. Тобто освіта дорослих з'явилась хронологічно раніше, аніж освіта дітей [8, 13—14]. Проте історично склалося так, що саме навчання дітей почали надавати особливій уваги. Упродовж століть формувалося переконання, що найважливіше — передати дитині основні знання, уміння, навички та якості, необхідні їй для вступу до світу дорослих. Потім саме життя навчить усьому, що ще буде потрібно.

Звичайно, видатні мислителі, філософи, письменники, учені-педагоги різних часів відчували обмеженість такого підходу до навчання людини. Більшість із них інтуїтивно або цілком

© Сігачева Л. Є., 2010

ресурс]. — Режим доступу: <http://www.moi-universitet.ru/>

4. Наuczyciel Akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną / Rod redakcja: Alicji Anny Kotusiewicz, Genowefa Kos-Senich. — Warszawa : Wydawnictwo «Zak», 2008. — 305 s.

В статье рассматриваются интерактивные технологии обучения взрослых, а именно: понятия «интерактивное обучение», «интерактивная технология» для взрослых учащихся; понятие интерактивности для систем дистанционного обучения взрослых; критерии эффективности и этапы разработки интерактивных технологий обучения взрослых.

Ключевые слова: интерактивные технологии, интерактивное обучение, обучение взрослых.

The paper deals with the interactive technologies in adults education: the definition of «interactive education», «interactive technology» for adult learners, interactivity for adults distance learning systems, efficiency criteria and stages of adults interactive technologies development.

Key words: interactive technologies, interactive education, adults learning.

Стаття надійшла до редакції 20.06.2010р.

Поясок Т. Б.,
м. Кременчук

Підвищення ефективності навчання дорослих засобами інформаційних технологій

У статті акцентовано увагу на особливостях освіти дорослих; показана роль інформаційних технологій у підвищенні ефективності навчання дорослих; дано рекомендації щодо застосування інформаційних технологій в організації різних видів навчальної діяльності дорослих учнів, в організації позааудиторної роботи; висвітлено основні властивості систем програмування, які можуть застосовуватись у навчанні дорослих.

Ключові слова: навчання дорослих, комп'ютерні прикладні програми, моделювання, імітаційні ігри.

У сучасному швидкозмінному світі особливого значення набуває неперервна професійна освіта, яка, з одного боку, сприяє утвердженню особистості як найвищої цінності суспільства, а з іншого — є гарантом того, що в умовах ринкової економіки вона не знеособиться, матиме можливість самореалізації у професійній діяльності. Технології неперервної професійної освіти засновані на забезпеченні потреб людини в її особистісному розвитку. Професійна освіта покликана не лише формувати молодих фахівців нової формції, але й сприяти особистісному і професійному розвитку дорослої людини.

Як зазначає Л. Є. Сігаєва, «метою освіти є розвиток дорослої людини, завдяки якому вона пізнає себе, здобуває знання, збагачує свій духовний світ, займається самовдосконаленням своєї особистості тощо» [4, 159]. Саме тому в останні роки в педагогічній науці виділився особливий напрям — андрагогіка. Він спрямований на дослідження теорії і практики навчання дорослих, врахування особливостей дорослих учнів, контексту їх навчання.

Поряд із цим, як зазначає один із засновників концепції «інформаційного суспільства» Д. Белл, постіндустріальне суспільство — це новий принцип соціально-технологічної організації і новий спосіб життя, що витісняє індустріальну систему. Це визначення

© Поясок Т. Б., 2010

суспільства нового типу з розвитком інформаційних технологій дало поштовх ученим ретельніше розглядати саме інформаційні принципи становлення майбутнього [3, 28]. У цьому аспекті актуальним є дослідження проблеми підвищення ефективності навчання дорослих засобами інформаційних технологій.

М. В. Кларін справедливо зазначає, що, говорячи і думаючи про дорослих учнів, як про школярів і студентів, ми мимоволі переносимо в наші дії стереотипи, звичайні для умов школи чи вишого навчального закладу, для педагогіки, яка має справу з дітьми, підлітками, але не з дорослими [2].

Особливостями навчання дорослих є: потреба в обґрунтуванні; потреба в самостійності; життєвий досвід; наявна необхідність; практична спрямованість. Для побудови навчального процесу з урахуванням цих особливостей ефективним є використання інформаційних технологій. Наприклад, вивчаючи об'єкти, процеси чи явища економіки з дорослими учнями, доцільно використовувати наочні засоби у вигляді відтворення натуральних об'єктів і явищ або їх описання за допомогою символів. Моделі, лікстративні зображення відтворюють узагальнені образи відповідних об'єктів чи явищ з певного погляду, акцентують увагу на конкретних аспектах господарської діяльності людей, сприяють розвитку уяви. Вербальні посібники, графічні схематичні посібники, графічні статистичні посібники сприяють формуванню логічного мислення, розкривають сутність і структуру об'єктів і явищ, особливості їх просторового функціонування, допомагають засвоєнню теоретичних знань, формуванню вміння аналізувати економічні об'єкти та явища, визначати їх кількісні показники, працювати з технічними засобами, фіксувати й опрацьовувати одержану інформацію, класифікувати її відповідно до заданих критеріїв.

Під час лекційних занять у великих групах ефективно використовувати проєктори, комп'ютери, засоби відтворення і посилення звуку. На практичних заняттях доцільно використовувати комп'ютерні прикладні програми «Галактика», «ІС: Бухгалтерія», «Банківське ситуаційне моделювання» тощо. При викладанні змісту дисциплін дорослим з метою ознайомлення їх з програмою та методичними рекомендаціями щодо вивчення дисципліни доцільно застосовувати текстовий процесор Word, СУБД MS Access, MS Power Point, мережеві ресурси Інтернету та інші системи віддаленого доступу. Для представлення інформації в систематизованому вигляді, для залучення кожного студента до своєчасного отримання інформації

Тому на цьому етапі необхідно передбачити *дидактичну завданість* всіх учнів за рахунок: *організації діяльності в цілому і по елементах* (це можна зробити паралельно з повідомленням знань за принципом «демонстрація, пояснення»); *організації відпрацювання умінь* в спрощених умовах; *організації самостійної практики* з постійним зворотним зв'язком і позитивною оцінкою педагога.

перехід до пошукової, продуктивної навчальної діяльності. На цьому етапі відповідно до мети заняття та його змісту педагогом застосовуються *активні форми і методи навчання*: аналіз різних проблемних ситуацій, вирішення конкретних задач у малих групах, імітаційне моделювання, ділові ігри, дискусії тощо. Важливим значення тут набуває організації аналізу діяльності учня викладачем та групою, а також самоаналіз учнем власної навчальної діяльності. Процедура аналізу і самоаналізу повинна бути спрямована на оцінювання набутих дорослими учнями компетенцій (запланованих як результати навчання у даному навчальному модулі);

внесення коректив у подальший процес навчання (технологічний ланцюжок). На цьому етапі проводиться аналіз відхилень якості отриманих дорослим учнем компетенцій від бажаного рівня, вносяться корективи у процес навчання.

3. Етап підбиття підсумків навчання: аналіз досягнення цілей навчання.

Найголовнішим на цьому етапі для дорослого учня є аналіз *рівня актуальності* набутих ним знань та вмінь *ефективно використовувати* одержані знання у своєму житті та професійній діяльності.

Таким чином, інтерактивна технологія навчання забезпечує не просто механічну зміну одного метода іншим, а надає алгоритм логічного переходу за допомогою активних методів від одного етапу освітнього процесу до іншого з метою забезпечення його цілісності і якості. Отже, завданням інтерактивної технології навчання є цілеспрямоване і планомірне використання активних методів навчання і забезпечення їх *гармонійного впровадження* у навчальний процес.

Література

1. Змеєв С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеєв. — М.: ПЕР СЭ, 2007.
2. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В. Г. Кремень. — К.: Грамота, 2007. — 576 с.
3. Технологія інтерактивного обучения: Введение [Електронний

запитів дорослих учнів).

Ці складові формують систему, метою якої є *набуття дорослим учнем бажаних компетенцій*.

Життєвий цикл інтерактивної технології навчання дорослих відбувається за такими етапами:

1. Підготовчий етап: планування і прогнозування результатів.

На цьому етапі педагогу необхідно:

- отримати інформацію про цілі, очікування щодо навчання, потреби, досвід і навчальні можливості дорослих учнів, з якими він буде працювати, а також про термін навчання;
- чітко визначити результати навчання (конкретні знання, уміння, навички, якості особистості — *просування у компетентності*);
- визначити необхідний обсяг, зміст і *послідовність викладу* навчального матеріалу; розподілити навчальний матеріал за модулями;
- визначити і сформулювати результати навчання для кожного навчального модуля у *вислові сформованих компетенцій*;
- відповідно до змісту навчального матеріалу, досвіду учнів і термінів навчання здійснити відбір активних форм, методів, методик і прийомів навчання для кожного навчального модуля таким чином, щоб вони забезпечували розвиток відповідних компетенцій.

2. Етап реалізації: організація функціонування технологічного ланцюжка.

На цьому етапі послідовно здійснюється запланована кількість занять за такою структурою:

- *повідомлення теми (навчальної проблеми)*. Темі і проблеми, які дорослі вважають для себе актуальними, як правило, виходять за межі одного предмета. Для вирішення реальної проблемної задачі часто необхідно задіяти уміння, поняття, знання явищ, які відносяться до різних навчальних дисциплін. Саме тому навчання дорослих часто не вписується у межі одного предмета, що потребує від педагога відповідної широти наукового і практичного знання. Крім того, при постановці навчальної проблеми необхідно враховувати попередню підготовку і досвід дорослих учнів (можливо, різний для різних учнів), знати протягалини в їхніх знаннях. Найбільший ефект при навчанні дорослих учнів дає розгляд навчальних проблем (відповідно до теми заняття), які виникають з досвіду і потреб самих учнів;
- *повідомлення необхідних знань, формування умінь на репродуктивному рівні*. Особливість навчання дорослих полягає у тому, що у групах присутні *учні різного віку*, які мають різні пізнавальні можливості і рівень підготовленості до сприймання нового матеріалу.

в аудиторний і позааудиторний час, створення можливостей для навчання в автоматичному режимі за власним розкладом можна застосовувати поряд з вищезазваним Teach Pro, Dictaphone v. 3.10, табличний процесор MS Excel.

На етапі закріплення та узагальнення інформації, виконання вправ і завдань застосовується мультимедійна інформація, відбір і аналіз інформації, індивідуальні дослідження, групові обговорення та презентації, діалогова взаємодія, проведення відеоконференцій тощо. Вирішення цих завдань сприяє програмне забезпечення MS Word, MS Power Point, системи дистанційного навчання Web CT, WBT Systems, Black Board First Class, прикладні програми QDPro, «БЕСТ»; універсальні бухгалтерські системи «1С: Бухгалтерія», «Галактика», «БЕМБІ+», «Парус» тощо. При виконанні самостійної роботи та на етапі контролю для розробки системи завдань до тестового контролю та системи статистичного аналізу результатів контролю та обліку успішності, системи завдань для самоперевірки використовуються MS Word, MS Excel, MS Access, MS Power Point, Test, ProZ, Sun Ray, системи автоматизованого контролю та оцінки знань: «Флокс», АОС-ВУЗ, АОСМ, ІРІС, РАКУРС, АДОНИС тощо.

Удосконалення навчання повинно відбуватись у напрямку обов'язкового зворотного зв'язку. У процесі проектування навчального процесу необхідно вирішити, яким чином буде викладатися матеріал. Тобто необхідно обрати найоптимальніший спосіб викладання матеріалу, заснований на індивідуальних особливостях користувача. Найбільш поширені чотири методи: вправи, консультації, моделювання та ігри.

Вправи дають можливість дорослим учням практикуватись у будь-яких навичках доти, доки не буде досягнуто певного рівня компетентності.

Консультації використовуються для викладення фактів, основних принципів чи методів прийняття рішень або вирішення проблем. Консультації подібні до традиційних лекцій, коли інформація подається в усній формі, після чого учням ставляться запитання, щоб оцінити, чого вони досягли у навчанні.

Моделювання — це імітація або копіювання процесів, які мають місце в житті, в професійній діяльності. Наприклад, створивши віртуальне підприємство, необхідно врятувати його від банкрутства. При цьому комп'ютер видає інформацію щодо того, до яких результатів привели вжиті заходи. Такі експерименти з реальним підприємством недопустимі. Отже, комп'ютерне моделювання

привабливе тим, що дає змогу набувати навички і знання про предмет чи ситуацію, які в умовах реального життя могли б мати серйозні наслідки.

Одним з поширених методів навчання, які застосовуються в системах навчання з використанням комп'ютера, є *ігри*. Вони стали особливо актуальними внаслідок широкого застосування комп'ютера у вишій школі. Д. С. Зазнобіна, А. А. Журін, спираючись на досвід розробок та впровадження інформаційно-навчачих систем, накопичений колективами розробників та авторів, на багаторічний досвід педагогічної практики і досліджень лабораторії ТЗН та медіа-освіти, запропонували концепцію інформаційно-навчачих систем нового покоління, яка ставить конкретні науково-педагогічні вимоги до інформаційних систем нового покоління, зокрема, три рівня складності та максимальне використання інтерактивної роботи. Відмічено також таку важливу властивість інформаційно-навчачих систем нового покоління, як підтримка в Інтернеті [1].

Системи програмування надають багато більше можливостей порівняно зі звичайними мовами програмування чи інтервованими середовищами програмування. Наприклад, більшість систем програмування мають підтримку функції «перетяги і залипяти», компонентів об'єктно орієнтованого інтерфейсу, підпрограм для відповідей на запитання (з переліком можливих відповідей, із заповненням бланку, «так — ні»), автоматичного зворотного зв'язку і підрахунку результатів, а також можливість використання засобів мультимедіа, як-от: відео, аудіо, графіки, анімації. Існуючі зараз системи програмування для операційної системи Microsoft Windows вміщують Autodesk Tollbook, SBT Express, Icopahter, Macromedia's Authorware and Director, Allen Communications'Quest, Designer's Edge. Більшість систем програмування надають можливість завантаження системи навчання з використанням жорсткого диску, диску CD-ROM чи з Інтернету.

Широке впровадження комп'ютерних технологій у життя змінило і свідомість тих, хто навчається: доступність персонального комп'ютера, Інтернету призвело до того, що для багатьох отримувати інформацію з Інтернету та CD виявилось зручніше, ніж з підручників та навчальних посібників, що викликає необхідність пристосування методів навчання до нових умов. Ці нові технології створили можливість для роботи з дорослими учнями з використанням методів дистанційного навчання, електронних дисків з навчальними навчальними програмами тощо. Але це не відмова від традиційних

обговоренням, рольові ігри, навчальні тренінги, колективні вирішення творчих завдань, кейс-метод, практичні групові й індивідуальні вправи, моделювання певного виду діяльності або ситуацій, проектування й написання бізнес-планів, різних програм, обговорення відеозаписів, включаючи запис власних дій тощо.

Ефективність застосування інтерактивних технологій у навчанні дорослих визначається за:

- 1) критерієм пізнавальної активності: рівень пізнавальної активності учасників навчального процесу;
 - 2) критерієм мотивації: зацікавленість в одержанні нової інформації, наскільки навчання орієнтоване на запити та потреби дорослого;
 - 3) критерієм активної інформаційності: наскільки навчання сприяє осмисленню нової інформації, орієнтоване на її активне засвоєння, можливість співвіднесення нового знання з відомим, власним досвідом, відстеження власного розуміння;
 - 4) критерієм активізації мислення: наскільки навчання спонукає до роздумів, систематизації, класифікації та узагальнення нової інформації, вироблення власного ставлення до неї і формулювання проблем та запитань для подальшого просування в інформаційному та діяльнісному полі;
 - 5) критерієм співпраці: рівень психологічної комфортності, демократичності і партнерства в процесі навчання, зокрема у системі «викладач — учень», рівень взаємної відповідальності за результати навчання;
 - 6) критерієм результативності: успіхи учнів у навчанні, міцність і глибина засвоєння навчального матеріалу; освоєння необхідних, відповідно до потреб дорослих, професійних та інших умінь і навичок (загальна і професійна компетентність) за умов раціональної витрати часу та зусиль; ступінь задоволення навчанням.
- Як розкрити життєвий цикл інтерактивної технології навчання дорослих? В інтерактивній технології мають бути присутні:
- чітко визначені результати навчання (конкретні знання, уміння, навички, якості і ціннісні орієнтації особистості);
 - учасники (елементи) технологічного ланцюжка (педагог, учні, активні форми, методи навчання, джерела та засоби навчання);
 - закріплені функції кожного елемента;
 - план послідовного включення елементів у технологічний процес (план навчального процесу);
 - керівник процесом навчання (педагог з урахуванням потреб і

тільки досвід і умововки учасників, але й навколишню дійсність, тому що найчастіше інтерактивні методи навчання є імітацією інтерактивних видів діяльності, які мають місце у суспільній і державній практиці демократичного суспільства.

Дидактична особливість інтерактивного навчання дорослих учнів полягає у тому, що в процесі його реалізації часто *спостерігається порушення звичної логіки навчального процесу*: не від засвоєння теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування.

Технологія навчання включає зміст навчання та сукупність форм, методів, прийомів, методик, засобів, завдяки яким гарантовано досягається запланований результат навчального процесу. Отже, у цьому контексті *форми й методи, методики й засоби, прийоми навчання є тими структурними елементами, які забезпечують ефективне функціонування змісту навчального матеріалу*, і з яких *конструюється технологія навчання* відповідно до цілей та запланованих (бажаних) результатів навчального процесу, отримання яких *технологічно гарантується*. Провідна роль у проектуванні будь-якої технології навчання *належить викладачу*, який відповідно до визначеної мети, змісту навчального матеріалу, запитів та можливостей тих, хто навчається, добирає форми, методи й засоби навчання, визначає їх послідовність, час та етапи включення у навчальний процес таким чином, щоб досягти запланованого гарантованого результату. Слід підкреслити, що якість реалізації технології залежить від рівня дидактичної та педагогічної майстерності викладача.

Інтерактивні технології навчання дорослих визначаємо як такі, що забезпечують включення дорослих у процес навчання за рахунок добору й використання сукупності активних форм, методів, прийомів, методик, засобів навчання, що дають змогу гарантовано досягти запланованого результату, забезпечити зворотний зв'язок, право вибору, двоспрямованість спілкування, оптимальне врахування життєвого та професійного досвіду тих, хто навчається. Отже, *інтерактивні технології навчання дорослих конструюються* *недадогом із сукупності тих активних форм, методів, засобів навчання*, які найкращим чином забезпечують ефективне функціонування змісту, відповідають інтересам і запитам дорослого учня на знання і термін навчання.

До форм і методів інтерактивного навчання можуть бути віднесені: евристична бесіда, презентації, дискусії, «мозкова атака», метод круглого столу, метод ділової гри, конкурси практичних робіт з їхнім

перевіrenих методів навчання. Нові інформаційні технології розширюють можливості викладача, дають змогу компенсувати дефіцит спілкування того, хто навчається, з викладачем. Застосування комп'ютерів при організації неперервної освіти дорослих викликає необхідність перерозподілу функцій між учасниками навчального процесу.

Можливості комп'ютера дають змогу навчати дорослих і на відстані. Основною освітнього процесу при дистанційній формі навчання є цілеспрямована і контрольована інтенсивна самостійна робота учня, який може навчатися у зручному для себе місці, за індивідуальним розкладом, маючи при собі комплект спеціальних засобів навчання і узгоджену можливість контакту з викладачем по телефону, електронною та звичайною поштою, а також очно. В освітньому процесі дистанційного навчання можуть використовуватися такі засоби навчання: електронні видання, комп'ютерні навчаючі системи в звичайному та мультимедійному варіантах, навчально-інформаційні аудіо- та відеоматеріали, лабораторні дистанційні практики, тренажери, база даних і знань з віддаленим доступом, електронні бібліотеки з віддаленим доступом, дидактичні матеріали на основі експертних навчаючих та геоінформаційних систем, комп'ютерні мережі.

Таким чином, використовуючи комп'ютерну техніку, можна активно залучати дорослих учнів до навчального процесу, істотно впливаючи на мотивацію навчання, розширюючи набори навчальних завдань. У викладача з'являється можливість оцінити ефективність розв'язку, у тому числі й несподіваного, обраної стратегії та здійснювати постійний контроль за правильністю розв'язання. Використання комп'ютерної техніки дає змогу перевірити всі відповіді учнів, не лише зафіксувати помилку, але й досить точно визначити її характер, що допомагає вчасно усунути причину, яка зумовила її появу. Оскільки викладач повинен виконувати замовлення дорослих учнів — надавати практично спрямовану інформацію, для забезпечення якості їх освіти необхідне володіння на високому рівні інформаційними технологіями навчання.

Перспективними напрямками дослідження є підготовка викладачів до роботи з дорослими учнями на основі використання інформаційних технологій навчання.

Література

1. *Занюбина Л. С.* Концепція інформаційно-обучающих

систем нового покоління / Л. С. Зазнобіна, А. А. Журин. — М.: ИОО РАО, 2000. — 189 с.

2. *Кларин М. В.* Андрагогика: наука обучения взрослых [Электронный ресурс] / М. В. Кларин. — Режим доступа: http://www.elitarium.ru/2004/08/25/andraogika_pauka_obucheniya_vzroslykh.html

3. *Панкрухин Д.* Образовательные услуги: точка зрения маркетолога / А. П. Панкрухин // *Алта матер.* — 1997. — С. 28

4. *Сігаєва Л. Є.* Модернізація системи освіти дорослих у незалежній Україні / Л. Є. Сігаєва // Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. пр. / За ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. — К.: Хмельницький, 2008. — С. 158—174.

В статті акцентовано увагу на особливостях формування в дорослих; показана роль інформаційних технологій в підвищенні ефективності навчання в дорослих; дані рекомендації стосовно використання інформаційних технологій в організації різних видів навчальної діяльності в дорослих учнів, в організації навчальної роботи; освічені основні особливості систем програмування, які можуть використовуватися в навчання в дорослих.

Ключові слова: навчання в дорослих, комп'ютерні прикладні програми, моделювання, імітаційні ігри.

The article emphasizes the characteristics of adult education; the role of information technologies in improve adult; provides guidance on the use of information technology in organizations of various types of training activities for adult learners in the career-guidance work; highlights the basic properties of programming systems that can be used in adult education.

Key words: adult education, computer applications, modeling, simulation.

Стаття надійшла до редакції 08.07.2010 р.

До основних принципів інтерактивного навчання відносимо: принцип діалогічної взаємодії, принцип кооперації й співробітництва, принцип активно-рольової (ігрової) і тренінгової організації навчання. Без сумніву, можна сказати, що інтерактивна форма навчання найбільш ефективно сприяє становленню людини як фахівця певної галузі, здатного до інновацій.

При інтерактивному навчанні центральне місце в діяльності викладача посідає не окремих дорослих як індивідів, а група взаємодіючих дорослих-учнів, які стимулюють і активізують один одного. Інтелектуальна активність учнів стимулюється у навчальних змаганнях, у колективному пошуку істини. При цьому діє такий психологічний феномен, як зараження (не імітація, а саме зараження), і будь-яка висловлена думка здатна мимоволі викликати власну, аналогічну або близьку до висловленої або, навпаки, зовсім протилежну. Найбільш повно ці ефекти виявляються в ігрових та тренінгових технологіях навчання.

Отже, щодо інтерактивного навчання можемо зробити наступні узагальнення.

1. *Інтерактивне навчання дає змогу інтенсифікувати процес розуміння, засвоєння і творчого застосування знань при вирішенні практичних завдань. Ефективність забезпечується за рахунок більш активного включення дорослих учнів у процес не тільки одержання, але й безпосереднього використання інтегрованого комплексу знань.*

2. *Інтерактивне навчання підвищує мотивацію й залучення дорослих учнів до вирішення навчальних проблем. Інтерактивне навчання формує здатність мислити неординарно.*

3. *Інтерактивне навчання дає досвід встановлення контакту, взаємозалежних ціннісно-змістовних відносин зі світом (культурою, природою), людьми й самим собою — досвід діалогічної пізнавальної діяльності, соціально-моральних комунікативних відносин та самопізнання.*

4. *Інтерактивне навчання не тільки забезпечує приріст знань, умінь, навичок, способів діяльності й умінь щодо комунікації, але й є необхідною умовою для становлення й удосконалення професійної компетентності (компетентність — доведена готовність до дії).*

5. *Оскільки інтерактивне навчання передбачає можливість комунікації з викладачем і партнерами по навчанню, співробітництво в процесі пізнавальної та творчої діяльності, то контроль знань, умінь і навичок стає перманентним, більш гнучким і зручним.*

6. *Одне з призначень інтерактивного навчання — змінювати не*

Інтерактивні технології навчання дорослих: сутність, критерії, життєвий цикл

У статті розглядаються інтерактивні технології навчання дорослих, а саме: поняття «інтерактивне навчання», «інтерактивна технологія» для дорослих учнів; поняття інтерактивності для систем дистанційного навчання дорослих; критерії ефективності та етапи розробки інтерактивних технологій навчання дорослих.

Ключові слова: інтерактивні технології, інтерактивне навчання, навчання дорослих.

Новий час визначає нові цілі освіти. Досягнення відповідності результатів освіти потребам всіх цільових груп, на які прагне освітня галузь, визначає якість освіти в цілому. Навчання дорослої людини має низку специфічних ознак і особливостей, які повинні враховуватися при проектуванні навчального процесу за андрагогічною моделлю. У цій моделі перевага надається інтерактивним технологіям навчання, які найбільш ефективно забезпечують комунікаційні зв'язки суб'єктів освітнього процесу, сприяють утворенню партнерських відносин.

Поняття «інтерактивне навчання» характеризує процес навчання, побудований на взаємодії учня з навчальним оточенням, навчальним середовищем, який ґрунтується на психології людських взаємин і взаємодій. Сутність його полягає в організації спільного процесу пізнання, коли знання здобуваються у спільній діяльності через діалог, полілог учнів між собою та викладачем.

*Інтерактивне навчання дорослих здійснюється з урахуванням їх інтересів і запитів, життєвого і професійного досвіду, у формах партнерської взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу. Інтерактивне навчання дорослих спрямоване на забезпечення *спільного процесу пізнання*, набуття знань, умінь, навичок, необхідних компетенцій у *спільній діяльності у змоделюванні реальності*, що забезпечує високий рівень мотивації до навчання, у якому учасники знаходять для себе галузь застосування набутого досвіду.*

© Сисоєва С. О., 2010

Андрагогічний контекст підготовки викладачів економічного університету до проектування навчальних технологій

У статті розглянуто андрагогічні аспекти підготовки викладачів економічного університету до проектування навчальних технологій. Представлено систему підготовки викладачів до проектування навчальних технологій, розроблену з урахуванням принципів андрагогіки. Обґрунтовано ефективність застосування тренінгових технологій у підготовці викладачів, наведено експериментальні дані з формування готовності викладачів до проектування навчальних технологій.

Ключові слова: андрагогіка, система підготовки, проектування, навчальні технології, тренінг.

Оновлення сучасної освітньої парадигми висуває нові вимоги до підготовки викладачів вищої школи, зокрема економічних університетів, де значна кількість викладачів не має спеціальної педагогічної освіти. Суб'єктом педагогічної діяльності тут виступає доросла людина. Відповідно психолого-педагогічна підготовка викладачів вищої школи є освітою дорослих, отже, має ґрунтуватися на психологічних особливостях, що характеризують цю вікову категорію.

Існує кілька термінів, які відображають специфіку освіти дорослих: «подовжена професійна підготовка», «просунуте професійне навчання», «наступна освіта», «поліблене професійне навчання». Теорію навчання дорослих у багатьох країнах називають спеціальним терміном — «андрагогіка». Її специфікою вчені визнають розкриття закономірностей, соціальних та психологічних чинників ефективної освіти, навчання і виховання дорослих, розроблення методологічної системи навчально-виховної роботи з людьми та підготовки людей віком від 18—20 років до похилого віку.

Спроби висвітлення питань освіти та навчання дорослих людей, виявлення їх психологічних особливостей, визначення акмеологічних

© Романова Г. М., 2010

підходів до їх навчання спостерігаються у спеціальних дослідженнях К. О. Абульханової-Славської, А. О. Бодальова, О. О. Деркача, Н. В. Кузьміної, С. І. Змєйова, Ю. Н. Кулютікіна, В. О. Якутіна.

Так, С. І. Змєйов зазначає, що андрагогіка — це нова галузь знань про людину, поява якої підготовлена та зумовлена всім перебігом розвитку освіти та логікою розвитку теорії навчання. Вона виходить з двох основних посилянь: згідно з першим, провідна роль у процесі навчання належить самому дорослому; згідно з другим, навчання відбувається в процесі спільної діяльності того, хто навчається, з тим, хто навчає. Оскільки реальним суб'єктом процесу навчання стає дорослий, змінюються його роль та функції в процесі спільної діяльності. На перше місце виходять функції експерта, що стосується технології навчання, і організатора спільної діяльності. До того ж помітну роль відіграють функції творця (співатора) індивідуальних програм навчання, наставника, консультанта, творця сприятливих умов (фізичних і психологічних) для навчання і насамкінець джерела знань, умінь, навичок і якостей [1].

У цьому контексті важливою є проблема підготовки викладачів до проектування навчальних технологій. Отже, тема статті є актуальною, а її мета — розкрити особливості підготовки викладачів економічного університету з урахуванням принципів андрагогіки.

Проектування навчальних технологій (ПНТ) є творчою діяльністю викладачів щодо забезпечення гарантованого досягнення результатів навчання, що включає створення і реалізацію алгоритмів спільної навчальної діяльності її суб'єктів, відповідну організацію навчального змісту і вибір адекватних йому форм і методів навчання. З метою формування готовності викладачів вищих економічних навчальних закладів до ПНТ розроблено відповідну систему підготовки, яка враховує принципи навчання дорослих, визначені С. І. Змєйовим. До них, зокрема, належать такі принципи: переважання самостійного навчання; опора на власний досвід тих, хто навчається; системність навчання; конкретність навчання; актуалізація результатів навчання; елективність навчання; розвиток освітніх потреб [1].

Завданнями системи підготовки викладачів до ПНТ визначено такі: організація мотиваційного забезпечення підготовки викладачів до ПНТ; розвиток проєктувальних здібностей, зокрема рефлексії, емпатії, здібностей до самоуправління, креативності; усвідомлення викладачами власного стилю ПНТ; формування у викладачів системи знань з педагогічного проєктування; досягнення високих рівнів сформованості у викладачів стратегічних і технологічних умінь;

информационного общества и реализации идеи непрерывного образования. Подчеркивается необходимость формирования информационной культуры как специально организованного процесса, направленного на обучение различных категорий пользователей.

Ключевые слова: информационное общество, непрерывное образование, информационные технологии, принципы открытого образования.

The article is about the necessity and developmental conditions of the educational informatization, based on the high technologies, principles of the information-oriented society and public education. Attention is paid to importance of the person's information culture in the developmental context of the information-oriented society and implementation of the permanent education. Special attention is paid to the development of the information culture as the specially organized process, aimed at training of the various categories of users.

Key words: informative society, continuous education, informations technologies, principles of the opened education.

Стаття надійшла до редакції 13.06.2010 р.

гармонійного розвитку особистості.

Література

1. 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.
2. Культура і спільнота у становленні педагога / За ред. К. М. Кларка і Т. С. Кошманової. — Львів: Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2000. — 408 с.
3. Нові технології навчання [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://red.sumy.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=54:-&catid=3&Itemid=161
4. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / С. О. Сисоева, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Сігасева, Я. В. Цехмістер та ін.; За ред. С. О. Сисоевої. — К.: ВПОРД, 2001. — 502 с.
5. *Пархоменко В. О.* Навчання впродовж життя як один з найважливіших чинників підвищення рівня оволодіння професійними компетентностями // Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції «Інформатизація освіти України. ІКТ у вищих навчальних закладах». — Херсон, 2010. — 60 с.
6. Дистанційна освіта [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/>.
7. Сербин Б. В. Інформатична компетентність в освіті дорослих: наукові записки: [зб. наук. ст.] / М-во освіти і науки України; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; укл. П. В. Дмитренко, Л. Л. Макаренко. — К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. — 268 с. — (Серія «Педагогічні та історичні науки»).
8. Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: наук. вид. / За заг. ред. С. О. Сисоевої. — К.: КІМ, 2008. — 424 с.
9. Intel® навчання для майбутнього. — К.: Нора-прінт, 2005.

В статтю входить необхідність і умови построєння інформатизації освіти, основанної на сучасних інформаційних технологіях, принципів інформаційного обслуговування і отримання освіти. Акцентується увага на ролі інформаційної культури людини в контексті становлення

визначення результативності підготовки викладачів до ПНТ.

Засобами підготовки у зазначеній системі визначено її змістовність та види навчальної діяльності. До умов ефективності функціонування розробленої системи слід віднести: впровадження у процес підготовки викладачів у вищому економічному навчальному закладі сучасних методів та форм навчання; забезпечення процесу формування у викладачів готовності як до індивідуального, так і до групового дидактичного проектування; урахування в процесі підготовки викладачів їхніх індивідуальних стилів ПНТ.

У розробленій системі підготовки викладачів основою навчання є тренінгові технології, які якнайкраще відповідають особливостям навчання дорослих. Тренінг як вид навчання можна розглядати у кількох перспективах. За своєю метою тренінг — це навчання технологіям дії, за змістом — певна концепція реальності, за формою — інтерактивне навчання, в якому учасники активно діють і взаємодіють один з одним та з тренером [3, 11]. Тренінгова форма дає змогу будувати навчальну діяльність слухачів на основі їхнього власного досвіду, відповідно до потреб аудиторії, з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей викладачів та соціально-психологічних властивостей тренінгових груп, що є втіленням особистісно орієнтованого підходу і відповідає загальним принципам андрагогіки як науки про навчання дорослих. Важливою подологією принципів навчання викладачів видається така думка: «Принцип суцільного примусового навчання — головний ворог навчання. Примус викликає протест або апатію залежно від температури» [3, 17].

Тренінговий режим забезпечує інтенсивне засвоєння необхідних умінь у процесі активної творчої діяльності. І головним, на нашу думку, є те, що саме тренінгова підготовка найкраще сприяє самореалізації викладачів. За давнім афоризмом, знання — це те, що залишається, коли все забув. Заплановані результати тренінгів, як правило, подають у вигляді конкретних вмінь, тоді як реальні результати можуть бути дещо іншими. У позитивних випадках це може бути переорієнтовання цінностей, сприйняття нових ідей, подолання власних стереотипів у викладанні, народження своїх концепцій, досвід творчої взаємодії з іншими, тобто все те, що ми пов'язуємо із саморозвитком і що підштовхує нас до самореалізації.

Ми приєднуємося до висновку Л. О. Савенкової, яка, зокрема, зазначає, що робота в тренінгових групах має здійснюватися за принципами соціально-психологічного навчання, а саме: все, що

відбувається у тренінговій групі, повинно проходити на добровільних засадах; використання зворотного зв'язку між членами групи (завдяки цьому кожний учасник тренінгу отримує уявлення про те, які емоційні реакції у членів групи викликає його поведінка, як він сприймається оточуючими, у яких випадках його інтерпретація ситуації міжособистісного спілкування є неадекватною); використання допомоги спеціально підготовленого тренера; концентрація уваги на тому, що відбувається на конкретному занятті і в даний час; конфіденційність того, що відбувається у групі; прийняття членами групи кожної людини такою, якою вона є (позитивне ставлення до особистості кожного учасника тренінгової групи у цілому при конфронтації за окремими формами його поведінки, які необхідно змінити) [2].

Слід також враховувати, що навчальні групи слухачів є переважно гетерогенними, тобто неоднорідними за віком, статтю, досвідом викладання, індивідуально-типологічними особливостями, стилями діяльності тощо.

Загальний ефект навчання забезпечується реалізацією певних вимог щодо учасників навчання, якими передбачене володіння певними вміннями, а саме: активно слухати (не тільки «слухання», а й «бачення» жестів, міміки іншої людини, змін інтонації її голосу); вловити психологічний підтекст (інтуїтивно відчувати те, чого людина не може і не хоче казати); ставити запитання; одночасно бути учасником групи навчання й спостерігати за діяльністю групи; використовувати набуті під час тренінгового навчання інформацію і досвід [2].

Досвід проведення тренінгів для викладачів свідчить, що цілі навчання на тренінг-курсах можуть змінюватися чи варіювати залежно від індивідуально-психологічних особливостей слухачів, їхніх запитів, соціально-психологічних особливостей навчальних груп, потреб університету щодо вдосконалення конкретних аспектів навчального процесу тощо. Відповідно навчальний зміст і навчальні технології підготовки викладачів не можуть бути сталими.

У системі підготовки викладачів економічного університету до ПНТ важливе значення має тренінг-курс «Формування психолого-педагогічної компетентності викладачів» (авторський колектив у складі 23 осіб, серед яких Л. О. Савенкова, О. М. Котікова, Г. М. Романова). Загальною метою курсу є формування вмінь, що забезпечують ефективне викладання та реалізацію професійної компетентності викладачів, способів їх розвитку і вдосконалення.

стає необхідною умовою розвитку особистості, але не достатньою. Актуальності набуває використання глобальної мережі Internet з метою пошуку та розповсюдження інформації, що значно скорочує затрати матеріальних та людських ресурсів. Прагнотне поєднання ІКТ та принципів педагогіки, психології дає значний поштовх розвитку якісно нових освітніх технологій, що мають на меті озброєння учасників навчального процесу не просто знаннями, а ефективним способом їх здобування, обробки, систематизації, розповсюдження і т.д. Це вимагає розробки нових інформаційних технологій (НІТ) навчання, удосконалення вже існуючих задля формування інформаційної компетентності учасників навчального процесу.

На основі нових інформаційних технологій навчання відбудеться перехід до інформативного розвитку суспільства. Такі технології охоплюють створення, впровадження і розвиток комп'ютерно орієнтованого навчального середовища, метою якого є підготовка особистості до повноцінного життя в інформатизованій державі, підвищення якості освіти [3].

До нових навчальних інформаційних технологій можна віднести:

- курси комп'ютерної грамотності, що мають на меті формування базових понять про комп'ютер та можливості використання цих знань на практиці, так званий мінімальний рівень сформованості інформаційної компетентності;
- курси «Intel навчання для майбутнього», що формують додаткові знання щодо реалізації інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі [9];
- дистанційна освіта (ДО), яка за останні роки набула актуальності. Щоправда, часто за цим може стояти заочна форма навчання. ДО — це відкрита система навчання, що передбачає активне спілкування між викладачем і студентом за допомогою сучасних технологій та мультимедіа. Така форма навчання дає свободу вибору місця, часу та темпу навчання, її може отримати будь-хто з бажанням, гармонійно поєднавши при цьому навчання та повсякденне життя тощо [6].

Підсумовуючи, зазначимо, що дотримання низки педагогічних умов, урахування загальних характеристик дорослого слухача й відповідних принципів навчання, розробка нових та вдосконалення вже існуючих інформаційних технологій навчання лише сприятиме ефективному навчанню дорослих. Зазначене питання залишається відкритим і надалі, подальшого дослідження заслуговують проблеми професійної та інформаційної компетентності як основні чинники

комп'ютерної техніки, а також із суттєвим розширенням можливостей і потреб в індивідуальному, особистісному розвитку людини [4, 14].

Сьогоднішнє суспільство ставить все нові і нові завдання перед людиною в контексті її освіченості, щодо способів пошуку нової інформації, її накопичення, опрацювання та використання на практиці набутих знань. Такому суспільству притаманні особливі ознаки:

- це суспільство нового типу, яке формується в результаті глобальної соціальної революції, основою якої є вибуховий розвиток інформаційних та телекомунікаційних технологій;
- нове суспільство є суспільством знань. Знання, які одержано насамперед завдяки доступу до інформації, постають основою благополуччя людини і держави;
- нове суспільство є глобальним і базується на глобальному характері інформації: обмін інформацією не має часових, просторових та політичних кордонів;
- нове глобальне суспільство сприяє взаємному проникненню культур, яке і має передбачати орієнтацію суспільства в інформаційному просторі [4, 37–38].

Як показує практика, інформаційна компетентність сформована здебільшого у молодого населення України, значно гірша ситуація із дорослим населенням. Тут часто постає питання не лише про низький рівень сформованості даної компетентності, але й інколи про повну відсутність даної компетентності, що є негативним фактором для подальшого ефективного розвитку інформаційного суспільства. Адже інформаційне суспільство є суспільством знань нового типу, для якого вирішальним чинником розвитку є якісна робота у напрямі продукування нових знань та технологій, підготовка професійних кадрів, що адаптовуються до швидких змін суспільства, а це в свою чергу вимагає від усіх учасників належного рівня знань. Для такого суспільства характерна постійна потреба у навчанні, підтримці рівня знань відповідно до сучасних вимог, але, зважаючи на шалений потік інформації, людині важко впоратися з цим самій. У ситуації, що склалась, необхідне залучення «ефективного помічника», який значно прискорив би процес обробки інформації, її класифікації, зберігання. Таким помічником є інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ).

Завдяки застосуванню ІКТ стає можливою ефективна реалізація навчання, зокрема навчання дорослого населення. Знання комп'ютера

Відповідно до мети розроблено навчальний зміст. Предметом цього тренінг-курсу є складові професійної компетентності викладача: проектування навчального процесу, діагностування особливостей суб'єктів навчання, здійснення навчально-виховних функцій, забезпечення ефективної комунікації, організації навчання студентів та зворотного зв'язку у ВНЗ. Основу елементів бази знань цього курсу становлять категорії та поняття, що розкривають сутність психолого-педагогічної компетентності викладача, закономірності процесу навчання студентів, механізми управління навчанням. Тематичний план тренінг-курсу пройшов певний шлях становлення, його останній варіант наведено у *табл. 1*.

Отже, тренінг-курс розрахований на 100 аудиторних годин і включає 6 взаємопов'язаних змістових блоків, розподілених за групами вмінь, наявність яких засвідчує сформованість психолого-педагогічної компетентності у викладачів, а саме: проектувальні, діагностичні, гностичні, комунікативні, організаторські, контролю та коригування.

Важливе місце у формуванні готовності викладачів до проектування навчальних технологій належить розробленим автором тренінгам «Застосування сучасних педагогічних технологій» та «Проектування навчальних технологій».

З огляду на реалізацію принципів андрагогіки в процесі тренінг-курсу передусім наголосимо на тому, що пріоритетне значення надається створенню сприятливого соціально-психологічного клімату, атмосфери співпраці. У процесі навчання враховуються особливості аудиторії, побажання слухачів.

Досвід проведення тренінгів свідчить про те, що викладачі відчувають потребу у професійному спілкуванні, спільному розв'язанні проблемних ситуацій. Тренінг за своєю сутністю є творчою лабораторією, де відбувається обмін досвідом, народжуються нові ідеї й інноваційні підходи до викладання. Зокрема, під час проведення тренінг-курсів застосовуються такі форми навчальної роботи, як спільні проекти слухачів, колективні творчі справи. Накопичено певний досвід виконання слухачами творчих групових проектів щодо встановлення міжпредметних зв'язків.

Система підготовки викладачів до ПНТ у повній мірі була апробована та реалізована у 2009/2010 н.р. Тому дві групи викладачів, які проходили тренінгове навчання у цей період, ми розглядаємо як експериментальні. Контрольними групами є дві групи слухачів, які проходили навчання у 2007/2008 н.р. У той час ще не реалізовувався

Тематичний план тренінг-курсу «Формування психолого-педагогічної компетентності викладачів»

Блоки тем, теми	Обсяг, години
1. Вступ до тренінг-курсу. Психолого-педагогічна компетентність викладачів у запровадженні інноваційних навчальних технологій	4
Комунікативні вміння	
2. Комунікативна компетентність викладача	4
3. Розвиток та вдосконалення інтерактивних здібностей	4
4. Застосування кооперативних технологій навчання	4
5. Асертивна поведінка та емпатія у викладацькій діяльності	4
Діагностичні вміння	
6. Міжособистісні відносини та мікроклімат у групі в освітній організації як необхідні умови ефективної викладацької діяльності	4
7. Діагностування здатності студентів до навчання	4
8. Стилі викладацької діяльності	4
9. Дослідження та урахування в навчанні психологічних особливостей студентів	4
Гносичні вміння	
10. Розроблення та використання навчальних текстів як засіб активізації навчальної діяльності	4
11. Застосування навчальних ситуацій, кейсів	4
12. Диференційований підхід до СРС	4
13. Мотивація навчальної діяльності студентів	4
14. Застосування сучасних педагогічних технологій	4
Організаторські вміння	
15. Самоуправління в діяльності викладача	4
16. Організація СРС	4
17. Організація індивідуально-консультаційної роботи зі студентами	4
18. Організація навчально-професійних тренінгів	4
19. Організація роботи з великими аудиторіями студентів	4
Зворотної зв'язок та корисувальні вміння	
20. Адекватна самооцінка викладача як основа успішної взаємодії з оточенням	4
21. Інтерактивний зворотний зв'язок та коригування результатів навчання	4
22. Подолання криз професійного становлення викладача	4
Проектувальні вміння	
23. Проектування навчальних технологій	4
24. Управління проектною діяльністю студентів	4
25. Презентація проектів слухачів	4
Загальний обсяг навчальних годин	100

дослідників потребує освіта дорослої людини, оскільки розроблені в педагогіці форми, методи та технології навчання базуються на особливостях дітей різного віку чи студентства (педагогіка вищої школи) і їх застосування при навчанні дорослої людини не може бути ефективним. Отже, негайного вирішення потребує такі питання: «На яких принципах має базуватись дана освіта?», «Які форми та методи навчання найефективніше сприятимуть освітньому процесу дорослої людини?». Та найголовніше — доросла людина, обмежена в часі через роботу, сім'ю, постійно зростаючі вимоги до неї як до професіонала своєї справи, потребує такої освіти, яка вимагає мінімум часу, але дає максимальний освітній результат.

Протягом останнього десятиліття розвинені країни Європи та світу, серед яких Австрія, Велика Британія, Канада, Нова Зеландія, Німеччина, Франція, деякі країни Східної Європи: Угорщина, Румунія, Молдова, Литва, Латвія та ін., розпочали ґрунтовну дискусію, яка й досі триває на міжнародному рівні, навколо того, як дати людині належні знання, вміння та компетентності для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається [1].

Усі ці трансформаційні процеси суспільства розкривають актуальне сьогодні поняття компетентності особистості. Алге компетентність особистості є своєрідним показником готовності людини до життя, що дає можливість визначити її здатність до подальшого особистого розвитку, активної участі у житті суспільства.

В основу концепції компетентності покладено ідею виховання компетентної людини та працівника, який не лише має необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості, але й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи набуті ним знання і беручи на себе відповідальність за певну діяльність [5, 26]. Ідея компетентнісної освіти стає домінантою всіх основних перетворень освітнянської сфери. Така освіта має стати якісним показником конкурентоспроможності особистості, навчати людину застосовувати сучасні технології і знання. Однією із основних компетентностей, якими має оволодіти людина впродовж життя, є компетентність з інформаційних технологій — інформаційна компетентність, яка на даний момент є ключем до розвитку нового глобального інформаційного суспільства.

Глобальне інформаційне суспільство — суспільство, в якому всі процеси пов'язані із широким розповсюдженням нових освітніх технологій, що безпосередньо спираються на використання сучасної

Тенденція до постійного саморозвитку, самовдосконалення, самонавчання, тобто самостійного орієнтування в сучасному інформаційному суспільстві, у виборі способів одержання інформації, вимагає від особистості усвідомлення значення неперервної освіти в її житті. Професійна освіта має давати людині впевненість в її постійному соціальному зростанні, професійній мобільності, конкурентоспроможності на ринку праці, в тому числі європейському та міжнародному.

У сучасних умовах набули розвитку різні підходи до визначення поняття «неперервна освіта» та «неперервна професійна освіта» [4].

Неперервна (ціложиттєва) освіта включає в себе всі види навчання, є неперервним процесом з оволодіння необхідними знаннями, навичками, цінностями, що надає людині можливість професійно себе реалізувати та підвищувати кваліфікацію протягом усього життя. Для неперервної освіти характерні формальний та неформальний вид освітньої активності, вона передає навчання у найрізноманітніших галузях, відображає неперервний процес розвитку людини та сприяє постійній адаптації людини до постійно змінюваного світу [4, 7].

Неперервна професійна освіта має особливе значення як для самої особистості, так і для держави. Стосовно особистісного контексту неперервна професійна освіта має виступати як цілісна педагогічна система, яка організаційно, змістовно й технологічно забезпечує потреби людини у навчанні, підвищенні професійної компетентності, відповідає запитам особистості. Державне значення неперервної професійної освіти полягає у забезпеченні стабільності розвитку суспільного виробництва, відтворенні його інтелектуального, духовного та культурного потенціалу, вона має стати пріоритетом соціальної державної політики [8].

Таке бачення неперервної професійної освіти визначило і нові орієнтири, які активізують пошук нових підходів до навчання всіх категорій населення:

- охоплення неперервною професійною освітою неформальної освіти, самоосвіти, освіти дорослих;
- недопустимість перенесення попередніх досягнень педагогічної науки в умови навчання людей з різним життєвим і професійним досвідом.

Педагогіка реагує відповідним чином на зміни в суспільстві, пропонує нові технології навчання, які реалізуються у школі, професійних технічних навчальних закладах, вищих навчальних закладах та інших закладах освіти. На даний момент особливої уваги

цілісний підхід до формування готовності викладачів до ПНТ. Зокрема, не використовувалася рейтингова система оцінювання, що заохочує як до активності на заняттях, так і до проектної діяльності, випускна робота була орієнтована переважно на застосування активних методів навчання, не реалізовувалися спільні проекти слухачів, не проводився тренінг «Застосування сучасних навчальних технологій», зміст тренінгу «Проектування навчальних технологій» знаходився ще у стадії становлення.

Про результативність запропонованої системи підготовки викладачів до ПНТ у процесі їхньої безперервної освіти свідчать результати формувального експерименту, зокрема кількісні зміни у рівнях готовності до ПНТ в експериментальних та контрольних групах до і після експериментального навчання (рис. 1).

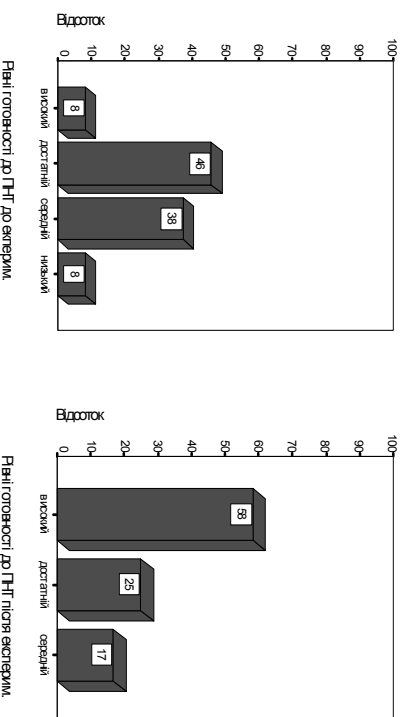
З рис. 1 видно, що позитивні зрушення щодо сформованості рівнів готовності до ПНТ відбулися як у контрольних, так і в експериментальних групах. Зокрема, після експерименту підвищився прояв високого рівня та не знайшов прояву низький рівень. При цьому до експерименту контрольні групи відрізнялися більшим за експериментальні проявом високого рівня, у них переважав середній рівень готовності. В експериментальних групах прояв достатнього рівня дещо переважував прояв середнього. Низький рівень готовності мав практично однаковий прояв в контрольних та експериментальних групах.

Статистична перевірка значущості відмінностей щодо сформованості рівнів готовності до ПНТ свідчить про найвищу значущість в експериментальних групах ($\chi^2 = 29,958$ при $p = 0,000$). Після експерименту більш ніж у половини викладачів спостерігається високий рівень готовності до ПНТ, а прояв достатнього рівня перевищує середній. У контрольних групах можна визначити тенденцію до значущих змін ($\chi^2 = 9,808$ при $p = 0,133$). У цих групах прояви достатнього і середнього рівнів після експерименту мають однакові значення і перевищують прояв середнього рівня.

Отже, результати експерименту щодо формування готовності викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій свідчать про ефективність запропонованої системи підготовки. Тренінгова підготовка викладачів є вагомим чинником їх професійної самореалізації і найкраще відповідає особливостям навчання дорослих. Навчання викладачів у тренінговому режимі не тільки забезпечує інтенсивне засвоєння необхідних умінь у процесі активної творчої діяльності, але й створює

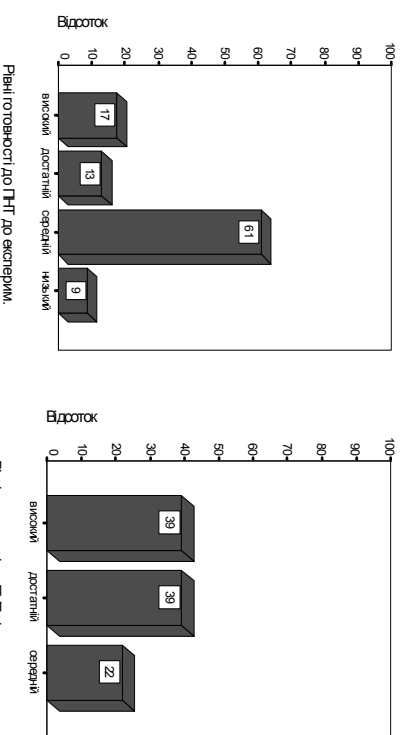
сприятливий для розвитку особистості контекст.

У подальших дослідженнях планується продовжити вивчення психолого-педагогічних умов підготовки викладачів до проектування навчальних технологій.



а)

б)



а)

б)

Рис. 1. Готовність викладачів експериментальних та контрольних груп до ПНТ до і після експерименту;

- а) в експериментальних групах до експерименту;
 б) в експериментальних групах після експерименту;
 в) в контрольних групах до експерименту;
 г) в контрольних групах після експерименту

Сербін Б. В.,
 м. Житомир

Неперервна професійна освіта як один із факторів розвитку інформаційного суспільства

У статті розглядається необхідність і умови організації інформатизації навчання, що спирається на сучасні інформаційні технології, принципи інформаційного суспільства і відкритої освіти. Акцентовується увага на ролі інформаційної культури особистості в контексті становлення інформаційного суспільства та реалізації ідеї освіти впродовж життя (ціложиттєвої освіти). Наголошується на необхідності формування інформаційної культури як спеціально організованого процесу, спрямованого на навчання різних категорій користувачів.

Ключові слова: інформаційне суспільство, неперервна освіта, інформаційні технології, принципи відкритої освіти.

Сучасний стан розвитку суспільства, а саме: його перехід від індустріального до інформаційного, позначився на всіх без винятку сферах діяльності та існування людини, зміні її світогляду. Такі зміни в суспільстві зумовлені низкою факторів, насамперед шаленим прогресом людства в усіх без винятку сферах життя, що ставить перед людиною нові вимоги до її професійної освіченості та способів її досягнення. У такому суспільстві інформація є основним показником професіоналізму особистості. Працівник, який володіє інформацією або ж способами швидкого отримання необхідної інформації, користується останніми досягненнями інформаційно-комунікаційних технологій, завжди буде виступати професіоналом сучасного суспільства.

Перехід до інформаційного суспільства суттєво вплинув на освіту, особливо на професійну підготовку кадрів. Як зазначає С. О. Сисоєва, це стосується не тільки змісту, форм і методів навчання, але й самого розуміння сучасної професійної освіти як неперервної, спрямованої на формування творчих людей глобального інформаційного суспільства ХХІ ст., здатних до саморозвитку та навчання упродовж життя, тобто так званої *ціложиттєвої освіти* [4].

ADULT EDUCATION 32, no. 2 (Spring 1982). — P. 142—155.

12. Knowles M. Towards a Model of Lifelong Education / M. Knowles. — 3rd. Ed. — New-York, 1972. — 302 p.

13. Knowles M. S., Holton E. F., III, & Swanson, R. A. (2005). The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development (6th ed.). Burlington, MA: Elsevier.

14. Reetz R. Adult education. A comparative study / Robert Reetz. — London : Routledge and Paul; New York : Humanities press, 1972.

15. Schwartz V. Retraiment Education / V. Schwartz. — The Hague : Martinus Nijhoff, 1974.

Стаття посвящена проблемі формування дорослих в сучасних умовах. Розглядається питання розглядається як важлива складова частина безперервного формування.

Ключові слова: формування дорослих, безперервне формування.

The article is devoted to the problem of adult education in the light of modern terms. In the article adult education is examined as an important component of life long education.

Key words: adult education, life long education.

Стаття надійшла до редакції 15.06.2010р.

Література

1. Змієв С. И. Технологія навчання дорослих : учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. завед.] / С. И. Змієв. — М. : Издательский центр «Академия», 2002. — 128 с.

2. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління : [монографія] / Л. О. Савенкова. — К. : КНЕУ, 2005. — 212 с.

3. Сидоренко Е. В. Технологія створення тренінга. От замысла к результату / Е. В. Сидоренко. — СПб. : Речь; ООО «Сидоренко и Ко», 2007. — 336 с.

В статті розглянуті андрагогічні аспекти підготовки викладачів економічного університету к проектуванню навчальних технологій. Представлена система підготовки викладачів к проектуванню навчальних технологій, розроблена з урахуванням принципів андрагогіки, наведені експериментальні дані по формуванню готовності викладачів к проектуванню навчальних технологій.

Ключові слова: андрагогіка, система підготовки, проектування, навчальні технології, тренінг.

The article discusses the aspects of andragogy of training teachers in economic of the university to the design of educational technology. Presented by the system of training teachers to the design of educational technologies, developed with the principles of andragogy. The efficacy of training technology in teacher training, the experimental data of the training of teachers to the design of educational technology.

Key words: andragogy, system training, design, educational technology, training.

Стаття надійшла до редакції 23.08.2010р.

УДК 373(075)

Рябошапко І. А.,
м. Київ

Педагогічна творчість викладачів у системі підвищення кваліфікації управлінського персоналу

У статті обґрунтовується важливість підвищення рівня теоретичної педагогічної діяльності викладачів, які працюють у системі підвищення кваліфікації, оволодіння творчими прийомами діяльності, розглядається метод активізації творчого підходу управлінського персоналу до вирішення стратегічних питань в процесі внутрішньофірмового підвищення кваліфікації.

Ключові слова: теоричність, педагогічна творчість, теоретична діяльність, активізація, підвищення кваліфікації.

Проблема творчості — одна з найважливіших проблем сучасної науки і філософії. Загальні тенденції розвитку суспільства, окремих країн, та й тенденції в індивідуальній праці, індивідуальному житті практично кожної людини вимагають окрім класичних також знань і вмінь, пов'язаних саме з творчістю, бо кожен стикається з необхідністю успішно розв'язувати нові завдання, нові проблеми творчого характеру. На думку Л. С. Виготського, «...у буденному житті, що оточує нас, творчість є необхідною умовою існування, і все, що виходить за межі рутини і в чому міститься хоча б йота нового, зобов'язане своїм походженням творчому процесу людини» [2, 93].

Зважаючи на зростання обсягів інформації, які людина має переробляти, дефіцит часу та різноманітні перешкоди, бар'єри, які додаються до загальних умов діяльності ледве не в кожній професії, на кожному робочому місці, а нерідко й у побутових умовах, у сучасних умовах, як ніколи раніше, підвищується значення нового підходу в навчанні і вихованні людей. Йдеться про педагогіку творчості та андрагогіку, яка, за влучним порівнянням дослідника С. Змєйова, є дороговказною ниткою Аріадни сучасної людини, котра прагне розв'язати наявні сучасні проблеми за допомогою навчання [3].

Особливості творчої педагогічної діяльності досліджувались у працях Ф. Н. Гоноболіна, В. І. Загвязінського, І. А. Зязюна, © Рябошапко І. А., 2010

Відтак вимагає окремої уваги питання формування андрагогічної компетенції студентів педагогічних університетів Польщі, що становить перспективу подальших досліджень.

Література

1. Громкова М. Т. Андрагогіка: теорія і практика формування взрослых / М. Т. Громкова. — М., 2005.
2. Даринский А. В. Непрерывное образование / А. В. Даринский / Советская педагогика. — 1975. — № 1. — С. 16—25.
3. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / [За ред. І. А. Зязюна]. — К.: Віпол, 2000. — 636 с.
4. Зязюн І. А. Філософія неперервної професійної освіти і сучасні психолого-педагогічні парадигми / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: [монографія] / За ред. В. Г. Кремена. — К., 2003. — С. 167—276.
5. Матейченко О. В. Стратегії розвитку середньої освіти у країнах Європейського Союзу: [монографія] / О. В. Матвійченко. — К.: Ленвіт, 2005. — 381 с. — С. 41—52.
6. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Нічкало, С. О. Сисоева, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий / За ред. В. Г. Кремена. — К.: Наукова думка, 2003. — 853 с.
7. Проблеми та перспективи розвитку образования взрослых: материалы науч.-практ. конф. (13—15 июня 2001 г.) / [Редкол.: М. В. Артюхов и др.]; Институт повышения квалификации. — Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2001. — 161 с.
8. ЮНЕСКО. Международная конференция по образованию взрослых (3; 1972; Токио). — Токио—Париж; ЮНЕСКО, 1972. — 107 с.
9. ЮНЕСКО. Международная конференция по образованию взрослых (4; 1985; Париж). — Париж—Париж; ЮНЕСКО, 1985. — 114 с.
10. ЮНЕСКО. Международная конференция по образованию взрослых (5; 1997; Гамбург). — Гамбург—Париж; ЮНЕСКО, 1997. — 114 с.
11. Beder H. W. Differences between Teaching Adults and Pre-Adults: Some Propositions and Findings / H. W. Beder, G. G. Darkenwald /

виважений адаптації кращих надбань зарубіжних країн з обов'язковим урахованням особливостей нашої країни.

У розвинених країнах світу освіта дорослих охоплює до 80 % населення і включає мережу відповідних установ, різноманітні освітні програми, управлінські структури, які забезпечують підтримку з боку держави і громадських організацій.

Пріоритетним завданням освіти дорослих, як зазначається в матеріалах ЮНЕСКО, є забезпечення людини комплексом знань і вмінь, необхідних для активної творчої діяльності, яка приносить задоволення життю у сучасному динамічно змінному суспільстві [8; 9; 10]. На сьогодні склалися певна сукупність поглядів на роль освіти дорослих у досягненні узгодженого прогресу особистості та суспільства і на підходи до осмислення шляхів її поновлення.

Країни Європи розглядають неперервну освіту як індивідуальну та національну стратегію виживання у сучасній висококонкурентній глобальній економіці, її вважають одним із засобів боротьби з безробіттям, рівень якої досить високий.

Неперервна освіта забезпечує підготовленість людини до виконання змінних професійних функцій, її особистого і соціального розвитку, творчої самореалізації. У багатьох благополучних країнах цей соціальний інститут орієнтований ще й на розвиток освітніх програм для широких груп населення, причому без особливої прагматичної орієнтації. Це швидше форма культурного дозвілля, показник демократизації освіти. На думку міжнародних організацій, роль освіти дорослих як фактора позитивних соціальних змін підвищується і буде зростати у майбутньому. Зрозуміло, головним університетом для дорослих є повсякденне життя, тим більше що освіта не є провідною діяльністю у їхньому житті [7].

Як зазначає академік І. А. Зязюн, філософсько-педагогічна ідея неперервної освіти — це передусім усвідомлення освіти як процесу, що охоплює все життя людини; невинне цілеспрямоване засвоєння людською соціокультурного досвіду з використанням усіх ланок існуючої освітньої системи; дотримання означеного принципу організації освіти, освітньої політики, спрямованої на створення умов для навчання людини впродовж усього її життя... [4].

Таким чином, освіта дорослих еволюціонувала. І замість додатку до традиційної освіти вона тепер розглядається як самостійна, іноді навіть домінуюча галузь освітньої діяльності, а потім як підсистема системи неперервної освіти, що об'єднує і тісно пов'язує дитячу та дорослу освіту в єдиний процес, який постійно функціонує.

В. О. Кан-Каліка, М. Д. Нікандрова, Н. В. Кузьміної, З. С. Левчук, О. М. Матюшкіна, К. К. Платонова, Я. О. Пономарьова, С. О. Сисоевої, Ю. М. Кулюжкіна, Н. Ю. Посталюк, Л. М. Фридімана, Г. Л. Драндрова.

Існуюча джерельна база з проблеми формування активної творчої особистості, формування творчого мислення працівників представлена різноманітними підходами, серед яких: психолого-педагогічні основи розвитку творчої особистості (Б. Г. Ананьєв, В. І. Андреев, Л. І. Божович, О. І. Витовська, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. Л. Коломінський, О. Н. Лук, В. О. Моляко, В. Ф. Паламарчук, О. Я. Савченко, В. А. Семиченко, С. О. Сисоева, Т. І. Сушенко), зокрема теоретичні засади креативної педагогіки (В. О. Моляко, Ю. З. Гільбух, С. О. Сисоева), впровадження активних методів навчання у педагогічний процес професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій (О. В. Аксьонова, О. О. Вербицький, А. С. Нісімчук, І. М. Носаченко, О. С. Палажа).

Але потреба суспільства у викладачах, здатних до творчої діяльності, особливо в системі неперервної професійної освіти, та недостатня розробленість даної проблеми у психолого-педагогічній літературі зумовлюють подальше дослідження у цій сфері.

Метою статті є: обґрунтування важливості підвищення рівня творчої педагогічної діяльності викладачів, які працюють в системі неперервної професійної освіти, зокрема підвищення кваліфікації; виявлення ефективних методів активізації викладачами творчого підходу управлінського персоналу до вирішення стратегічних питань в процесі внутрішньофирмового підвищення кваліфікації; аналіз практики використання методів активізації творчого мислення в системі корпоративного підвищення кваліфікації.

Розуміння феномену педагогічної творчості вкрай різноманітне. Це і наука про педагогічну систему (В. І. Андреев), і особлива галузь педагогічної науки (В. С. Шубинський), і творчий процес педагога (Н. Д. Нікадров, В. А. Кан-Каліка), його свідомо цілеспрямована діяльність, спрямована на вирішення педагогічних завдань, своєрідність його діяльності (Н. М. Яковлева). М. М. Поташник пов'язує педагогічну творчість з оптимізацією навчання, оскільки пошук оптимального педагогічного розв'язку в конкретній педагогічній ситуації завжди пов'язаний з творчістю. Це і така організація професійної діяльності, яка забезпечує максимальні результати розв'язання навчально-виховних завдань та безпосереднє зростання загальної та професійної культури педагога

(Р. П. Скульський).

О. М. Дунаєва взагалі не виділяє окремі сторони, а стверджує, що педагогічна креативність має містити такі головні компоненти: педагогічно-креативний процес, педагогічно-креативні здібності, педагогічно-креативне середовище та педагогічний продукт (нові, нестандартні педагогічні технології та прийоми, креативність тих, хто навчається), — і що формування педагогічної креативності можливе лише за наявності усіх компонентів та елементів системи [5, 92]. Близькими до неї є погляди С. О. Сисоевої, яка трактує педагогічну творчість як особистісно-розвивальну взаємодію суб'єктів навчально-виховного процесу, спрямовану на формування творчої особистості учня та підвищення рівня творчої педагогічної діяльності вчителя [1, 35].

Таким чином, розглянувши погляди багатьох науковців щодо феномену педагогічної творчості, можна зробити певні узагальнення, важливі для нашого дослідження:

1) педагогічна творчість — спільна діяльність викладача та того, хто навчається;

2) педагогічна творчість — творча діяльність, метою якої є формування творчої особистості того, хто навчається, підвищення рівня творчої педагогічної діяльності викладача, зростання його загальної та професійної культури;

3) визначальними рисами педагогічної творчості є новизна, оригінальність, нестандартність педагогічного процесу, новаторство, результативність та висока ефективність педагогічної діяльності;

4) засобами формування педагогічної творчості вступають оволодіння новітніми досягненнями науки, передовим педагогічним досвідом й активізація власних науково-методичних пошуків, потреби в новизні, прагнення до перетворення, пошуку; важливу роль відіграє також творче нахнення педагога, інтуїція та передбачення.

Сучасні підходи до навчання, соціально-економічний розвиток держави зумовлюють підвищені вимоги до професійної компетентності сучасного викладача, який має володіти творчими прийомами діяльності, вміти застосовувати педагогічні техніки, спрямовані на формування творчої особистості, використовувати форми і методи творчого пошуку, генерувати та впроваджувати новітні освітні ідеї.

Так, наприклад, навчання управлінців вимагає нових форм і підходів, оскільки варіативність рішень і шляхів управління, гнучкість та неординарність господарських комбінацій, унікальний

завдань, на виконання яких спрямована діяльність основних його підрозділів. Звідси своєрідність підходів до питань стратегії її розвитку в сучасних умовах. Суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності в освіті дорослих історично змінюється, він набуває все більше ознак і характерних особливостей, які відрізняють його від учнів шкільного віку.

Сьогодні освіта дорослих є соціальним інститутом з вирішення основних соціально-економічних, освітніх, морально-виховних проблем сучасного суспільства. Невипадково на Міжнародній конференції з проблем освіти дорослих у Гамбурзі в 1997 р. освіта дорослих була названа ключем до ХХІ ст. Конференція у своїй декларації рекомендувала урядам усіх держав вважати освіту дорослих одним із пріоритетів державної політики та наголосила на тому, що метою освіти є створення суспільства, яке навчається. Відповідно до цього ключовими моментами сучасної концепції освіти дорослих є: прагматичність дорослих, визнання права на освіту та права навчатися впродовж життя, право жінок на освіту, трансформація формальної та неформальної освіти, доступ до інформації.

Освіта дорослих спрямована на максимальне задоволення таких 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, заохочувати та ініціативних громадян, членів суспільства, що орієнтуються на загальнолюдські цінності;
- держави — у підготовці компетентних, ефективних працівників, здатних вивести країну на високий рівень соціально-економічного й культурного розвитку.

Головною метою освіти дорослих є розвиток особистості, спроможної активно й компетентно брати участь у всіх сферах життя суспільства.

У нових соціально-економічних умовах розвиток освіти набуває високого статусу, оскільки саме вона буде сприяти переходу до інформаційного суспільства й формування пріоритетів розвитку держави. Високоосвічена молодь — головний стратегічний резерв соціально-економічних реформ в країні, без якого неможливий подальший розвиток суспільства [10].

Безумовно, зарубіжний досвід освіти дорослих є дуже цікавим для нас з точки зору теорії і практики. Проблема полягає у вивченні і

Серед них М. Дюрко (Угорщина), П. Шукла (Індія), П. Ленбранд (Франція), А. В. Даринський (Росія), Л. Турос (Польща). Їх праці були пронизані ідеями, що виражали переконання щодо необхідності розробки концепції, яка теоретично обґрунтовувала б процес формування цілісної освітньої системи суспільства» [6, 351].

На думку А. В. Даринського, «ідея неперервної освіти не є новою» [2, 16]. Досить докладно висвітлила це питання академік Н. Г. Нічкало. Проаналізувавши витоки ідеї неперервної освіти, вона зазначила, що «джерелом ідеї неперервної освіти є релігійно-філософські уявлення і вчення про постійне духовне вдосконалення людини» [6, 346].

О. В. Матвієнко зазначає, що «в документах Міжнародної комісії з розвитку освіти на чолі з Е. Фором (1972 р.) концепція неперервної освіти протягом всього життя пов'язується з концепцією суспільства, що вчиться... Концепція освіти протягом всього життя... — це не освітня система, а принцип, покладений в основу організації всієї системи...» [5, 42].

Неперервна освіта дорослих стала характерною тенденцією у міжнародному освітньому просторі кінця ХХ ст., після прийняття концепції освіти впродовж життя, яка була сформульована у 1972 р. у доповіді Міжнародної комісії ЮНЕСКО («Доповідь Фора») як принцип, покладений в основу організації системи освіти для надання кожному індивіду можливості вчитися протягом усього життя [8].

Досвід організації неперервної освіти в країнах Європи показав, що університети можуть стати лідерами у справі організації неперервної освіти дорослих. У 1991 р. створена мережа неперервної освіти європейських університетів, яка об'єднала 160 закладів вищої освіти 27 країн. Ця організація допомагає своїм членам розробляти програми неперервної освіти та втілювати їх на національному та європейському рівнях.

Аналізуючи організацію та втілення програм неперервної освіти у Фінляндії, Норвегії, Англії, Франції, Іспанії, Польщі можна дійти висновку щодо переваг ВНЗ у справі організації неперервної освіти: збільшення кількості студентів, яким ВНЗ надають освітні послуги; матеріальні прибутки; співробітництво з великими фірмами, компаніями та організаціями; двосторонній обмін знаннями тощо.

Освіта дорослих — невід'ємна і водночас відносно відокремлена частина системи освіти. Комплекс проблем, пов'язаних з її функціонуванням і розвитком, має свою змістову специфіку, зумовлену особливостями контингенту, а також своєрідністю

характер кожної ситуації — специфіка сучасного менеджменту. Тому акцент в діяльності менеджерів робиться не на стандартні рішення, а на здатність швидко і правильно оцінити реальну господарську ситуацію і знайти той єдиний можливий в даному становищі підхід, який є в конкретних умовах оптимальним.

У зв'язку з цим головною метою застосування викладачем нових форм і підходів у навчанні має стати розвиток творчих здібностей сучасних менеджерів. «Для того, щоб внутрішньо відповідати сучасній дійсності, фахівець має не просто адаптуватися до нової ситуації, а й бути спроможним змінювати її, змінюючись при цьому сам, бути конструктивно і творчо мислячою особистістю, яка припускає безліч істин і яка шанує позицію іншого. Звідси і виникає особливий інтерес до досліджень, що присвячені формуванню активної творчої особистості, механізму творчого мислення в період неперервної освіти» [4, 77].

Серед сучасних методів навчання, які використовують з метою розвитку стратегічного мислення та формування активної творчої особистості, велика питома вага належить інтерактивним методам — роботі в номінальних групах, діловим іграм, дискусіям в групах. Так, при підвищенні кваліфікації керівників і фахівців ВАТ «Укртелеком» у філії «Центр післядипломної освіти» (ЦПО) напрацьовано певний досвід навчання дорослих, тобто навчання, зорієнтованого на активну участь самих слухачів у навчальному процесі.

Зокрема, під час інтерактивного навчання управлінського персоналу ВАТ «Укртелеком» в системі внутрішньофірмового підвищення кваліфікації помітили доцільність застосування так званого «розігріву» групи — створення в групі такої атмосфери, яка сприяє ефективній творчій роботі.

Робота проводилася в номінальній групі і була спрямована на генералізацію ідей щодо підвищення ефективності діяльності корпорації, підвищення якості обслуговування споживачів, підвищення ефективності управління персоналом, активізацію економічної діяльності товариства, удосконалення кадрового менеджменту [4]. Робота відбувалася з використанням методу «мозкового штурму» і в номінальній групі з використанням методів активізації творчого підходу полягала у наступному.

«Розігрів» групи включав, по-перше, створення відповідного робочого стану, який досягався за допомогою цейтноту, коли за півтори години кожному пропонувалося розробити план випускної роботи — праці, захист якої дасть змогу перейти на вищий шабел

кар'єри; по-друге, створення атмосфери невимушеності, безозінованні, розслаблення, за допомогою чого знімаються всі страхи та комплекси, адже тільки коли людина почуває себе вільно і може спокійно висловлювати свої думки, можливий акт творення. Атмосфера розслаблення та невимушеності досягалась шляхом показу викладачами засобів наочності — малюнків, які демонструють варіативність прийому рішень, і при цьому викладач наголошує, що думка кожного вкрай важлива, якою б вона не була. Також відповідна атмосфера досягалась за допомогою гумору, нестандартного бачення певного малюнка. Завдання викладача на цьому етапі — якомога більше стимулювати групу на творчі, нестандартні рішення шляхом застосування системи еристик: засобів наочності, навідних питань, переформулювання проблем, вказівок, переструктурування початкової системи знань.

На другому етапі даються організаційні моменти: яким чином група буде працювати, які правила «мозкового штурму» потрібно застосовувати. І важливо, що тему «мозкового штурму» потрібно давати в останній момент, коли вирішені всі організаційні питання. Після оголошення теми дається дві хвилини на створення ідей щодо вирішення проблеми, винесеної у тему «мозкового штурму». Кожна ідея прописується на аркуші А4 формату. Усі ідеї збираються, вивішуються на дошці. Настає етап систематизації ідей, тобто ідей, якщо це можливо, групуються.

Кожен член групи обирає одну ідею і протягом трьох хвилин захищає її. Захист знімають на відеоплівку. Метою захисту є аргументація важливості ідей, щоб якомога більше людей віддали свої голоси за неї.

Після захисту ідей відбувається закриття голосування. Кожен відбирає по 5 ідей, на ці ідеї дається 10 балів, і кожна ідея оцінюється за важливістю і простотою застосування. Відкрите голосування — бали за кожну ідею переносяться на відповідний аркуш і підраховуються. У результаті ми маємо змогу бачити, які ідеї набрали найбільшу кількість балів, тобто є найбільш важливими для вирішення питання, винесеного у тему.

Отже, у процесі підготовки управлінських кадрів викладачі створювали відповідне педагогічно-креативне середовище, використовуючи у проведєнні «мозкового штурму» такі психологічні умови для творчості, як психологічна безпека і свобода особистості (К. Роллерс) [7, 16], обізнаність групи щодо розв'язання актуальної проблеми, прийоми, методи, способи, стратегії, необхідні для

соціальне життя); по-третє, змістом цілей і завдань освітнього процесу, особливостями форм і методів педагогічної роботи із суб'єктами навчальної діяльності (акцент робиться на сучасному професійному і соціально-культурному досвіді, використанні переважно активних форм і методів навчання) [11; 13; 14].

Відомо, чим швидшим є суспільний прогрес, тим вищий темп морального застарівання й необхідності оновлення знань раніше отриманої освіти. Французький соціолог освіти Б. Шварц вважає безперервність освіти об'єктивно необхідною, «оскільки науковий та технічний прогрес швидкими темпами веде до недовготривалості або навіть застарівання освіти в усіх галузях...» [15].

Традиційна базова освіта не може забезпечити людину знаннями, уміннями та навичками на все життя, як це було раніше. На початку ХХ ст. оновлення знань здійснювалось кожні 20—30 років, тобто вислів «освіта на все життя» був доцільним. Сьогодні знання оновлюються на 15 % за рік, тобто кожні 6 років. Отже, людина, яка швидко одержала вищу освіту, є вже носієм застарілих знань. Тому важливим завданням базової освіти стає підготовка людини до неперервної освіти — «освіти впродовж життя».

Проведені за кордоном дослідження свідчать, що навіть найвідоміші університети світу не можуть вважати, що вони випускають дійсно освічених людей, тобто що їх освіта остаточно завершена. У таких умовах освіта дорослих із системи, призначеної компенсувати недоліки середньої та вищої освіти, «стає інтегративним фокусом всієї освітньої системи» [1].

Думки про необхідність навчання людини протягом всього життя висловлювалися багатьма відомими стародавніми філософами Індії та Китаю, вчення яких є основою положень, «які у другій половині ХХ ст. знайшли втілення у концепції неперервної освіти» [3, 349].

Ше Я. А. Коменський стверджував, що «освіта притаманна людині і ніколи не повинна припинятися, що людина повинна вчитися протягом всього свого життя» [2, 16].

Результатом того, що соціально-економічні та соціокультурні зміни кінця ХХ — початку ХХІ ст. потребували нової освітньої концепції, стало введення терміна «навчання протягом всього життя». Ця ідея втілюється в концепції довичної (life long education) освіти, яка виходить з того, що пізнавальні потреби людини безмежні [12].

Повертаючись до проблеми обґрунтування концепції неперервної освіти, варто відмітити думку Н. Г. Нічкало щодо окремих уявлень у дослідженнях вчених, «які жили в різних соціокультурних умовах.

УДК 374.7

Сандецька О. О.
м. Черкаси

Проблема освіти дорослих у світлі сучасних умов

Стаття присвячена проблемі освіти дорослих у світлі сучасних умов. Освіта дорослих розглядається як важлива складова неперервної освіти.

Ключові слова: *освіта дорослих, неперервна освіта.*

Актуальність досліджень полягає у тому, що сьогодні, коли відбувається постійне ускладнення виробництва, перед суспільством постає необхідність удосконалення освіти і неперервного підвищення кваліфікації працівників різних галузей виробництва.

Метою дослідження є визначення основних проблем освіти дорослих як важливої складової неперервної освіти.

Поява поняття «освіта дорослих» зумовлена новими вимогами до освіти в умовах інтенсивних соціально-економічних перетворень та демократизації суспільства. Зростаючий розрив між кваліфікацією людини та потребами ринку порушує питання про надання кожному громадянину можливостей неперервного поновлення знань та вмінь. Тому природно, що одна з провідних ролей в оновленій системі суспільних відносин відводиться освіті дорослих, яка виступає своєрідним індикатором рівня розвитку економічного, технічного, наукового, культурного, морального потенціалу країни.

Проблемам професійної підготовки фахівців, становленню неперервної освіти, розвитку системи освіти дорослих присвячені праці О. О. Абдулліної, Т. Г. Браже, А. А. Вербицького, С. Г. Вершловського, С. У. Гончаренка, О. А. Дубасенюк, С. І. Змєйова, І. А. Зязюна, Ю. Н. Кулотикіна, А. Маслоу, Н. Г. Нічкаго, М. Ш. Ноулза, В. Г. Онушкіна, Л. Є. Сігасевої, Н. В. Харитоновна, Р. Пакоцінської, Д. Олдройд, К. Новокової, Б. Сілверської, М. Новак, Х. Квятковської та ін. На думку більшості дослідників, освіта дорослих відрізняється від дитячо-юнацької трьома головними особливостями: по-перше, спеціфікою континенту (суб'єктами навчальної діяльності є особи, залучені до професійної сфери); по-друге, своєрідністю освітніх установ (їх орієнтацією на освітні потреби осіб, різні види практичної діяльності,

© Сандецька О. О., 2010

розв'язання проблеми, мотивація, воля, впевненість людини у собі (Т. М. Третяк) [6, 69]. Але, на нашу думку, саме «розігрів» групи став тим стрижнем, який дає змогу підійти до нових, творчих вирішень тих питань, які стоять перед групою.

Так, результати порівняння роботи в номінальних групах з використанням спеціальних методів активізації підвищення творчої активності та без них свідчать про те, що після застосування перед «мозковим штурмом» «розігріву» групи ідеї ставали більш креативними і кількість їх значно збільшувалась (табл. 1).

Таблиця 1

Кількість генерованих ідей з «розігрівом» групи та без нього

Умови	№ групи	Кількість людей у групі	Всього ідей	Кількість ідей, які повторюються	Кількість ідей, які не повторюються
‘Розігрів’ не проводився	1	19	36	9	10
	2	20	42	11	9
	3	18	37	8	9
	4	18	34	7	8
‘Розігрів’ проводився	5	16	38	8	10
	6	22	51	8	17
	7	20	41	9	16
	8	23	53	12	14
	9	22	43	6	16
	10	19	33	2	19
	11	19	38	7	13
	12	21	42	8	14

Як видно з графіка кількості генерованих ідей з «розігрівом» групи та без нього, кількість ідей, які не повторюються, значно більша, ніж тих, що повторюються (рис. 1). Загальна кількість ідей з «розігрівом» із розрахунку на одну особу більша, ніж відповідна кількість без «розігріву» (рис. 2). Кількість оригінальних ідей з «розігрівом» із розрахунку на одну особу також суттєво (майже в 1,5 разу) більша,

ніж відповідна кількість без «розігріву».

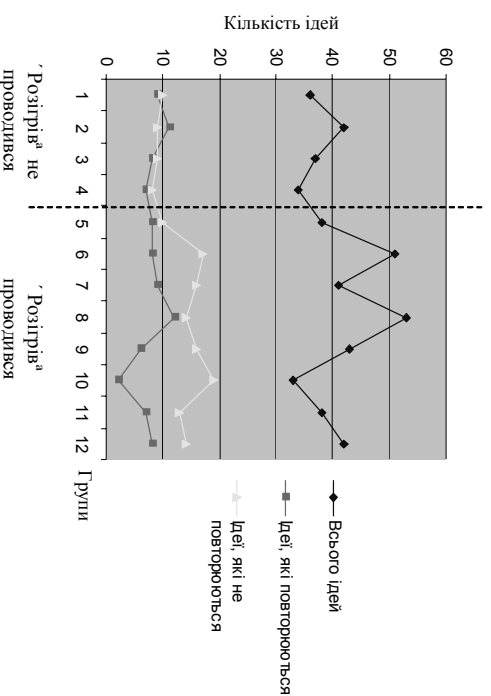


Рис. 1. Графік кількості генерованих ідей з «розігрівом» групи та без нього

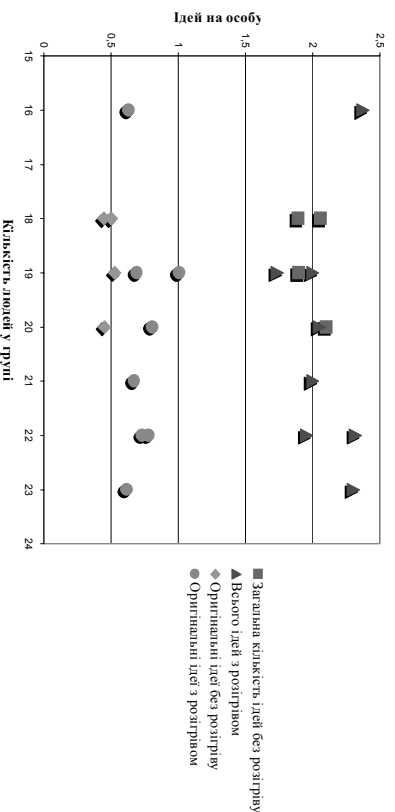


Рис. 2. Кількість ідей із розрахунку на одну особу

Більше того, окрема неповторювана ідея могла посісти своє місце у п'ятірці стратегічних завдань. Так, наприклад, без «розігріву» групи панували ідеї: впровадження нових технологій; модернізація

2004. — 296 с.

5. Маркова А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Р. Е. Левинной. — М., 1961. — С. 59—70.

6. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. Спеціальність: корекційна освіта (логопедія) / І. С. Марченко. — 1-ше вид. — К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. — 288 с.

7. Микляева Н. В. Развитие языковой способности у детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Микляева // Дефектология. — 2001. — № 2.

8. Ушинський К. Д. Избранные педагогические произведения / К. Д. Ушинский. — М. : Просвещение, 1968. — 558 с.

9. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родного языка / Л. П. Федоренко. — М. : Просвещение, 1984. — С. 10—28.

В статті автор освещает проблемы, связанные с реализацией принципа развития языкового чувства, предусматривающего такую организацию обучения, которая смогла бы облегчить детям с нарушениями речевого развития осмысление языковых законов, а также запоминание фактов родного языка (элементов и конструкций), усвоение традиций их использования в речи.

Ключевые слова: принцип развития языкового чувства, специальная методика начального обучения родному языку, языковое чувство, дети с нарушениями речевого развития.

In this article the author highlights the problems associated with implementing the principle of linguistic sense, which provides such training, that makes easier for pre-school age children with impaired speech comprehension to understand the laws of language, to learn facts of native language (elements and structures), the traditions of their use in speech.

Key words: principle of a linguistic sense development, of special native language methodologies, speech post, linguistic sense.

Стаття надійшла до редакції 03.07.2010 р.

У процесі дизонтогенезу порушується дихотомічний розвиток або в межах окремої системи (фонематичної, фонетичної, графатичної), або всієї системи мови в цілому. При патології мовленнєвого розвитку порушується можливість формування вербальної (через рухові або апраксічні артикуляторні труднощі) або горизонтальної (при дефектах системи фонемоутворення і смислоутворення) ієрархій. В результаті кожне мовне утворення, що засвоюється, стає ізольованим в лінгвістичному плані і співвідноситься з певною ситуацією (О. Грибова).

Здібність до переходу «загальне — часткове» і «часткове — загальне» визначає ступінь оволодіння мовою і мовленням на різних рівнях і детермінує ступінь недорозвинення мовлення та стійкість дефекту до корекції.

Виходячи із зазначеного вище, основою корекції мають бути такі види робіт, які сприятимуть формуванню пізнавальної сфери і семантичної сторони мовлення. Перш за все необхідно розвивати мовленнєво-мислительні здібності дитини, які лежать в основі переходу від загального до часткового і від часткового до загального, а також протиставлення вербальних елементів за смислоутворюючими ознаками.

Отже, вся система вправ повинна бути спрямована не на заучування окремих вербальних одиниць (звуків, фонем, слів, графатичних форм і т.п.), а на вибудовування цілісної системи. У процесі роботи логопед повинен навчити дитину способом побудови вербальної і горизонтальної ієрархій. Необхідно підкреслити, що мовні одиниці не можуть бути відібрані фахівцем. У ході корекційної роботи потрібно спиратися на ті вербальні засоби, які використовує дитина.

Література

1. *Беляев Б. В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. — М., 1965. — 227 с.
2. *Божович Л. И.* Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Под ред. Д. И. Фельдштейн. — М.: Междунар. пед. акад., 1995. — 209 с.
3. *Жуйков С. Ф.* Психологические основы обучения младших школьников родному языку / С. Ф. Жуйков. — М.: Педагогика, 1979. — 184 с.
4. *Котик Т. М.* Українська дошкільна лінгводидактика: історія, здобутки, перспективи / Т. М. Котик. — Одеса: СВД М. П. Черкасов,

сучасного об'єднання, більше свободи філіям; підвищення заробітної плати; підбір кадрів; мотивація персоналу; навчання персоналу; оптимізація чисельності штату; гнучкість тарифів.

Після «розлізів» групи з'явилися зовсім інші ідеї-переможи: ліквідація бюрократичних елементів у системі роботи «Укртелекому»; зменшення залежності від держави; скорочення часу реалізації проектів; передача дорогого мовлення на баланс місцевим радам; спрощення механізму укладання господарських договорів; посилення взаємодії між підрозділами (техніки і продавці); матеріальне зацікавлення працівників; підвищення культури обслуговування, іміжу підприємства; відміна тендера; відмова від нерентабельних послуг; оптимізація цін на надання послуг стосовно інших операторів; гнучкість в прийнятті рішень і впровадження у життя нових ідей.

З'явилися навіть ідеї щодо скорочення апарату управління, проведення профвідбору діючого управлінського складу, встановлення автоматів з кавою на робочих місцях, які стали можливими за рахунок зняття внутрішніх бар'єрів, незважаючи навіть на те, що захист ідей знімався на відселювці.

На наш погляд, також важливою умовою творчої діяльності є збалансованість функцій того, хто навчає, і того, хто навчається. Тільки творчий викладач може формувати творче мислення слухачів, здатність генерувати нестандартні ідеї під час вирішення професійних завдань.

Отже, проведене дослідження дає змогу дійти висновку про те, що застосування прийомів активізації творчого підходу до вирішення стратегічних питань забезпечує результативність та високу ефективність педагогічної діяльності, підвищення рівня творчої діяльності управлінського персоналу та зростання рівня творчої педагогічної діяльності викладачів, які працюють в системі неперервної професійної освіти. Оскільки сучасний викладач повинен вміти працювати в творчому режимі, нестандартних напрямках, постійно вдосконалювати свою професійну діяльність, створювати свою творчу лабораторію, то, на наш погляд, є перспективним подальший пошук методів та прийомів, які сприятимуть підвищенню педагогічної творчості викладачів, оволодіння новітніми досягненнями науки, передовим педагогічним досвідом.

Література

1. Андрущенко В. П., Сисоева С. О., Лузій Н. В., Кінчук Н. В., Хомич В. Ф. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології / В. П. Андрущенко, С. О. Сисоева, Н. В. Лузій, Н. В. Кінчук, В. Ф. Хомич; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова; Інститут історії та філософії педагогічної освіти; кафедра педагогічної творчості. — К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. — 183 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: кн. для учителя / Л. С. Выготский. — М.: Просвещение, 1991. — 93 с.
3. Змеєв С. И. Тенденции развития наук об образовании в XXI веке / С. И. Змеєв // Психологические и педагогические проблемы развития образования: вестник МГЛУ. — 2004. — Вып. 484. — С. 89—100.
4. Паршин Г. I., Шкарпунта Л. М. Развитие стратегического мышления персонала в системе корпоративного повышения квалификации / Г. I. Паршин, Л. М. Шкарпунта // Зв'язок. — 2000. — Вып. 6. — С. 153—157.
5. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: проблеми теорії і практики підготовки вчителя-вихователя-викладача: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 29 березня — 1 квітня 2005 р. / АПН України; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова; Інститут педагогіки і психології професійної освіти / Редкол.: В. П. Андрущенко. — К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. — 200 с.
6. Третяк Т. М. Вплив негативних чинників на реалізацію і розвиток творчого потенціалу особистості / Т. М. Третяк // Практична психологія та соціальна робота. — 2005. — № 10. — С. 69—72.
7. Фонель К. Энергия паузы. Психологические игры и упражнения: практическое пособие / Клаус Фопель; [пер. с нем. Л. Алексеевской]. — М.: Генезис, 2002. — 240 с.

В статті обговорюється важливість підвищення рівня творчеської педагогичеської діяльності преподавателей, работающих в системе повышения квалификации, овладение творческими приемами деятельности, рассматривается метод актуализации творческого подхода управленческого персонала к решению стратегических вопросов в процессе интифирменного повышения квалификации.

Ключевые слова: *творчество, педагогическое творчество,*

вербальних контактів для дитини-логопата, у процесі яких відбувається пізнання навколишнього світу. Отже, для забезпечення ефективної мовленнєво-корекційної роботи з дітьми дошкільного віку, у яких спостерігаються певні мовленнєві розлади, потрібно: постійно порівнювати і зіставляти ненормативне мовлення дітей зі зразком мовлення, еталоном, нормою мовлення, яку представляє вчитель-логопед; систематично і своєчасно виявляти допущені мовленнєві помилки; надавати можливість їх виправлення, тобто має бути постійна зворотна аферентація, яку М. Бернштейн назвав «сенсорною корекцією», що лежить в основі керування і управління всією психічною діяльністю дитини.

Корекція мовлення можлива тільки у процесі навчання дітей. Без навчання, на думку К. Ушинського, дитина не випрається із цією величезною спадщиною, не зможе зробити її своїм «духовним багатством». Відомий педагог і вчений наголошував, що мова дітей зазвичай не буває бездоганною, в ній трапляється багато помилок, «провінціалізмів», перекуреність змісту окремих слів. Виправлення дорослими мовлення дітей, які здійснюються без навчання, мимохідь, нерідко залишаються для дітей непомітними, швидко набридають їм [8].

Навчання рідної мови дає можливість не лише виправити мовленнєві помилки, але й своєчасно запобігти їм. Отже, обов'язок педагога — виправляти і збагачувати словниковий запас дитини відповідно до норм її рідної мови [8]. Система принципів навчання є дієвим вираженням теорії керування процесом навчання й зумовлює його зміст, методи й організаційні форми.

Протягом всього періоду формування мовлення дитина є активним учасником соціуму, що навчається самостійно. Пізнавальна діяльність, яка постійно розвивається, стимулює до удосконалення мовленнєвої діяльності і детермінується рівнем розвитку мовних засобів. У процесі формування мовлення в постійній взаємодії здійснюються операції аналізу, синтезу, узгодження і класифікації не тільки на предметному матеріалі, але й насаперед на мовному рівні. Таким чином розвивається й удосконалюється мовномисленнєва діяльність, яка визначає здібність дитини до побудови дихотомічної системи мови. Ці здібності роблять можливими перебудову мовних утворень до норм рідної мови, ускладнення одиниць за формальними ознаками, протиставлення їх за значенням і встановлення внутрішньосистемних зв'язків (О. Грибова).

Принципи опори на чуття мови при навчанні мовлення дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку не спрацьовує без спеціального навчання, тому що воно не виникає спонтанно. Разом з тим необхідність наявності інтуїтивних початкових мовних узагальнень для засвоєння законів граматики і осмисленого їх використання в мовленні ні у кого не викликає сумнівів. Тому в процесі роботи з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку зазначений вище принцип діє як принцип формування чуття мови, а потім — опори на це чуття.

Виховання чуття мови здійснюється в процесі спеціально організованої мовленнєвої практики, у ході якої акцентується увага на семантиці слова, речення, на їх формально-логічних ознаках, які допомагають об'єднувати слова в певні лексико-граматичні категорії, на фонетичних явищах, на співвіднесенні граматичної форми слова з реальними логічними відношеннями, які позначаються цією формою.

У процесі багаторазового сприймання мовлення і використання у власних висловлюваннях подібних форм у дитини в нормі на підсвідомому рівні формуються аналогії, а потім вона засвоює і закономірності. Діти починають більш вільно користуватися формами мови, комбінувати елементи відповідно до її законів, хоча і не усвідомлюють їх [6].

А. К. Маркова, вивчаючи дітей із тяжкою мовленнєвою патологією, відмічала, що «у немовленнєвої дитини відсутні ті величезні можливості (великий словник, «чуття мови»), які в умовах нормального розвитку можуть компенсувати ті чи інші недоліки в оволодінні мовленням». Здібність до чуття мови слід постійно розвивати. Дітей із ПМР потрібно навчати орієнтовним діям у мовному матеріалі у ситуації взаємодії з дорослим. Розвиток чуття слова (увага до його звукової, ритмічної, граматичної і лексичної форми) відбувається в результаті неусвідомленого узагальнення досвіду орієнтовних дій у різних комунікативних умовах. Для цього організується накопичення матеріалу, що підлягає систематизації (сприймання і запам'ятовування мовленнєвого зразка дорослого), проводиться його групування в результаті спеціальних мовних спостережень. Формується увага до мовлення дорослого, однолітка, потім до власного мовлення і співвіднесення його з еталоном. З розвитком чуття мови пов'язане і формування мовних узагальнень [5].

Важкі порушення мовлення обмежують можливість соціальних

теоретическая педагогическая деятельность, активизация, повышение квалификации.

The article, prepared by I. Riaboshenko, substantiates the importance of a level increase of creative pedagogical activity of teachers who work in a system of professional skill improvement. The significance of creative procedure mastering is proved. The article represents a method of managerial staff creativity activation in the field of strategic issue solving.

Key words: *creativity, pedagogical art, creative pedagogical activity, activation, improvement of professional skill.*

Стаття надійшла до редакції 30.07.2010 р.

УДК 376.3

Савінова Н.,
м. Київ

Принципи розвитку мовного чуття в загальній ієрархії принципів спеціальної методики початкового навчання рідної мови дошкільників з вадами мовлення

У статті автор висвітлює проблеми, пов'язані з реалізацією принципу розвитку мовного чуття, який передбачає таку організацію навчання, яка полегшила б дітям дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку осмислення законів мови, запам'ятовування фактів рідної мови (елементів і конструкцій), засвоєння традицій їх використання в мовленні
Ключові слова: принципи розвитку мовного чуття, спеціальна методика початкового навчання рідної мови, чуття мови, діти з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Одне з провідних місць у формуванні готовності дітей дошкільного віку до навчання у школі посідає мовленнєвий розвиток дітей, зокрема чисте і правильне мовлення, багатий словниковий запас, уміння вільно спілкуватись з однолітками і дорослими, із знайомими і незнайомими співрозмовниками, виявляти ініціативу у відповідних комунікативних ситуаціях, доречно використовувати етичні норми спілкування.

М. Валуленко зазначає, що мовленнєвий розвиток дитини, а саме він має стояти в центрі процесу навчання грамоти, є поняттям значно ширшим, ніж його окремі, навіть дуже важливі, складові. Він охоплює рівень сформованості звуковимови, її відповідність загальноприйнятим орфоепічним нормам мови, словниковий запас та граматичну організацію мовлення. Тому в роботі з дошкільниками, спрямованій на підготовку їх до систематичної навчальної діяльності, у галузі мовленнєвого розвитку необхідно приділити увагу насамперед тим трьом найістотнішим складовим. Саме від них значною мірою залежатимуть успіхи у навчанні грамоти, в основі якого лежать усі чотири види мовленнєвої діяльності: слухання і розуміння (аудіювання), говоріння, читання і письмо.

Наявність помилок у мовленні майбутніх школярів при навчанні у школі може призвести до порушення писемного мовлення.

© Савінова Н., 2010

дитиною, а розвиток мовленнєвого вміння передбачає підпорядкування форми мовленнєвого висловлювання завданням комунікації. Мовна здібність розвивається тільки в процесі спілкування з іншими людьми [7].

Порушення функціонування мовної здібності у дітей із ЗНМ проявляється у вигляді:

- зниженої мовленнєвої активності (Б. Гриншпун, Г. Жаренкова, Н. Жукова, Р. Левіна та ін.);
 - зниженої уваги до мовленнєвого оточення і не досить активної спостережливості (Т. Візель, Ж. Глозман, Р. Левіна, А. Маркова та ін.);
 - уповільненого набуття і патологічної інертності мовленнєвих стереотипів, незадовільного перемикання або, навпаки, швидкого згасання слідів, що виникли у пам'яті (Г. Гуровець, В. Лубовський, І. Самоїлова, Н. Трауготт та ін.);
 - труднощів в актуалізації навіть дуже знайомих слів (Н. Жукова, О. Мастокова, Т. Флітчева), неперенесенні засвоєної граматичної форми на інші слова (О. Грибова, Б. Гриншпун, Н. Трауготт та ін.);
 - мовленнєвої безпорадності в нових ситуаціях і хаотичних дій при вирішенні вербальних задач (Т. Барменкова, Н. Жукова, Н. Трауготт);
 - порушення програмування висловлювання, несформованості динамічного стереотипу (Т. Барменкова, В. Воробйова, Л. Халілова та ін.);
 - зниження мовної здібності, що відображається на недостатній здібності до моделювання (Л. Халілова), заміщення і символізації (Л. Єфіменкова, В. Юргайкін) [7].
- Розвиток мовної здібності дітей із ЗНМ відбувається за тими ж психолого-педагогічними закономірностями, що й у дошкільників з нормальним розвитком. Мовна здібність розвивається у процесі спілкування з приводу певної діяльності (предметної, ігрової, музичної, художньої та ін.). Умовами її становлення є: формування навичок оволодіння мовою в її комунікативній функції; розвиток пізнавальної активності дітей і становлення системи орієнтованих предметних і мовних дій; формування різних структурних рівнів системи мови (фонетичного, лексичного, граматичного).
- Отоплене мовної здібності є системотепне. Спочатку установка на орієнтування у мовному матеріалі викликає розгортання орієнтувальних дій на фонетичному, лексичному і граматичному рівнях мови. Потім відбувається інтеграція способів орієнтування у функціональну систему [7].

найбільш значущих у спеціальній методичі початкового навчання мови дошкільників видами мовлення.

Принципи розвитку мовного чуття — неусвідомлене володіння закономірностями мови. Реалізація цього принципу передбачає таку організацію навчання, яка полегшила б дітям запам'ятовування фактів рідної мови (елементів і конструкцій), засвоєння традиції їх використання у мовленні.

Для того щоб запам'ятати факти мовлення, дітям необхідно перш за все чути їх, мати їх перед очима. На думку Л. Федоренко, саме це полегшення викликає труднощі в методичному плані, тому що засвоєння мовцем елементів структури мови відбувається інтуїтивно [9].

В умовах нормального розвитку дитина в процесі спілкування з дорослими підсвідомо (або на рівні нечіткого осмислення) засвоює мовні норми і використовує їх в комунікативних цілях. Як вже було відзначено вище, неусвідомлене, набуте просто пам'яттю в процесі наслідування, знання норми, традиції використання... наизивають чуттям мови або мовним чуттям. Інтуїтивне засвоєння законів мови проявляється на всіх рівнях: фонетичному, морфологічному, синтаксичному і стилістичному. При цьому не тільки здійснюється правильне використання знайомих слів і їх поєднань, але й відбувається дуже складний процес розвитку інтересу до матерії мови, до осмислення різних мовних засобів: слів, словосполучень, речень, активного використання цих засобів.

Становлення мовної культури, осмислення законів мови в процесі шкільного навчання спираються на чуття мови, на сформований у дошкільному віці пізнавальний інтерес до матерії мови. Завдяки попередньому досвіду і сформованому чуттю мови нормальна дитина може успішно засвоювати в школі закони фонетики, лексики, словотворення, граматики і свідомо використовувати їх у мовленні. У процесі навчання нормальних дітей чітко спрацьовує закономірність засвоєння мови, яка була сформульована ще Ф. Буслаєвим: спочатку вправи, а потім чітке осмислення.

У дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), зазначає Н. Мікляева, бувають порушеннями задатки до розвитку мовної здібності, яка розглядається як сукупність розвинених у дитини мовленнєвих умінь і навичок, завдяки яким вона може розуміти і будувати нові висловлювання відповідно до комунікативної ситуації і законів рідної мови. У цьому випадку формування мовленнєвих навичок позначає правильну побудову і реалізацію висловлювання

Важливого значення у зв'язку з цим набуває своєчасне і систематичне коригування мовленнєвих відхилень, отримів і помилок у мовленні дітей.

Мета статті полягає у визначенні місця принципу розвитку мовного чуття в загальній ієрархії принципів спеціальної методики початкового навчання рідної мови та шляхів його реалізації, що передбачає таку організацію навчання, яка полегшила б дітям дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку осмислення законів мови, запам'ятовування фактів рідної мови (елементів і конструкцій), засвоєння традиції їх використання в мовленні.

Розвиток особистості має свої закономірності. Відтак процес засвоєння рідної мови дитиною має свої закономірності, які є орієнтиром при визначенні комплексної допомоги дитині з мовленнєвими вадами.

Для формування мовленнєвих здібностей і рідною, і другою мовою природними й обов'язковими є такі дії:

- 1) прослуховування одиниць мови (напруження органів слуху);
- 2) вимова одиниць мови (фізичні рухи м'язів мовного апарату);
- 3) зіставлення одиниць мови з предметною і логічною реальністю (робота фізіологічного апарату мислення);
- 4) реагування почуттями на позамовну дійсність і знаходження у мові відповідних одиниць для використання їх у мовленні;
- 5) запам'ятовування одиниць мови і відтворення їх у мовленні;
- 6) читання одиниць мови, тобто сприймання їх зором, і вимова утлос або про себе;
- 7) писання одиниць мови, тобто зображення їх графічними знаками (М. Шеремет).

Встановлюючи елементи зазначеної роботи і з'ясовуючи вплив на процес утворення структури мовних навичок, Л. Федоренко вмотивовує закономірності природного засвоєння мовлення дитиною, на основі чого формулює власне методичні принципи.

Підставою для встановлення закономірностей була аналітична наукова діяльність з вивчення існуючого досвіду навчання рідної мови. За своїм характером визначені закономірності є не статистичними, а причинно-наслідковими, причина яких — у фізіології людини, тобто способах, механізмах породження мовлення. «Мовлення засвоюється, якщо набувається здатність до управління м'язами мовленнєвого апарату, координації мовленнєво-рухових та слухових відчуттів; ... якщо набувається здатність розуміти лексичні

й граматичні мовні значення; ...якщо набувається здатність відчувати виразні конотації (відтінки) лексичних, граматичних, фонетичних мовних значень, ...якщо набувається здатність запам'ятовувати традиції споглудження мовних одиниць у потоці мовлення, тобто засвоювати норму літературного мовлення, темп збагачення мовлення прискорюється слідом за вдосконаленням мовленнєвотворчої системи того, кого навчають» (Л. Федоренко). Оскільки механізми породження мовлення однакові у всіх мовах, окреслені закономірності є загальнометодичними [4].

Перша закономірність — мова засвоюється, якщо дитина навчилася керувати м'язами мовленнєвого апарату (артікулювання звуків), координувати мовленнєво-рухові (промовляння звуків, слів) та слухові (сприймання на слух, розуміння мовлення) відчуття.

До п'яти років дитина оволодіває правильною вимовою звуків рідної мови, після цього вона вчиться граматично правильно будувати речення, оволодівати зв'язним мовленням, засвоювати літературні норми рідної мови.

Друга закономірність — розуміння сутності мови — залежить від засвоєння дитиною лексичних і граматичних значень різного ступеня узагальнення.

Засвоєння лексичного значення слів відбувається від прямого поодинокого конкретного основного до узагальненого та переносного значення. Крім лексичного значення дитина засвоює й граматичне. Засвоєння граматичного значення пов'язане з розвитком логічного мислення.

Третя закономірність — засвоєння виразності мовлення — залежить від розвитку в дитини чутливості до засобів виразності мовлення, лексики, граматики, тобто вміння відчувати виразність чужого мовлення, його внутрішній світ.

Четверта закономірність — засвоєння норми літературної мови — залежить від розвитку в дитини чуття мови.

О. Гвоздев, аналізуючи засвоєння дітьми граматичної будови рідної мови, відзначає наявність у них «тонкого чуття мови», тобто вміння користуватися мовними засобами відповідно до мовленнєвої ситуації (норм мови) без звернення до знань про мову.

П'ята закономірність — засвоєння писемного мовлення — залежить від розвитку координації між усним і писемним мовленням. Писемним мовленням дитина не зможе оволодіти, якщо не засвоїть усного.

Шоста закономірність — темпи збагачення мовлення — залежить

від ступеня досконалості структури мовленнєвих навичок. Чим краще розвинене мовлення у дитини, тим краще вона запам'ятовує нові слова, звороти, складає розповіді тощо.

Відповідно до встановлених закономірностей було сформульовано загальнометодичні принципи навчання мови (Л. Федоренко): увага до матерії мови; розуміння мовних значень; оцінювання виразності мовлення; розвиток чуття мови; випереджальний розвиток усного мовлення; поступове прискорення темпів збагачення мовлення. Зосередимо увагу більш детально на принципі розвитку чуття мови, який, на наш погляд, є одним із найбільш значущих у спеціальній методикі навчання мови дошкільників.

Проблема розвитку чуття мови викликає інтерес у лінгвістів, психолінгвістів, психологів, психофізіологів, нейропсихологів, методистів.

Мовне чуття керує процесами породження мовлення, дає дитині можливість застосовувати сформовані мовленнєві навички до незнайомого мовного матеріалу, відрізяти правильні граматичні форми від неправильних. За словами Л. Божович, «відчуття мови» виникає мимовільно, як побічний продукт діяльності, спрямовується на оволодіння практикою мовленнєвого спілкування [2].

Це неусвідомлене, нерозчленоване емоційне (на рівні почуття, а не мислення) узагальнення мовленнєвого досвіду дитини може бути використане для регулювання й контролю правильності мовлення.

С. Жуйков вважає, що чуття мови зовнішньо виражається в тому, що діти використовують уже засвоєні мовні форми стосовно нового матеріалу, комбінують елементи мови відповідно до її законів, хоча останні й не усвідомлюються у формі понять і суджень [3, 284].

Б. Беляев обгрунтовано довів, що рідна мова засвоюється «на рівні відчуття», тому що «відчуття створює основу будь-якої психічної діяльності» [2, 54]. Усвідомлення свого мовлення, на думку вченого, тому тільки й можливе, що воно вже засвоєне інтуїтивно. Володіння мовленням залежить не від того, чи вміє людина усвідомлювати своє мовлення, а від того, наскільки повно й правильно вона засвоїла мовлення інтуїтивно, тобто на рівні відчуття, а не мислення [2].

Дослідники проблеми розвитку чуття мови (Л. Айдарова, С. Жуйков, Д. Ботоявленський, Л. Божович, Б. Беляев та ін.) окремо відзначають роль теоретичних мовних знань. За своїми джерелами чуття мови є сплавом результатів мовного досвіду людини і засвоєння спеціальних знань про мову. Отже, більш детально розглянемо принцип розвитку чуття мови, який, на наш погляд, є одним з