

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

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

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

**ВИПУСК 4**

Київ – 2012

ББК 74.4  
УДК 374.7  
О 72

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.; Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2012. – Вип. 4. – 288 с.

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол № 1 від 26 січня 2012 року).

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

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

Наукова рада:

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

Редакційна колегія:

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

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

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

ISBN 978-966-2153-53-8

© ШООД НАПН України

## ЗМІСТ

### Розділ I ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

#### ***Олена Аніщенко***

Гуманістичний потенціал андрагогіки  
у вимірі педагогіки міграцій.....7

#### ***Ольга Баніт***

Актуальні проблеми психологічної адаптації  
дорослого населення в умовах іншого  
лінгвокультурного середовища..... 16

#### ***Мирослава Вовк***

Вітчизняна класична фольклористична підготовка  
фахівців у контексті сучасних освітніх  
трансформацій.....27

#### ***Інна Гриценюк***

Тайм-менеджмент у системі управління  
навчальним закладом професійної освіти .....39

#### ***Іван Денькович***

Освітній моніторинг навчального процесу ВНЗ.....50

#### ***Олена Жижко***

Концепція професійної освіти маргінальних  
груп населення у латиноамериканському регіоні.....57

#### ***Ірина Лещенко***

Пріоритетні тенденції та аналіз  
філософських аспектів неперервної освіти .....64

#### ***Наталія Смоляна***

Поняття “виробнича праця” у контексті  
науково-термінологічного апарату  
професійної педагогіки.....71

#### ***Тамара Усатенко***

Батьківство в суб’єктних системах  
“чоловік-жінка”, “батьки-діти” .....79

**Розділ II**  
**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ**  
**ОСВІТИ ДОРОСЛИХ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ**  
**ТА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ**

<b><i>Ольга Андрусь</i></b>	
Забезпечення ефективності навчання економічних дисциплін у технічних університетах.....	90
<b><i>Інна Артеменко</i></b>	
Контроль за психолого-педагогічною підготовкою майбутнього викладача економіки засобами інформаційних технологій.....	99
<b><i>Бугасова Наталія</i></b>	
Роль інформаційно-комунікаційних технологій в освіті іммігрантів у Швеції.....	108
<b><i>Надія Дорошенко</i></b>	
Комп'ютерні графічно-інформаційні технології у системі графічної підготовки робітничих кадрів.....	114
<b><i>Людмила Євсюкова</i></b>	
Формування вмінь самостійної діяльності майбутніх фахівців з безпеки життєдіяльності у ВНЗ.....	125
<b><i>Світлана Зінченко</i></b>	
Соціально-психологічні аспекти освіти засуджених ув'язнених у кримінально-виконавчій системі України.....	132
<b><i>Майя Кадемія, Сергій Петрович</i></b>	
Використання інформаційно-освітнього порталу для формування інформаційно-комунікаційної компетентності у ВНЗ.....	141
<b><i>Олена Кравченко</i></b>	
Гуманізація навчально-виховного середовища медичного коледжу як основа формування професійної етики майбутніх медичних сестер.....	147
<b><i>Алла Лановенко</i></b>	
Розвиток інформаційної компетентності викладача інноваційного ВНЗ .....	155

<b><i>Лідія Лимаренко</i></b>	
Репетиція як форма навчально-виховного процесу у студентському театрі.....	161
<b><i>Світлана Лутковська</i></b>	
Професійно-екологічна компетентність майбутніх молодших спеціалістів переробної харчової промисловості.....	169
<b><i>Тетяна Столярова</i></b>	
Інформатизація професійної підготовки майбутніх фахівців з економіки, прикладної математики і комп'ютерних наук .....	178

### Розділ III АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ

<b><i>Наталія Аксініна</i></b>	
Розвиток креативного мислення майбутніх учителів музики.....	186
<b><i>Валерій Аніщенко, Олег Падалка</i></b>	
Професійні цінності вчителя у контексті педагогіки безпеки.....	192
<b><i>Галина Воскобойнікова</i></b>	
Валеодіагностика та валеомоніторинг як складові оздоровчого освітнього середовища початкової школи .....	197
<b><i>Алла Козир</i></b>	
Інтеграційний аспект підготовки викладачів мистецьких дисциплін.....	206
<b><i>Тетяна Колодько</i></b>	
Творчість у професійній діяльності педагога.....	212
<b><i>Василь Федоришин</i></b>	
Актуалізація основних принципів мистецького навчання у підготовці майбутнього вчителя музики .....	219

**Розділ IV**  
**ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ**  
**ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**

***Олександр Борейко***

Дисциплінованість особистості  
як проблема історії педагогіки  
(друга половина XIX – початок XX століття).....227

***Любов Єленич***

Історико-педагогічні аспекти розвитку  
навчальної проектної технології.....233

***Лариса Лук'янова***

Підготовка організаторів навчання  
дорослих у Польщі.....240

***Світлана Нікітчина***

Розвиток освіти дорослих:  
історико-педагогічний аспект.....248

***Лариса Сігаєва***

Розвиток освіти дорослих  
в Україні (20-30-ті роки XX ст.).....257

***Олена Теренко***

Тенденції розвитку вищої жіночої освіти  
у США на початку XXI століття.....267

***Олена Тринус***

Творчі пошуки професійної підготовки вчителя  
в закладах післядипломної педагогічної освіти  
України кінця XIX – початку XX століття.....274

**НАШІ АВТОРИ**.....283

**ПАМ'ЯТКА АВТОРУ**.....286

**ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ  
ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**

**УДК 374.7**

**Олена Аніщенко,  
м. Київ**

**ГУМАНІСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АНДРАГОГІКИ  
У ВИМІРІ ПЕДАГОГІКИ МІГРАЦІЙ**

Гуманістичний потенціал андрагогіки як теорії і практики освіти дорослих передусім передбачає орієнтацію на загальнолюдські цінності, визнання духовності людини як абсолютної цінності людського життя, її гідності, права на свободу, розвиток здібностей, гармонізацію стосунків між дорослим і суспільством, природою та ін. Нам імponує умовивід А.А. Алієва [1, с. 12] про те, що основна мета освіти дорослих – формування, розвиток морального характеру дорослої людини, що забезпечує гідний рівень та якість життя у матеріальному й духовному сенсі.

Водночас вважаємо за необхідне привернути увагу до нової галузі педагогічної науки – міграційної педагогіки (педагогіки міграцій, мігрантської педагогіки), яка ґрунтується на ідеях гуманістичної педагогіки, психології, принципах демократизації, толерантності, полікультурності. О.В. Бондаревська її тлумачить як інтегровану галузь сучасної педагогіки, що вивчає процес адаптації дітей мігрантів та їхніх сімей в іншомовному культурному просторі. На нашу думку, дослідження з міграційної педагогіки мають спрямовуватися не лише на вивчення проблеми дітей мігрантів, а ще й на освіту дорослих мігрантів. Така освіта передбачає виховання в учнів-мігрантів взаємопов'язаних властивостей, серед яких – високий рівень громадянської самосвідомості, почуття власної гідності, самоповага, самостійність, самодисципліна, незалежність суджень, здатність до орієнтації у різних життєвих ситуаціях, світі духовних цінностей, здатність приймати рішення і нести відповідальність за свої вчинки. Навчання й виховання учнів-мігрантів зумовлюють необхідність всебічної гуманітаризації змісту освіти, гуманізації її методів, форм і всієї системи виховних відносин.

У цьому контексті важливого значення набуває те, що

діяльність дорослих, і зокрема дорослих мігрантів, є інваріантом усіх освітніх, професійних, культурних, політичних, етнічних, національних державно-суспільних і приватних соціально-економічних систем. На думку А.А. Алієва, “освіта дорослих як неперервний процес формування й підтримки соціально визначеної діяльності дорослого є інваріантною складовою всіх соціальних інститутів держави і суспільства в цілому – від економіки, науки, культури до безпеки, захисту, оборони” [1, с. 4]. За нашим переконанням, наведений перелік доречно розширити галузями освіти, охорони здоров’я.

Пропонуємо більш детально розглянути проблему освіти дорослих у контексті розвитку світових міграційних процесів. При цьому доречно нагадати, що територіальні міграції (переміщення) поділяють на зовнішні міграції (еміграція та імміграція) за межі держави та внутрішні міграції – переїзди в межах державних кордонів однієї держави. Наша публікація присвячена саме проблемі освіти дорослих у контексті зовнішньої міграції.

Слід підкреслити, що міграційними процесами охоплено багато країн, соціальних груп населення, різні сфери суспільного життя. Серед причин їхнього поширення провідне місце посідають економічні. За кордон мігрантів передусім виштовхують бідність, відсутність адекватних умов працевлаштування, низькі зарплати, нестабільна економічна ситуація. На сучасному етапі розвитку суспільства міграції набули статусу нагальної світової проблеми. Вони є одним із чинників соціального перетворення й розвитку різних регіонів світу, тому політика інтеграції мігрантів із галузі загальних громадянських ініціатив переходить у площину стратегічно важливих завдань виживання країни. Вибір шляхів розв’язання цієї проблеми має передбачати аналіз досвіду інших держав, які зіткнулися з такими самими проблемами і вже упроваджують конкретні заходи у цій галузі.

Акцентуємо увагу на деяких статистичних матеріалах. Так, майже 3% населення світу, а це приблизно 190 млн. осіб, живе не у країні свого походження [14, с. 57]. Станом на 2010 р., загальна кількість трудових мігрантів у Росії становила 11, 5 млн. осіб [8, с. 104; 10]. За даними 2009 р., понад чверть молдовської робочої сили живе і працює за кордоном [12, с. 18]. Щодо України, то за оцінкою Світового банку, Україна посідає п’яте місце у світі за кількістю трудових мігрантів. Зокрема, за даними Української Всесвітньої координаційної Ради, нині за кордоном працюють 3-3,5 млн. українців. Інші цифри наводять науковці Інституту народознавства НАНУ. Відповідно до їхніх експертних даних, за кордоном перебуває 4 млн. 500 тис. українських трудових



### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

мігрантів. Експерти Науково-дослідного інституту соціально-трудова відносин Міністерства праці та соціальної політики України вважають, що за кордоном працюють 8,6-15,1% чисельності всього населення України (станом на початок 2008 р.) та 19,5-34,1% економічно активного населення працездатного віку [5]. За оцінками експертів, найбільше українських заробітчан працюють у Росії, Італії, Португалії, Іспанії, Чехії, Польщі та США. Так, із 410 тисяч іноземців, які мешкають у Чехії, українці складають 127 тисяч [3].

За нашим переконанням, еміграція, імміграція як складові міграційних процесів потребують посиленої уваги з боку держави. Так, для України характерні процеси як зовнішньої, так і внутрішньої міграції. Згідно з даними Управління Верховного комісару ООН у справах біженців в Україні (УВКБ ООН), упродовж 1996-2007 рр. у нашій країні статус біженця отримали понад 5 тисяч шукачів притулку. Окрім цього, у 2007 р. понад 2 тисячі осіб подали документи на отримання статусу біженця України. За твердженням Д. Плечка, старшого радника з правових питань УВКБ ООН в Україні, у 2010 р. до органів міграційної служби України надійшло 1500 заяв про надання статусу біженця в Україні. Більшість із них надійшли від громадян Афганістану, Сомалі, Узбекистану, Киргизстану. Проте у 2010 р. міграційні органи прийняли позитивні рішення про надання статусу тільки по 135 заявам [6]. Слід додати, що для України актуальні також і проблеми нелегальної міграції. Наприклад, лише у 2007 р. в Україні було затримано близько 20 тисяч осіб [9, с. 1].

У зв'язку з імміграцією іноземців до України викликає занепокоєння відсутність належного її регулювання, а також державних програм інтеграції іммігрантів. Це сприяє виникненню загрози маргіналізації, соціальної ізоляції іммігрантських груп, загостренню міжетнічної взаємодії, зростанню ксенофобських настроїв у населення, що в цілому негативно позначається на гомогенності українського суспільства [7]. Водночас за умови оптимального використання мігрантами власного людського потенціалу, самі мігранти та економіки країн, в яких вони мешкають, можуть одержати певні переваги. Тому урядами багатьох країн (кожним – із своїм показником успіху) було ініційовано цільові програми, які сприяють працевлаштуванню мігрантів. Такими програмами передбачено навчання мові, встановлення схем менторства, розробку та впровадження заходів щодо визнання іноземної кваліфікації та ін.

Викладене вище свідчить про актуальність організації практичної діяльності щодо соціальної, культурної адаптації

мігрантів, членів їхніх родин. У цьому контексті важливого значення набуває освіта, й зокрема освіта дорослих мігрантів. Нам імпонує умовивід Keeley Brian, автора фундаментальної праці “Міжнародна міграція: глобалізація з людським обличчям” [14, с. 27] щодо зв’язку міжнародної міграції з економікою, демографією, політикою, національною безпекою, культурою, мовою і навіть релігією.

Різні культури і релігії, лінгвістичні “перешкоди”, бюрократія, соціальна нерівність, вороже ставлення до “чужинців” і ряд інших причин зміцнюють бар’єри, які заважають інтеграції мігрантів до суспільств держав, обраних ними для нового життя. Одним із засобів подолання таких бар’єрів є система освіти дорослих. Таким чином, у контексті нашого дослідження безперечний науковий і практичний інтерес становить європейський досвід організації, поширення освіти дорослих мігрантів. На основі аналізу, узагальнення матеріалів, викладених у джерелах на електронних і паперових носіях [2; 8], виокремимо основні цільові групи, на які поширюється просвітницька, культурно-освітня діяльність щодо адаптації мігрантів до нових умов життя, а також ті, які безпосередньо мають сприяти інтеграції та адаптації мігрантів:

- дорослі мігранти;
- педагогічний персонал, покликаний задовольняти освітньо-культурні потреби дорослих мігрантів;
- організації, що опікуються освітою дорослих;
- органи влади (від муніципального до загальноєвропейського рівня).

Співпраця представників виокремлених вище цільових груп уможливує створення рекомендацій і порушення клопотань щодо корекції міграційної політики держави в цілому, а також політики у галузі адаптації мігрантів.

Акцентуємо увагу на тому, що 2009 р. у Санкт-Петербурзі на базі Інституту освіти дорослих “ПАНІ” було створено Міжрегіональний центр освіти мігрантів держав – учасниць СНД. Водночас практичний і науковий інтерес становить діяльність установи РАО “Інститут освіти дорослих” – базової організації з освіти дорослих і просвітницької діяльності держав – учасниць країн СНД. За її ініціативи розроблено проєкт “Створення правової і мовної адаптації трудових мігрантів”. На думку авторів проєкту, організація освітньої діяльності у Центрах має здійснюватися з використанням новітніх інтерактивних технологій, серед яких – імітаційні та рольові ігри, тренінги,

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

експериментальні вправи. Це зумовило необхідність передбачити оснащення центрів мультимедійними кабінетами, відповідними дидактичними матеріалами. Діяльність зазначеного центру спрямована на оптимізацію роботи діючих Центрів міграції у країнах – постачальниках мігрантів. Активна діяльність Центру насамперед має забезпечити рівновагу між спрощенням процедур дозволу на міграційну діяльність і контролем за міграційними потоками. Одне із першочергових питань, що вирішується Центром, – встановити, які форми міграції є бажаними і мають заохочуватися [8, с. 105].

На першому етапі проекту передбачено підготовку соціальних працівників для роботи з мігрантами до переміщення в іншу країну. Наступний крок – створення програм підготовки фахівців для роботи з мігрантами. Основна мета та очікуваний результат програм – ефективна підготовка мігрантів до нової соціокультурної середовищі. Третя частина проекту визначає перспективи його розвитку:

- забезпечувати кращу поінформованість уряду і суспільства про ситуацію з мігрантами на конкретній території, можливість регулювати міграційні потоки;
- сприяти у розробці основ державної політики і програм, які надають стимули для впорядкування міграції та запобіганню неконтрольованій міграції;
- створення умов для дотримання дисципліни новими мігрантами; посилити захист прав мігрантів та дотримання юридичних зобов'язань у державах, які їх приймають;
- сприяти стабілізації міграційних потоків в обох країнах, забезпечити надійні та економічно ефективні послуги для осіб, які потребують міжнародної допомоги;
- забезпечити гуманітарною допомогою мігрантів та їхніх сім'ї у надзвичайних і постконфліктних ситуаціях та ін.

Зазначимо, що у розвинених країнах світу багато уваги приділяється заохоченню іммігрантів до того, щоб вони відігравали значну роль в управлінні своєю інтеграцією. У зв'язку з цим набули поширення численні мовні курси та інформаційні програми, які мають практичне спрямування, описують адміністративну систему країни та необхідні формальності. Зворотний бік таких програм полягає в тому, що мігрантів все частіше просять продемонструвати, якими саме знаннями і навичками, необхідними для життя на новій батьківщині, вони володіють. Водночас мають місце ознаки зміщень у бік так званих “проактивних” політик міграції, спрямованих на сприяння заповненню певних прогалів у робочій силі, особливо у галузі

інформаційних технологій, медицини, біоінженерінгу.

Країнами Європи зміцнюється курс на збереження ядра європейської культури із використанням при цьому потенціалу некорінного населення, яке проживає у них. Саме таким чином проєктуються й упроваджуються сучасні європейські інтеграційні програми, в яких мігрантам передусім пропонують базові можливості для соціокультурної інтеграції – вивчення мови, доступність освіти [11]. Станом на 2006 р. завдяки фінансуванню Європейським соціальним фондом, 700 тисяч мігрантів і національних меншин одержали підтримку шляхом професійної орієнтації, індивідуальних консультацій з підприємництва, стажування і практики у компаніях [13].

Практичний інтерес становить досвід Німеччини щодо соціокультурної інтеграції мігрантів. Завдання інтеграції мігрантів до німецького соціуму законодавчо оформлено лише в 2005 р., ставши одним із провідних у внутрішній політиці. У 2000 р. було трансформовано законодавство про громадянство, 2005 р. ухвалено Закон про імміграцію, а в 2007 р. – Національний план інтеграції, що передбачає комплекс заходів з інтеграції мігрантів та їх нащадків.

Значну міжнародну діяльність у галузі освіти дорослих, зокрема і мігрантів, здійснюють неурядові організації Німеччини. Передусім йдеться про DVV International – Інститут з Міжнародного Співробітництва Німецької Асоціації Народних Університетів (Deutscher Volkshochschulverband (DVV)). Це федеральна асоціація 16 земельних асоціацій Народних Університетів (VHS – Volkshochschule). Вона представляє інтереси членів асоціації і близько 1000 Народних Університетів на федеральному, європейському і на міжнародному рівнях. Серед її основних завдань – сприяння розвитку освіти дорослих, розв’язанню проблем міграції, інтеграції та ін. Понад 140 представників організації працюють у різних країнах світу. У 2010–2011 рр. DVV International ініційовано міжнародну програму “Соціальна і економічна інтеграція внутрішніх мігрантів через освітні та розвивальні програми” EU/NSA&LA, проєкт щодо освіти дружин трудових мігрантів і безробітних.

Не викликає сумнівів те, що для України особливо важливе значення мають приклади, моделі навчання й перепідготовки дорослих мігрантів європейських держав. Як свідчить дослідження Д. Ахмеджанової, урядові структури (Єврокомісія, Рада Міністрів Північних Країн) визначають загальний вектор освітньої політики для дорослих і виділяють пріоритети, спираючись на експертну думку. А власне освітні програми реалізуються неурядовими

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

організаціями, навчальними закладами, профінансованими на конкурсній основі. Змагальність при відборі тих або інших проектів стає одним із стимулів для підтримки якості навчання на належному рівні. Навчання для мігрантів – безкоштовне, що знижує рівень корупції у цій сфері. З іншого боку, таке додаткове навчання не є обов'язковим, а упроваджується винятково як додатковий засіб для закріплення в новій країні. Так, курси у межах таких проектів можуть виявитися корисними при здачі іспитів на знання мови.

Слід визнати, що в Україні інтеграція через освіту дорослих мігрантів здійснюється опосередковано, символічно. Функції інтеграції реалізуються здебільшого на рівні національних спільнот, родинних зв'язків. Водночас реальний стан справ свідчить про те, що передусім йдеться про економічну інтеграцію, тобто пошук мігрантами робочих місць.

Насамкінець зазначимо, що Україною зроблено деякі спроби щодо формування цивілізованої міграційної політики. Опосередковано їх можна розглядати у контексті проблеми освіти дорослих, культурно-освітніх потреб мігрантів. Так, 4 серпня 2011 р. набув чинності Закон України “Про біженців та осіб, які потребують додаткового або тимчасового захисту”. У грудні 2011 р. Г. Селешуком розроблено й запропоновано для обговорення проект закону України “Про правовий статус українських трудових мігрантів”. Переважно за ініціативи нечисленних недержавних організацій проводяться тренінги для правоохоронців, суддів, прикордонників, реалізуються проекти щодо мовної адаптації мігрантів. Вітчизняними науковцями здійснюються поодинокі дисертаційні дослідження, зокрема і з порівняльної педагогіки, політології, соціології, демографії, історії, присвячені проблемам полікультурності, трудової міграції, адаптації біженців та ін. У відділі андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України досліджуються теоретико-методологічні засади адаптації дорослого населення в умовах іншого лінгвокультурного середовища (О. Баніт) (<http://www.andragogika.com.ua/banit.html>). Водночас, на жаль, в Україні проблема освіти дорослих мігрантів не стала предметом комплексних фундаментальних і прикладних науково-педагогічних досліджень. Очевидними є низький рівень наукових досліджень у галузі міграції, їх епізодичність, розрізненість, а також ненадійність міграційної статистики.

Отже, важливою умовою успішної реалізації завдань адаптації, інтеграції мігрантів у суспільне життя країни є усвідомлення необхідності науково обґрунтованого професійного

підходу до вирішення проблем мігрантів і належної професійної підготовки відповідних фахівців. За нашим переконанням, освіта дорослих в умовах розвитку міграційних процесів є міждисциплінарною проблемою. Це актуалізує необхідність об'єднання та координації зусиль педагогів (в ідеалі – андрагогів, герагогів), психологів, соціальних працівників, соціологів, лінгвістів, програмістів, правоохоронців, юристів, лікарів та інших спеціалістів. Така співпраця сприятиме розробці чіткої стратегії із подальшим упровадженням конкретних заходів щодо освіти дорослих мігрантів з метою їх соціально-культурної адаптації на засадах міжкультурного діалогу.

Таким чином, гуманістичний потенціал андрагогіки у вимірі педагогіки міграцій передбачає розвиток засобами освіти дорослих комунікації як нового рівня культури у багатонаціональному суспільстві, розробку адаптивних освітніх програм, інтеграцію мігрантів у суспільство за допомогою освіти, забезпечення взаємозв'язку соціальної, культурної і мовної адаптації, необхідність забезпечення двомовності й полікультурності в освіті мігрантів, створення умов для збереження мігрантами власної мови, інтелектуальних та емоційних контактів з рідною культурою, підготовка педагогів, орієнтованих на роботу з дорослими мігрантами у контексті оволодіння ними кількома мовами і культурами (виховання особистості на рубежі культур), здатних до організації діалогу культур. Ефективне вирішення проблем навчання і виховання мігрантів може бути забезпечено в особистісно орієнтованому освітньому процесі, спрямованому на турботу і допомогу мігрантам та їхнім сім'ям, відновлення їх природно-антропологічних прав (на етнічну приналежність, житло, здоровий спосіб життя тощо), подолання соціальної дезінтеграції, маргіналізації. Оскільки власне гуманізація передбачає визнання, повагу загальнолюдських цінностей, увагу до людей, саме освіта дорослих мігрантів покликана забезпечувати співвідношення інтернаціонального та національного з метою запобігання ігнорування національних цінностей, традицій, культури, національної психології мігрантів.

### Література

1. Алиев А.А. Методология и теория образования взрослых: [монография] / А.А. Алиев. – СПб.: ИОВ ПАНИ, 2010. – 71 с.
2. Ахмеджанова Д. Европейское образование взрослых / Дилором Ахмеджанова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 2.12.2011 <<http://cogita.ru/analitka/2-i-konkurs-esse-deyatelnost-nko-v>

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

rossii-i-v-evrope/ dilorom-ahmedzhanova...>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

3. Гаврош О. Українські заробітчани в Чехії: хто, чому і за скільки? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 2.12.2011 <[http://www.ukrajinci.cz/ua/publikacii-statti/detail/-----\\_1/](http://www.ukrajinci.cz/ua/publikacii-statti/detail/-----_1/)>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

4. Грищенко В. Деятельность DVV International в Центральной Азии / Виталий Грищенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 2.12.2011 <[www.goethe.de/.../7\\_Tdtigkeit\\_des\\_dvv\\_international\\_in\\_Zentra\\_lasie...](http://www.goethe.de/.../7_Tdtigkeit_des_dvv_international_in_Zentra_lasie...)>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

5. Лавриненко С.І. Тенденції трудової міграції з України до країн СНД / С.І. Лавриненко // Стратегічні пріоритети. – 2009. – №2(11). – С. 186.

6. Лівівські правоохоронці навчалися дотриманню прав іноземців [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 27.11.2011 <<http://www.migration.org.ua/>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

7. Малиновська О. Соціально-економічні та етнокультурні наслідки міграції для України: Аналітична записка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 5.12.2011 <<http://www.niss.gov.ua/articles/592/>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

8. Нето Ф.П.С. Социокультурная и правовая адаптация мигрантов как фактор стабилизации миграционных потоков в СНГ / Ф.П.С. Нето, К.А. Пшенко, М.С. Якушкина // Человек и образование: академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования. – 2011. – №1(26). – С. 104-108.

9. Ольхович О.В. Підготовка соціальних працівників до роботи з біженцями у вищих навчальних закладах США і Канади: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / О.В. Ольхович. – Тернопіль, 2008. – 20 с.

10. Плисецкий Е.Л. Современные миграционные процессы в России / Е.Л. Плисецкий // География. – 2003. – № 37 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 15.12.2011 <<http://geo.1september.ru/articfef.php?ID=200303705>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

11. Творогова С. Немецкий опыт работы с этнокультурными меньшинствами как способ снижения социальной напряженности / С.Творогова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 27.11.2011 <<http://demoscope.ru/weekly/2011/0459/gazeta026.php>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

12. Укрепление взаимосвязи миграции и развития в Молдове / сост. Н. Кожокару, Н. де Швагер; подготовлено для: Всемирный Банк в рамках Сети практиков и профессионалов в области миграции и денежных переводов (МИРПАЛ). – Кишинэу, 2010. – 65 с.

13. Europejski Fundusz spoieczny: migranci i mniejszości narodowe / Unia Europejska. – Wydane w Belgii, 2010. – S. 6 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 5.11.2011 <[ec.europa.eu/esf/BlobServlet?docId=185...](http://ec.europa.eu/esf/BlobServlet?docId=185...)>. – Загол. з екрану. – Мова пол.

14. Keeley Brian. International Migration: The human face of globalisation / Brian Keeley. – Paris: OECD Rights and Translation unit (PAC), 2009. – 167 p.

*Елена Анищенко*

**Гуманістический потенціал андрагогики  
в измерении педагогика миграций**

**Аннотация.** В публикации обоснована актуальность междисциплинарного подхода в образовании (на примере андрагогики, педагогика миграций и других наук). Охарактеризована сущность гуманизма андрагогики в контексте педагогика миграций. Проанализированы приемлемые для Украины идеи европейского опыта социокультурной интеграции через образование взрослых мигрантов.

**Ключевые слова:** гуманизм, педагогика миграций (миграционная педагогика), андрагогика (образование взрослых), миграции, адаптация, интеграция.

*Elena Anishchenko*

**Humanitarian potential of andragogy in the context  
of migration pedagogy**

**Summary.** The actuality of interdisciplinary approach in education (evidence from Andragogy and Migration Pedagogy) is grounded in the article. Special attention is paid to the essence of Adult Education humanism in the context of Migration Pedagogy and other sciences. Adopted ideas of European experience of sociocultural integration through Adult Education of migrants for Ukraine are defined.

**Key words:** humanism, Migration Pedagogy, Andragogy (Adult Education), migration, adaptation, integration.

**УДК 159.923-053.8:811(100)**

**Ольга Баніт,  
м. Київ**

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ  
АДАПТАЦІЇ ДОРΟΣЛОГО НАСЕЛЕННЯ В УМОВАХ  
ІНШОГО ЛІНГВОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА**

Адаптація дорослого населення в умовах іншого лінгвокультурного середовища набуває на сьогоднішній день особливої актуальності у зв'язку з масовою міграцією. За статистикою Міжнародного центру перспективних досліджень близько 175 млн. людей живуть у країнах, які не є їхньою батьківщиною [11].

Характерною рисою сучасних міграцій населення є поступове зменшення обсягів внутрішньодержавних потоків і збільшення міждержавних. Виїжджають зі своїх країн не лише



### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

вимушені мігранти – біженці та переселенці, які покидають Батьківщину в результаті етнічних, релігійних і військових конфліктів, а й звичайні громадяни в пошуках заробітку, та чимало спеціалістів з вищою освітою і вченими званнями з різних областей науки, техніки, культури, бізнесу.

Кожен мігрант після переїзду стикається з безліччю економічних, соціальних і психологічних проблем. Він мусить пройти процес адаптації – пристосування до нових умов та способу життя. Процес адаптації завжди проходить з великими труднощами. Навіть за сприятливих умов адаптація – важкий, стресогенний процес. В окремих випадках адаптація завершується швидко, особливо якщо відмінності в умовах та способі життя в місцях виходу та районах поселення незначні або в останніх кращі, ніж у перших; в іншому разі – це доволі тривалий процес, інколи він триває кілька років. Це підтверджують дослідження В. Мойсеєнко, котра використовуючи для аналізу дані переписів населення 1926 та 1979 років, довела, що період переходу новоселів до складу постійного населення навіть в межах рідної країни становить приблизно десять років [6].

Потрапляння в інше лінгвокультурне середовище передбачає в першу чергу психологічну адаптацію. На кожному кроці – перехрестя різних мов, релігій, поведінкових ситуацій, які відображають іншу культуру, за якою стоїть обумовлене тією національною свідомістю уявлення про світ. Від того, наскільки швидко, ефективно і безболісно людина зуміє сприйняти ці нові умови, залежатиме її подальше життя, кар'єра, успіх, самопочуття і т.п.

У вітчизняній науці питання адаптації дорослого населення до початку 90-х років практично не піднімалися, оскільки ця проблема не була актуальною з часів другої світової війни. Лише масові міграції в пострадянському просторі поставили перед громадськістю і соціальними науками нову наукову і практичну проблему. У дослідженнях зарубіжних учених це питання було піднято набагато раніше. Ще в середині ХХ століття міграції з країн Азії і Африки в Європу, Північну Америку, Австралію набули масового характеру. Тому, починаючи приблизно з 50-60-х років, американські, австралійські, англійські психологи стали займатися дослідженням причин і мотивів міграцій, психологічних проблем адаптації мігрантів до іншого культурного і природного середовища, вивченням психологічних особливостей мігрантів різних поколінь.

Метою статті є висвітлення актуальних проблем психологічної адаптації дорослого населення в умовах іншого

лінгвокультурного середовища та шляхів їх вирішення.

Адаптація (від лат. “adaptatio” – пристосування) – складний процес, і в різних дослідженнях її характеризують з різних сторін, відповідно класифікуючи за певною низкою ознак. Абсолютно правильно, на наш погляд, відносити поняття адаптації до загальнонаукових понять, які зароджуються “в точках дотику” наук або навіть в окремих науках (як це видно на прикладі самого поняття “адаптація”, що виникло спочатку в біології) з подальшою його екстраполяцією на багато сфер природничих і суспільних наук та навіть на клас особливих кібернетичних (технічних) систем. Здатність до пристосування – фундаментальна властивість живої матерії, і тому не випадково саме поняття “адаптація” є одним із центральних у біології. В біології цим поняттям користуються для позначення ступеня виживання осіб і популяцій, співпристосування органів і частин тіла, в медицині – для позначення життєдіяльності людського організму в нормі та патології. У соціології та психології це поняття асоціюється з процесом і результатом встановлення визначених взаємовідносин між особистістю і соціальним середовищем – “соціальна адаптація”. Філологи ведуть мову про “адаптовані” тексти. В техніці і в кібернетичі розробляється поняття “адаптивні системи”, під якими мають на увазі самоналаштовувальні системи. Поняття “адаптація”, як загальнонаукове поняття, сприяє синтезу, об’єднанню знань різних систем (природничих, соціальних, технічних). Ось чому проблема адаптації повинна розглядатися як комплексна міждисциплінарна наукова проблема, яка в даний час досить широко й інтенсивно досліджується на медико-біологічному (І. Павлов, О. Ухтомський, Ф. Березін, Г. Сельє), соціально-економічному (В. Мойсенко, В. Солдатова, М. Блінова, С. Бочнер), лінгвокультурному (Дж. Беррі, К. Оберг, В. Смалей) та психолого-педагогічному (Л. Адлер, А. Лазарус, А. Фернхем) рівнях.

Адаптація – це динамічний процес, завдяки якому рухливі системи живих організмів, незважаючи на мінливість умов, підтримують стійкість, необхідну для існування, розвитку і продовження роду. Саме механізм адаптації, вироблений у результаті тривалої еволюції, забезпечує можливість існування організму в постійно мінливих умовах як знайомого (рідного), так і чужого середовища, в яке потрапляє доросла людина, змінюючи місце проживання. Завдяки процесу адаптації досягається збереження гомеостазу при взаємодії організму з зовнішнім світом [8]. У цьому зв’язку процеси адаптації містять у собі не тільки оптимізацію функціонування організму, але й підтримку

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

збалансованості в системі “організм-середовище”. Оскільки організм і середовище перебувають не в статичній, а в динамічній рівновазі, їх співвідношення міняються постійно, а отже, процес адаптації здійснюється постійно. Це відноситься в рівній мірі до всієї природи. Однак істотною відмінністю людини є те, що вирішальну роль у процесі підтримки адекватних відносин у системі “індивідуум-середовище”, в ході якого можуть змінюватися всі параметри системи, відіграє психологічна адаптація. Психологічну адаптацію розглядають як результат діяльності цілісної самокерованої системи, підкреслюючи при цьому її системну організацію та направленість на максимально можливе задоволення актуальних потреб. Таким чином, потреби є важливим критерієм ефективності адаптаційного процесу. Отже, психологічну адаптацію можна визначити як процес встановлення оптимальної відповідності особистості і навколишнього середовища в ході здійснення властивої людині діяльності, який дозволяє індивідууму задовольняти актуальні потреби і реалізовувати пов'язані з ними значимі цілі, забезпечуючи в той же час відповідність максимальної діяльності людини, її поведінки, вимогам середовища [3].

Адаптаційні процеси дорослої людини тісно пов'язані з емоційним напруженням і стресами. Це послужило підставою для визначення стресу як специфічної реакції організму на пропонувані йому вимоги, і розгляд його як загального адаптаційного синдрому. В результаті потрапляння в інше лінгвокультурне середовище стресові ситуації можуть створюватися динамічністю подій, необхідністю швидкого прийняття рішення, неузгодженістю між індивідуальними особливостями, ритмом і характером діяльності. Факторами, що сприяють виникненню емоційного стресу в цих ситуаціях, можуть бути недостатність інформації, її суперечливість, надмірна розмаїтість чи монотонність, об'єм роботи, який перевищує можливості індивідуума за обсягом чи ступенем складності, суперечливі чи невизначені вимоги, критичні обставини чи ризик при прийнятті рішення.

У системі “людина-середовище” рівень емоційної напруженості зростає в міру збільшення розходжень між умовами, в яких формувалися психічні механізми суб'єкта, і новими, в які він попадає. Інша культура змушує мігранта відмовитися від колишнього способу життя, прийняти інші соціальні норми, правила і способи поведінки. Змінюється все: від природи і клімату до одягу та їжі, від соціальних, економічних і психологічних відносин зі світом та іншими людьми до відносин у

власній сім'ї. Найважливіші зміни – культурні: інша мова, звичаї, традиції, ритуали, норми та цінності. Дослідники все більше уваги стали приділяти вивченню результатів зіткнення мігрантів з чужою культурою. Стан, який переселенці нерідко відчували в іншій країні, американський антрополог К. Оберг назвав “культурним шоком”, стверджуючи, що входження в нову культуру для кожної людини пов'язане з різного рівня та інтенсивності переживаннями. Таке сильне нервово потрясіння може статися під впливом нових умов, коли сенсорні, символічні, вербальні і невербальні системи, які безперервно забезпечували нормальне життя на батьківщині, відмовляються адекватно працювати в нових умовах [7].

Концепція культурного шоку в тому вигляді, в якому вона була сформульована К. Обергом, спиралася на так званий клінічний підхід до вивчення процесів адаптації в іншому лінгвокультурному середовищі. В подальшому культурний шок стали розглядати як нормальну реакцію, як частину звичайного процесу адаптації до нового культурного оточення.

Багато дослідників намагалися уточнити сутність культурного шоку, підкреслюючи різні сторони перебування в іншому лінгвокультурному середовищі. Для цього використовувалися терміни “культурне стомлення”, “мовний шок”, “рольовий шок” та ін. [1, 2, 4, 10, 12]. Л. Смалей описав культурний шок як емоційну реакцію, яка виникає внаслідок нездатності зрозуміти, проконтролювати і передбачити поведінку інших [12]. Інші автори пов'язували культурний шок з невизначеністю норм і очікувань а, отже, з труднощами контролю над ситуацією та її прогнозуванням. У зв'язку з цим виникає тривожність, замішання і апатія, що тривають до тих пір, поки не сформуються нові когнітивні конструкції для розуміння іншої культури і вироблення відповідних моделей поведінки.

К. Оберг виділив п'ять основних психологічних ознак культурного шоку:

- почуття втрати або позбавлення (статусу, друзів, батьківщини, професії, майна);
- почуття відторгнутості (неприйняття новою культурою) і почуття відкидання (неприйняття нової культури);
- збій у рольовій структурі (ролях, очікуваннях), плутанина з самоідентифікацією, цінностями, відчуттями;
- почуття неповноцінності внаслідок нездатності впоратися з новою ситуацією;
- почуття тривоги, засноване на різних емоціях (здивування, відраза, обурення), що виникають у результаті

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи  
усвідомлення культурних відмінностей.

Детальніше зупинимося на останньому пункті – почутті тривоги. Джерелом тривожності стає той факт, що в нових умовах не спрацювають колишні схеми владних відносин, громадського порядку та економічні стратегії, внаслідок чого можуть виникнути ворожість, невпевненість, ідентифікаційна сплутаність і депресія. Слід зауважити, що ті чи інші умови викликають емоційну напругу не в силу їх абсолютної жорсткості, а в результаті невідповідності цим умовам емоційного механізму індивіда. При будь-якому порушенні збалансованості “людина-середовище” недостатність психічних чи фізичних ресурсів індивідуума для задоволення актуальних потреб або неузгодженість самої системи потреб є джерелом тривоги. Тривога може грати оберігачу і мотиваційну роль. З виникненням тривоги пов’язують посилення поведінкової активності, зміну характеру поведінки або включення механізмів інтрапсихичної адаптації. В той же час тривога може не тільки стимулювати активність, але й сприяти руйнуванню недостатньо адаптивних поведінкових стереотипів, заміщенню їх більш адекватними формами поведінки. Тривога, по інтенсивності і тривалості неадекватна ситуації, перешкоджає формуванню адаптаційного процесу, призводить до порушення поведінкової інтеграції і загальної дезорганізації психіки людини. При цьому особистісний чинник відіграє найчастіше вирішальну роль, і в такому випадку інтенсивність тривоги відбиває швидше індивідуальні особливості суб’єкта, ніж реальну значимість загрози.

Цікавими в цьому контексті є результати дослідження професора Ф. Березіна. Для вивчення тривоги він зібрав групу добровольців, у яких викликали стрес експериментально, виходячи з ефекту плацебо. Метою експерименту було продемонструвати ефективність психологічної адаптації у піддослідних зрілого та юнацького віку при низькому і високому рівні тривоги [3]. В результаті з’ясувалося, що молодь більш адаптивна і менш схильна до впливу зовнішньої тривоги, ніж люди старшого покоління. З цього слід зробити висновок про те, що чим гнучкіше вибудована нервово-психічна система людини, чим вона молодша і її свідомість позбавлена стереотипів, тим менш болісно переносяться стресові ситуації і ефективніше проходить процес адаптації.

Відомий зарубіжний психолог Ганс Сельє, основоположник вчення про стреси й нервові розлади, висунув цікаву гіпотезу про те, що старіння – це підсумок усіх стресів, яких зазнав організм впродовж свого життя. Воно відповідає “фазі

виснаження” загального адаптаційного синдрому, який у певному сенсі є прискороною версією нормального старіння. Будь-який стрес, особливо викликаний марними зусиллями, викликає незворотні хімічні зміни; їх накопичення зумовлює ознаки старіння в тканинах. Особливо важкі наслідки викликає ураження мозкових і нервових клітин [9].

Виникненню психічних розладів у мігрантів можуть сприяти як зовнішні умови, які порушують звичну життєдіяльність людини, так і внутрішні (індивідуально-особистісні) характеристики. Життєві обставини можуть бути поштовхом до виникнення розладів, а особистісна організація виконує роль “патогенного підґрунтя” для перетворення тимчасових розладів у хронічні порушення.

Аналіз психологічних труднощів і психічних розладів мігрантів свідчить, що вони мають комплексний характер, зачіпаючи всі основні сфери особистості: емоційну, когнітивну, поведінкову, мотиваційну, комунікативну. Порушення в емоційній сфері досить різноманітні – від байдужості, пригніченості, втрати інтересу до життя, загальмованості, що переходить в апатію і депресію, до дратівливості, агресивності, неконтрольованих спалахів гніву. Посилюється тривожність, підвищується збуджуваність, виникають різкі перепади настрою, фобістичні реакції. У переважній більшості мігрантів зустрічаються серйозні розлади сну: безсоння, проблеми з засипанням, нічні жахи. Зарубіжні клінічні дані свідчать, що найпоширенішою причиною є депресія [12]. Депресія, в свою чергу, призводить до того, що ця категорія людей перебуває в зоні підвищеного суїцидального ризику.

У мотиваційній сфері зміна ієрархії потреб і ціннісних орієнтацій призводить до зниження рівня прагнень і різкого падіння самооцінки, важкого переживання неможливості задоволення потреб як вищих, так і нижчих рівнів.

Мотиваційні проблеми супроводжуються порушенням у когнітивній сфері: розлади всіх основних пізнавальних процесів – порушення пам’яті (амнезія – втрата пам’яті; конфабуляція – присутність у пам’яті подій, які відбувалися з людиною раніше; складність запам’ятовування), неуважності, відволікання, порушення сприйняття (наприклад, часу і місця), розлади мислення (мимовільне ухиляння від основної теми розмови; надмірна деталізація).

Серйозні проблеми спостерігаються у міжособистісному спілкуванні. Йдеться про подружні стосунки, взаємовідносини з дітьми, а також про відносини з представниками іншої культури.

Результати емпіричних досліджень зарубіжних учених свідчать, що серйозне погіршення психічного здоров'я мігрантів пов'язане не лише з інтенсивністю окремих негативних подій, але й з їх кількістю. Проживання в чужій країні передбачає особливо на перших порах події різного рівня екстремальності у кількості, достатній для того, щоб викликати фізіологічний і психологічний стреси. Причому, здавалося б, навіть несуттєві події (по А. Лазарусу – “повсякденні неприємності”), якими насичене життя мігрантів, можуть іноді на них негативніше впливати, ніж втрата близьких чи втрата роботи [5].

Слід відмітити й той факт, що далеко не для всіх людей труднощі, викликані потраплянням в інше лінгвокультурне середовище (зміна мови, світогляду, відсутність близьких, друзів чи сім'ї), мають лише негативні наслідки для психічного здоров'я. Вони можуть сприяти і позитивним зрушенням, наприклад особистісному зростанню, придбанню нового досвіду, нових навиків. Спостереження за мігрантами дозволяють відзначити різне ставлення до виникаючих труднощів: окремі порівняно легко виходять із кризових ситуацій, не відчують депресії і тривоги, іноді навіть із задоволенням переживають новий досвід і успішно адаптуються до умов іншої культури з перших днів перебування.

Наприклад, Л. Адлер і К. Девід встановили, що хоча культурний шок часто асоціюється з негативними наслідками, він інколи й позитивно впливає на особистісне зростання [1]. Результатом культурного шоку може бути набуття нових цінностей, установок і навичок поведінки. У зіткненні з іншою культурою індивід отримує знання дослідним шляхом, починаючи розуміти джерела власного етноцентризму і набуваючи нових поглядів на природу людського розмаїття.

С. Бочнер у 1982 році виділив чотири категорії, які в даний час широко використовуються для розуміння наслідків міжкультурних контактів, а також для опису стратегій міжкультурної взаємодії мігрантів [4]:

- інтеграція – акомодация власних культурних цінностей і цінностей приймаючого суспільства;
- асиміляція – відмова від власних культурних норм і цінностей і добровільне або вимушене прийняття норм і цінностей іншої культури аж до повного в ній розчинення;
- сегрегація – роздільне існування і розвиток культурних груп;
- геноцид – навмисне знищення іншої групи.

На основі виділених категорій С. Бочнер запропонував чотири стратегії адаптації в новому лінгвокультурному

середовищі:

- посередництво – “посередники” синтезують особливості двох культур (така стратегія відповідає процесу інтеграції);

- перехід – “перебіжчики” практично переходять в іншу культуру, замінюючи нею свою власну (така стратегія характерна для процесу асиміляції);

- “маргінальний синдром” – “маргінали” залишаються на кордонах двох культур, переживаючи в результаті цього важкі внутрішньоособистісні конфлікти (ця стратегія характерна для процесу сегрегації);

- шовінізм – “шовіністи” або “націоналісти” заперечують чужу культуру.

На успішність адаптації мігрантів істотно впливає міграційна політика країни, що приймає. А. Фернхем і С. Бочнер виділили два важливих параметри приймаючого суспільства, що полегшують або утруднюють адаптацію мігрантів [12]. Це – культурна дистанція і виразність розпізнавальних ознак (раса, культура, мова, релігія) між приймаючим суспільством і культурами етнічних груп та ступінь внутрішньої гомогенності приймаючого суспільства.

Інтеграція може успішно реалізуватися виключно за умови, що домінуюче суспільство відкрите, і прагне до культурної різноманітності, вважає Й. Беррі [2]. З цього випливає, що інтеграція вимагає взаємної акомодатії, під якою розуміється визнання обома групами права кожної з них на існування як окремих народів. Дана стратегія вимагає, щоб не домінуючі групи прийняли базові цінності більшого суспільства, а домінуюча група повинна бути готова адаптувати свої державні інститути (наприклад освіта, здоров'я, праця) до нових умов так, щоб вони більше відповідали потребам багатокладного суспільства.

Очевидно, що стратегія інтеграції зустрічається тільки в суспільствах, які вже є різнокультурними, і в яких простежуються певні психологічні передумови. Ці попередні умови такі: широко розповсюджене прагнення до культурного розмаїття (тобто наявність позитивної “різнокультурної ідеології”); низький рівень забобонів (тобто мінімальне поширення націоналізму, расизму та дискримінації); позитивні взаємини серед культурних груп (тобто відсутність міжгрупової ворожнечі); і відчуття всіма групами зв'язку, або ототожнення, з домінуючим суспільством [2].

Національна політика і програми країн також можуть служити предметом аналізу в рамках цих чотирьох підходів. Деякі чітко орієнтовані на асиміляцію, припускаючи, що всі мігранти та етнокультурні групи повинні уподібнюватися домінуючому



## Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

суспільству; інші спрямовані на інтеграцію та охоче включають до свого складу всі групи, причому більшою мірою на їхніх власних культурних умовах. У той же час, у деяких суспільствах ведеться політика сегрегації, або робляться спроби маргіналізації небажаних груп.

Таким чином, з психологічної точки зору адаптація – це один з основних критеріїв розмежування норми та патології в психічній діяльності людини. Проблема психологічної адаптації дорослого населення, яке потрапляє в інше лінгвокультурне середовище, є важливим напрямком наукових досліджень і набуває в сучасних умовах все більшого значення. Але це лише одна сторона. Адаптація дорослого населення в умовах іншого лінгвокультурного середовища – явище складне, багатогранне і малодосліджене. Цей процес об'єднує:

- професійно-виробничу адаптацію, яка безпосередньо залежить від організації і умов праці як на підприємстві в цілому, так і на конкретному робочому місці, де починає свою трудову діяльність дорослий мігрант: професійна адаптація передбачає оволодіння працюючою людиною необхідними професійними навиками і вміннями, формування професійно-значущих якостей особистості, оптимальне поєднання (“стиквання”) психофізіологічних функцій людини і професійних вимог, що пред'являються виконуваною виробничою операцією; виробнича адаптація включає в себе елементи біологічної та фізіологічної адаптації (приспособлення організму до фізичних, хімічних і санітарно-гігієнічних умов найближчого мікросередовища, приспособлення фізіологічних систем і органів працюючого до екстремальних виробничих факторів, якщо такі є, до впливу трудового процесу):

- суспільно-політичну адаптацію, яка проявляється в розвитку політичної свідомості і активності, формуванні “почуття господаря”, активній життєвій позиції;

- міжособистісну адаптацію, яка передбачає включення дорослого мігранта в систему комунікацій, традицій і цінностей колективу, що відображається в налагодженні контакту, відчутті своєї корисності для колективу, в простоті та легкості спілкування;

- особистісну адаптацію, яка передбачає включення дорослого мігранта в систему підвищення кваліфікації та навчально-культурних заходів, усвідомлення власного професійного зростання, фізичного, інтелектуального і морального вдосконалення;

- мовно-культурну адаптацію, яка є підґрунтям і запорукою ефективності всіх вищеперерахованих видів адаптації; в результаті

успішної мовно-культурної адаптації людина стає повноцінним членом громади, в яку потрапила в силу тих чи інших життєвих обставин, знаходить своє місце в системі ділових і міжособистісних відносин, активно виконує свою роль у соціально-трудовій діяльності.

Детальний аналіз особливостей кожного виду адаптації дорослого населення в іншому лінгвокультурному середовищі буде подальшим напрямом досліджень.

За допомогою різноманітних заходів з наукової організації життя та праці, використання традицій, а також інших об'єктивних і суб'єктивних факторів, можна цілеспрямовано впливати на всі виділені типи адаптації дорослого населення в іншому лінгвокультурному середовищі та підвищувати ефективність цього складного процесу.

### Література

1. Adler P.S. The transitional experience: an alternative view of culture shock / P.S. Adler // *Journal of Humanistic Psychology*, 1975. – № 15. – P. 13-23.
2. Berry J.W. Immigration, acculturation and adaptation / J.W. Berry // *Applied Psychology: An International Review*, 1997. – № 46. – P. 5-68.
3. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 213 с.
4. Bochner S. The social psychology of cross-cultural relations / S. Bochner // *Cultures in Contact: Studies in Cross-cultural Interaction*. – Oxford, 1982. – 125 p.
5. Лазарус А. Мысленным взором: Образы как средство психотерапии / пер. с англ. Е.В. Курдюковой. – М.: Независимая фирма "Класс", 2010. – 144 с.
6. Мойсеенко В.М. Современная миграция населения в больших городах / В.М. Мойсеенко. – М., 1974. – 123 с.
7. Oberg K. Cultural shock: adjustment to new cultural environments / K. Oberg // *Practical Anthropology*. – 1960. – №7. – P. 177-182.
8. Проблема адаптации. Стресс и стрессоустойчивость [Электронный ресурс]. – Режим доступа 04.08.2011: <<http://www.abcrepeople.com/typework/psychology/adaptacia3.htm>>. – Загол.з екрану. – Мова рос.
9. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме / Г. Селье. – М.: МЕДГИЗ, 1960. – 253 с.
10. Smalley W. Culture Shock, language shock, and the shock of self-discovery / W. Smalley // *Practical Anthropology*, 1963. – № 10. – P. 49-56.
11. Статистика міграції населення України [Електронний ресурс]. – Режим доступу 14.02.2011: <<http://pda.coolreferat.com>>. –

12. Furnham A. Culture shock: Psychological reactions to unfamiliar environments / A. Furnham & S. Bochner. – New York: Methuen, 1986. – 125 p.

**Ольга Банит**

***Актуальные проблемы адаптации взрослого населения в условиях другой лингвокультурной среды***

**Аннотация.** В статье освещены актуальные проблемы психологической адаптации взрослого населения в условиях иной лингвокультурной среды и пути их решения.

**Ключевые слова:** психологическая адаптация, взрослое население, лингвокультурная среда.

**Olga Banit**

***The actual problems of psychological adaptation of adult population in terms of another lingvo-cultural environment***

**Summary.** The actual problems of psychological adaptation of adult population in terms of another lingvo-cultural environment and solutions covered in the article.

**Key words:** psychological adaptation, adult population, another lingvo-cultural environment.

УДК 371.134:398“312”

**Мирослава Вовк,  
м. Київ**

**ВІТЧИЗНЯНА КЛАСИЧНА ФОЛЬКЛОРИСТИЧНА  
ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ  
ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ**

У вітчизняному освітньому просторі у контексті модернізаційних перетворень, зважаючи на євроінтеграційну векторність, гуманізаційну та гуманітаризаційну направленість, постала важлива проблема ефективності класичної системи підготовки фахівців. Ця проблема, на нашу думку, має два вияви: по-перше, виникають труднощі у визначенні критеріїв, характеристик, функцій власне класичних університетів, по-друге, окреслюються тенденції у наукових оцінках сучасності щодо нерезультативності підготовки конкурентоспроможних фахівців у класичних вищих навчальних закладах у зв'язку з трансформаційними процесами в освітній сфері. У цьому аспекті особливої актуальності набуває питання підготовки фольклористів у класичних вишах, так як її сутність, зміст, форми, сформовані

історично, на глибокій науковій основі, детермінуються протиріччям між необхідністю збереження усталених традицій навчально-виховного процесу з їх фундаментальністю та одночасно потребою адаптації сучасних трансформацій в освіті. На сьогодні саме у класичних навчальних закладах сформовані вагомі підвалини фольклористичної освіти, педагогічний потенціал якої полягає у цілеспрямованому впливі фольклорно-етнографічного мистецтва на формування морально-етичних стереотипів особистості, її художньо-естетичного світогляду, стійкого прагнення до наукового пошуку. Однак, зважаючи на певну “непопулярність” фаху фольклориста, фінансову неприбутковість галузі дослідження фольклорного пласту культури, виникла необхідність реформування системи підготовки фольклористів, що передбачає підсилення гуманістичної спрямованості навчання, формування фахівця не лише як ерудованої особистості, а висококультурної людини з адекватною національно-світовою та інтернаціонально-толерантною світоглядною позицією, для якої пріоритетом є діяльнісний підхід до професійної діяльності, а також пов’язана з позитивними перетвореннями в освітній сфері у зв’язку глобалізаційними тенденціями (інтернаціоналізація освіти, посилення фактора конкурентоспроможності у світовому контексті).

Тому мета статті – узагальнити основні функції класичних університетів та окреслити найважливіші тенденції класичної фольклористичної освіти в Україні у контексті домінуючих трансформаційних процесів в освіті.

На сьогодні у педагогічній науці наявний спектр аналітичних досліджень (О. Глузман, Г. Філіпчук, О. Мещанінов, Г. Дегтярьова, М. Новосельський, В. Андрущенко, І. Каленюк та ін.), у яких визначаються найактуальніші теоретичні аспекти реформування вищої освіти в Україні, зважаючи на традиційні підвалини її становлення та на необхідність якісних змін у напрямі євроінтеграційної орієнтації. Хоча у працях відомих учених не знаходимо послідовної дефініції понять “класичний університет”, “класична освіта”, на основі узагальнюючих сентенцій можна визначити домінуючі характеристики цих важливих понять.

У статті Л. Рижак знаходимо нову, очевидно, прогресивну думку про те, що класична система освіти у контексті глобалізаційних впливів у сучасному соціумі себе вичерпала і вимагає суттєвої модернізації. Автор наводить ряд аргументів: “Криза цивілізаційних основ існування зумовила кризу класичної парадигми освіти, що має також глобальний характер і виявляється передусім у невідповідності змісту та функцій освіти

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

процесів інформатизації та екологізації суспільства... Індустріальне суспільство стимулювало масову підготовку високоосвічених людей, які й здійснили його науково-технічну модернізацію. Воно задавало стандарти, які визначали типові риси освіченої людини: інтелектуальність, професіоналізм і компетентність. Класична система освіти здійснювала насамперед інтелектуально-фахову селекцію індивідів, формуючи професійні страти та їхню кваліфікаційну структуру....” [10]. Дослідниця, ґрунтуючись на дослідженнях П. Сорокіна про те, що класична європейська освіта неспроможна тестувати моральні якості людей, зробила логічний висновок: “Класичній системі освіти притаманний моральний нігілізм, що виявний в одночасному зростанні як освіченості, так і злочинності. Це серйозна вада стратифікаційної функції вітчизняної освіти. Її наслідком є те, що індивіди з моральними якостями, нижчими від середнього рівня, але з середніми інтелектуальними здібностями, успішно підіймаються соціальною драбиною... На зміну ідеалу ерудованої людини приходить ідеал висококультурної людини. Його зміст та шляхи втілення викладено в Державній національній програмі “Освіта (Україна ХХІ століття)”. Вона репрезентує такі типові риси культурної людини, як духовність, національну самосвідомість і культурну толерантність” [10]. Безсумнівно, питання про нігілізм моральних якостей фахівця є актуальним, що свідчить про певні кризові явища у класичній системі освіти, але не можна заперечити фундаментальність фахової підготовки у класичних університетах, у деяких з яких сформовану протягом століть. Зауважимо, що таким чином до загального спектру функцій класичних університетів долучається домінуюча роль у формуванні людини культури, з високим рівнем національної самосвідомості, адекватною інтернаціональною світоглядною позицією та, звичайно, зі стійкими гуманістичними цінностями.

У статті ректора Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова В. Андрущенка наявні дещо суголосні роздуми вченого-практика, який наголошує на необхідності врахування сучасних трансформаційних перетворень у сучасній освіті, зокрема університетської освіти на базі класичних університетів, у контексті втілення у практичний її вимір Національної доктрини освіти ХХІ століття: “Давайте подивимось на Київський національний університет – він входив у двадцятку кращих університетів світу, Львівський університет буде відзначати своє трьохсотріччя, Харківський національний університет вже відзначив своє двохсотріччя та інші університети – це великі університети. По багатьох напрямках ми очолюємо

напрями підготовки фахівців у світовому просторі, але та система освіти мала і серйозні суперечності і повертатись до неї, не звертаючи увагу на них, ми не можемо... Головне – ідеологія цього процесу повинна бути такою – збереження всього найкращого, що було, розвиток цього найкращого, апеляція до європейського та світового досвіду, до вітчизняної культури, науки і праці... Людина повинна бачити людину, і тоді буде формуватись те, що ми називасмо гуманістичними цінностями” [4, с. 21]. Надзвичайно перспективною є означена думка вченого, який, аналізуючи початкові результати реалізації “Національної доктрини освіти” визначає двоаспектність освітніх трансформацій: 1) необхідність збереження унікального традиційного досвіду підготовки фахівців, насамперед у класичних університетах та 2) актуальність реалізації модернізаційних кроків у вищій освіті, зокрема й у класичній вищій. Означена бінарна проблема дає можливість проаналізувати питання необхідності збереження вітчизняного досвіду та нагальних кардинальних змін в освітній класичній системі.

У цьому контексті узагальнимо важливі думки українських учених щодо функцій класичних університетів. Зокрема О. Глузман у ґрунтовній дефініції поняття визначає домінуючі функціональні характеристики класичних університетів як “традиційних провідних установ освіти, науки і великих центрів підготовки фахівців, які забезпечують кадрами найрізноманітнішого фаху науково-дослідні, політичні, культурні і правові інституту суспільства, адміністративні, планові, директивні органи держави, виробництво, сільське господарство, медицину, органи освіти” [5, с. 129]. Під таке визначення, на думку вченого, підпадає 15 університетів, як правило, таких, які мають власну історію формування (нараховують кілька століть власного історичного становлення і функціонування або створені у першій половині ХХ ст.). Однак не знаходимо, на основі яких критеріїв дослідник подав саме такий перелік вищих навчальних закладів, проте він окреслив найвагоміші функції класичних університетів в українському зокрема та світовому загалом соціумах. Але ми не звинувачуємо дослідника у нечіткому визначенні критеріїв класифікації університетів, адже суперечності у цьому питанні виникають у зв'язку з реформаційними змінами у традиційній системі освіти, через появу значної кількості університетів протягом останніх десятиліть.

В іншій публікації О. Глузмана наявна дефініція класичних університетів, у якій підкреслюється особливе значення проблеми

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

якості підготовки їх випускників у зв'язку з їхньою майбутньою багатофункціональною діяльністю: “Університети – провідні науково-освітні заклади у системі вищої освіти, головними функціями яких є: розвиток і поширення наукових знань, проведення фундаментальних та прикладних досліджень, універсальна підготовка фахівців, що дасть їм змогу успішно брати участь у виробництві, науці, освіті, духовному житті суспільства. Одним із важливих напрямів діяльності класичних університетів є якісна професійно-педагогічна підготовка студентів до роботи в середніх і вищих навчальних закладах” [6, с. 3]. Дослідник зосереджує увагу на проблемі професійної підготовки студентів педагогічних спеціалізацій класичних університетів, але окреслює домінуючі функції такої підготовки – фундаменталізацію, багатопрофільність. На нашу думку, проблема підготовки фахівців у контексті навчально-методичного, виховного процесу у класичних вищих закладах освіти має масштабнішу спрямованість, пов'язану з окресленою тенденцією: необхідністю збереження традиційних здобутків (методологічних, практичних, світоглядних тощо) та модернізацією з урахуванням сучасних освітніх трансформацій, зокрема й щодо переорієнтації на формування фахівця як людини культури, у якій повинні поєднуватись високоморальність з адекватною національно-свідомою та інтернаціонально-толерантною позицією та інтелектуальність з її конкурентоспроможністю на світовому ринку.

Найважливішим досягненням сучасної вітчизняної педагогічної науки є усвідомлення необхідності прогресивного розвитку вищої освіти, зокрема й класичної. Специфіка проблеми полягає у розумінні поєднання у змістовому та формальному вимірах підготовки фахівців двох аспектів: збереження національних досягнень, традицій в освіті та потреба у її модернізації у контексті євроінтеграційних, глобалізаційних тенденцій, пов'язаних з питаннями гуманізації, гуманітаризації, фундаменталізації.

Зважаючи на сутність протиріччя між необхідністю збереження традицій національної освіти та потребою реформування освітньої сфери у зв'язку з глобалізаційними процесами, С. Шейко слушно окреслив проблему: “Для сучасної української освіти важливо знайти відповідь на запитання: як можна зберегти історичну, національну традицію і не втратити минулих здобутків, а водночас усю творчу енергію спрямувати на розвиток освіти майбутнього, тобто як важливо зберегти національну демократичну основу освіти і повноцінно увійти в

європейський освітянських простір?” [12, с. 33]. Подібний аспект проблем модернізаційних зрушень визначає М. Костенко: “...Як зберігаючи національні особливості, досягнення, можливо інтегруватись в освітній простір?” [9, с. 154].

Подібна дихотомія характерна і для системи підготовки фольклористів в українських класичних вишах. Адже методологічні засади, спектр практичних здобутків на всіх етапах розвитку фольклористичної фахової складової у цих закладах засвідчують унікальність, глибоку наукову основу, історичне підґрунтя фольклористичної освіти в Україні (зокрема, це “львівська” та “київська” фольклористичні школи, сформовані в результаті діяльності відомих фольклористів, етнографів, мовознавців на базі класичних університетів). Водночас спостерігаємо нівелювання фольклорної традиції в українському соціумі (про це свідчить засилля масової культури, домінування у ній явища десакаралізації тощо), своєрідну “непопулярність” фаху фольклориста, що не створює можливостей для формування нового типу особистості у цьому науково-освітньому напрямі (напр., не знайшла розвитку ініціатива викладачів Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка готувати у цьому закладі майбутніх фольклористів).

В. Андрущенко вважає, що “нове суспільство ... покличе до життя новий тип особистості – толерантної, відкритої до демократичного спілкування і розвитку в національному і міжнародному вимірі; особистості, яка цінує і розвиває своє і щедро ділиться ним з іншими, яка не приймає насильства, потворних ідеологій, яка понад усе цінує і прагне реалізувати в усіх сферах своєї діяльності людські фундаментальні цінності як незаперечну істину, виплекану історією” [3, с. 14]. Таким чином, учений-практик визначає найважливіше завдання реформування вищої освіти в Україні, яке можна окреслити щодо системи фольклористичної підготовки майбутніх фахівців у класичних університетах: необхідно готувати фольклориста-дослідника на принципах гуманістичної світоглядної спрямованості, на засадах історично сформованих науково-фольклористичних традиціях, формувати його як людину культури, особистість з адекватною національно-свідомою та інтернаціонально-толерантною позицією. Це і є основним пріоритетом сучасної фольклористичної освіти, що, безперечно, сприятиме підготовці конкурентноспроможних фахівців у галузі дослідження фольклорних та “відфольклорних” явищ культури.

Проблема глобалізації освіти пов'язана з багатьма аспектами реформування освітньої сфери. Однією з них, на думку



### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

І. Каленюк, є “уніфікація освітнього контенту в міжнародному масштабі, зумовлену потребами світового ринку праці”, а цей процес “проявляється у необхідності зростання масштабів освіти, збільшенні освітнього терміну..., зміні вимог до якісних характеристик людських ресурсів сучасного виробничого процесу, підвищення значення і частки інтелектуальних функцій у процесі праці” [8, с. 55-56]. Безумовно, ця тенденція визначається як домінуюча у системі підготовки фахівців у класичних університетах. Зокрема саме на базі вищих навчальних закладів цього типу закладаються основи для саморозвитку, самовдосконалення особистості. Традиційні підвалини змістового та формального аспектів підготовки фахівців створюють широкі можливості для навчання протягом життя, які виявляються у формуванні стійкої мотивації до навчання, самоосвіти. Таким чином виявляється фундаментальність як характерна домінанта системи підготовки фахівців в умовах класичних вищів.

Ця тенденція властива також системі підготовки фольклористів-дослідників. Саме цей напрям підготовки реалізується через науково-методологічні засади навчання фольклористів, для яких властивий діяльнісний підхід до аналізу фольклорних та “відфольклорних” явищ культури. Однак, оцінюючи досвід підготовки фольклористів у зарубіжних країнах (Росія, Польща), при цьому віддаючи належне сформованим традиціям вітчизняної університетської фольклористичної освіти, маємо констатувати такі проблеми: на сьогодні фольклористів в Україні готують небагато (1-2 групи випускників при Київському національному університеті імені Тараса Шевченка та Львівському національному університеті імені Івана Франка); знівелювалась ініціатива викладачів щодо підготовки фахівців за напрямом “фольклористика” в окремих університетах (наприклад, у Луганському національному педагогічному університеті імені Тараса Шевченка та Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького, про що свідчать переліки спеціальностей для абітурієнтів на 2011 – 2012 н.р.); більшість випускників-фольклористів у подальшому працюють не за фахом (що пояснюється малим фінансовим забезпеченням, непопулярністю професії у ринкових умовах); порівняно незначний відсоток дисертацій, захищених з даної спеціальності (наприклад, при академічній установі – Інституті мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Рильського НАН України – з 2004 р. лише 3 дисертаційних дослідження).

І. Каленюк, визначаючи багатоаспектну тенденцію “зростання інтернаціоналізації освітньої діяльності, появу

інтернаціональних форм організації та фінансування освіти”, підкреслює “важливість забезпечення і підвищення якості освітніх послуг в умовах зростаючої відкритості економік країн, все більш вільного руху людей, капіталів і товарів між країнами” [8, с. 56], порушує важливе питання конкурентоспроможності українських фахівців. Ця проблема є актуальною серед завдань сучасної фольклористичної підготовки фольклористів у класичних університетах. Адже саме в умовах цих вишів, зважаючи на сформовані науково-методологічні досягнення, унікальні практичні результати фольклористики, підкріплені кількасотлітніми пошуками дослідників фольклору – викладачами та студентами, утвердились ґрунтовні засади підготовки фольклористів, що свідчить про фундаментальність навчання конкурентоспроможних фахівців у цій науково-освітній галузі. Однак потребує модернізації зміст і форми фольклористичної підготовки з врахуванням інтернаціоналізації освітньої сфери з метою посилення конкурентоспроможності майбутніх фольклористів у міжнародному вимірі. З цією метою необхідно удосконалити законодавчу базу, зокрема щодо підготовки фахівців лише з фольклористики (окремі вчені-практики, напр., О. Чередниченко, критикує систему підготовки багатопрофільних фахівців, які готує Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка зі спеціальності “фольклористика, українська мова і література, іноземна мова і зарубіжна література” [11]). На нашу думку, звуження спеціальності створить набагато ефективніші умови для власне засвоєння дисциплін фольклористичного циклу, що в свою чергу сприятиме підготовці професіонала у фольклористичній науково-освітній галузі.

Однією з важливих тенденцій реформування сучасного освітнього середовища є гуманізація. С. Гончаренко слушно визначає шляхи теоретичного впровадження гуманізаційних процесів в освіті. Зокрема вчений вважає, що “в гуманізації освіти можна виділити кілька аспектів (або принципів): 1) гуманітаризацію освіти як систему заходів, спрямованих на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті освіти і таким чином і таким чином на формування особистісної зрілості учнів чи студентів; 2) її фундаменталізацію; 3) діяльнісне спрямування освіти; 4) її національний характер” [7, с. 34]. Крім того, С.У. Гончаренко зауважує, що у процесі визначення цих аспектів гуманізації він керується основною суттю гуманізації освіти, яка полягає в “її орієнтації на формування переконань особистості, які розуміються в широкому значенні як формування

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

наукової картини світу, світогляду і прагнення до його реалізації в емоційній (гуманітаризація) і вольовій (діяльнісне спрямування) сферах” [7, с. 134-135]. У контексті домінуючих принципів гуманізації освіти, визначених відомим українським ученим, варто окреслити найактуальніші аспекти фольклористичної освіти в умовах класичних університетів України. Передусім зауважимо, що реформування системи підготовки фольклористів у вітчизняних вишах має ґрунтуватись на гуманістичних цінностях, які визначають основу світоглядної картини світу майбутнього фахівця. З цього приводу В. Андрущенко зауважив, що “гуманізація освіти... є не лише потребою, але й необхідною передумовою цивілізованого входження людства у ХХІ століття... Адже, щоб вижити, цивілізація має стати гуманістичною. Інакше вона збочить на шлях самознищення!” [2, с. 9]. У системі підготовки фольклористів у класичних вишах має відбутись зміна базових світоглядних пріоритетів, адже у майбутнього фахівця повинна сформуватись не лише фундаментальна наукова картина світу, але він повинен передусім сприйняти цінності суспільства, які базуються на засадах людяності, справедливості, здатності до співпереживання. Особливо це стосується фольклористів, які планують співпрацювати з носіями фольклорної інформації у селянському чи урбанізованому середовищі, аналізуватимуть вплив фольклорної традиції на авторське світосприйняття у контексті інтерпретації проблематики, стилістики, образності творів мистецтва тощо. Озброєний належним науково-методологічним інструментарієм, майбутній дослідник фольклорних та “відфольклорних” явищ культури, який не здатний емоційно, крізь призму загальнолюдських гуманістичних пріоритетів осмислити ці здобутки культури, не може досягти відповідного рівня фольклорно-етнографічної компетентності, високого професіоналізму у фольклористичній сфері діяльності.

Безперечним досягненням фольклористичної підготовки майбутніх фахівців у класичних університетах є фундаментальність змісту та форм цієї освітньої галузі. Її підґрунтя сформували відомі діячі – теоретики та практики у сфері фольклористики, у результаті діяльності яких функціонують університетські науково-фольклористичні школи (зокрема “київська” при Київському національному університеті імені Тараса Шевченка та “львівська” при Львівському національному університеті імені Івана Франка). Досягнення методологічно-практичний фольклористичних шкіл під егідою НАН України протягом багатьох десятиліть сформували фундаментальні напрями фольклористичних досліджень (Інститут

мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т. Рильського (м. Київ), Інститут народознавства (м. Львів), Полісько-Волинський народознавчий центр Інституту народознавства (м. Луцьк). Останнім часом з'явилися цікаві розвідки фольклористів (М. Дмитренко, Я. Гарасима, М. Чернопиского та ін.), які узагальнюють методологічні та практичні здобутки вітчизняних дослідників фольклорного пласту культури, етнографів, мовознавців та визначають теоретичні засади домінуючих напрямів фольклористики: культурно-історичного, міфологічного, антропологічного, психологічного тощо.

У формуванні теоретико-практичних підвалин науково-фольклористичних шкіл незаперечна роль відводиться класичним університетам, у яких працювали видатні вчені, дослідники фольклору (М. Максимович, М. Грушевський, О. Котляревський та ін. – у Київському університеті, Ф. Колесса, М. Грушевський, Т. Комаринець та ін. – у Львівському університеті, О. Потєбня, М. Сумцов та ін. – у Харківському університеті). Саме у класичних вишах історична фундаментальність підсилюється появою актуальних напрямів фольклористичних досліджень, нових імен у цій галузі. Наприклад, наукова “школа” Л. Дунаєвської у Київському університеті, у Львівському університеті – Я. Гарасим, В. і Г. Сокіл, Р. Кирчів, А. Вовчак, І. Денисюк, М. Чернопиский та ін. У багатьох університетах фольклористичними науковими пошуками займаються поодинокі вчені-практики: С. Мишанич (м. Донецьк), В. Погребенник (м. Київ), В. Качкан (м. Івано-Франківськ), В. Чабаненко (м. Запоріжжя), І. Хланта, М. Бочко (м. Ужгород), О. Вертій, С. П'ятаченко (м. Суми), П. Будівський (м. Луганськ), Н. Сивачук (м. Умань), В. Костик, І. Зварич (м. Чернівці), Т. Цвігун (м. Вінниця) та ін.

Власне, ці факти фрагментарно, але аргументовано підтверджують глибокі засади фундаментальності системи підготовки фольклористів у класичних вишах. Загалом “для української системи вищої освіти характерний пріоритет фундаментального підходу до підготовки фахівців... Саме ця фундаментальність дозволяє українській вищій освіті сприяти збереженню інтелектуального простору української нації. Втрата фундаментальності вищої освіти буде кроком навіть не назад, а відмовою від можливості зайняти гідне високе місце у світових конкурентних інформаційно-інтелектуальних потоках” [1, с. 14].

Однак сформовані базові підвалини фольклористичної освіти вимагають подальшого підкріплення, ґрунтовнішого

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

осмислення, щоб історично набуті досягнення фольклористики розвивались у контексті модернізаційних змін, але не за рахунок підвищення рівня технологізації, а в результаті залучення нового методологічного інструментарію, шляхом переходу від кількісних показників у якісні. Зокрема останнє стосується спектру дисциплін, які мають опанувати майбутні фольклористи у класичному виші. Зауважимо, що цей перелік включає загальноосвітні та фахові курси та спецкурси, однак на відділенні фольклористики у Київському університеті, де готують фахівців із спеціальності “фольклористика. Українська мова та література. Іноземна мова та зарубіжна література”, якісне освоєння фахового змістового компонента (складає більше двадцяти фольклористичних дисциплін) стає непосильним завданням навіть для талановитого, цілеспрямованого студента. Тому виникає сумнів щодо професійності опанування і засвоєння матеріалу предметів фольклористичного циклу, а у зв'язку з цим – фундаментальності підготовки фольклористів загалом.

С. Гончаренко слушно виокремлює формування вольової сфери особистості (діяльнісне спрямування) у контексті основних завдань гуманізації освіти. Саме у цьому полягає завдання сучасних вищих навчальних закладів, зокрема й класичних університетів. Зокрема у системі підготовки фольклористів-дослідників сформувався пріоритет науково-аналітичного підходу до дослідження фольклорного пласту культури, який полягає у набутті необхідних навичок його інтерпретації, глибокого осмислення. У цьому контексті важливо сформувати у майбутніх фахівців активну позицію, що становить основу діяльнісного підходу до вивчення фольклору, фольклоризму професійного мистецтва, інтегративного зв'язку з іншими науками. Саме це в результаті визначає подальший розвиток фольклористики, її науковий ресурс.

Отже, класичні університети залишаються провідними науково-освітніми установами у системі вищої освіти України, за якими закріплені багатоаспектні функції у суспільстві, які забезпечують фундаментальність системи національної освіти загалом, а також стали на шлях модернізаційних перетворень у зв'язку з позитивними глобалізаційними тенденціями, посиленням конкурентоспроможності фахівців на світовому ринку, актуалізацією гуманістичних цінностей в сучасному соціумі. Ці аспекти стосуються зокрема і системи фольклористичної підготовки у класичних вишах. Адже випускники класичних університетів з їх активною, дієвою позицією, сформованими гуманістичними цінностями світогляду, адекватною національно-свідомою та інтернаціонально-толерантною спрямованістю, ґрунтовним засвоєним науково-методологічним інструментарієм,

не зважаючи на “непопулярність” фаху фольклориста, на фінансові кризові явища у галузі дослідження фольклору, формують наукову еліту фольклористики. Однак подальшого дослідження вимагає проблема визначення основних шляхів посилення конкурентоспроможності майбутніх фольклористів-дослідників.

### Література

1. Авксентьева Т.Г. Стратегические аспекты реформирования системы высшего образования в Украине / Т.Г. Авксентьева, Н.В. Черная, В.А. Корнилова, Л.Э. Добрунова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Тези X Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 45-річчю підготовчого факультету. 8-9 червня 2006 р. – Харків: “ЕкоПерспектива”, 2006. – С. 14-15.
2. Андрущенко В. Вища освіта ХХ століття: пошук пріоритетів // Гуманітарні науки і сучасність: зб. наук. праць. / В. Андрущенко. – К.: Київський державний торгово-економічний університет, 1999. – С. 4-13.
3. Андрущенко В. Основні тенденції розвитку вищої освіти на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу) / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2001. – №1. – С. 11-17.
4. Андрущенко В. Національна доктрина освіти в ХХІ столітті / В. Андрущенко // Кримські педагогічні читання: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 12-17 вересня 2001 року [За ред. С.О. Сисоевої, О.Г. Романовського]. – Х.: НТУ “ХП”, 2001. – С. 21-23.
5. Глузман А. Тенденции развития университетского педагогического образования в Украине / А.Глузман // Кримські педагогічні читання: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. 12-17 вересня 2001 року [За ред. С.О. Сисоевої і О.Г. Романовського]. – Х.: НТУ “ХП”, 2001. – С. 123-131.
6. Глузман О. Сучасний стан і тенденції розвитку університетської педагогічної освіти в Україні / О.Глузман // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів, 2001. – Вип. 15. – Ч. 1. – С. 3-13.
7. Гончаренко С. Гуманізація освіти України / С.Гончаренко // Кримські педагогічні читання: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. 12-17 вересня 2001 р. [За ред. С.О. Сисоевої та О.І. Романовського]. – Харків: НТУ “ХП”, 2001. – С. 131-138.
8. Каленюк І. Вища освіта в сучасному глобальному середовищі / І. Каленюк. – К.: Вища школа. – 2008. – № 9. – С. 55-62.
9. Костенко М. Аналіз тенденцій розвитку сучасної вищої освіти в Україні / М. Костенко // Педагогічна взаємодія в умовах реформування освіти: зб. наук. пр. – Х., 2009. – С. 149-155.
10. Рижак Л. Система освіти в Україні та її перспективи: філософський аналіз / Л. Рижак // Вісник Львівського університету. Філософські науки. – Вип. 6 [Електронний ресурс]. – Режим доступу 11.09.2011: <http://www.franko.lviv.ua/faculty/Phil/Visnyk/Visnyk6/2.doc>. –

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

Загол. з екрану. – Мова укр.

11. Чередниченко О. Проблеми мовної освіти в Україні / О. Чередниченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу 28.03.2011: <http://www.ualogs.kiev.ua/fulltext.html?id=633>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

12. Шейко С. Національні та загальногромадські засади реформування сучасної вищої освіти в Україні / С. Шейко // Вища освіта України. – 2005. – №3. – С. 32-35.

**Мирослава Вовк**

**Отечественная классическая фольклористическая  
подготовка специалистов в контексте  
современных трансформаций в сфере образования**

*Аннотация.* В статье определяются важные характеристики и доминирующие функции классических университетов в контексте современных модернизационных преобразований, связанных с глобализационными процессами и евроинтеграционной направленностью в сфере образования. Анализируются в рамках этой проблемы основные тенденции классического фольклористического образования в Украине.

**Ключевые слова:** фольклористическое образование, классические университеты, трансформации в сфере образования, фольклорист-исследователь.

**Miroslava Vovk**

**Native classic folk education in the context  
of contemporary educational transformations**

*Summary.* The main characteristics and dominated functions of the classic universities in the context of contemporary modernizations, their transformations which are connected with the processes of globalization and direction to the European integration in the educational sphere are investigated in the article. In the borders of this problem the main tendencies of the classic folk education in Ukraine are analyzed.

**Key words:** the folk education, the educational transformations, the classic universities, the folklorist-researches.

**УДК 371.11:005**

**Інна Гриценюк,  
м. Київ**

**ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ У СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ  
НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІТИ**

Серед науковців побутує думка про те, що XXI століття буде століттям якості, якості у всіх її проявах – якості продукції і послуг, якості праці, якості навколишнього середовища і, в цілому, якості життя [4, с. 9].

У зв'язку зі зростанням темпів змін і ступеня

невизначеності економічного середовища збільшується потреба у підвищенні адаптивності організації, навчального закладу, установ до швидкості її реакції на зміни. Ця адаптивність стає одним з найважливіших чинників конкурентоспроможності навчального закладу як економічної системи. Одним з інструментів підвищення адаптивності є корпоративне впровадження технологій тайм-менеджменту як елемента системи управління навчальним закладом професійної освіти [5].

Термін “тайм-менеджмент” відображає найбільш поширене визначення сфери управлінської діяльності, яка оформилася в самостійний напрям менеджменту організації до 70-х років ХХ століття. Тайм-менеджмент включає в себе всю сукупність технологій планування роботи співробітника навчального закладу, які застосовуються співробітником самостійно для підвищення ефективності використання робочого часу та підвищення підконтрольності зростаючого обсягу завдань. Іноді для позначення таких технологій застосовуються також терміни “самоменеджмент”, “персональна (особиста) організація праці”, на відміну від загального менеджменту (корпоративної організації праці).

Нині все більша кількість навчальних закладів професійної освіти усвідомлюють потребу в централізованому корпоративному впровадженні технологій тайм-менеджменту. Ця потреба обумовлена наступними чинниками:

1. Зростаючі темпи змін середовища вимагають передачі співробітникам навчальних закладів професійної освіти великих повноважень, прийняття ними самостійних рішень і самостійної організації та планування своєї роботи. Особливо це актуально при великій кількості зовнішніх запитів (від інших навчальних закладів, соціальних партнерів, батьків тощо), звернених безпосередньо до співробітника і вимагають від нього самостійної розстановки пріоритетів (без звернення до безпосереднього керівника) в умовах обмежених ресурсів часу.

2. Зростає питома вага нематеріальних активів у вартості навчальних закладів професійної освіти; “ключові компетенти” та ефективність їх роботи стають основним фактором успішності все більшого числа закладів. При цьому вкрай утруднений зовнішній контроль за діяльністю співробітника, що має творчий характер, але підвищується актуальність самостійної організації таким співробітником своєї роботи.

3. Для навчальних закладів професійної освіти стають нормою, а не рідкісним винятком, постійні суттєві зміни навчальної діяльності – розробка нових проектів (продуктів), вихід



на нові ринки, впровадження нових інструментів і систем управління. Для фахівців навчального закладу, відповідно, стає нормою постійне збільшення кількості та обсягу вирішуваних завдань, необхідність постійно вишукувати резерви часу для здійснення проєктів, що дозволяють навчальному закладу професійної освіти безперервно розвиватися [1, с. 3-5].

Зазначена потреба сучасних навчальних закладів професійної освіти у централізованому корпоративному впровадженні тайм-менеджменту зумовила необхідність визначити місце технологій тайм-менеджменту в системі управління навчальним закладом, і відповідно, місце тайм-менеджменту як науково-практичної дисципліни в загальному менеджменті.

Тайм-менеджмент спочатку склався як практична дисципліна, що розробляється в більшій мірі консультантами з управління, ніж вченими. Ряд вітчизняних і західних фахівців з управління розробляли практичні технології планування, пропонуючи їх менеджерам-практикам у формі книг і навчальних курсів. Серед вітчизняних робіт у цій області варто відзначити тих, які отримали найбільш широке поширення дослідження та підходи Г. Попова, серед західних – технології Ст. Кові (США), Л. Зайверта (Німеччина), К. Меллера (Данія). Зусиллями цих та інших дослідників тайм-менеджмент до 70-х років ХХ ст. оформився як самостійна дисципліна, яка пропонує менеджеру-практику широкий вибір систем планування і самоорганізації.

Як правило, застосування або незастосування технологій тайм-менеджменту залишалося керівництвом навчального закладу на власний розсуд співробітника. Тому в науковому менеджменті порівняно рідко порушувалися питання самоменеджменту та персональної організації праці. Класики наукового менеджменту (напр. Ф. Тейлор) вперше поставили питання про централізоване впровадження технологій персональної організації праці, розглядаючи при цьому в основному фізичну працю. Директор Центрального Інституту Праці О. Гастев механістичному підходу в такому впровадженні “зверху” протиставив ідею “організаційно-трудова бацिला”, що спонукає співробітника навчального закладу самостійно вдосконалювати робочі процеси. Голова Ліги “Час” П. Керженцев з загальної організації праці переніс акцент на час, став розглядати його як один з найважливіших ресурсів навчального закладу і співробітника. Засновник теорії рішення винахідницьких завдань Г. Альтшуллер вперше вказав на вироблення за допомогою хронометражу “почуття часу”, переростає в “почуття ефективності”, яке змінює культуру людини

і організації. Нарешті, П. Друкер, звернувши увагу на складність управління творчою і управлінською працею “зверху”, без задіяння самостійної ініціативи співробітника, позначив завдання підвищення ефективності управлінської і творчої праці як ключову для менеджменту в ХХІ столітті.

Таким чином, можна виділити дві основні гілки досліджень: власне тайм-менеджмент, і напрямки загального менеджменту, так чи інакше зачіпають питання персональної організації праці. Ці гілки в ході розвитку зближуються, що робить закономірним постановку питання про розробку методів вбудовування тайм-менеджменту в корпоративний менеджмент. При цьому, аналізуючи сучасний стан тайм-менеджменту, можна відзначити наступне:

1. Найбільш поширені технології класичного тайм-менеджменту засновані на жорсткому плануванні, що робить їх неадекватними бізнес-середовищу, що динамічно змінюється, і вимагає розробки альтернативних технологій, що дозволяють гнучко реагувати на непередбачувані зміни обставин.

2. У сучасному менеджменті та тайм-менеджменті практично не розглядаються питання корпоративного впровадження технологій тайм-менеджменту, їх використання як інструменту управління навчальним закладом.

3. У сучасному менеджменті тайм-менеджмент розглядається виключно як технологія, що дозволяє більш раціонально використовувати робочий час. Між тим, зроблені в рамках вітчизняної школи тайм-менеджменту спостереження дозволяють ставити питання про застосування тайм-менеджменту для розвитку навчального закладу професійної освіти, формування корпоративної культури, націленої на безперервне підвищення ефективності діяльності [2, с. 7-8].

Розробка підходів до гнучкого планування в умовах високої невизначеності та середовища, що динамічно змінюється, базується на роботах фахівців в галузі стратегічного менеджменту (І. Ансофф, Р. Акофф, Г. Мінцберг тощо), а також філософів, які виділили отримані в класичній стратегії принципи роботи з непередбачуваністю середовища (фон Клаузевіц, Ф. Жюльєн, В. Малявін). Задіюються також понятійний апарат та ідеї синергетики (І. Пригожин та ін.). Використовуються роботи класиків загальної теорії систем, що розробили основні принципи системного аналізу діяльності (А. Богданов, Т. Котарбінський, С. Никаноров, О. Анісімов та ін.).

Розробка методів тайм-менеджменту продовжує ідеї фахівців з наукового менеджменту та наукової організації праці

(Ф. Тейлор, А. Гаст, П. Керженцев, Р. Уотермен, Т. Пітерс, П. Друкер та ін.) і фахівців з тайм-менеджменту (Г. Попов, Л. Зайверт, С. Кові та ін.). При виявленні та вирішенні протиріч, характерних для класичного тайм-менеджменту, використані методи Теорії рішення винахідницьких завдань (Г. Альтшуллер, В. Сибіряков та ін.). У розробці методів корпоративного впровадження тайм-менеджменту використано досвід і теоретичні розробки соціологів, фахівців з організаційного розвитку (А. Пригожин, В. Дудченко).

1. Методи тайм-менеджменту розглянуті не ізольовано, що характерно для класичного підходу, але в контексті управління навчальним закладом професійної освіти. Таким чином, обґрунтовано місце тайм-менеджменту в загальному менеджменті. Вперше розроблені технології “вбудовування” методів тайм-менеджменту в систему управління навчальним закладом професійної освіти, які передбачають розробку і впровадження корпоративних стандартів тайм-менеджменту в рамках загальної системи корпоративних стандартів.

Тайм-менеджмент доцільно застосовувати не тільки як інструмент підвищення ефективності використання часу, але і як інструмент розвитку навчального закладу професійної освіти. Таким чином, вирішено протиріччя між примусовістю системи управління навчальним закладом професійної освіти і вільним застосуванням технік тайм-менеджменту, в розрахунок на яке вони створювалися. Також обґрунтовано застосування тайм-менеджменту як інструменту, що змінює корпоративну культуру навчального закладу, що створює підготовлене середовище, “грунт” для будь-яких організаційних перетворень (реінжинірингу бізнес-процесів, впровадження систем управління якістю, корпоративних інформаційних систем).

Доцільно застосовувати непрожективний підхід до організації діяльності (що складається у схемі дії “постановка “надмети” – аналіз тенденцій їх використання”, на відміну від класичного прожективного підходу “постановка мети – створення проекту досягнення – реалізація проекту”), як інструменту організації діяльності в умовах високої невизначеності, що створює основу для розробки та впровадження гнучких методів планування, більш адекватних бізнес-середовищу, що динамічно змінюється, ніж відомі в класичному тайм-менеджменті [3, с. 4-7].

Матеріали даної статті можуть бути використані в процесі: 1. розробки нових технологій тайм-менеджменту на основі запропонованих методів і підходів; 2. підготовки навчальних програм з тайм-менеджменту як для учнівської (студентської)

аудиторії, так і в проєктах корпоративного навчання; створення навчально-методичних матеріалів з курсу і викладання курсу; 3. реалізації корпоративних проєктів з розробки корпоративних стандартів тайм-менеджменту, при використанні тайм-менеджменту як інструменту організаційного розвитку.

Проблема управління часом значно ширша, ніж банальне складання графіка чи схеми виконання проєкту. Особливо гостро завдання ефективного тайм-менеджменту стоїть перед керівниками навчальних закладів професійної освіти – вони управляють не тільки своїм власним часом, а й робочим часом своїх підлеглих. Керівник навчального закладу ранжує цілі й завдання, які він ставить перед своїми підлеглими, за ознакою “важливість-терміновість” для того щоб якомога швидше й ефективніше досягати поставленої мети. Саме він планує загальний час (ресурс, який відводиться на досягнення конкретної мети) і вибирає завдання, які доцільно делегувати підлеглим. До речі, делегування повноважень – один з головних способів економії часу керівника. Бо єдиний шанс для керівника розвантажити себе і мотивувати людей – це передати відповідальність. Але для цього необхідно чітко поставити цілі, визначити критерії їх досягнення – інакше неможливо буде ні оцінити хід процесу, ні визначити, чи досягнуто результат.

Якщо ефективна система управління часом відсутня, людина ходить на роботу як в кіно: вранці приходить і не знає, що з ним буде в наступний момент. Кожен день – прем’єра, а епізоди / дії можуть розвиватися за будь-яким сценарієм. Це дуже цікаво, але не дуже продуктивно. Завдання ж керівника полягає у тому, щоб активно просувати свою організацію, навчальний заклад, установу, а значить, ставити цілі й передбачати хід подій. Керівники середньої ланки мають не стільки сприймати вплив на навчальний заклад ззовні, скільки розвивати його шляхом активного впливу на навколишнє середовище. Іншими словами, керівник середньої ланки може бути футбольним м’ячем, яким грають обидві команди футболістів і який поняття не має, куди полетить в наступний момент. А може бути форвардом, який веде м’яч і прекрасно знає, кому і коли необхідно дати пас.

Необхідно зазначити, що управління часом – дуже складна і індивідуальна система. Фахівці вважають, що вкрай неефективно нав’язувати людині конкретну технологію управління часом. Осягаючи тайм-менеджмент, людина має вивчати не стільки якусь певну технологію організації часу, скільки методи вироблення індивідуальної технології, найбільш підходящою його складу характеру і роду занять.

*Система Франкліна.* Розглянемо базові принципи класичної системи управління часом, ідею створення якої приписують Бенджаміну Франкліну. Ці принципи передбачають, що будь-яке велике завдання, що стоїть перед людиною, дробиться на підзавдання, а ті в свою чергу – на ще дрібніші підзавдання. Візуально це можна зобразити у вигляді багатоступінчастої піраміди, а застосування системи – як процес зведення цієї піраміди.

Спочатку укладається масивна основа піраміди, що служить опорою для всіх інших поверхів, – людина визначає свої життєві цінності (іншими словами, те, чого він хоче від життя). Для одного – це матеріальний достаток і впевненість у завтрашньому дні. Для іншого – благополучна сім'я, любляча дружина і щасливі діти. Для третього – слава і високий соціальний статус. Для четвертого – влада. Для п'ятого – пізнання. Для шостого – служіння в ім'я людства ... Список можна продовжувати до безкінечності, тим більше що у кожній людини існує певна безліч життєвих цінностей. Етап визначення життєвих цінностей – найбільш важливий в побудові піраміди: якщо на цьому етапі буде допущена помилка (наприклад, будуть обрані “пізнання” і “служіння людям”, хоча насправді кращі “популярність” і “високий соціальний статус”), то згодом людину неминуче спіткає розчарування. Отже, насамперед треба скласти список життєвих цінностей, причому не треба боятися витратити на це надто багато часу – важливо добре обдумати список. Необхідно також переконатися, що обрані цінності не суперечать один одному.

Наступний етап – побудова другого поверху піраміди. Виходячи зі складеного списку, людина має вирішити, чого він хоче досягти. Наприклад, якщо хтось вважає, що для нього найбільш важливі “популярність”, “влада” і “високий соціальний статус”, то може вирішити, що він хоче стати президентом України. Треба поставити перед собою високу мету. Важливо переконатися, що обрана мета дійсно відповідає всім життєвим цінностям зі складеного на попередньому етапі списку.

Третій поверх піраміди ґрунтується на другому. Складається генеральний план – що необхідно зробити, щоб досягти поставленої мети. Наприклад, для того щоб стати президентом України, треба спочатку стати губернатором будь-якої області або мером одного з великих міст країни, мати солідну партійну і фінансову підтримку, незаплямовану репутацію, бути відомим публіці, блискучим оратором, благополучним одруженим чоловіком, отримати вищу освіту в престижному навчальному закладі тощо.

Четвертий поверх піраміди – довгостроковий (на декілька років) проміжний план із зазначенням конкретних цілей і конкретних термінів. Найважливіше вказати, виконання якого саме пункту генерального плану сприяє досягненню даної конкретної мети. Ще більш важливо позначити конкретний термін – якщо людина говорить собі: “Коли-небудь я обов’язково куплю машину (напишу книгу, піду вчитися до університету ...)”, він може тягнути роками і в результаті так і не досягти мети, але якщо він призначає собі конкретний термін, то значно збільшує шанси домогтися свого. Наприклад, якщо людина планує стати президентом і знає, що для цього потрібно мати вищу освіту, він може включити до свого п’ятирічного плану наступний пункт: “До кінця 2012 року закінчити з відзнакою Гарвардський університет за фахом “соціологія і політологія”. Це, по-перше, дасть мені престижна вища освіта, і по-друге, я зможу завести знайомства з важливими для мене людьми”. Отже, слід скласти план на найближчі 4-5 років, поставивши питання: “Що я можу зробити в ці роки для досягнення намічених в генеральному плані цілей?”. У плані важливо вказати конкретні цілі і конкретні терміни з точністю до кількох місяців, а також зазначити, яким пунктом генерального плану відповідає досягнення даної мети.

П’ятий поверх – короткостроковий (на термін від декількох тижнів до декількох місяців) план. Дивлячись на довгостроковий план, людина запитує себе: “Що я можу зробити в найближчі тижні або місяці, щоб досягти тієї чи цієї мети?”. Таким чином пункти довгострокового плану розбиваються на конкретніші завдання. Наприклад, якщо в довгостроковому плані є пункт: “Закінчити Гарвард”, то в короткостроковий план увійдуть такі пункти, як “Подати документи в університет”, “Пройти курси підготовки до іспитів” тощо. Слід скласти план на термін від 2-3 тижнів до 2-3 місяців і, як на попередньому етапі, вказати конкретні терміни з точністю до декількох днів.

Нарешті, шостий поверх піраміди – план на день. Складається він, як неважко здогадатися, на основі короткострокового плану – малі завдання вирішуються цілком за один день, більші розбиваються на підзавдання. Наприклад, завдання “Подати документи в Гарвардський університет” розбивається на такі підзавдання: “З’ясувати, які документи і кому треба подати”, “Оформити необхідні документи”, “Відіслати документи” і “Переконатися, що документи отримані”, кожне з яких можна призначити на якийсь певний день. Зазвичай план на день не просто складається за день до того, а комплектується зі списку різних справ, які були призначені на цей день протягом

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

декількох попередніх тижнів, часто в нього вносяться корективи протягом дня. Складаючи план на день, бажано вказати час виконання кожного завдання.

Усі ці плани аж ніяк не є чимось сталим – навпаки, їх рекомендується регулярно переглядати: план на день швидше за все автоматично буде змінений кілька разів протягом дня. Короткострокові плани рекомендується переглядати кожні один-два тижні. Довгострокові плани мають перевірятися (а при необхідності – коригуватися) не рідше одного разу на 4-6 місяців. Генеральний план слід переглядати раз на рік. Тоді ж варто критично поглянути і на поставлену вами високу мету (Привертає вона вас як і раніше? Чи не хочете ви внести якісь корективи?). І навіть спробувати переосмислити зафіксовані вами життєві цінності.

*Як розставляти пріоритети і вести щоденник.* У рамках одного дня використовується інший спосіб управління часом. Усі завдання діляться на три категорії: першочергові, другорядні і малозначні. Як впливає з назви, першочерговими є завдання, що не терплять зволікання. Другорядні – завдання, які також бажано вирішити якомога швидше, хоча і не відбудеться нічого страшного, якщо, в крайньому разі, їх вирішення буде відкладено на день-два (втім, якщо зволікати з рішенням другорядного завдання занадто довго, воно може перейти в розряд першочергових). Нарешті, малозначними вважаються завдання, які треба коли-небудь вирішити (добре б, звичайно, сьогодні), але терміни не підтискають. І якщо сьогодні немає часу, то можна відкласти їх на завтра, на післязавтра або на початок наступного місяця.

Керівникові навчального закладу професійної освіти, вдумливо плануючого робочий день, встигаючому, як правило, вирішити всі першочергові завдання, часто у нього вистачає часу і на те, щоб розібратися з другорядними, а якщо пощастить, то впоратися і з малозначними завданнями. Якщо ж він не вміє розставити пріоритети, якщо протягом дня хапається то за одне, то за інше, – часу катастрофічно не вистачає і нерідко найголовніша справа якраз і залишається незавершеною.

Встановлення пріоритетів можливо кількома способами. Зокрема, *принцип Ейзенхауера*, широко застосований на практиці, передбачає поділ завдань на 4 групи. Перша – термінові / важливі, які необхідно виконувати самому і негайно. Друга – термінові/неважливі, які, незважаючи на терміновість, необхідно делегувати підлеглим, якщо їх рішення не вимагає спеціальних знань і навичок. Саме в цьому випадку виникає небезпека потрапити під “тиранію” термінових справ, що часто спостерігається на практиці. Здається, що неможливо протистояти

сьогочасної привабливості цих завдань, і в результаті вони поглинають нашу енергію. Третя група – нетермінові / важливі завдання. Їх необхідно вирішувати самому, не допускаючи їх перетворення на строкові. Четверта група – нетермінові / неважливі. Від завдань цієї групи слід відмовитися взагалі.

Підводячи підсумки, можна зробити наступні висновки:

Тема корпоративного впровадження тайм-менеджменту в міру розвитку економіки, підвищення динамічності змін, збільшення в кінцевому продукті “інформаційної складової”, стає значущим чинником ефективності діяльності навчального закладу професійної освіти. Слід виділити три основні підходи до питань тайм-менеджменту: науковий менеджмент, класичний тайм-менеджмент і сучасний самоменеджмент.

До основних обмежень найбільш широко поширених систем самоменеджменту, узагальнених під назвою “класичний тайм-менеджмент”, можна віднести: жорсткість планування і отже неадекватність бізнес-середовища, що динамічно змінюється, з високим ступенем невизначеності, відсутність технологій впровадження та застосування методів самоменеджменту в корпоративному контексті, технології перетворення методів самоменеджменту в частину системи управління навчальним закладом професійної освіти, її розвитку та підвищення ефективності.

Роль і місце тайм-менеджменту в системі управління навчальним закладом професійної освіти слід розглядати у трьох основних напрямках: тайм-менеджмент як засіб “персонального реінжинірингу” ключових фахівців; тайм-менеджмент як елемент корпоративних стандартів; тайм-менеджмент як інструмент організаційного розвитку. Тайм-менеджмент як елемент системи управління навчальним закладом професійної освіти має бути розглянутий у наступних напрямках: тайм-менеджмент як засіб “персонального реінжинірингу”; як елемент корпоративних стандартів; як інструмент організаційного розвитку. Корпоративний тайм-менеджмент необхідно визначити як сукупність технологій “вбудовування” методів тайм-менеджменту в систему управління навчальним закладом професійної освіти, тобто як шлях “знизу вгору”, від персональної організації праці співробітника до ефективності навчального закладу (всіх його ланок). Слід виділити рівні корпоративного тайм-менеджменту: мова, загальний глосарій термінів тайм-менеджменту; командні домовленості, усні або формалізовані письмово; регламенти – формальні корпоративні стандарти, дотримання яких підкріплено формальними стимулами; інструменти, що втілюють в собі регламенти або домовленості.



“Непрожективний підхід до організації діяльності” є теоретичною основою розробки і впровадження методів підвищення особистої ефективності. Підхід є відповіддю на жорсткість, негнучкість класичних методів планування, неефективність їх використання в непередбачуваних, швидко мінливих ситуаціях, а також людьми, з психологічного типу не схильними до планування та впорядкування. “Прожективному” підходу, в рамках якого кожній дії передує створення проекту, плану, а потім втілюється в реальність (часто “утворюючу опір” і ламаючи плани), протиставлений альтернативний підхід, що є узагальненням висновків класичної китайської стратегії і Теорії рішення винахідницьких завдань, як технологій, принципово орієнтованих на ситуації високої невизначеності, “проблемності”. Основні риси непрожективного підходу: незв’язаність жорсткої мети і орієнтація на “надмету”, “економність” стратегічної дії; орієнтація на внутрішні закономірності розвитку ситуації в більшій мірі, ніж на жорсткий план; акцент на аналіз вихідних умов і позицій, внутрішній потенціал ситуації, більшою мірою, ніж на планування [3, с. 9-11].

Методи самоменеджменту розділені на три групи: 1. Методи аналізу та оцінки особистої ефективності. 2. Методи моделювання – прийняття рішень та планування, ключовим з яких є метод структурування уваги, що є альтернативою класичному жорсткому плануванню. 3. Методи регулювання (реалізації рішень), в тому числі “Метод обмеженого хаосу”, що є додатком непрожективного підходу до процесів оперативного регулювання особистої роботи.

Ключове протиріччя управління в умовах зростаючої невизначеності – протиріччя між прагненням фахівця до підконтрольності ситуації і необхідністю все більш високого рівня самостійності у прийнятті рішень співробітниками, в силу необхідності швидкого реагування навчального закладу професійної освіти на запити зовнішнього середовища. Механізмом вирішення цієї суперечності є впровадження тайм-менеджменту в корпоративну культуру навчального закладу професійної освіти, яка є сукупністю моделей, механізмів прийняття рішень (аксіом, стереотипів, критеріїв тощо), що існують у кожного співробітника навчального закладу.

Багатоаспектна проблема впровадження тайм-менеджменту в систему управління навчальним закладом професійної освіти не обмежується проведенням дослідженням. Подальшого вивчення потребують принцип Ейзенхауера, принцип Парето, АВС-аналіз, складання діаграми Ганта, дерево цінностей: ієрархія цілей і цінностей тощо.

### Література

1. Архангельский Г.А. Организация времени: от личной эффективности к развитию фирмы: монография / Г.А. Архангельский. – СПб.: Питер, 2004. – 457 с.
2. Архангельский Г.А. Корпоративный тайм-менеджмент: “бацилла эффективности” в управлении фирмой / Г.А. Архангельский // Менеджмент сегодня. – 2004. – № 3. – С. 7-9.
3. Архангельский Г.А. Непрожективный подход к организации деятельности / Г.А. Архангельский // Эффективность и стратегия в хаосе и неопределенности. Менеджмент сегодня. – 2003. – № 1. – С. 3-11.
4. Шаповал М.І. Менеджмент якості: підручник / М.І. Шаповал. – 3-тє вид. випр. і доп. – К.: Т-во “Знання”; КОО, 2007. – 471 с.

*Инна Гриценко*

#### *Тайм-менеджмент в системе управления учебным заведением профессионального образования*

*Аннотация.* Освещено положительное влияние активного определения собственного восприятия времени, и на основании этого, планирования “временных вкладов” и повышения личностной и профессиональной эффективности. Рассмотрены условия тренировки практических навыков до уровня автоматизма в ходе выполнения специально подобранных заданий.

*Ключевые слова:* тайм-менеджмент, профессиональное обучение, планирование, восприятие времени, руководящие кадры, творческий потенциал личности.

*Inna Grizenok*

#### *Time-Management in vocation*

*Summary.* Lit a positive effect of active self-determination of the perception of time, and on this basis, planning “time deposits” and enhance personal and professional more efficiently. We consider the mastery of practical skills and training to the level of automaticity in the performance of specially selected tasks.

*Ke ywords:* time management, training, planning, perception of time, the cadres, the creative potential of the individual.

**УДК 378:014.61**

**Іван Денькович,  
м. Львів**

### **ОСВІТНІЙ МОНІТОРИНГ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ВНЗ**

Суспільство ХХ століття висуває нові вимоги щодо якості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах (ВНЗ). Значна увага нині приділяється якості освіти, тому кожний учасник навчального процесу особливо зацікавлений у забезпеченні якості

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи освіти.

Якість освіти – соціальна категорія, що визначає стан і результативність процесу навчання в суспільстві, його відповідність потребам і очікуванням суспільства (різних соціальних груп) у розвитку та формуванні громадянських, побутових і професійних компетенцій особистості [4, с. 114].

Забезпечення якості освіти та постійне її поліпшення є найважливішим, пріоритетним напрямом для всіх освітніх установ. Зовнішні та внутрішні чинники, що характеризують діяльність ВНЗ, постійне посилення конкуренції на ринку праці, потребує розробки високоефективних педагогічних технологій. Неповна задоволеність суспільства, учасників навчального процесу результатами своєї діяльності змушують підвищувати ефективність навчально-виховного процесу.

Проблема якості освітніх послуг – центральна проблема, якою опікуються вчені, викладачі навчальних закладів. Основним засобом вивчення якості освіти є моніторинг, для навчального процесу – педагогічний моніторинг. Проблемою якості освіти займалися вчені: Ю. Бабанський, В. Безпалько, В. Бондар, Н. Волкова, І. Зязюн, В. Краєвський, В. Онищук, І. Підласий, В. Сластьонін та ін. Зокрема, проблемі моніторингу навчального процесу присвячені дослідження: В. Горб, С. Сіліна, З. Рябова, К. Краснянської, Н. Вербицької, С. Шишова, В. Кальней та ін.

Цікавий практичний досвід здійснення моніторингу навчального процесу та його впливу на якість підготовки фахівців здійснюється в Національному технічному університеті “КПІ”, Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності, Сумському державному університеті та ін.

Мета статті полягає у розгляді впливу моніторингу на якість освітніх послуг та підготовку фахівців у ВНЗ.

Забезпечення належної якості освітньої системи досягнення завдячуючи об’єктивній інформації про функціонування, розвиток всіх її елементів, які одержані в моніторинговому режимі. Моніторинг – процес збирання, оброблення, збереження і розповсюдження інформації про освітню систему або окремі її елементи, які орієнтовані на інформаційне забезпечення управління, що дозволяє судити про стан об’єкта в будь-який момент часу і може забезпечувати прогноз його розвитку [4, с. 62].

Розглядаючи освітні системи, виокремлюють освітній моніторинг – ця форма організації, збирання, збереження, оброблення і розповсюдження інформації про діяльність освітньої системи, що забезпечує неперервний аналіз стану системи і

прогнозування її розвитку відповідно до запланованих результатів [3, с. 519].

Основною функцією освітнього моніторингу є визначення механізмів поточного і перспективного регулювання стану освітньої системи. При цьому досліджується не тільки динаміка змін навчального процесу, а й підтримка окремих його складових та їх розвитку.

Моніторинг навчального процесу здійснюється за трьома етапами:

- *підготовчий* (постановка мети, визначення об'єкту та напрямів дослідження, вибір критеріїв та інструментарію);
- *практичний* (збирання інформації, аналіз документації, моніторинг рівня навчальних досягнень студентів, учнів з усіх або окремих дисциплін; анкетування, тестування, самоаналіз діяльності);
- *аналітичний* (обробка одержаних результатів, систематизація інформації, аналіз даних, висновки, прийняття відповідного управлінського рішення, розробка рекомендацій, коригування планів, програм, визначення наступних об'єктів моніторингу).

Об'єктом освітнього моніторингу може бути:

- зміст освіти;
- рівень і якість знань, сформованість умінь та навичок студентів, учнів (рівень навчальних досягнень);
- результати навчально-виховного процесу;
- засоби, які використовуються для досягнення навчальної мети;
- інші аспекти діяльності навчального закладу.

При цьому використовуються засоби (тематичні перевірки; аналіз статистичної звітності, аналіз навчальної документації, соціологічні дослідження, анкетування, тестування; самооцінка, спостереження, моніторинг навчальних досягнень студентів), складові (чітко визначений об'єкт моніторингу, задані параметри розвитку об'єкта, критерії оцінювання заданих параметрів, технологія проведення поточного контролю, банк даних з регулювання процесу, спрямованого на досягнення кінцевого результату).

Виокремимо такі види моніторингу: державний, регіональний, локальний. Локальний моніторинг дозволяє аналізувати розвиток системи освіти в окремому навчальному закладі за видами: ректорський моніторинг, адміністративний моніторинг, педагогічний моніторинг, студентський моніторинг.

Здійснення моніторингу навчального процесу відбувається так. На рівні ректорату основними інструментами ректорату є: самооцінка, соціологічний моніторинг, рейтинг підрозділів, атестація робочих місць, результат тестування знань студентів на різних етапах навчання. На рівні інститутів – соціологічний моніторинг і рейтинг студентів, аналіз скарг і пропозицій споживачів, аналіз вхідного, поточного та підсумкового комп'ютерного тестування студентів. На рівні кафедр – рейтинг кафедр і викладачів, аналіз тестування успішності (внутрішній аудит засвоєння знань), Інтернет-екзамен (зовнішній аудит засвоєння знань).

Важливим є аудит знань, проте одного внутрішнього аудиту недостатньо, оскільки він не дає повної об'єктивної оцінки, тому використовується зовнішня процедура оцінки за допомогою, наприклад, Інтернет-екзамена, що дозволяє коригувати робочі програми дисципліни, створити умови, що дозволяють вивчати навчальний матеріал у повному обсязі.

Поряд із традиційною системою контролю знань студентів використовується письмове і комп'ютерне тестування, що дозволяє розв'язувати такі завдання:

1. Підготовка фахівців зі створення тестових завдань, бази тестів, забезпечення впровадження та функціонування системи тестування.

2. Створення, вдосконалення та поповнення бази тестів державного та вузівського компонентів за всіма напрямками підготовки та спеціальностями університету.

3. Розробка процедури тестування.

4. Організація моніторингу якості знань студентів на основі тестування.

5. Упровадження комп'ютерного тестування в систему контролю якості знань студентів.

6. Забезпечення можливості самостійної перевірки знань студентів з використанням технічних засобів (інтернет-тестування, СД-бібліотек).

7. Постійне вдосконалення організації навчального процесу за підсумками аналізу результатів тестування.

Тестування – інструмент *внутрішнього* вузівського моніторингу контролю за якістю підготовки студентів [5, с. 36]. Тестування можна використовувати під час проведення вступних випробувань, а також у філіях навчального закладу для визначення якості навчально-виховного процесу. Застосування тестування дає можливість з найменшими витратами відслідковувати відповідність змісту освіти Університету і філій. Перевірка філій

за допомогою тестування – ефективний метод для подальшої уніфікації навчальних програм, педагогічних методик. У системі додаткової освіти та другої вищої освіти – як методичне забезпечення дисциплін і для оцінки й перезаліку дисциплін за освітніми програмами інших ВНЗ у процесі вступу на додаткові освітні професійні програми (ОПП). Тестові програми і бази тестів з навчальних дисциплін та методичне забезпечення до них можуть видаватися і розповсюджуватися з метою популяризації педагогічного досвіду ВНЗ, підтвердження його статусу на ринку освітніх послуг.

Вид тестового контролю визначається цілями тестування – одержання інформації про рівень знань студентів на певному етапі навчання. У відповідності до цілей визначаються єдині хронотопно (змістовно-часові) точки тестування в навчальному процесі. Розглянемо такі види тестування: поточний та оперативний тест-контроль знань студентів, рубіжний тест-контроль знань студентів, підсумковий тест-контроль знань студентів, тренінгове тестування [5, с. 37].

Під час проведення семінарських занять, лабораторних робіт здійснюється поточне і оперативне тестування, що надає можливість виявити рівень підготовки студентів, готовність їх до подальшого навчання, якість вхідних знань. Після завершення вивчення теми, розділу, модуля здійснюється рубіжне тестування. Метою рубіжного тестування є визначення рівня знань, умінь, навичок щодо їхньої професійної програми.

Підсумкове тестування здійснюється з метою контролю залишкових знань студентів: перевірки готовності студентів до атестаційного випробування. Результати тестування є необхідною умовою допуску до державних екзаменів.

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, використання їх в навчальному процесі відкриває можливості здійснення комп'ютерного тестування, яке значно скорочує час виконання перевірки знань студентів, автоматизується процес результатів тестування, знижується навантаження на викладача, підвищується якість навчального процесу.

Здійснення комп'ютерного тестування відкриває широкі можливості для здійснення само тестування. Зручність та переваги комп'ютерного тестування полягають в тому, що воно не потребує присутності викладача і студентів в аудиторії, біля комп'ютера одночасно, крім того, зростає мотивація, якість запам'ятовування інформації.

Значимо переваги і недоліки комп'ютерного тестового

контролю:

Переваги:

1) скорочення часу перевірки значного обсягу різноманітного навчального матеріалу в численній групі опитуваних;

2) можливість регулювання заздалегідь визначеного рівня вимог, допускаючи автоматизовану зміну ступеня складності запитань;

3) можливість самоконтролю на попередньому стані з метою самооцінки результатів підготовки перед офіційним тестуванням;

4) одержання об'єктивної оцінки з включенням людського чинника;

5) можливість організаційного зворотного зв'язку між студентом і викладачем з використанням мережі Інтернет;

6) можливість формування узагальнених статистичних оцінок результатів контролю, а отже, й самого процесу навчання.

Недоліки:

1) наявність тільки однієї правильної відповіді;

2) можливість вибору правильної відповіді;

3) відсутність можливості самостійного формування відповіді;

4) у розширених запитаннях є можливість оцінити лише кінцевий результат;

5) заформалізованість відповідей, складність перевірки змісту досліджуваних явищ і фактів, їхніх закономірностей;

6) потреба у висококваліфікованих фахівцях і експертах, які формулюють тестові завдання.

Таким чином, комп'ютерне тестування, як і традиційні методи контролю, займає самостійне місце у загальній системі діагностування та моніторингу якості навчального процесу у ВНЗ. За правильної організації комп'ютерного та навчального педагогічного тестування воно допомагає студентам критично оцінити свої успіхи, дозволяє викладачеві одержати інформацію про те, як студенти засвоюють навчальний матеріал, які елементи навчального процесу є не досить ефективними, як слід коригувати зміст та форми навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Інша сторона навчального процесу – це діяльність викладацького складу ВНЗ, від якого також залежить якість освіти. Вимоги сучасного ринку праці сприяють підвищенню професійної підготовки випускників і викладачів ВНЗ, тому важливим є введення системи оцінки якості роботи викладачів ВНЗ. Отже, періодичне проведення оцінювання роботи викладача може

виявити недоліки та сильні місця в його роботі, дозволить своєчасно здійснювати коригування діяльності.

Система оцінки якості роботи викладачів ВНЗ має охоплювати всі види його діяльності (мати інтегральний характер), забезпечити кількісну оцінку якості роботи викладачів, її об'єктивність, забезпечувати формалізацію підсумкових оцінок, надавати можливість здійснення зворотного зв'язку з метою підвищення якості підготовки фахівців, мати спрямованість на стимулювання праці.

Використання рейтингової системи оцінки діяльності викладача ВНЗ має особливість у тому, що вона є не просто інструментом оцінки якості роботи, а й створення умов для динамічного розвитку ВНЗ, в основі якого лежать механізми стимулювання активності суб'єктів навчального процесу на різних рівнях.

На нашу думку, розрахунки рейтингу здійснюються за такими розділами: навчальна робота та підготовка кадрів, організаційно-методична і суспільна робота, наукова робота, економічна діяльність.

Використання системи оцінок якості роботи викладачів сприятиме підвищенню якості освітніх послуг, підготовці фахівців відповідно до вимог ринку праці та суспільства.

Таким чином, використання педагогічного моніторингу в навчальному процесі ВНЗ сприяє підвищенню якості навчально-виховного процесу, прогнозування та надання наукової, методичної допомоги в підготовці майбутніх фахівців відповідно до вимог всіх учасників навчального процесу: студентів і викладачів на різних етапах діяльності навчального закладу. Інтеграція систем моніторингу та контролю за діяльністю ВНЗ дозволяють прогнозувати та коригувати його діяльність, значно покращувати навчальний процес та якість підготовки майбутніх фахівців.

### Література

1. Беспалько В.П. Мониторинг качества обучения – средство управления образованием / В.П. Беспалько // Мир образования. – 1996. – № 2. – С. 31-36.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Лукіна Т.О. Моніторинг в освіті / Т.О. Лукіна // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України: [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Менеджмент освіти: словник-гlossарій / Р.С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Вінниця: ВДПУ, 2011. – 129 с.



5. Шестоपालюк О.В. Моніторинг навчального процесу ВНЗ / О.В. Шестоपालюк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, 2010. – Вип. 32. Серія: Педагогіка і психологія – С. 33-39.

*Иван Ленкович*

### **Образовательный мониторинг учебного процесса ВУЗа**

**Аннотация.** В статье проанализирована проблема мониторинга, образовательного мониторинга в ВУЗ, технологии его внедрения, а также влияние на качество учебного процесса, подготовку будущих специалистов согласно современным требованиям рынка труда и общества.

**Ключевые слова:** качество образования, контроль знаний, компьютерное тестирование, мониторинг, педагогический мониторинг, образовательный мониторинг, рейтинг, тестирование, учебно-воспитательный процесс.

*Ivan Denkovych*

### **Learning monitoring educational process in Higher School**

**Summary.** The problem of monitoring, learning monitoring in Higher School, technologies of its realization and influence on educational process quality as well as future specialists' training according to modern demands of market and society have been analyzed in the article.

**Key words:** knowledge control, computer-based testing, monitoring, educational process, learning monitoring, teachers monitoring, rating, testing, education quality.

УДК 378 “71”-058.7(7)

**Олена Жижко,  
м. Київ**

## **КОЦЕПЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАРГІНАЛЬНИХ ГРУП НАСЕЛЕННЯ У ЛАТИНОАМЕРИКАНСЬКОМУ РЕГІОНІ**

У працях латиноамериканських учених професійна освіта маргінальних груп населення пов'язана з такими концепціями як народна і фундаментальна освіта, освіта для всіх, освіта для життя й освіта в інтересах сталого розвитку, ліквідація неписьменності, та технологічної неграмотності, формальне, неформальне й інформальне навчання, ціложиттєва освіта і освіта дорослих.

В освітніх системах Латинської Америки освіта дорослих присутня у таких сегментах: вища та післядипломна освіта (формальна модель), курси підвищення кваліфікації спеціалістів

різного профілю, курси з різних дисциплін (іноземні мови, бухгалтерія, курси для вчителів, тощо), наукові клуби, мистецькі, музичні, хореографічні, спортивні та інші курси, гуртки (у т. ч. ті, що пропонують Державні департаменти інтегрального розвитку сім'ї, університетські відділи обслуговування населення, інститути культури і спорту штатів та муніципій, та інші державні та приватні організації), тобто в усіх навчальних заходах, що систематично організуються для дорослих поза рамками офіційної освіти та спрямовані на те, щоб задовольнити інтереси певних груп населення – в неформальній освіті.

Важливим аспектом в освіті дорослих є також інформальна освіта – спонтанний, незапланований процес, що дозволяє отримувати знання та навички впродовж накопичення життєвого досвіду та у взаємовідносинах з оточуючим людиною соціальним та природним середовищем.

Креатором поняття “народна освіта” є видатний бразильський андрагог Пауло Фрейре (1921-1997), яким розроблена так звана “педагогіка визволення”, або “критична педагогіка”, “педагогіка пригнічених”, “педагогіка питань”. Дана теорія має за мету виховання політичної свідомості представників (молоді та дорослих) пригнічених класів країн, що розвиваються. Вона базується на ідеї, що освіта не є аполітичною, будь-яка освітня діяльність є діяльністю ідеологічною, тому необхідно розкрити соціально-політичну та економічну реальність пригніченим класам. Її головними аспектами є такі [2, с. 47]:

- навчання повинно базуватися на діалозі (“педагогіка питань”), а не на формальній “префабрикованій” навчальній програмі (“педагогіка відповідей”);

- оточуюче середовище є важливим елементом навчання, яке ні в якому разі не може бути лімітоване тільки роботою в класі та засвоєнням знань з книжок; учнів треба навчити “читати”, розуміти свій контекст та увесь світ;

- необхідно виховувати політичну свідомість у представниках пригнічених класів через освіту. Важливо роз’яснити маргінальним групам населення, що їх ситуація не є детермінованою ні генетичними, ні культурними, ані класовими факторами; маргінальність – це умова життя, тому відповідальністю кожної людини є прикласти всі зусилля, щоб змінити ці умови, покращити своє життя за допомогою освіти.

Головними принципами педагогіки П. Фрейре є індивідуалізація навчання (кожна людина є унікальною); автономія (кожен повинен досягти самовизволення); соціалізація

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

(досягнення самовизволення разом з іншими); творчість, активність (від людини залежить розбудова реальності).

Одним із видатних послідовників П. Фрейре став іспанський освітний діяч, теолог Мілан Сантос (народ. в 1926 р.). Він започаткував у м. Війядолід (Іспанія) такі політично-релігійні та суспільні організації як Народна християнська громада (Comunidades Cristianas Populares), Християни в боротьбі за соціалізм (Cristianos por el Socialismo), Парокіальні та катехизні групи (Grupos de Catequesis y Parroquiales), Асоціація домогосподарок (Asociación de Amas de Casa), Кооператив текстильників (Cooperativa Textil), Асоціація спорту (Asociación Deportiva Pisuerga), Молодіжна організація Святого Торібія (Organización Juvenil Santo Toribio), Дитяча та молодіжна асоціація вільного часу (Asociación Infantil y Juvenil de Tiempo Libre), Група захисту прав людини (Grupo de Defensa de los Derechos Humanos), Гурток народної культури (Círculo de Cultura Popular) [6, с. 79-101].

Андрагогічна парадигма народної освіти, науково обґрунтована П. Фрейре, завоювала в 60-х та 70-х рр. ХХ ст. особливий інтерес громади країн Латинської Америки. Під впливом ідей визволення та боротьби з всесвітнім імперіалізмом, що панували в регіоні в той період (Кубинська революція, партизанська війна у Болівії та Колумбії, очолювана Че Гевара, студентські антиурядові виступи в Мексиці, тощо) виник неформальний громадський рух, що ратував за втілення ідей народної освіти в життя. Слід зазначити, що в основі народної освіти лежить ідея кардинальної перебудови суспільного устрою, що базуватиметься на турботі про людину. Ця перебудова може бути досягнута тільки за ліквідації неписьменності маґрінальних груп населення, їх професійної підготовки та неформальної освіти в гуртках та суспільно-політичних організаціях, налаштованих проти формальної освіти та агресивно-капіталістичних устремлень діючого уряду [7, с. 58].

Таким чином, у середині ХХ ст. в латиноамериканському науковому просторі з'являється новий підхід до освіти дорослих та нова андрагогічна парадигма, що відповідають специфічним умовам даного історичного, економічного, соціально-політичного та географічного контекстів. Андрагогіка визначається науковцями цього регіону як освітня дисципліна, метою якої є розуміння дорослого учня з точки зору всіх компонентів, що становлять людину: фізіологічних, психологічних та соціальних. Отже, андрагогіка є міждисциплінарною наукою, що спирається на інші сфери знань: фізіологію, психологію, соціологію, політекономіку, тощо. Вона вимагає від дослідників особливої

поваги та етичного ставлення до суб'єктів дослідження, високого рівня свідомості та почуття соціального обов'язку, володіння комунікативними навичками [3, с. 169].

Особливою повинна бути також і методика викладання дорослим учням, яка не є однаковою в різних соціально-політичних та економічних умовах. Латиноамериканська андрагогічна модель, що базується на вченні П. Фрейре, концептуалізує людину, як творця власної історії та обґрунтовує новий тип освіти, що є протилежним офіційному “ринково-банківському” навчанню: “ніхто нікого ніколи не виховує і не навчає, ніхто не навчається сам по собі; людина уособлює знання опосередковано через соціум” [2, с. 93]. Цим висловом П. Фрейре визначив основний принцип освіти дорослих, що заснований на ідеї андрагогічного досвіду й виражається в тому, що кожний індивід має потенціальний досвід, отриманий у власному соціально-культурному контексті та який є фундаментальним для його навчання.

Отже, новий метод викладання дорослим базується на принципі розподілу влади та передбачає не вертикальне, як в традиційній педагогічній моделі, а горизонтальне розташування акторів навчального процесу, їх активну участь у ньому. Ролі кожного учасника є різними, вчитель-посередник і учень-учасник розуміють, що їх функції в навчальній структурі не є однаковими, проте вони є рівноправними. Інакше кажучи, відносини між вчителем і дорослим учнем не є відносинами між “тим, хто знає” й “тим, хто не знає”, як-то відбувається у випадку з навчанням дітей. На відміну від цього, між суб'єктами освіти встановлюються відносини взаємоповаги, взаєморозуміння, толерантності, які є базою демократичної культури [8, с. 138].

Слід зазначити, що принципи народної освіти мали великий відгук в Латинській Америці також з причини, що на протязі багатьох століть країни цього регіону жили під гнітом авторитарних систем управління на всіх державних рівнях, а навчальні заклади, як важливий інструмент ідеологічного апарату, слугували вихованню молодого покоління в душі нерівноправності, експлуатації, покірності. Як відомо, авторитарні моделі правління породжують пригнічених, покірних, залежних громадян. В латиноамериканському суспільстві ця пригніченість й досі відчувається в сім'ї, навчальних та інших соціальних закладах, політичних структурах, тощо. Почуття залежності є таким сильним, що на психологічному рівні стає необхідним відчувати себе пригніченим, тому що втрачається почуття життєвої орієнтації та самого сенсу життя. Таким чином, на народну освіту,

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

що заснована на ідеї визволення через виховання політичної свідомості пригнічених мас, в латиноамериканському регіоні покладаються великі сподівання [3, с. 173].

Іншим видатним латиноамериканським теоретиком андрагогіки й професійної освіти маргіналів є Домінго Тірадо Бенеді (1898-1971), який народився в Іспанії та з 30-х рр. ХХ ст. жив у Мексиці. Він вважав, що науку, традиційно названу педагогікою, доречно називати агогікою та підрозділяти її на пайдагогіку (науку про виховання дітей дошкільного віку); педагогіку (науку про навчання дітей молодшого шкільного віку); гебегогіку (науку про освіту підлітків та середню освіту); андрагогіку (науку про освіту молоді та дорослих середнього віку); геронтологіку (науку про навчання дорослих третього віку). Отже, Д. Тірадо Бенеді доказав в своїх працях, що освіта дорослих є окремою науковою дисципліною [4, с. 152-161].

Особливий внесок в розвиток професійної освіти найменш захищених верств населення зробив венесуельський вчений Фелікс Адам (1921-1991), започаткувач та перший ректор (1974-1982) Національного експериментального університету Венесуели імені Сімона Родрігеса (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez de Venezuela), а також ректор (1984-1990) Інтерамериканського університету дистанційного навчання Панами (Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá). У 1977 р. у своїй праці “Андрагогіка – наука освіти дорослих” (Andragogía: Ciencia de la Educación de Adultos) він визначив андрагогіку як науку та майстерність навчати та виховувати людину впродовж всього її життя, на будь-якому етапі її психофізіологічного розвитку, природного, ергологічного та соціального життя. Цю роботу Ф. Адам представив ЮНЕСКО, де вона була схвалена [5, с. 10].

У кінці 80-х рр. ХХ ст. Ф. Адам займався вивченням процесів засвоєння знань дорослими третього віку, а в 1986 започаткував в Венесуелі перший в світі Латиноамериканський університет третього віку (Universidad de la Tercera Edad de América Latina). В 1989 р. за підтримки цього видатного вченого були відкриті Університет третього віку в місті Санто Домінго Домініканської республіки та Перуанський фонд допомоги людям третього віку. В 1989 р. за вагомі наукові досягнення та розвиток освіти дорослих й андрагогіки Ф. Адам отримав Інтерамериканську премію з освіти імені Андреса Бельо (Premio Interamericano de Educación Andrés Bello), яка була йому присвоєна за ініціативою Організації Американських держав (Organización de Estados Americanos – OEA).

Інший венесуельський дослідник Адольфо Алькала в своїй роботі “Андрагогічна практика у дорослих похилого віку” (*La praxis andragogica en los adultos de edad avanzada*) визначає андрагогіку як науку й майстерність, що є частиною антропології й науки про освіту впродовж всього життя та базується на ідеї горизонтального навчання і активної участі в освітньому процесі всіх його акторів. Андрагогічний підхід характеризується тим, що вчитель в навчальному процесі виконує роль “помічника”, “поводиря”, що дозволяє учню розвинути автономію та критичність свого мислення, творчість, незалежність і, таким чином, покращити рівень свого життя, отримати змогу самореалізуватися [8, с. 135-151].

Представник позитивістської педагогічної течії Ернесто Ітурральде також займався теоретико-методологічними аспектами освіти дорослих й професійної освіти маргіналів. Він вважав, що андрагогіка для дорослого є тим самим, що педагогіка для дитини. Основною відмінністю перцепції навчального процесу дитини та дорослим є те, що дитина, не маючи значного попереднього досвіду, підпадає під вплив системи освіти, стає, так би мовити, її маріонеткою. Дорослий учень, навпаки, діє свідомо; навчання для нього є засобом отримання знань, необхідних для негайної реалізації та отримання результатів своєї діяльності в найкоротші терміни [3, с. 180].

Дорослий чітко усвідомлює те, що навчання веде його до підвищення кваліфікації та робить його більш конкурентоспроможним. Особливо це відбувається в умовах, коли організація або підприємство оплачують навчання своїх робітників з метою підвищення їх кваліфікації, розвитку їх знань, умінь, навичок для покращення результатів роботи. Отже, роль дорослого учня в процесі навчання не є пасивною, рецептивною, конформістською, що обмежується записами в зошиті під диктовку або вивченням напам'ять певних текстів чи правил. Навчання дорослих базується на критичному аналізі життєвих ситуацій та розробці пропозицій їх практичного вирішення. Таким чином, з точки зору цього вченого, метою андрагогіки є покращення трудового та приватного життя дорослого учня.

Підводячи підсумок, можна зробити висновок, що концепція професійної освіти маргінальних верств населення як складова освіти дорослих розвивається в латиноамериканському науковому просторі починаючи з 50-х рр. ХХ ст. з появою науково-педагогічних праць бразильського педагога П. Фрейре, чия теорія народної освіти кардинально змінила уявлення про освітній процес в регіоні та в усьому світі. У навчальній моделі

## Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

П. Фрейре неформальна освіта займає чільне місце, а формальна вважається руйнівною для особистого розвитку людини. Ідеї П. Фрейре були розвинуті іншими латиноамериканськими вченими (Д. Тірадо Бенеді, Ф. Адам, А. Алькала, Е. Ітурральде) та втілені в життя в другій половині ХХ ст. завдяки започаткуванню таких закладів з професійної освіти маргинальних верств населення як Національний експериментальний університет Венесуели імені Сімона Родрігеса, Інтерамериканський університет дистанційного навчання, Латиноамериканський університет третього віку тощо.

### **Література**

1. Жижко О.А. Підготовка вчителів іноземних мов у вищих навчальних закладах Мексики / О.А. Жижко. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2011. – 241 с.
2. Freire P. Pedagogy of the Oppressed / P. Freire. – N. Y.: Herder and Herder, 1970. – 210 p.
3. Greaves C. Un nuevo sesgo / C. Greaves // Vбzquez J.Z. Historia de la alfabetizaciyn y de la educaciyn de adultos en Mйxico. – Мйхico: El Colegio de Мйхico-INEA, 2011. – P. 161-189.
4. Loyo E. La urgencia de nuevos caminos / E. Loyo // Vбzquez J.Z. Historia de la alfabetizaciyn y de la educaciyn de adultos en Мйхico. – Мйхico: El Colegio de Мйхico-INEA, 2011. – P. 152-161.
5. Мбrquez A. Andragogna. Propuesta Polntica para una Cultura Democrбtica en Educaciyn Superior. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional de Educaciyn y Pensamiento, 9-11 de julio de 1998, Santo Domingo, Repбblica Dominicana [Електронний ресурс] – Режим доступу: 15.01.2011 <[http://ofdp\\_rd.tripod.com/conferencia/amarquez.html](http://ofdp_rd.tripod.com/conferencia/amarquez.html)>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
6. Prado Нъsez M.R. Paulo Freire y Millбn Santos: puntos de encuentro en sus trayectorias de compromiso social y educativo // Revista Interuniversitaria de Formaciyn del Profesorado. – 2004. – №18 (2). – P. 79-101.
7. Tendencias pedaggygicas contemporбneas. Habana: Universidad de la Habana, CEPES, 1999. – 320 p.
8. Torres Septiћn V. En busca de la modernidad // Vбzquez J. Z. Historia de la alfabetizaciyn y de la educaciyn de adultos en Мйхico. – Мйхico: El Colegio de Мйхico-INEA, 2011. – P. 135-151.

**Елена Жыжко**

### ***Концепция профессионального образования маргинальных групп населения в латиноамериканском регионе***

**Аннотация.** В статье проанализована концепция профессионального образования маргинальных групп населения в латиноамериканском регионе. Автор доказал, профессиональное образование маргиналов как составная образования взрослых развивается в научном пространстве этого региона начиная с 50-х гг.

XX века, его теоретический анализ представлен в научно-педагогических трудах бразильского педагога П. Фрейре, развит другими латиноамериканскими учеными (Д. Тирадо Бенеди, Ф. Адам, А. Алькала, Э. Итурральде) и воплощены в жизнь во второй половине XX в.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, маргинальные группы населения, латиноамериканский регион.

*Elena Zhizhko*

***The concept of the professional education of marginal groups  
in Latin America***

**Summary.** In this article has been analysed the concept of professional education of marginal groups in Latin America. Through scientific pedagogical research was showed that the concept of professional education of marginal groups as a part of the adult education is developing in Latin America since the 50's with the advent of scientific educational works of Brazilian educator P. Freire, whose ideas other Latin American Scientifics (D. Tirado Benedi, F. Adam, A. Alcala, E. Iturralde) developed and implemented in the second half of the twentieth century.

**Key words:** the professional education, marginal groups, Latin America.

УДК 37.046:1

Ірина Лещенко,  
м. Черкаси

**ПРІОРИТЕТНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА АНАЛІЗ  
ФІЛОСОФСЬКИХ АСПЕКТІВ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ**

Сучасні перетворення в суспільстві, нові стратегічні орієнтири розвитку економіки, політики, соціокультурної галузі, необхідність оволодіння людьми новими соціальними ролями з урахуванням відкритості суспільства та його швидкої інформатизації й динамічності – усе це кардинально змінило вимоги до освіти, істотно підвищило її у модернізації суспільства, надавши освітньому сектору пріоритетності.

Зазначені перетворення зумовили необхідність побудови освітньої політики в контексті неперервності. Зрозуміло, реалізація цього завдання неможливо без знання стану, основних тенденцій та закономірностей розвитку освіти у різних країнах, геополітичних регіонах та у світі в цілому. Становлення ідеї неперервної освіти є своєрідним відображенням процесу стирання меж між раніше жорстко окресленими періодами життя людини: дитинство, навчання (підготовка до самостійного, життя), трудова діяльність та етап її завершення. Поступово лінійна хронологічна



### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

послідовність змінюються складним, багатомірним сполученням. І це відбувається тому, що освіта більшою мірою стає невід'ємним компонентом будь-якої сфери життєдіяльності людини.

Поряд з іншими заходами соціального характеру російський дослідник подібних проблем В. Осипов наголошує, що неперервна освіта допоможе розв'язати різноманітні проблеми “третього” віку – людей похилого віку, пенсіонерів. Продовжуючи творче життя особистості, активно залучаючи до соціальної, культурної і, частково, до суспільно-трудової діяльності, неперервна освіта зміцнює соціальні зв'язки особистості, що поступово зникають у цей період життя та виконує важливу соціопсихологічну роль. У цьому проявляється реальність подальшої гуманізації суспільства. При цьому виявляються і соціоекономічні переваги неперервної освіти, бо вони, забезпечуючи творче довголіття, допомагають служити суспільству невичерпному творчому і трудовому потенціалу зростаючої армії пенсіонерів, що надзвичайно важливо в умовах постійного “старіння” сучасного суспільства і різкого скорочення традиційних джерел кадрового поповнення [1, с. 9-10].

Соціальні переваги неперервної освіти полягають у тому, що вона більшою мірою може враховувати дві важливі обставини. Перша полягає у тому, що, за свідченнями сучасної психологічної науки, зростання й прояв здібностей, а також інтелектуальний розвиток у цілому відбувається неодноразово у людей однієї вікової категорії. Інша – що у різні періоди життя людини можуть істотно змінюватися інтереси і нахили або з'являтися нові. Ось чому для суспільства принципово необхідно, щоб кожна людина на певному етапі життєвого шляху мала доступ до освітніх структур для оптимальної реалізації здібностей, що проявилися. Створити відповідні освітні структури можливо, на наш погляд, лише на основі ідеї неперервної освіти.

Тим часом неперервна освіта, як уже зазначалося, потребує нового типу світогляду. Ідеєю нового типу світогляду переймається переважна більшість людства. Останнім часом також збільшився інтерес до філософських думок та відповідних педагогічних теорій, основна мета яких спрямована на досягнення вищої форми єдності між людьми у розв'язанні найважливіших проблем, у тому числі і проблем освіти. Саме на такий філософський ідеал спирався і Я. Коменський.

З огляду на таку філософську позицію, можна стверджувати, що вищої форми єдності можна досягти шляхом взаємодії філософії та освіти, яка набуває особливого значення на переломних етапах розвитку людства, пов'язаних з необхідністю переходу до нового типу світогляду, культури, їх “духовної

квінтесенції” – філософії, а тому і до нового типу освіти. “На цих етапах однією з найважливіших проблем системи освіти – зазначає В. Лутай – стає розв’язання питання про співвідношення двох завдань педагогічної діяльності: Перше – забезпечення передачі існуючих досягнень культури від покоління до покоління, тобто суспільної спадкоємності, і друге – виховання у людей нового типу культури та нових світоглядно-філософських основ” [2, с. 13].

Для формування нового типу культури, її нових світоглядно-філософських основ потрібна нова система освіти, яка забезпечила б освіту впродовж життя. Таким чином, філософія освіти стає теоретичною основою розроблення концепції неперервної освіти. Тобто, йдеться про визначення принципів неперервної освіти, а, значить, і вихідних принципів формування нового типу світогляду.

Зауважимо, що філософія освіти розглядає найбільш загальні проблеми освіти, що концентруються навколо цілей, змісту, методів навчання й виховання, а також навколо конкретних соціальних і психолого-педагогічних проблем освіти і навчання.

“Система освіти, як будь-яка самоорганізована природна і соціальна система, наголошує російський вчений І. Александров, розвивається на шести методологічних принципах, що утворюють таку структуру: єдність – тотожність – додатковість – полярність – розрізнення – невизначеність” [3, с. 37-39]. Така структура відповідає за формування системи внутрішніх суперечностей розвитку цілісних об’єктів і на її основі формуються загальновідомі діалектичні закони розвитку – закони переходу кількісних змін у якісні, заперечення, а також єдності та боротьби протилежностей. Разом з тим, розширюючи межі пізнання, доцільно логічно розглядати трансформацію зазначених вище принципів у контексті законів, що найповніше відбивають розвиток цілісних об’єктів:

- закон єдності і розходження протилежностей;
- закон єдності і тотожності (або додатковості) протилежностей;
- закон єдності і полярності (або боротьби) протилежностей;
- закон єдності і безлічі протилежностей;
- закон єдності і невизначеності протилежностей.

Як бачимо, закони розвитку не виключають дії законів переходу кількісних змін у якісні й заперечення, а тільки розширюють та доповнюють картину розвитку цілісних об’єктів [3, с. 71-73].

Розглянемо, яким чином буде здійснюватися прогресивний

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

і стійкий розвиток системи неперервної освіти, що відповідає діалектичним закономірностям розвитку самоорганізованих систем. Так, закону єдності й розходження протилежностей в цілях освіти відповідає єдність виховання і навчання всебічно гармонійно розвиненої особистості та розходження рівнів професійної підготовки фахівців – вузького, широкого й універсального профілів. А звідси – система неперервної освіти повинна бути побудована на різних освітніх моделях. Закону єдності і тотожності протилежностей відповідає такий зміст освіти, який заснований на науці, тобто зміст освіти повинен бути представлений у вигляді системи наукових знань. Цьому ж закону в змісті освіти відповідають також принципово різні системи освіти: освіта через природу світу, що припускає природничо-науковий погляд на буття та матеріальне ставлення до світу; освіта через природу людини, що припускає гуманістичний погляд на буття чи духовне ставлення до світу [3, с. 72].

Закону єдності та безлічі протилежностей відповідає зазначена вище єдність і багатство цілей, змісту й методів навчання. Отже, освіта має бути єдиною, але різноманітною за цілями й змістом; вузькою, широкою або універсальною за рівнем професійної підготовки; системною, інформаційною і методологічною за змістом, а також творчою, постійною й самостійною за методами навчання.

Закону єдності і невизначеності протилежностей відповідає виняткова складність практичної реалізації освітніх моделей, що відбивають усі зазначені вище сторони та аспекти нової системи освіти, що діалектично розвивається. Тому необхідно шукати соціальні, педагогічні та психологічні еквіваленти в меті, змісті та методах навчання й виховання, що адекватно відбивають сучасний стан розвитку суспільства, науки і свідомості людини.

Виходячи з цього, нові освітні моделі, констатує І. Александров, повинні бути побудовані на методології навчального пізнання, що орієнтується на нову педагогічну формулу навчання: знання – уміння – навички – розуміння знань – творчість. Особлива увага при цьому, на наш погляд, має бути зосереджена на використанні методології філософського системного пізнання, на основі якого може бути побудована наукова картина світу з максимальним узагальненням й інтеграцією наукових знань. Разом з тим, методологія філософського системного пізнання є не тільки одним з найважливіших засобів інтенсифікації навчального пізнання, але і одним з основних засобів розуміння сутності явищ і процесів неперервної освіти.

У процесі аналізу філософії розвитку неперервної освіти

важливого значення набуває поділ освітянської діяльності в суспільстві на дві основні форми. До першої, офіційної системи освіти, входять всі навчальні заклади, спеціально створені лише для навчання і виховання державою або громадськими організаціями, діяльність яких передбачена законодавством країни. Передусім, це стосується освіти підростаючого покоління, молоді, а також підвищення кваліфікації і перекваліфікація працівників усіх галузей суспільної діяльності (формальна освіта). До другої, неофіційної системи освіти, входять ті засоби освітянської діяльності, що не належать до першої, але відіграють важливу роль у навчанні й вихованні людства (неформальна освіта) [2, с. 10-11].

Зауважимо, що роль, так званої, неофіційної освіти постійно зростає і набуває особливої актуальності. Низка вчених вважає, що відчуження офіційної освіти від реального життя є головною причиною глобальної кризи сучасного людства [4, с. 9]. Тобто йдеться про необхідність розроблення такої концепції неперервної освіти, яка б спрямовувалася на структурування та поєднання офіційної і неофіційної системи освіти в єдину конструкцію – неперервну систему освіти.

Одна з найважливіших причин, що спонукає до розроблення єдиної концепції розв'язання глобальних проблем і виходу освіти з кризового стану, зумовлена науково-технічним прогресом. Відомо, що у більшості галузей людської діяльності кількість інформації подвоюється приблизно кожні 3-5 років, через що швидкими темпами відбуваються процеси звуження різних спеціальностей, поява багатьох принципово нових технологій виробництва і нових спеціальностей. Все це призводить до нового бачення головного завдання освіти та її випереджального характеру щодо розвитку суспільства, тобто йдеться, за твердженням В.Г. Осипова, “про важливість постійного підвищення рівня кваліфікації майже з усіх спеціальностей, про максимальне доведення навчання кадрів до засвоєння ними останніх досягнень сучасної теорії і практики в цих галузях” [1, с. 17-45]. Враховуючи що сьогодні практично неможливо передбачити, які саме спеціалізовані знання та освітньо-професійні кваліфікації для певної галузі будуть необхідні суспільству надалі, головна ідея та особливості випереджального характеру освіти вбачаються у підготовці фахівця такого рівня і таких особистісних якостей, який зможе творчо розв'язувати проблеми, які є і які виникатимуть у майбутньому.

Ідея про те, що найважливішою метою освіти є формування всебічно розвинутої особистості, мала значний вплив на більшість педагогічних учень минулих епох. Аналіз сучасних тенденцій дає підстави стверджувати, що в сучасному світі ця ідея

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

набула принципово нового змісту. Насамперед постало питання: як поєднати мету з тенденцією, згідно з якою повинна здійснюватися вужча спеціалізація у всіх видах професійної підготовки? Відомо, що значний прояв цієї тенденції спостерігається у сучасному ринковому виробництві. Громадянин стає фахівцем, який має певну кваліфікацію, мусить приділяти більшість часу і уваги професійним заняттям і інтересам, що не сприяють загальнокультурному розвитку. Таким чином, неперервній освіті загрожує реальна небезпека трансформуватися в неперервну професійну освіту при повному ігноруванні не менш важливих аспектів, що спрямовані на різнобічний, загальнокультурний розвиток особистості [1, с. 23-67].

У зв'язку з цим К. Кастро у доповіді про політику Всесвітнього банку в галузі освіти зазначав, що стратегія відповідної підготовки, її сучасний стан шкодить високим досягненням гуманізму, літератури, науки [5, с. 26]. Водночас він наголосив, що “не можна обмежуватись загальною освітою”, тобто потрібна нова стратегія поєднання “професійної підготовки й академічної освіти” [5, с. 27].

На нашу думку, нова парадигма стратегії неперервної освіти повинна поєднати дві суперечливі тенденції, а саме: прагнення до вузької спеціалізації, максимального набуття вмінь вирішувати конкретні проблеми в окремих видах діяльності. Тобто за академізацією та надмірною інтеграцією не знівелювати конкретну компетентність, кваліфікацію; оволодіння найважливішими здобутками в основних галузях людської культури та глибоке розуміння місця і ролі обраної спеціалізації в житті суспільства, усього людства та в їх розвитку.

Як бачимо, аналіз філософських аспектів неперервної освіти дає підстави зробити висновок щодо необхідності докорінної реформи усієї системи освіти, зміни її філософських засад. Тому, на нашу думку, одним із основних завдань сучасної філософії освіти є розроблення методології виходу людства з кризового стану, що пов'язано із розв'язанням тих найважливіших суперечностей, які виникають в педагогічній діяльності. Найважливіша суперечність полягає, як на наш погляд, у співвідношенні тих суспільних інтересів і цінностей (загальнодержавних, людських, національних тощо), які офіційна система освіти вимагає вважати обов'язковими для педагогічної діяльності з індивідуальними інтересами, цінностями окремої людини. Розв'язання цієї проблеми дає можливість глибше з'ясувати сутність кризи сучасної освіти, а також поділити усі концепції теорії педагогіки і відповідні їм форми організації освіти за основними напрямками. За таких умов навчання упродовж усього життя буде однією з ключових умов розв'язання проблем освіти XXI століття.

### Література

1. Осипов В.Г. Соціально-філософський аналіз сучасної концепції неперервного освіти / В. Осипов; [отв. ред.: А.М. Экмален]. – Ереван: Изд-во АН Арм. ССР, 1989. – 216 с.
2. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. / В. Лутай. – К.: Центр “Магістр – S”, 1996. – 256 с.
3. Александров И.А. Философская концепция образования. Социальные и психолого-педагогические проблемы высшего образования / И. Александров // Молодые ученые промышленности – науке, технологиям и профессиональному образованию для устойчивого развития: материалы Междунар. конф. – М.: МВТУ им. Н.Э. Баумана, 2001. – С. 71-73.
4. Савицкий И.О философии глобального образования и философии образования для XXI века / И. Савицкий. – М., 1992. – 391 с.
5. Профессиональное образование в XXI веке: материалы II Международного Конгресса по техническому и профессиональному образованию. – М.: ЦНСи, 2000. – 84 с.

**Ирина Лещенко**

#### **Приоритетные тенденции и анализ философских аспектов непрерывного образования**

***Аннотация.** В статье проанализированы приоритетные направления и тенденции развития непрерывного образования, осуществлен анализ философских аспектов и причин, обусловивших необходимость построения образовательной политики в контексте ее непрерывности. Доказано, что для формирования нового типа культуры, ее новых мировоззренчески-философских основ необходима новая система образования, которая бы обеспечила образование в течение жизни.*

***Ключевые слова:** тенденции развития, непрерывное образование, философские аспекты.*

**Irina Leshchenko**

#### **Priority tendencies and analysis of philosophical aspects of continuous education**

***Summary.** The article analyses priority trends and tendencies in development of continuous education as well as philosophical aspects and causes, which determined the necessity to educational policy within the context of its continuity. It demonstrates that a new system of education, which ensures continuous education, is needed for formation of new kind of culture and its new world-view and philosophical basis.*

***Key words:** tendencies of development, continuous education, philosophical aspects.*

## ПОНЯТТЯ “ВИРОБНИЧА ПРАЦЯ” У КОНТЕКСТІ НАУКОВО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО АПАРАТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У Законі України “Про професійно-технічну освіту” зазначено, що “професійно-практична підготовка учнів, слухачів здійснюється у тісному поєднанні з виготовленням корисної продукції, наданням послуг, що оплачуються згідно з законодавством” [4]. З огляду на зазначене вище, актуальною проблемою в організації навчально-виробничого процесу професійно-технічних навчальних закладів є поєднання професійного навчання з виробничою працею учнів, оскільки виготовлення продукції відбувається саме у процесі виробничої праці учнів.

Насамперед вважаємо за доцільне конкретизувати поняття “*виробнича праця*”, прагнучи уникнення недоречностей у ході висвітлення проблеми поєднання професійного навчання з виробничою працею учнів закладів профтехосвіти. У сучасних виданнях з професійної педагогіки (С.Я. Батишев, В.О. Скакун [10] та ін.), а також навчально-методичних працях радянського періоду (П.Р. Атутов, А.Ф. Ахматов, Г.Н. Катханов, М.М. Скаткін, та ін.) виробнича праця учнів розглядається, здебільшого крізь призму економічної дисципліни. Проілюструємо зазначене вище на конкретних прикладах. Так, за А.Ф. Ахматовим (1985 р.) “виробнича праця – частина суспільно-корисної діяльності учнів, у результаті якої створюються матеріальні цінності, тобто продукти, що мають визначену споживчу цінність”. В.О. Скакун (2003 р.) виробничу працю тлумачить як основний засіб, підґрунтя виробничого навчання, яка не є самоціллю, але без неї виробниче навчання не можливе [10, с. 5]. Водночас у словнику “Професійна освіта” (2000 р.) наводиться таке визначення: “продуктивна праця в ПТУ – це праця в царині матеріального суспільного виробництва, яке характеризується високим рівнем його ефективності”.

Наголосимо, що у психолого-педагогічній літературі досить часто має місце “вузьке” розуміння цього поняття у контексті економічного визначення “продуктивна праця”. Детальний аналіз уможливорює висновок про те, що у змісті першого поняття ключовим є “створення матеріальних благ” [2, с.

1151], а другого – “вироблення, виготовлення якої-небудь продукції” [2, с. 148]. Звідси випливає, що похідним від “продуктивна праця” є “продуктивність”, яка передусім визначається ефективністю виробничої діяльності людей, що вимірюється кількістю виробленої продукції за одиницю робочого часу [2, с. 1151]. Похідним терміносполуки “виробнича праця” є “виробляти”, значення якого тлумачиться як “набувати чого-небудь; розвивати, вдосконалювати певні якості, особливості й т. ін. в якомусь напрямі працею, вправами тощо” [2, с. 148]. Отже, у галузі професійного навчання правомірним є використання терміну “виробнича праця”, а поняття “продуктивність” вважаємо за доцільне використовувати, коли йдеться про наявні результати навчально-виробничої діяльності у вигляді виробленої продукції, послуги. Розглядаючи економічну складову, вважаємо за потрібне зазначити, що професійно-технічні навчальні заклади України здійснюють підготовку не тільки для галузей матеріального виробництва, а й для не виробничих сфер (економічна категорія “невидима праця”, продукт якої виявляється у вигляді послуги, побутового обслуговування, транспорту, зв’язку тощо).

У ході дослідження ми дійшли висновку, що аналізовані нами літературні джерела не містять уніфікованого, загальноприйнятого визначення дефініції “виробнича праця учнів закладів профтехосвіти”. З огляду на зазначене вище, метою нашої статті є конкретизація визначення дефініції виробнича праця учнів.

Результати наукового пошуку уможливають висновок про те, що поняття “виробнича праця” є міждисциплінарним, оскільки ґрунтується на досягненнях у галузі педагогіки, психології, економіки, ергономіки, фізіології, соціології та інших наук, а отже, вважаємо правомірним розглядати його на основі міждисциплінарного підходу. Так, *педагогічний аспект* передбачає єдність таких заходів: розробку навчально-програмної документації з дотриманням відповідних дидактичних принципів і вимог професійної педагогіки, добір раціональних форм і методів організації і контролю професійного навчання і виробничої праці, комплексу засобів навчання тощо. Водночас йдеться про аналіз професійних знань, виробничих умінь і навичок учнів, якості виготовленої продукції.

Зазначимо, що для нас, як дослідників проблеми поєднання професійного навчання з виробничою працею, важливе значення мають дидактичні вимоги до змісту освіти, що визначаються навчально-програмною документацією. Йдеться про дидактичні вимоги, серед яких – здійснення єдності мети, змісту, методів і



### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

умов навчання для реалізації нерозривного зв'язку між учінням і працею, навчанням і вихованням, узгодженість і послідовність у вивченні суспільних, природничих, технічних і технологічних предметів і виробничого навчання, єдність змісту теоретичного навчання з прикладною діяльністю і практичного навчання з пізнавальною діяльністю [7, с. 110-112].

Водночас результативність виробничої праці залежить від рівня розвитку інтелектуальних здібностей учня ПТНЗ, а отже, важливе практичне значення має вивчення *загальноосвітніх дисциплін професійного спрямування*. Йдеться про активізацію розумової діяльності у процесі вивчення загальноосвітніх дисциплін шляхом розв'язання учнями різних технологічних задач, задач з виробничим змістом, активізацію творчої діяльності (раціоналізаторство та винахідництво) тощо. Нам імпонує думка А. Власенкова про необхідність включення до плану підготовки майбутніх робітників предметів гуманітарного циклу. Це, так само, як і розширення змісту принципу професійної спрямованості викладання, пояснюється тим, що на виробництві вирішального значення набувають особистісні риси людини – її свідомість, погляди, моральні норми і принципи, ставлення робітника до своєї професії тощо. Отже, саме гуманітарні предмети у формуванні вищезазначених якостей особистості кваліфікованого робітника відіграють значно більшу роль, ніж предмети спеціального циклу.

Наше вивчення показало, що виробнича праця, окрім матеріальних результатів, має значний виховний вплив на учнів професійно-технічних навчальних закладів, оскільки сприяє формуванню технологічної дисципліни, відповідальності за виконання роботи (норма виробітку, план, якість продукції), колективізму, свідомого ставлення до результатів праці. Цілком погоджуємося з твердженням Н. Конькова про те, що кращим засобом виховання у молоді любові до своєї спеціальності, свідомого ставлення до робітничої професії, є залучення їх до виробничої праці, організація і проведення виробничої практики в цехах базових підприємств [5, с. 68].

Як відомо, виробнича праця учнів у майстернях професійно-технічних навчальних закладів організовується майстром виробничого навчання (далі МВН) у такій послідовності: *оволодіння трудовими прийомами і операціями; виконання вправ; виготовлення корисних виробів*. На думку С.Я. Батишева, щоб навчитися правильно *виконувати трудові прийоми та операції*, необхідно багаторазово повторювати трудові дії і під час виробничої праці вдосконалювати свої *навички* [1, с. 36].

Навичками виробничої праці, за А.Г. Мартиновим, є

вдосконалені професійні навички, початок формування яких відбувається у процесі вивчення перших операційних тем. Характерною ознакою таких навичок є те, що оволодіваючи ними учень з незмінною інтенсивністю (напруженістю) праці спроможний виготовляти за одиницю часу відносно більшу кількість продукції високої якості. Як відомо, до формування навичок виробничої праці учнів починається зі *вступного періоду навчання* (у процесі ознайомлення учнів з виробництвом, перспективами їх професійної діяльності тощо); у *процесі подальших періодів професійного навчання* (під час вивчення кожної теми, відпрацювання комплексної і перевіркової роботи). Водночас процес формування навичок виробничої праці, за переконанням науковця, залежить від профілю училища, умов навчання в ПТНЗ, характеру співпраці ПТНЗ і базового підприємства тощо [6, с. 5-6].

Серед умов, необхідних для формування в учнів навичок виробничої праці, чільне місце посідає матеріально-технічне оснащення навчальних майстерень, можливість відпрацювання в умовах сучасного обладнання навчального матеріалу, передових методів праці тощо [6, с.14]. Водночас йдеться про укомплектованість всією навчально-методичною документацією, комплексом засобів навчання, належної кількості інструментів тощо. Слід наголосити, що робочі місця майстра виробничого навчання та учнів, розташування робочого інструменту та ін. має бути організованими відповідно до вимог *наукової організації праці*; освітлення, пофарбування навчальних приміщень відповідати вимогам *виробничої естетики* тощо.

На думку Є.А. Васильєва, основними заходами підвищення якості навчально-виробничих робіт під час виробничої праці учнів у навчальних майстернях є зміцнення технічного оснащення робочих місць учнів (забезпечення кожного учня високовиробничим обладнанням, сучасним ріжучим інструментом, оснащенням); раціональна організація обслуговування робочих місць учнів; нормування учнівської праці; розгортання змагань між групами та окремими учнями [8, с. 41].

*Психологічний аспект.* В організації виробничої праці учнів закладів профтехосвіти важливе значення відіграє *мотивація учіння й праці* – система цілей, потреб і мотивів, які спонукають до оволодіння загальними і професійними знаннями, розвитку професійних здібностей, навчально-пізнавальних і професійних умінь [3, с. 19-28]. Як свідчить дослідження О.С. Гребенюк, серед прийомів мотивації у виробничій праці найбільш важливими є заробіток учня, престижність діяльності, соціальна значущість,

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

можливість перевірити в дії свої здібності, єдність інтелектуальної і фізичної праці, умови праці (робоче місце, поєднання колективних та індивідуальних форм роботи тощо), неперервність трудового процесу [3, с. 96-97].

Слід зазначити, що для організації ВП у закладах профтехосвіти доцільно створювати *умови для підтримки працездатності учнів*. Вони сприяють забезпеченню тривалості продуктивної трудової діяльності, яка виявляється на рівні організму, індивіду та особистості. Йдеться про *соціальні* (згуртованість, плідно працюючий колектив тощо); *психологічні* (врахування індивідуально-психологічних властивостей, психологічний комфорт тощо); *психогігієнічні* (уникнення стресів, психотравм, конфліктів); *функціонально-психологічні* (режим праці і відпочинку, шумовий і звуковий комфорт, фіто атмосфера, дизайн приміщень тощо); *ергономічні* (доцільна організація робочих місць, трудових рухів, дій, всієї трудової діяльності, наукова організація праці) умови [9, с. 57, 62].

Водночас важливу роль відіграють такі елементи *наукової організації праці*: режим дня учня, організація й обладнання робочих місць, техніка організації особистої праці, планування своєї діяльності, облік і контроль.

*Економічний аспект*, на наш погляд, дозволяє вивчати виробничу працю у контексті самостійного процесу праці, її змісту, тобто створення корисних продуктів, які характеризуються визначеною споживчою цінністю, собівартістю, кількісними та якісними показниками. Слід додати, що виокремлення економічної складової виробничої праці передусім пов'язано з *добором, нормуванням і контролем якості навчально-виробничих робіт*.

Залучати учня до виробничої праці, на думку С.Я. Батишева, означає здійснювати його професійне навчання у галузі матеріального виробництва базового підприємства. При цьому передбачається виготовлення виробів послідовної складності. Водночас роботи, які виконує учень, не мають бути випадковими [1]. Науковець переконливо доводив, що вони мають являти собою виробничу цінність, а їх добір необхідно здійснювати не лише у відповідності до програмних вимог, а ще й пов'язувати з напрямками зусиль бригади, ділянки, цеха. Добір навчально-виробничих робіт, різноманітних за формою, конфігурацією, матеріалами, розмірами, прийомами і способами виконання, витратами часу, доцільно здійснювати із урахуванням принципів послідовності, поступового переходу від простого до складного.

Слід додати, що добір навчально-виробничих робіт має підпорядковуватися розвитку технічних здібностей, що вимагають

застосування всієї системи здобутих знань, умінь та навичок, спрямованих на виконання виробничих завдань з найменшими витратами коштів на виготовлення продукції. Це вимагає від учнів розвитку спостережень, самостійного розв'язання поставлених задач, систематичного вивчення досвіду новаторів і передовиків виробництва, оволодіння передовими методами праці, формування в учнів навичок роботи з додатковою літературою, чітко організованого контролю й обліку з боку викладачів та майстрів виробничого навчання за діяльністю учнів [7, с. 109].

Вивчення дослідницьких матеріалів дало змогу виокремити загальні вимоги до добору навчально-виробничих робіт (НВР), серед яких такі:

- вміння і навички, якими учні оволодівають під час виконання НВР мають відповідати навчальним цілям, навчальній програмі, професійно-кваліфікаційній характеристиці;

- виконання НВР має забезпечувати вивчення всіх операцій, тем і підтем навчальної програми у порядку послідовності, поступового переходу від легшого до важчого, від відомого до невідомого і т. д.;

- виконання НВР має сприяти міцному закріпленню трудових прийомів, операцій та відповідати характеру робіт, які доведеться виконувати після навчання;

- НВР мають бути типовими для даної професії, мати виробничу цінність і добиратися таким чином, щоб створити умови для організації поточного виробництва і забезпечувати повне навантаження учня;

- НВР мають бути різноманітними за формою, розмірами, конфігурацією, матеріалами, забезпечувати вивчення учнями технічних, технологічних умов їх виготовлення тощо, що сприятиме формуванню широкого кола професійних умінь та навичок виконання прийомів, операцій і способів роботи в різних комбінаціях;

- НВР мають забезпечувати вдосконалення здобутих учнями знань, умінь та навичок, сприяти оволодінню передовими методами праці і включати раніше вивчені операції; сприяти застосуванню здобутих знань у різних умовах;

- час виконання навчальних робіт не має перебільшувати часу, відведеного для вивчення даної теми в навчальній програмі;

- НВР мають відповідати вимогам техніки безпеки; фізичним можливостям учня тощо [1, с. 139-140].

Водночас на всі роботи, які передбачається виконати необхідна наявність технічної документації (креслення,

інструкційні карти тощо).

*Нормування учнівської праці.* З економічної точки зору одним із чинників підвищення продуктивності виробничої праці є її нормування, що являє собою основу правильної організації праці, оскільки метою нормування є визначення потреби в робітничій силі і забезпечення правильного застосування принципу розподілу за кількістю і якістю праці. Водночас нормування уможливорює визначення необхідних витрат праці (часу) на виконання робіт (виготовлення одиниці продукту) окремими робітниками (бригадами) і встановлення на цій основі норм праці.

У контексті поєднання професійного навчання з виробничою працею нормування учнівської праці і навчально-виробничих робіт зумовлює формування вмій цінувати і раціонально використовувати кожен хвилину робочого часу, працювати швидко, високопродуктивно, сприяє формуванню в учнів швидкісних професійно-практичних умінь і навичок; відповідального ставлення до роботи, що виконується; загальної трудової культури; виробничої дисципліни тощо. Це зумовлюється тим, що перед учнями висуваються конкретні задачі з виконання навчально-виробничих завдань у встановлені терміни, спонукає оволодівати високовиробничими способами праці, виховує наполегливість у досягненні мети, стимулює розвиток творчих здібностей. Водночас виконання норми часу (виробітку) є одним із критеріїв оцінювання виробничого навчання учнів, показником якості професійної підготовки.

З вищевикладеного витікає, що правильне нормування виробничої праці учнів в навчальних майстернях, яке здійснюється на основі використання технічних норм є важливою умовою поєднання професійного навчання з виробничою працею.

Слід акцентувати увагу на *фізіолого-ергономічній складовій* виробничої праці учнів. Насамперед йдеться про розвиток в учнів сенсорних і рухових здібностей (окомір, аналіз зусиль, темп, ритм, відчуття часу, робоча постава, просторова точність рухів) від яких залежать продуктивність і якість виконання робіт.

*Соціальний аспект*, насамперед передбачає визначення “виробнича праця учнів” у контексті виробничих відносин у трудовій діяльності у колективі, що впливають на професійне становлення майбутнього кваліфікованого робітника. Водночас важливе значення відіграють: стимулювання виробничої праці учнів; трудова і технологічна дисципліна до виконання правил якої учні закладів професійно-технічної освіти мають навчитися дотримуватися у процесі професійного навчання.

Отже, виробнича праця учнів закладів профтехосвіти – це складова навчально-виробничого процесу. Це праця, результатом якої є створення матеріальних цінностей у процесі професійного навчання, яка залучає учнів до виробничих відносин, сприяє формуванню сталих професійних знань, виробничих умінь і навичок, забезпечує розвиток психічних процесів, особистісних рис, притаманних кращим робітникам виробництва. Виробнича праця учнів закладів профтехосвіти є міждисциплінарним поняттям, що зумовлює необхідність його тлумачення у контексті різних галузей педагогіки (загальної, професійної), психології (вікової, психології праці), фізіології, ергономіки, соціології, економіки та інших наук.

### Література

1. Батышев С.Я. Производственная педагогика : Учебник / С.Я. Батышев. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – М. : Машиностроение, 1984. – 672 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доп.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2005. – 1728 с.
3. Гребенюк О.С. Формирование мотивации учения и труда учащихся средних профтехучилищ: Дидактический аспект / О.С. Гребенюк; под ред. М.И. Махмутова; НИИ профпедагогика АПН СССР. – М. : Педагогика, 1985. – 152 с.
4. Закон України “Про професійно-технічну освіту” №103/98-ВР, із змінами від 19 грудня 2006 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <[http://www.osvita.org.ua/pravo/law\\_04/part04.html](http://www.osvita.org.ua/pravo/law_04/part04.html)>. – Мова укр.
5. Коньков Н. Педагогические основы взаимосвязи ПТУ и базового предприятия по воспитанию у учащихся сознательного отношения к рабочей профессии: дисс. ... канд. пед. наук / Н. Коньков. – Душанбе, 1969. – 239 с.
6. Мартынов А.Г. Пути формирования у учащихся навыков высокопроизводительного труда и качественного выполнения учебно-производственных работ / Аркадий Григорьевич Мартынов. – М. : Высш. шк., 1979. – 56 с.
7. Принципы разработки учебно-программной документации для подготовки квалифицированных рабочих в учебных заведениях профессионально-технического образования / А. Беляева, Г. Шнайдер, Х. Филиппович и др.; под ред. А. Беляевой. – М. : Высш. шк., 1983. – 263 с.
8. Проблемы экономической эффективности производственной деятельности профессионально-технических учебных заведений. – Л. : Типограф ПТУ №4, 1974. – 65 с.
9. Рибалка В.В. Психологія праці особистості : навч.-метод. посіб. / В.В. Рибалка. – Кременчук : ПП Щербатих, 2006. – 76 с.
10. Скакун В.А. Педагогические технологии производственного обучения / В.А. Скакун. – М. : Изд. центр НОУ ИСОМ, 2003. – 54 с.

**Наталья Смоляная**

**Понятие “Производственный труд” в контексте научно-терминологического аппарата профессиональной педагогики**

*Аннотация.* На основе анализа литературных источников автором статьи рассматривается понятие “производительный труд” в контексте научно-терминологического аппарата профессиональной педагогики.

**Ключевые слова:** производительный труд, соединение профессионального обучения с производительным трудом.

**Nataliya Smolianaya**

**Concept “productive labour” in the context of scientifically-terminological vehicle of professional pedagogics**

*Summary.* On the basis of analysis of literary sources the author of the article a concept “Productive labour” is examined in the context of scientifically-terminological vehicle of professional pedagogics.

**Keywords:** productive labour, connection of the vocational training with productive labour.

**УДК 347.63:314.6**

**Тамара Усатенко,  
м. Київ**

**БАТЬКІВСТВО В СУБ'ЄКТНИХ СИСТЕМАХ  
“ЧОЛОВІК-ЖІНКА”, “БАТЬКИ-ДІТИ”**

Сім'я є однією з найголовніших людських цінностей, де розкривається найдавніша форма організованого людського і соціального життя, що творила роди, оселі, села, які об'єднувалися в державу. “Сім'я – село – держава” – генетична схема, яку розробив Аристотель в своїй “Політиці”. Вчені визначають величезну суспільну роль за сім'єю, за роллю батьків, стверджуючи, що яка сім'я, таке й ціле суспільство, який спосіб добування засобів до життя в сім'ї, на такій zasadі буде організоване й суспільство.

М. Шаповал проводить паралель між устроєм держави і типом сім'ї: сім'ї патріархальної, в якій всім розпоряджається батько, діти повністю підкорені владі батька; сім'ї, де діти зростають як самостійні особистості, батьки намагаються відокремлювати дітей на самостійне життя. У сім'ях, члени яких живуть без пошани до авторитету і не привчаються до самостійного життя, діти виростають, сподіваючись на державні

теплі місця, а не на творчість, ініціативність.

В українському бутті з давніх-давен склалася традиція, зафіксована вченими, що сім'я будувалася, враховуючи певним чином рівноправність демократичність подружжя (в переважній більшості). В українців жінка є дружиною, а сімейна пара – подружжям, де формувався приклад подружнього партнерства як певної альтернативи авторитарній патріархальній родині. Незважаючи на залежне від чоловіка становище, жінки також відігравали чималу роль у сімейному господарстві та вирішенні сімейних справ, що відтворено народною мудрістю: жінка за три кути хату держить, а чоловік – за один; без хазяїна двір, а без хазяйки хата плаче; чоловік у домі голова, а жінка – душа.

Певні громадські та господарські права жінок регулювало і забезпечувало “Жіноче право” – умовна сукупність звичаїв, норм та уявлень, визнаних народом. “...Існує чітко фіксоване мовою словосполучення “жінка-матір”, та відсутня його пара – визначальник “чоловік-батько”, – зауважує І. Грабовська [1, с. 655].

В українській сім'ї, яка пройшла тисячолітні шляхи розвитку, спостерігається відгомін споконвічних традицій і зміни трансформаційних процесів в моделях сім'ї, виконання батьківських ролей, установок, традицій, формування цінностей статевого розподілу праці, господарювання та ін., суголосних європейським цивілізаційним процесам.

Гендерна рівність використання особистісного потенціалу не суперечить фізіологічно-психологічним відмінностям між чоловіком і жінкою. Утілення чоловічих якостей є сміливість, наполегливість, незламність, непохитність волі, революційний дух. У жінок переважають особистісні стосунки. [12]. Чоловічому характеру як такому, притаманні здатність долати перешкоди і керувати, активність, дисципліна. Жіночому характеру притаманна здатність плідно сприймати, опікуватися, він вирізняється витривалістю, материнським ставленням до людей [10]. Відмінності між чоловіком і жінкою трактуються у парах: агресивність (переважно чоловічі якості) – м'якість (переважно жіноча якість); активність-пасивність; брутальність-ніжність; владність-підпорядкування; жорстокість-доброта; імпульсивність-статичність; індивідуалізм-колективізм; логічність-інтуїтивність; мінливість-сталість; незалежність-залежність; порядок-хаос; раціональність-емоційність; серйозність-поверховість та ін. Індивідуальні особливості батьків формуються в сім'ї, де формується поведінка і розвиток особистості, її інтерес до власної етнічної ідентифікації, самоактуалізації і самореалізації.



Якщо проблема жінка-матір докладно розкрита, оспівана і означена народом, наукою, то батьківство чоловіка значно менше висвітлено, хоча батьківство чоловіка включає соціопедагогічну, психологічну реальність, міфологічні і сучасні рівні свідомості, індивідуальні і колективні основи, а також відтворює культурно-історичну сукупність перетворень, яких зазнає людина, зокрема батько, впродовж всього життя, тобто єдність онтогенезу, соціогенезу і філогенезу. Чоловік стає батьком (татом, отцем, вітцем, немем, нанем), дедьом (дядьком), няньком) з появою дитини, коли проявляються сутність та способи реалізації батьківства: біологічного або опікунського, годувальника, захисника, вихователя, об'єкта ідентичності. В усі часи важливими обов'язками були моральне і релігійне виховання дітей, залишення їм спадщини та ін. Важливо враховувати, що батьківство (батька й матері), батьківство чоловіка-батька є продуктом тривалого і суперечливого розвитку, що йшло у взаємозалежності зі становленням чоловічих і жіночих ролей в суспільстві, в родині, сім'ї. З розвитком суспільства змінюється роль батька, зберігаючи кращий досвід попередніх поколінь і творячи свій власний.

Простеження тенденцій розвитку феномена гендеру в історико-культурному розвитку сприятиме кращому висвітленню батьківства (батька, матері), батьківства чоловіка-батька. Осмислення проблем особливостей чоловіка і жінки, їх батьківства відоме з первісного прадавнього світу, що збережено в міфології, фольклорі. Батьківство належить до найсуттєвіших і наймогутніших космогонічних проявів іпостасі Трійцності – Святої Трійці – Вогонь – Вода – Життя, відтворюючи енергетично-космічні уявлення Всесвіту. Всесвіт твориться Трійцею – Богом Вітцем (світло, сила злато-жовтий колір, вертикальна площина і т.д.), Богом Матір'ю (слово, волога, знання, блакить, горизонтальна площина і т.д.) і Богом Сином (любов'ю батьків, єднання Батька і Матері, їх зв'язком, тобто перетином вертикальної і горизонтальної площини, що творить третю, синівську іпостась – тримірний простір).

В уривках з давньої міфології, що дійшли до нашого часу, український народ переніс з землі на небо форму сімейного побуту і у колядках божествами найчастіше виступають батько – господар, мати – господиня, син – красний панич. Християнство перенесло ще один елемент в давню українську міфологію, замінивши давніх богів на Христа, св. Петра, Миколу і Богородицю. “Після колядок і щедрівок мають багато міфічного елементу самі обряди на Різдво, на св. Василя, на Водохрещу, весняні ігри, веснянки, купальські пісні, приказки і народне

знахарство” [6, с. 6-7].

Первісний час породив варіантні міфи батьківства. Так, в українській міфології пращури вважали Сонце не безпосереднім предком, а прапредком, Дідом; себе ж іменували не дітьми, а онуками Сонця (Дажбога). Три групи племен, що творили український етнос, маючи одного діда, шанували різних батьків: Землю, Місяць і Зорю (Венеру). В українській казці “Названий батько” батько є символом Правди, Справедливого Суду, самого Творця. Кожна група племен лишила чіткі сліди в пам’яті Землі, які вивчає археологія, і в пам’яті нащадків, які відбилися в українській мові, обрядах, ідеології, символіці.

Антична давньогрецька філософія, витлумачуючи статеве лише як природне і замовчуючи його зв’язок з проблемою влади, на тривалий час породила в європейському просторі погляд на жінку як істоту підлеглу, слабку, потребує владного наставника. У середньовічній Західній Європі ставлення до жінки визначалося поглядами християнської церкви, що невпинно поширювала ідею нерівності жінки перед чоловіком. Однак, у християнстві підносили дружину і матір до божественного, створивши тип дружини – соратниці, відкривши жінці поле для суспільного служіння у вигляді мучеництва і добродійності. Жіноче й чоловіче трактувалося у середньовічній культурі під впливом постійного переосмислення біблійної драми гріхопадіння й спокути. Донині в багатьох українських сім’ях панує такий підхід.

Епоха Відродження вустами своїх мислителів продовжувала відводити чоловіку сферу публічного, а жінці – сферу приватного і постійну залежність від чоловіка, твердячи, що так заведено самою природою і так побажав Господь Бог. Три основні риси вважалися жіночими: сентиментальність, покірність й марновірство. Винятково чоловічими вважалися владність, схильність до ризику, незалежність і сила.

Навіть найбільші філософи епохи Модерну Кант, Фіхте, Гегель асоціювали чоловіка із соціальністю, а жінку – із статтю, розглядаючи соціальну нерівність як засновану на біологічній відмінності між чоловіками і жінками. Чоловік і жінка, стверджували філософи, повинні керуватися різним розумінням своїх соціальних ролей і припустимих правил поведінки. Так, погляд на жінок як на “слабку стать”, як нерівну чоловікові істоту другого сорту підтримували і революційно-громадські рухи. Головний документ Великої Французької революції – “Декларація прав людини та громадянина”, – що проголосив у 1789 році гасло свободи, рівності та братерства всіх людей, об’явив вільними та

рівними тільки чоловіків. Відмова включити жінок до категорії “вільних” та “рівних” й привела до появи у Франції руху по захисту жіночих громадянських та політичних прав – фемінізму. Точкою відліку часу виникнення ідей, викладених у феміністичних працях, прийнято вважати “Декларацію прав жінки та громадянки” французьки Олімпії де Гуж (1792 р.).

Епоха “класичного капіталізму” культури Модерну поглибила стереотипне розуміння вторинності жіночого, витісняючи жінок із соціальних практик, залишаючи їм приватну (домашню) сферу, вторинну роботу, яка майже не оплачувалася. В суспільстві поширювалася думка про те, що підпорядкування жінки – це вічний закон, який належить прийняти. У аграрному до модерному і модерному часі у малій і великій патріархальній сім’ї панівна роль голови двору належала батьку, що зумовлювалося виконанням ним функцій – насамперед репродуктивних, годувальника. Батько розподіляв роботу, передбачав потреби господарства. Батько сам брав участь у виконанні всіх основних польових і господарських робіт, стежив за дотриманням звичаїв, що регламентували сімейні порядки і забезпечували належну репутацію сім’ї і кожного її члена в громаді. Воля батька була незаперечною – він за власним бажанням передавав спадок, виділяв синів на окреме господарство, давав дозвіл на одруження дітей тощо. Від непрацевдатного батька головування переходило до старшого сина [8, с. 140].

У традиційній культурі українського села батьки користувалися незаперечною владою і повагою, їх шанобливо називали лише в множині, матірня лайка не могла виникнути (народна культура засуджувала негативний й руйнівний прояв чоловічої сили, витворивши вислови “Йди собі до бісового батька”, Рідного батька продасть” і под.). Бути справедливим, добрим до живого, захисником традицій і ладу зумовлювало батькам обожнення їх дітьми, хоча, будучи зайнятий виробничою діяльністю, малолітнім дітям батько приділяв дуже мало уваги. Догляд за малими дітьми припадав на дружину, а також на старших дітей.

Традиційно українська селянська родина XIX-XX ст. характеризується орієнтацією на багатодітність, дотриманням суворого дисциплінарного виховання з гендерним розподілом праці. Досліджуючи життя традиційної сім’ї в Галичині XIX – поч. XX ст. Б. Цимбалістий пише: “Вихованням дітей займається в наших родинх головною мірою мати. Вона має всю ефективну владу в родині взагалі. Батько не раз свідомо заявляє своє незаінтересування вихованням дітей, мовляв, ту справу він передає

жінці. Собі зберігає право встрявати час від часу для покарання дитини. Отож батько для української дитини являється грізним, недоступним, лише караючим авторитетом. Існує тут другий тип батька, доброго, лагідного, який опікується дитиною надмірно і в спосіб більше “материнський”. В загальному можна сказати, що структура української родини зберегла дуже багато рис матриархальної родини. І це має далекойдучі наслідки на виховання і формування характеру української людини” [11, с. 26-44].

У робітничих сім'ях XIX – XX ст., збільшення яких посилювалося з ростом індустріалізації, відбувалися зміни в традиційному розподілі сімейних і батьківських ролей. Виникала ситуація, коли працювати йшов той, хто міг отримати роботу. Серед сімей інтелігентів домінувала модель чоловік – годувальник, жінка – вихователька дітей. Отримання задоволення батька від виконання своїх прямих ролей вважалося обов'язком у дитячо-батьківських стосунках.

У постмодерній, постпостмодерній культурі кінця XX – початку XXI ст. поступово вмирають старі гендерні стереотипи й формуються нові, руйнуючи відносини за принципом статі, твориться культура гендерної рівності. Чоловіки й жінки, що прагнуть до побудови суспільства гендерної рівності, розуміють, що вони різні, але рівні, і позбавляти будь-кого права на повну соціальну самореалізацію, ґрунтуючись на приписах природного і анатомічного характеру, неможливо. Зміни гендерної ідентичності суттєво впливають на зміну сімейно-родинних стереотипів.

Сучасний тип батьківства чоловіка-батька розглядається як інтегративний феномен, носій ціннісних орієнтацій, установок і опікувань, батьківських почуттів, позицій, відповідальності і стилів сімейного виховання, формування яких перебуває під впливом культурних моделей батьківської поведінки і зумовлене як зовнішньою необхідністю підтримки соціального статусу, так і внутрішніми потребами людини [5, с. 120-123]. Обговорюються характерні особливості батька нинішнього часу.

Батьківство – це покликання, а не збіг обставин. Це справа вашого життя, і треба намагатися досягти вершин батьківства. Отже, допоможіть дитині розкритися, дізнайтеся про неї більше. Подаруйте своїй родині надію. Будьте мужніми, коли не все йде як треба, працюйте на користь родини, але не за рахунок часу з дітьми та дружиною. Виявляйте любов і повагу до своєї дружини, тим самим створюючи атмосферу любові й упевненості в завтрашньому дні для своїх дітей. Будьте партнерами у виховному процесі з мамою своїх дітей.

Добрий батько має бути відповідальним за збереження життя дитини від її зачаття; брати активну участь у вихованні дитини разом з мамою своїх дітей; нести відповідальність за матеріальне забезпечення своєї родини в такий спосіб, щоб робота не руйнувала здорові стосунки в родині; відповідати за духовне виховання, бути прикладом у виконанні морально-етичних норм. Не забувайте, що добрий батько – є добрим сином. Якщо у вас були образи на свого батька – простіть. Шануйте своїх батьків [13].

Рівність чоловіків і жінок є фундаментальною цінністю Третього Тисячоліття наряду зі свободою, справедливістю, толерантністю, неподільною складовою частиною загальних прав людини. Утвердження в Україні принципів гендерної рівності та рівноправності засвідчують прийняті в нашій державі акти, закони “Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків” [2, с. 561-562] та концепції Державної програми з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на 2006-2010 рр. [4, с. 109-111].

Україна підписала цілий ряд міжнародних документів, спрямованих на утвердження рівних прав жінок і чоловіків, зокрема Декларацію ООН про соціальний прогрес (Копенгаген, 1995), постанову Генеральної асамблеї ООН про сім'ю, яка започаткувала відзначення Міжнародного дня сім'ї 14 травня (1994), “Цілі розвитку тисячоліття”, прийнятого на Саміті Тисячоліття ООН (2000).

Кінець ХХ – початок ХХІ ст. знаменується значними змінами у ставленні подружжя до виконання батьківських ролей, міграційними процесами, перерозподілом гендерних ролей, стилями виховання, що пов'язано із зайнятістю жінок на виробництві, веденні бізнесу, роботі в установах і закладах різного типу, їх відмовою від ролі домогосподарки. Трансформація рольових функцій членів сучасної сім'ї неминуче призводить до змін у внутрішньо-сімейних взаєминах. Тепер немає чіткої градації між “чоловічою” і “жіночою”, хоча певний розподіл зберігається, особливо у сільській сім'ї. У місті розподіл домашньої праці в основному вирівняний між подружжям. Практика відродження фермерського господарства, сімейного бізнесу, що набуває нині значного поширення, призводить до помітного відтворення виробничих функцій сім'ї, що були значно послаблені в умовах втрати власності. Нові ринкові умови допоможуть компенсувати дефіцит занять, пов'язаних з традиційною роллю чоловіка-батька бути лідером сім'ї, підвищують його статус у родині, що призводить до використання досвіду традиційної трудової сім'ї українців.

Значного поширення набуває громадський молодіжний рух, спрямований на виконання батьківських обов'язків (підтримка дружини в період вагітності, пологів, догляду за грудною дитиною), виконання господарських робіт, усвідомлення батьківства.

Усвідомленість батьківства – це засвоєння системи знань з питань батьківства; засвоєння цінностей, ідеалів, традицій, пов'язаних з батьківством; відомості про стилі виховання дітей; вікові особливості дітей; дитячо-батьківські стосунки. Спрямованість на батьківство зумовлює уважне, бережливе ставлення до безцінної сімейно-родинної спадщини. Щодо усвідомлення батьківства, виконання батьківських ролей з давніх-давен ведуться дискусії з різних позицій. Крім неоціненної народної мудрості у вихованні дітей, ролі батька, збереженої міфопоетичною творчістю, календарною обрядовістю, звичаями, обрядами, ритуалами, здавна існують в Україні, суголосно європейській педагогічній практиці, писемні праці-настанови батькам, зокрема “Повчання дітям” Володимира Мономаха, “Повісті временних літ”, “Порядок шкільний” та “Артикули прав” Луцького братства, педагогічна спадщина Києво-Могилянського колегіуму, скарби козацької педагогіки, “Духовний регламент” Ф. Прокоповича, праці Г. Сковороди, громадських мислителів-діячів XIX – поч. XX ст., письменників Т. Шевченка, П. Куліша, Лесі Українки, І. Франка та ін., праці педагогів, авторів педагогічної преси, в ближчі часи праці А. Макаренка, В. Сухомлинського, М. Стельмаха, В. Захаренко. У наукових дослідженнях І. Зязюна, В. Постоного, Т. Говорун розробляються нові методи роботи учителів з батьками [9, с. 165-201]. Існують дослідження щодо змісту, форм, методів підготовки до батьківства (Ю. Борисенко, Н. Гусак, Ю. Євсєнкова), педагогічної культури батьків (Т. Алексеєнко, Т. Кравченко), формування усвідомленого батьківства (Г. Лактіонова, В. Кравець, Н. Шевченко та ін.)

Нині є доволі популярним напрямом педагогічної, соціальної, медичної, психологічної наук практична робота з сім'єю. Зростають і кількісно і якісно установи й організації, що займаються проблемами сім'ї на державному рівні, недержавні фонди, організації, центри, інститути.

Модель батька нинішнього часу охоплює підвищену вимогу до особистісних якостей чоловіка-батька. У батьківстві особливо актуальною є обґрунтована думка Папи Яна Павла II, що від першої хвилини свого народження людина поетапно на кожній життєвій сходинці вчиться бути людиною [7, с. 13]. У “Молитві

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

про подання педагогічної мудрості молодим батькам”, звертаючись до великого і все милостивого Господа Бога, батько втілює свої прагнення: “Прилучи нас до Своєї віковичної мудрості і навчи нас побудувати правильне мислення, сформувані правильні бажання, ставлення до себе, виконання обов’язку і доручень, навчи нас любити і бути любимими, щоб змогли і дітей своїх виховати гідними наслідуванню... Навчи нас, Господи майстерності до полового виховання, створювати відповідно оптимальні і корисні обставини, за яких діти зростатимуть у толерантності, значить навчатися сприймати оточуючих і наукові істини та складні людські взаємини” [3, с. 53].

Нині значно посилюється виховна функція батька: турбота, піклування; керівна й організаційна, стратегічна (перспективні цілі, шляхи досягнення); інформаційна та ідеологічна (що, де, коли, як, оцінка суспільних подій); консультативна (поради, зауваження); регулятивна (з ким товаришувати, де навчатися, що купувати тощо); оцінна функція.

В сучасному глобалізованому, урбанізованому суспільстві особлива роль лежить на батькові щодо збереження, створення в сім’ї етики родинних взаємин, які складаються в органічній єдності з укладом етнонаціональної культури, її історії, традицій, практики міжособистісних взаємин з позицій любові, добра, справедливості, що випливають з народного поняття моралі. Створене у сім’ї батьками ріднородинне середовище у етнонаціональній культурній стихії, мовленні рідною мовою є основою пізнання універсальних (загальнолюдських) морально-етичних основ. Батько як охоронець сімейних родинних родових цінностей і традицій вводить дітей у вічність свого роду, коли доглядає могили предків, відвідує рідний край, підтримує стосунки з рідними, родичами, пам’ятаючи, як кожен з родичів іменується.

Отже, батьківство чоловіка-батька, пройшовши тисячолітній культурно-історичний шлях становлення в сім’ї, започатковане і стверджене в репродуктивній функції, набуло свого становлення в розподілі праці в сімейно-родинних взаєминах. Гендерна ідентичність батьківства в нинішніх цивілізаційних викликах постає в гендерній рівності чоловіка і жінки. Подальший розвиток гендерної ідентичності батька можливий лише за умов врахування національних основ, на яких можуть прорости культурно-цивілізаційні інновації. Знання етнонаціональних культурно-історичних умов становлення гендерних ідентичностей, багатовікових стереотипів батька і матері може суттєво вплинути на засвоєння соціальних норм

поступливості, ідентифікації.

Ідеї рівності чоловіка і жінки (батька і матері) належать до кола найважливіших, найфундаментальніших ідейних пошуків та надбань людства. Кожна нація вносить щось нове у бачення цієї вічної проблеми. З давніх-давен в українській культурі в основі авторитету чоловіка – батька була його трудова діяльність та власність, натомість сьогодні батько здобуває авторитет насамперед на емоційності, духовності, моральності.

### Література

1. Грабовська І. Гендер і філософія в пост постколоніальній спільноті / І. Грабовська. // Вісник Дніпропетровського ун-ту: філософія, соціологія, політологія. – Вип. 19 – Т. 17. – №9/2. – С. 62-67.
2. Закон України “Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків” // Відомості Верховної Ради України. – 2005. – № 52. – С. 561-562.
3. Ковбас Б. Родинна педагогіка. У 3 т. / Б. Ковбас, В. Костів. – Івано-Франківськ, 2006. – Т. I: Основи родинних взаємовідносин. – 288 с.
4. Концепція Державної програми з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на 2006-2010 роки // Офіційний вісник України. – 2006. – № 27. – С. 109-111.
5. Левчик Н. Становлення батьківства у Великій Британії та США: історичний аспект / Н. Левчик // Гуманітарний вісник Держ. вищого навч. закладу “Переяслав Хмельницький державний пед ун-т імені Григорія Сковороди”, 2002. – Вип. 16. Педагогіка, психологія, філологія, філософія. – Переяслав Хмельницький. – С. 120-123.
6. Нечуй-Левицький І. Світогляд українського народу і ескіз української міфології / Іван Нечуй-Левицький. – К.: Акціонерне товариство “Обереги”, 1992. – 87 с.
7. Ничкало Н.Г. Усвідомлення мети: людина, родина, Батьківщина, людство / Н.Г. Ничкало // Концептосфера педагогічної аксіології: Матеріали філософсько-методологічного семінару “Аксіологічна концептосфера педагогічної освіти” / Авт. ідеї і упор. Т.П. Усатенко. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2010. – С. 13.
8. Українська минувшина: ілюстративний етнографічний довідник. – К.: Либідь, 1993. – 254 с.
9. Усатенко Т.П. Українська національна школа: минуле і майбутнє / Т.П. Усатенко. – К.: Наукова думка, 2003. – 285 с.
10. Фромм Э. Человек для себя / Э. Фромм. – Минск, 1992. – 127 с.
11. Цимбалістий Б. Родина і душа народу / Б. Цимбалістий // Українська душа. – Нью-Йорк: Ключі, 1956. – С. 26-44.
12. Юнг К.Г. Психология бессознательного / К.Г. Юнг – М., 2001. – 245 с.
13. Яворська Л. Яким має бути добрий батько / Л. Яворська // Освіта України. – 2010, 21 серпня. – С. 3.



*Тамара Усаценка*

***Родители в субъектных системах  
“родители – дети”, “муж – жена”***

**Аннотация.** *Статья содержит анализ проблемы гендерной идентичности в семье. Акцентируется внимание на культурно-исторических условиях становления стереотипов отца и матери в этнонациональной культуре украинцев.*

**Ключевые слова:** *семья, родители, гендер, идентичность, традиция, равноправие.*

*Tamara Usatenko*

***Parents in objective systems: “husband-wife”, “parents-children”***

**Summary:** *the article contains analysis of gender identity in a family. The attention is accented on cultural-historical conditions of stereotypes formation of a father and mother in ethno national culture of the Ukrainians.*

**Key-words:** *a family, parents, gender, identity, tradition of equality.*

## Розділ II

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

УДК 378.4: 33

**Ольга Андрусь,  
м. Київ****ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ  
ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН  
У ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ**

Приєднання України до європейського освітнього простору, розвиток ринкових відносин – об'єктивні детермінанти модернізації навчання економічної підготовки студентів у технічних університетах. Актуалізація проблеми зумовлена потребою забезпечення промислових підприємств національної економіки кваліфікованими, ініціативними кадрами, які швидко адаптуються в мінливих умовах ринку, творчо виявляють активну самостійність у розв'язанні професійних завдань, організації ресурсозберігаючих технологій виробництва конкурентоспроможних товарів та надання інжинірингових послуг.

Аналіз останніх публікацій та психолого-педагогічних джерел свідчить, що проблеми організації, змісту та розвитку економічної підготовки молоді знайшли відображення у дослідженнях В. Боброва, Т. Боголіб, Г. Ковальчук, В. Козакова, В. Радченка, О. Романовського, О. Падалки. Підвищений інтерес учених до проблеми економічної підготовки фахівців зумовлений невідповідністю традиційної системи економічної підготовки сучасним вимогам суспільства. Економічна підготовка студентів технічних університетів як складова їх професійної підготовки набувається в процесі навчання економічних дисциплін. Вона сприяє формуванню в студентів не тільки економічних знань, умінь і навичок, необхідних у професійній діяльності, але й забезпечує їм практичний досвід адаптації до ринкової економіки.

Метою роботи є аналіз та обґрунтування змісту, форм і методів навчання економічних дисциплін у технічних університетах, які забезпечують ефективність економічної підготовки фахівців технічного профілю.

Професійна підготовка сучасного фахівця – складний,

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

багатофакторний, комплексний процес, який є предметом дискусій, досліджень сучасних теоретиків педагогічної науки та педагогів-практиків. Визначальною умовою ефективності професійної підготовки студентів у технічних університетах впровадження є створення суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками навчального процесу. Так, В. Кремінь наголошує, що "...потрібно приймати "зорієнтований на студента" підхід, тобто здійснити перехід від читання лекцій до заохочення та контролю самостійних занять і досліджень студентів. ...тепер не людину вчать, а людина вчиться. Добре організована індивідуальна, самостійна навчальна і наукова робота, наукові тематичні семінари, мають складати основу сучасної професійної підготовки" [4, с. 5-18].

Найважливішими пріоритетами навчання у формуванні суб'єкт-суб'єктних відносин, на думку А. Алексюка, є збільшення обсягу самостійної роботи та свобода опанування навчального матеріалу тими, хто навчається [1, с. 82-85]. Для забезпечення такої свободи, на думку О. Попович, необхідна спільна відповідальність педагога і студента. [6, с. 31]. Означені пріоритети навчання повинні підпорядковуватися чітко розробленій та відкритій перед студентами модульній програмі, яка визначає обсяг їх самостійної роботи. Крім того, успішна реалізація навчання залежить і від умов реального підвищення рівня мотивації та відповідальності студента. Таку думку нам підказав американський публіцист В. Франкл, зауваживши, що "свобода ще не все, свобода – це лише половина правди... Тому статую Свободи у Нью-Йорку на східному березі треба доповнили статуєю Відповідальності на західному" [8, с. 27]. Відтак, визначальною умовою успішної організації та розробки змісту навчання економічних дисциплін у технічних університетах є формування *активної самостійності студентів*, до основних ознак якої ми відносимо:

- уміння ставити перед собою реалістичні мотивовані цілі;
- постійний самоконтроль та усвідомлене сприйняття власних дій, а не виконання завдання, вирішення проблеми на основі певного заученого алгоритму;
- самооцінювання результатів виконання на основі власного сприйняття та особистого досвіду;
- створення мотивованих стимулів самовпливу на удосконалення отриманих результатів; самостійне одержання кінцевих результатів;
- самооцінювання власних здібностей та компетентності на основі кінцевих результатів роботи;

– задоволення результатами власної діяльності та посилення інтересу для продовження роботи.

Зміст навчання визначають навчальні плани та програми. Проте, більш глибокий аналіз проблеми дає підставу зробити висновок, що в процесі учіння людина одночасно вчиться навчатися. В такому разі зміст навчального матеріалу не має значення, оскільки головне завдання другого рівня навчання – розвиток уміння навчатися. Саме на цьому рівні в молодій людині формуються переконання про власні здібності, реальну цінність навчання, а саме головне – власна самооцінка та самоповага. Тому без задіяння самої особистості студента неможлива успішна організація модульного навчання.

Розвиток уміння навчатися тісно пов'язаний і зі способами вирішення професійних проблем. Аналіз сучасних педагогічних джерел показує, що в професійній діяльності фахівців існує два способи вирішення певної проблеми. Одні дослідники вважають, що існує лише одне правильне рішення, і намагаються знайти його за допомогою набутих знань і логіки. Це конвергентний тип мислення, при якому всі зусилля концентруються на пошуку єдино правильного рішення. Проте, інші ж, навпаки, починають шукати рішення в багатьох можливих напрямках для того, щоб розглянути якомога більше варіантів. Такий “віялоподібний” пошук найчастіше призводить до оригінальних рішень, він властивий дивергентному мисленню [4; 5]. Зрозуміло, що більшість людей з раннього дитинства звикли використовувати майже винятково конвергентне мислення.

Створення умов для формування дивергентного мислення можливе, на наш погляд, на основі ґрунтового відбору та розробки змісту модульного навчання у діяльнісному середовищі. Як зауважує відомий педагог А. Петровський, основним об'єктом проектування змісту навчання є культура, тобто, способи матеріальної і духовної діяльності, які можуть набуватися особистістю та стати її надбанням. Вони конкретизуються на трьох рівнях: 1) теоретичному, який відображає соціальне замовлення; 2) предметному, який здійснюється на рівні навчального предмета та відображає його цілі та функції; 3) навчальному, який реалізується в розробках окремих елементів змісту в підручниках, навчальних посібниках, методичних рекомендаціях [5, с. 41].

Дотримуючись підходу А. Петровського, на *теоретичному рівні* сформульовано *принципи відбору змісту* навчання економічних дисциплін студентів технічних університетів.

*Принцип відображення соціального замовлення суспільства* детермінується умовами господарювання в ринковій економіці та

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

формує особливу значущість економічного знання про особливості розвитку соціально-орієнтованої ринкової економіки в Україні. Економічні знання сприятимуть розвитку адаптаційних якостей майбутніх фахівців до ринку. Відповідність змісту навчання економічних дисциплін студентів технічних університетів означеному принципу пов'язана з вимогами державних освітніх стандартів, які відображають його зміст на законодавчому рівні.

*Принцип інтегрованості економічного знання в єдине професійне знання* зумовлений формуванням особистості професіонала на основі інтегративного підходу до змісту освіти. Економічні дисципліни формують економічну складову професійної підготовки студентів технічних університетів, тому встановлення міжпредметних взаємозв'язків, виявлення взаємовпливу та взаємозабезпеченості економічних знань, умінь та навичок у їх органічній цілісності з професійним знанням є визначальним в організації модульного навчання економічних дисциплін.

Впровадження модульного навчання в практику вищої освіти зумовлює *принцип відповідності змісту економічних дисциплін цілям модульного навчання*. До основних цілей модульного навчання відносяться: 1) когнітивні цілі – формування економічних знань; 2) діяльнісні – формування умінь та навичок застосування економічного знання у професійній діяльності; 3) аксіологічні – професійно значущі особистісні досягнення майбутнього фахівця. В навчанні економічних дисциплін цей принцип реалізується як вибір кожного студента особисто-прийнятних способів навчання та досягнення особисто-прийняттого рівня опанування знань.

*Принцип єдності предметно-змістової та діяльнісної складових модульного навчання економічних дисциплін* передбачає включення до навчальних програм з економічних дисциплін не тільки навчального матеріалу, але й забезпечення активних видів навчальної діяльності студентів.

*Предметний рівень* відбору змісту навчання економічних дисциплін у технічних університетах охопив вивчення та аналіз навчальних програм з економічних дисциплін п'яти технічних університетів (Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”, Національного авіаційного університету, Київського Національного університету будівництва і архітектури, Національного університету “Львівська політехніка” та Міжнародного науково-технічного університету). Висновки цього дослідження потребують окремої публікації.

*Навчальний рівень* організації та відбору змісту навчання економічних дисциплін передбачає забезпечення студентів навчально-методичними матеріалами, які відображають зміст

модульної програми; попереднє самостійне ознайомлення студентів з такою програмою, навчально-методичними матеріалами; продуктивне засвоєння навчального матеріалу на аналітичних проблемних лекціях, практичних заняттях на основі діяльнісного підходу; самоконтроль розуміння пройденого матеріалу.

Втілення навчального рівня знайшло відображення у створенні навчально-методичного комплексу до складу якого увійшли навчальна програма, побудована за модульним принципом, електронний навчальний посібник, практикум [2] та методичні рекомендації з організації модульного навчання економічних дисциплін для студентів і викладачів [3]. Складові комплексу адаптовані до обсягів навчального часу та змісту освітньо-кваліфікаційної програми.

Реалізація діяльнісного підходу в модульному навчанні економічних дисциплін охоплює широкий спектр різноманітних форм та методів організації навчальної роботи в напрямку поетапного зростання їх складності та надання студентові можливості вибору особисто прийнятних форм та методів навчання. При цьому була здійснена орієнтація на індивідуальні здібності, психологічні особливості, особистісно значущі цілі та орієнтири, сформовані знання та вміння студентів, їх досвід, професійні переваги, предметний інтерес і навіть самопочуття. Таким чином, добір форм і методів навчання був спрямований на підвищення мотивації студентів, створення умов партнерства, співробітництва в процесі розв'язку евристичних, пошукових та проблемних завдань професійного спрямування; розвитку творчих здібностей та забезпечення об'єктивної оцінки їх навчальних досягнень.

Зазначимо, що в практичній діяльності фахівець технічного профілю розв'язує практичні проблеми, використовуючи професійні знання, отримані в університеті. Розв'язок цих проблем часто відбувається в складних непередбачуваних умовах і фахівець не завжди може ефективно вирішити ці завдання. Причиною цього є відсутність стабільних позитивних навичок виконання професійних функцій. Тому, традиційні форми організації навчання економічних дисциплін – лекції, практичні заняття, самостійна робота, як способи реалізації пізнавальної діяльності студентів, набувають ефективності за умови їх активізації.

Лекція як форма забезпечення теоретичних настанов та викладок педагога в умовах модульного навчання підвищує ефективність, якщо застосувати взаємодію та діалог студентів і викладача в розв'язуванні проблем, ситуацій, завдань практично-

прикладного характеру, використати мультимедіа засоби, структурно-логічні схеми, ілюстрації тощо.

Практичне заняття як форма закріплення теоретичного матеріалу студентами та контролю сформованості їх економічних знань, умінь і навичок підвищує ефективність, якщо застосувати *навчальний тренінг* як проєктований навчально-виховний процес набуття студентами пізнавального досвіду в змістовому модулі.

Застосування в навчальних тренінгах *інтерактивних методів* навчання – розв’язування диференційованих задач, проблемних ситуацій, проведення партнерських дискусій, ділових ігор, підготовку презентацій, навчальних проєктів, виконання тестових завдань забезпечує відпрацювання професійних навичок у наближених до реальності умовах. Вони моделюють реальну професійну діяльність майбутніх фахівців в умовах ринку. Використання професійних об’єктів у процесі навчання сприяє формуванню в студентів складних способів та набуттю засобів професійної діяльності. В цьому процесі не тільки розв’язується навчальне завдання, але й формується професійний інструментарій та уміння діяти в реальній виробничій ситуації.

Так, завданням ігор є інтелектуальне насичення студентів у процесі навчання засобами їх професійної діяльності, які дозволяють у навчальному процесі сформувати практичні навички. Розгляд кейсів, вирішення проблем, проведення презентацій виявляються особливою формою фіксації досвіду студента. Їх використання в навчальному процесі сприяє розумінню студента, що в реальній професійній діяльності проєкт, ситуація чи проблема завжди є ресурсним та матеріальним наповненням конкретного виробничого процесу. Тому моделювання реальних виробничих ситуацій та завдань – основа успіху їх використання в організації модульного навчання. Робота студентів на практичних заняттях у складі малих груп на умовах змагання забезпечує ефективність організації навчання економічних дисциплін. Контрольні тестові завдання корисні і як спосіб синтезу змісту навчання, і як альтернатива традиційному оцінюванню, тому сприяють закріпленню пройденого матеріалу.

Таким чином, розробка та використання навчально-методичного комплексу забезпечує якісно новий рівень суб’єкт-суб’єктних відносини у процесі навчання економічних дисциплін.

Важливим аспектом організації модульного навчання є *самостійна робота студентів* як переважаюча та визначальна форма організації модульного навчання економічних дисциплін відображає особистий внесок студента в результати навчання. Ефективними *методами* реалізації самостійної роботи є створення студентами індивідуальних опорних конспектів з тематичних модулів, виконання вправ змістово-пошукового плану, підготовка

та виконання індивідуальних, колективних завдань, курсових проєктів на основі наскрізних завдань.

Доведено, що активізація лекцій, практичних занять, самостійної роботи студентів сприяла розвитку їх активної самостійності. Це виявилось у збільшенні числа студентів, які брали участь у роботі студентського наукового товариства та науково-практичних конференціях. Активно мотивований та задіяний до навчального процесу студент набуває практичних навичок та ефективно формує практично-професійне мислення.

*Науково-дослідна робота* як особливий вид самостійної роботи студента сприяє розвитку його творчих здібностей. Поєднання навчальної та наукової діяльності – один з інноваційних аспектів розвитку сучасної вищої освіти. І хоча не всі представники студентської молоді беруть участь у наукових дослідженнях, кількість зацікавлених і активних студентів щороку зростає. Розвиток наукових досліджень – пріоритетний напрям сучасної науки, яка в розвинених країнах інтегрована в систему вищої освіти. Даний напрям має важливі перспективи і для України.

У процесі наукових досліджень доцільно знайомити студентів з правилами наукової методології. Володіння нею, на наш погляд, необхідне як у професійній діяльності сучасного фахівця, так і в повсякденному житті, оскільки, людина, яка мислить точно і логічно, швидше досягає позитивного професійного та особистісного результату.

По-перше, для досягнення істини будь-яке твердження слід піддати сумніву. Однак, постулат “сумнівайся” не завжди діє, оскільки ми часто звикаємо до старого. Звичне здається рідним та близьким (навіть найскладніші теорії здаються простими та зрозумілими, коли до них звикаєш). Не треба замислюватись, аналізувати. І хоча кожна людина звекає до постійних понять, звичних правил, рух думки та її особистісний розвиток можливий лише на основі здатності сумніватися.

По-друге, факти слід пояснювати найпростішими способами, оскільки всі фундаментальні закони природи описані нескладними рівняннями. Їх доведення законів, висновки та наслідки можуть бути складними та громіздкими, однак самі рівняння завжди прості. Вдало сформульований принцип простоти англійським філософом У.Оккамою спонукає не множити сутності без необхідності [3, с. 39]. І хоча “лезо Оккама” відкидає все зайве, у його використанні слід бути обережним, оскільки все вірне – просте, та не все просте – вірне.

По-третє, будь-яке припущення чи гіпотеза повинні бути перевірені. Провідний науковий принцип дозволяє теоретично



### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

узагальнити закономірність тільки на основі чітких логічних міркувань, які пояснюють факти та передбачають нові. А також теоретичні припущення повинні знайти бути експериментально підтверджені. Для цього експериментальні дані мають бути достовірними, тобто – відтворюваними, оскільки лише експеримент – критерій істини. Зазначимо, що факти поділяються на випадкові та достовірні. Останні відтворюються і знаходяться в статистично значущих межах похибки досліду. Оскільки, якщо теорія пояснює 99 фактів, але один їй суперечить, то така теорія хибна. Тому перевірка початкових фактів обов'язкова для побудови теорії.

Крім означених правил наукової методології дослідникові, творчій особистості доцільно керуватися й інтелектуальною сміливістю, яка корисна з чисто утилітарної точки зору.

*Системний рейтинговий контроль* логічно завершує кожний навчальний модуль, сприяє формуванню професійно-важливих знань кожного студента, їх трансформуванню у професійно важливі уміння. Рейтинговий контроль в умовах модульного навчання економічних дисциплін може бути змістовим, діяльнісним або змістово-діяльнісним. Підсумки рейтингового контролю характеризують як процесуально-змістову діяльність студентів, так і рівень складності їх навчальної діяльності.

До переваг рейтингової форми контролю знань ми відносимо: здійснення попереднього, поточного та підсумкового контролю. Поточний контроль одночасно є й засобом навчання, і встановлення зворотного зв'язку, оскільки він здійснюється, як у тематичному, так і в навчальному модулі та відображає особисту навчальну активність студента на кожному занятті. Розгорнута процедура оцінки результатів певних ланок контролю забезпечує його надійність та сприяє підвищенню мотивації студентів. Крім цього, поточний контроль відповідає вимогам змістової та конструктивної валідності (відповідності форм навчальної діяльності цілям модульного навчання економічних дисциплін). Прозора та відкрита процедура контролю сприяє формуванню у студентів навичок об'єктивної самооцінки та корекції змісту модульного навчання. Одночасно така форма навчальної діяльності підвищує власну самооцінку, сприяє формуванню у студентів самоконтролю, самооцінки та самокерованості у майбутній професійній діяльності.

Результати дослідження дозволили сформулювати низку висновків загальнонаукового характеру з проблеми забезпечення ефективності навчання економічних дисциплін у технічних університетах.

#### 1. Приєднання України до європейського освітнього

простору, розвиток ринкових відносин актуалізували проблему підвищення ефективності економічної підготовки студентів у технічних університетах. Вона набувається у процесі навчання економічних дисциплін та сприяє формуванню у студентів не тільки економічних знань, умінь і навичок, необхідних у професійній діяльності, але й забезпечує їм практичний досвід адаптації до ринку.

2. Забезпечення ефективності навчання економічних дисциплін у технічних університетах здійснено на основі формування активної самостійності студентів у процесі аудиторної, самостійної та науково-дослідної роботи.

3. Чинниками підвищення ефективності навчання економічних дисциплін у технічних університетах є відбір його змісту на теоретичному, предметному і навчальному рівнях, а також застосування активних форм і методів навчання.

### Література

1. Алексюк А.М. Модульне навчання: проблема взаємодії викладачів і студентів. Педагогічні технології у неперервній освіті: монографія / за ред. С.О. Сисоевої / – К.: ВІПОЛ, 2001. – с. 75-88.

2. Андрусь О.І. Економічна теорія. Практикум. Інтерактивні методи в модульному навчанні: навч. посіб. / О.І. Андрусь. – К.: КНТ, 2008. – 480 с.

3. Андрусь О.І. Методичні рекомендації з модульного навчання економічних дисциплін у технічних університетах / О.І. Андрусь. – К.: Політехніка, 2009. – 21 с.

4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. і гол. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2001. – 1440 с.

5. Вечер-Щербович А.Н. Походження здорового смисла / А.Н. Вечер-Щербович – Ленинград: Нева, 1972. – 270 с.

6. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация “Логос”, 1999. – 384 с.

7. Ковальчук Г.О. Активізація навчання в економічній освіті: навч. посіб / Г.О. Ковальчук. – Вид. 2-ге, доп. – К.: КНЕУ, 2003 – 293 с.

8. Матеріали Всеукраїнської наради ректорів вищих технічних навчальних закладів “Вища технічна освіта України і Болонський процес” (Харків, 18 березня 2004 р.). – Харків: НТУ “ХПІ”, 2004. – 198 с.

9. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1986 – 303 с.

10. Попович О.В. Педагогічні умови впровадження модульно-тьюторської технології навчання (на матеріалі вивчення філософсько-політологічних дисциплін студентами технічних спеціальностей): дисс. ... канд. пед. наук / О.В. Попович. – К., 2001. – 220 с.

11. Сисоєва С.О. Освіта дорослих: технологічний аспект / С.О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал. – 2004. – Вип. 3. – С. 184-187.

**Ольга Андрусъ**

***Обеспечение эффективности обучения экономических дисциплин в технических университетах***

**Аннотация.** В работе проанализированы проблемы обеспечения эффективности обучения экономических дисциплин в технических университетах. В частности формирование активной самостоятельности студентов в процессе аудиторной, самостоятельной и научно-исследовательской работы. Факторами повышения эффективности учебы экономических дисциплин в технических университетах является отбор его содержания на теоретическом, предметном и учебном уровнях, а также применение активных форм и методов обучения.

**Ключевые слова:** эффективность обучения, активная самостоятельность студентов, факторы повышения эффективности обучения, содержание обучения, формы и методы

**Olga Andrus**

***Ensure the effectiveness of teaching economic disciplines in technical universities***

**Summary.** This paper analyzes the problem of ensuring the effectiveness of teaching economic disciplines in technical universities. In particular the formation of an active and independent students in the classroom, and independent research. Factors enhance the economic disciplines of study at technical universities is the selection of its content on the theoretical, objective and educational levels as well as the use of active forms and methods of instruction.

**Keywords:** efficiency of learning, active and independent students, factors enhance teaching, learning content, forms and methods

**УДК: 378.147:33:004**

**Інна Артеменко,  
м. Київ**

**КОНТРОЛЬ ЗА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЮ  
ПІДГОТОВКОЮ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА  
ЕКОНОМІКИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ  
ТЕХНОЛОГІЙ**

Інформатизація освітньої галузі має на меті удосконалення педагогічного процесу на всіх його етапах. Інформаційно-комунікаційні технології покращують викладання, засвоєння та контроль і оцінювання засвоєного студентами навчального

матеріалу.

Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів економіки дає змогу: усучаснити сам процес психолого-педагогічної підготовки, посилюючи тим самим, пізнавальний інтерес у студентів до підвищення рівня психолого-педагогічної компетентності; забезпечити зовнішній зворотний зв'язок (викладача зі студентом) і внутрішній (самоконтроль студента), через можливість постійного автоматизованого контролю рівня засвоєних знань, умінь та навичок студентів з психолого-педагогічних дисциплін на всіх етапах педагогічного процесу.

Вивчення літературних джерел показало, що проблемами організації контролю у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації займалися такі українські вчені як О. Барановський, О. Гагарін, С. Титенко, Т. Кристочук, О. Ляшенко, О. Ярошенко.

У О. Барановського поняття “оцінювання навчальних результатів” визначається як встановлення ступеня виконання студентами навчальних завдань, рівня їх якості.

Контроль – це спосіб виявлення результативності навчально-пізнавальної та інших видів діяльності студентів і педагогічної роботи викладача [3].

Головною функцією контролю є забезпечення зворотного зв'язку, під час якого з'ясовується ступінь відповідності досягнутих результатів функціонування навчальної системи прогнозованій меті [1].

На думку О. Барановського, основними функціями оцінки, традиційно вважаються: мотиваційна – стимулює освітню діяльність студента та її продовження; діагностична – вказує на причини тих чи інших навчальних результатів студента; виховна – формує самосвідомість і адекватну самооцінку навчальної діяльності студента; інформаційна – інформує про ступінь успішності студента в досягненні освітніх стандартів, оволодіння знаннями, вміннями та способами діяльності, розвиток здібностей; орієнтовна – спрямовує студента на ліквідацію певних прогалин у знаннях [2, с. 630].

Основними функціями нашої системи контролю є управління якістю психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів економіки до професійної діяльності і стимулювання освітньої діяльності студента та її продовження після проходження студентом психолого-педагогічної підготовки.

Здійснення контролю за рівнем засвоєння знань, умінь і навичок студентами з психолого-педагогічних дисциплін є дуже важливою складовою педагогічного процесу і має відповідати вимогам сучасності.

Серед дидактичних вимог щодо оцінювання, О. Барановський виділяє: систематичність, об'єктивність, урахування індивідуальних особливостей, стимулювання студентів до вдосконалення своєї праці.

Як зазначено у О. Барановського цей процес (оцінювання навчальних досягнень студентів) відбувається постійно: під час роботи в аудиторії, під час аналізу відповідей, під час виконання студентом різного роду робіт.

Сьогодні інформаційно-комунікаційні технології широко використовуються при здійсненні контролю і оцінюванні навчальних досягнень студентів. Саме тому при організації контролю психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів економіки за мету нами було поставлено удосконалення процесу контролю на всіх етапах педагогічного процесу за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

Організація контролю знань студентів з курсу “Методика викладання економіки” здійснювалась нами протягом всього навчального процесу в межах модульно-рейтингової системи оцінювання. Об'єктом контролю є діяльність студентів на семінарських заняттях, а також виконання ними самостійних робіт, до яких відноситься: вивчення окремих тем; написання рефератів і їх захист з електронною презентацією; розробка електронна презентація і захист уроків з економічних дисциплін для учнів 10-12 класів; розробка навчальних програм і їх електронна презентація; електронні дидактичне тестування.

Враховуючи основні функції контролю (навчальна, контролююча, розвиваюча, організуюча, виховна), а також з метою об'єктивності і систематичності вимірювання якості знань студентів навчальний процес був побудований так, що кожний етап його починався і закінчувався перевіркою рівня психолого-педагогічної підготовки студентів. Тобто, контроль здійснювався перед проходженням курсу (попередній контроль), під час вивчення тем (поточний контроль), по проходженню першого і другого модуля (модульний контроль) і вкінці курсу (підсумковий контроль).

Організуючи контроль психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів економіки, нами було проаналізовано можливості основних методів і форм контролю. За охопленням студентів у перевірці розрізняють такі форми контролю: індивідуальну перевірку, в якій бере участь викладач і один студент; групову перевірку, яка охоплює частину студентів групи; фронтальну перевірку, яка охоплює всіх студентів групи. Серед методів контролю знань, умінь і навичок студентів досить відомими є: усна перевірка; письмова перевірка; контрольні і лабораторні роботи; перевірка знань, умінь і навичок студентів із

застосуванням технічних засобів навчання. Їх аналіз допоміг нам підібрати для кожного виду контролю найефективніші форми і методи контролю.

Попередній контроль спрямований на виявлення знань, умінь і навичок студентів з дисциплін психолого-педагогічного напрямку. В межах нашого дослідження ми проводили попередній контроль на початку вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, досліджуючи рівень знань і умінь з вивчаємих дисциплін, за допомогою автоматизованого дидактичного і психологічного тестування. Перевірка проводилась в індивідуальній формі.

Поточний контроль здійснювався під час проведення семінарських занять з метою перевірки засвоєння студентами попереднього матеріалу та оперативного керівництва навчальним процесом. Під час семінарських занять застосовувалися усна перевірка засвоєних знань і письмова перевірка знань. При усній перевірці знань (дискусії з питань, поставлених у плані семінарських занять; моделюванні ситуацій; бесіда; розповідь студента, можливі з використанням засобів наочності і електронної демонстрації), застосування інформаційно-комунікаційних технологій обмежено, але не дивлячись на це ми розуміємо важливість цього методу перевірки знань для набуття майбутніми вчителями економіки психолого-педагогічної компетентності. Письмова перевірка включає короткі і довготривалі письмові роботи, реферати (виконання комп'ютерних дидактичних тестів, написання рефератів і доповідей на обрану тему та їх захист з електронною презентацією). Організація письмової перевірки з курсу “Методика викладання економіки” здійснювалась за допомогою наступних інформаційно-комунікаційних технологій: електронне листування, електронна презентація доповідей (Microsoft Power Point), комп'ютерне навчальне тестування. Поточний контроль на семінарських заняттях здійснювався як в індивідуальній так і в груповій формах.

При усному опитуванні (довіді, дискусії та реферати) рівень засвоєння студентами навчальної дисципліни оцінюється так:

- оцінка “відмінно” ставиться в тому випадку, коли студент безпомилково викладає навчальний матеріал, показує глибоке розуміння суті поставлених питань, оперує базовими психологічними поняттями, вміє застосовувати отримані знання на практиці;
- оцінка “добре” ставиться у випадку, коли грамотно розкривається суть поставлених питань, демонструється грамотне використання термінології, але допускаються незначні помилки;
- оцінка “задовільно” ставиться студенту, який

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

поверхово викладає суть навчального матеріалу, робить багато помилок при відповіді на поставлені питання; не вміє застосовувати теоретичні знання на практиці;

- оцінка “незадовільно” ставиться у випадку повного незнання студентом пройденого курсу.

Модульний (МК1, МК2) контроль здійснюється відповідно до змісту матеріалу певного модуля. Його метою є контроль якості засвоєння отриманих студентом у модулі курсу знань, умінь і навичок і їх систематизація. Модульний контроль ми здійснюємо за допомогою комп'ютерного тестування в індивідуальній формі.

В умовах інформатизації освітньої галузі, комп'ютерне тестування є сьогодні досить зручною формою контролю і оцінювання знань. Комп'ютерне тестування дає можливість об'єктивно визначити рівень досягнення студентами цілей та завдань психолого-педагогічної підготовки, спрощуючи саму процедуру оцінювання, контролю і перевірки знань.

Тест (англ. test – перевірка, випробування, перевірна контрольна робота) – сукупність завдань з певної галузі знань або навчального предмета, яка дозволяє кількісно оцінити знання, вміння, навчальні досягнення, компетентність студентів [2, с. 902].

Організація тестового контролю передбачає створення ефективних умов для її здійснення, а також розуміння її мети, в якій формі вона буде проведена і за допомогою яких методів, які типи питань будуть застосовані у комп'ютерному тесті.

Створюючи тести, ми маємо враховувати вже існуючий досвід створення таких тестів.

Згідно з О. Ляшенко при створенні тесту необхідно провести його специфікацію, яка передбачає наступні кроки: 1) визначення мети тестування, вибір способу проведення (бланкове чи комп'ютерне); 2) аналіз предметної галузі знань, що підлягає контролю, конкретизація елементів знання, які підлягатимуть оцінюванню; 3) визначення структури тесту і принципу розміщення завдань (від найпростіших до найскладніших, змішане подання, формування субтестів); 4) побудова матриці тесту з допомогою якої визначають обсяг матеріалу, що репрезентує дану галузь знань, когнітивні вміння або структура компетентності студентів, рівень засвоєння матеріалу; 5) вибір форматів завдань і відповідей; 6) визначення процедур проведення тестування та їх регламентація, підготовка інструктивних матеріалів; 7) конструювання попередніх варіантів тестів; 8) пілотне тестування, збір емпіричних даних та їх психометричний аналіз; 9) добір тестових завдань і конструювання варіантів тестів, визначення його тривалості;

10) інструктаж і контрольне тестування; 11) обробка результатів контрольного тестування, їх шкалування; 12) аналіз та інтерпретація одержаних даних [2, с. 903].

Зазвичай питання класифікуються за типом відповіді, що очікується від студента. Розрізняють такі типи питань: закриті питання з одиничним варіантом вірної відповіді; закриті питання з кількома вірними відповідями; відкриті питання з текстовою або числовою відповіддю; питання на вірну послідовність.

Сучасне питання має такі компоненти: саме питання (основа), набір можливих відповідей, покажчик на вірну відповідь, тип інтерфейсу представлення, інформація зворотного зв'язку, що видається студенту незалежно від його відповіді і специфічний зворотний зв'язок для кожного варіанту відповіді. Крім того, розробник може використовувати метадані, такі як теми розділів; ключові слова; частина курсу, що відповідає тесту; вага чи складність питання; час, який надається на питання; кількість спроб. Ці метадані можуть використовуватись для вибору виданого питання, а також для оцінювання кількістю балів.

Отже, метою нашого тестування є підсумковий контроль засвоєних студентом знань з курсу: “Методики викладання економіки”. Тестування проводилось за допомогою інформаційних технологій, що дозволило скоротити час на саме проходження тестового контролю і, також, дозволило автоматизувати сам процес обробки результатів тестування. Завдання по рівню складності розташовані в тесті за змішаним принципом. Тестові завдання є закритими питаннями з кількома варіантами відповідей, з яких тільки одне вірне, відкриті питання з текстовою або числовою відповіддю; питання на вірну послідовність. Кожна правильна відповідь оцінюється в 1 бал. До кожного тесту входить 20 питань.

При розробці тестів, ми врахували наступні вимоги: короткостроковість (виконання за невеликий проміжок часу); однозначність (недопущення багатозначного тлумачення завдання тесту); правильність (недопущення формулювання багатозначних відповідей); інформаційність (забезпечення можливості співвідношення кількісної оцінки за виконання тесту з порядковою шкалою виміру); зручність (придатність для швидкої обробки результатів); стандартність (придатність для широкого практичного застосування). Важливими критеріями діагностичних тестів є дієвість (валідність), надійність (правильність), диференційність [2, с. 413]

Тести розробляються в середовищі Microsoft Office Front Page 2003. Найпопулярнішою технологією Web – тестування, що



### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

використовується сьогодні багаточисельними комерційними й університетськими системами є комбінація HTML – форм і CGI – скриптів. При створенні комп'ютерних тестів з курсу “Методика викладання економіки” ми також використовували цю комбінацію. HTML – форми надзвичайно зручні для представлення основних типів питань. Закриті питання одиничного вибору представлені набором іконок, списками вибору, спливаючими меню. Закриті питання з кількома вірними відповідями представлені переліками множинного вибору або набором перемикачів. Питання відкритого типу реалізуються у вигляді полів редагування. Питання на відповідність чи на правильну послідовність, також можуть бути реалізовані за допомогою форм. Окрім цього, скриті поля можуть використовуватись для зберігання додаткової інформації про тест, яку може потребувати CGI- скрипт. Розробка теста відносно проста і може бути здійснена за допомогою HTML – редактора. Таємна інформація, що необхідна для оцінювання (така, як параметри питання, відповіді, зворотний зв'язок може зберігатись на боці клієнта, забезпечуючи захист студентів від крадіжки питань. Організація оцінки на боці сервера полегшує реалізацію всіх функцій, що необхідні для стадії оцінки (таких, як запис результатів, виставлення балів, видача зворотного зв'язку). Всі ці функції можуть виконуватись одним і тим же скриптом на боці сервера. Основна проблема технології “сторони сервера” – мала виразна міцність. Ця технологія добре реалізує тільки основні типи тестів. Інша проблема полягає в тому, що питання, засновані на CGI, не працюють, коли зв'язок користувача з сервером порушується.

Необхідним елементом організації комп'ютерного тестового контролю є проведення попередньої роз'яснювальної роботи зі студентами стосовно мети тестового контролю, порядку виконання та оформлення тесту, визначення часу який має витратити студент на виконання тестових завдань, забезпечення кожного студента доступом до комп'ютерного варіанту тесту.

При тестовому контролі рівень засвоєння студентами навчальної дисципліни оцінюється таким чином. Оцінка “відмінно” ставиться в тому випадку, коли студент безпомилково відповідає на 90-100% тестових завдань. Тобто, студент за результатами тестового контролю має набрати від 18 до 20 балів. Оцінка “добре” ставиться у випадку, коли студент безпомилково відповідає на 70-89% тестових завдань. Тобто, студент за результатами тестового контролю має набрати від 14 до 17 балів. Оцінка “задовільно” ставиться студенту, який відповідає на 50-69% тестових завдань. Тобто, студент за результатами тестового контролю має набрати від 10 до 13 балів.

Оцінка “незадовільно” ставиться у випадку, коли студент відповідає на 0-49% тестових завдань. Тобто, студент за результатами тестового контролю набирає менше 14 балів.

Таким чином, комп'ютерні тести є своєрідним методом оцінки рівня засвоєння знань з курсу, а також, того, наскільки студент досягнув попередньо поставлених перед ним завдань.

В ході експериментального дослідження нами було визначено переваги комп'ютерного тестування над іншими формами контролю знань: можливість в умовах обмеженості часу перевірити якість психолого-педагогічної підготовки в досить значній кількості студентів; можливість здійснювання студентом періодичного самоконтролю; об'єктивність і неупередженість оцінювання психолого-педагогічної підготовки майбутнього податкового інспектора; перенесення фіксації уваги студента з формулювання відповіді на осмислення її суті; можливість організації постійного зворотного зв'язку між студентом і викладачем.

Підсумковий контроль (залік) охоплює весь матеріал курсу і здійснюється наприкінці семестру після повного його проходження. Його метою є контроль якості засвоєння отриманих студентом у курсі “Методика викладання економіки” знань, умінь і навичок. Підсумковий контроль здійснювався за допомогою застосування технічних засобів навчання (автоматизований залік).

Автоматизований залік – форма виявлення і оцінки ступеня оволодіння студентами знаннями, вміннями і навичками, що контролює рівень засвоєння навчального матеріалу і яка організовується викладачем за допомогою технічних засобів інформаційних технологій навчання.

Підсумковий залік відповідною позитивною оцінкою виставляється за умови, якщо він одержав: загальну позитивну оцінку за результати його діяльності, позитивну оцінку при захисті рефератів, позитивні оцінки за модульні тестові роботи, позитивну оцінку за залікову роботу.

Рівень підсумкової оцінки за підсумковим заліком – це середня оцінка, яка розраховується на підставі оцінок, отриманих студентом за кожний з попередніх видів його навчальної діяльності та відповіді на заліку у формі співбесіди з контрольних питань даної дисципліни.

Результати роботи в аудиторії сумуються з результатами тестування після проходження кожного модуля курсу “Методика викладання економіки” і набрана студентом сума балів є рейтинговою оцінкою з пройденого модуля. Підсумковий бал виставляється після проходження студентом обох модулів і проходження підсумкових тестів.

При підсумковому оцінюванні навчальної дисципліни викладач спирається на певні критерії. Так, оцінка “відмінно” ставиться в тому випадку, коли студент має за результатами поточного, підсумкового і залікового контролю від 80 до 100% відмінних оцінок і протягом вивчення курсу не отримував незадовільних оцінок. Оцінка “добре” ставиться у випадку, коли студент за результатами поточного, підсумкового і залікового контролю має від 60 до 79% відмінних оцінок і оцінок “добре” і протягом вивчення курсу не отримував незадовільних оцінок. Оцінка “задовільно” ставиться студенту, який має за результатами поточного, підсумкового і залікового контролю від 40 до 59% відмінних оцінок і оцінок “добре”. Оцінка “незадовільно” ставиться у випадку, коли студент за результатами поточного, підсумкового і залікового контролю має менше 39% позитивних оцінок.

Таким чином, при організації контролю психолого-педагогічної підготовки ми не відкидали можливості основних форм (індивідуальну перевірку, групову перевірку, фронтальну перевірку) і методів (усна перевірка; письмова перевірка; контрольні і лабораторні роботи; перевірка знань, умінь і навичок студентів із застосуванням технічних засобів навчання) контролю. Їх аналіз допоміг нам підібрати найефективніші форми і методи контролю для кожного виду контролю. В результаті дослідження було встановлено, що для модульного і підсумкового контролю психолого-педагогічної підготовки майбутніх податкових інспекторів найефективнішим є комп’ютерне тестування. Тести розроблялись у середовищі Microsoft Office FrontPage 2003. Застосування інформаційних технологій для забезпечення контролю психолого-педагогічних знань майбутніх податкових інспекторів сприяє підвищенню якості такої підготовки; рівня самостійності студентів в оволодінні психолого-педагогічними знаннями та навичок самостійної роботи; активізації процесу психолого-педагогічної підготовки; вдосконаленню навичок роботи з персональним комп’ютером, забезпечує можливість управління процесом професійної підготовки відповідно до принципів зворотного зв’язку, діяльнісного та індивідуального підходу.

### **Література**

1. Голубева Н.В. Комп’ютерне тестування як одна з форм сучасного контролю знань / Н.В. Голубева, В.О. Дурєєв, С.М. Бондаренко, М.М. Мурін // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: зб. наук. праць // Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України – Львів, 2006. – Вип. 1. – С. 309-313.
2. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред.

В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

3. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учебных заведений / В.А. Сластени, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 4-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2002. – 512 с.

*Инна Артеменко*

***Контроль за психолого-педагогической подготовкой будущего преподавателя экономики средствами информационных технологий***

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности использования информационных технологий при организации контроля за психолого-педагогической подготовкой будущего преподавателя экономики; проанализировано возможности основных методов и форм контроля; показано процесс создания электронных тестов для учебного курса «Методика преподавания экономики».

**Ключевые слова:** информационные технологии, психолого-педагогическая подготовка преподавателя экономики, организация контроля

*Inna Artemenko*

***Organization of psychological and pedagogic training of future teacher control by means of information technologies***

**Summary.** There are covered possibilities of information technologies by organization control of psychological and pedagogic training of future teacher in the article; possibilities of forms and methods of control are analyzed;

**Key words:** psychological and pedagogic training, information technologies.

УДК 374.7

**Наталя Бугасова,  
м. Сімферополь**

**РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ  
ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ ІМІГРАНТІВ У ШВЕДЦІЇ**

У зв'язку з глобалізаційними змінами у світі значно поширились міграційні процеси. За даним Євростату, у 2008 році 19,5 млн. іммігрантів із третіх країн мешкали в Європейському Союзі (3,9 % від загальної кількості населення) [3, с. 3]. Вчені Інституту демографії та соціальних досліджень НАН України (Е. Лібанова, О. Позняк., Л. Шишкіна, В. Свінціцький) підтверджують тенденцію зростання іммігрантів і в Україні у найближчі роки [1]. Як зазначається у документах ЄС, значне зростання іммігрантського населення у європейських країнах

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

посилює вплив імміграції на політичне, економічне та культурне життя у цих країнах, тому інтеграція іммігрантів залишається одним із викликів для Європи. Уряди розвинутих країн світу впроваджують різні заходи для вирішення проблем іммігрантів відповідно до демократичних вимог сучасності, в першу чергу інтегрування нових членів у соціальне суспільство і на ринок праці через освіту дорослих.

Аналіз останніх публікацій дає підстави стверджувати, що дослідженню зарубіжного досвіду освіти дорослих присвячені роботи вітчизняних науковців С. Болтівець, Т. Григор'євої, В. Давидової, П. Десятова, О. Огієнко, Л. Сігаєвої, проте європейський досвід освіти іммігрантів не був предметом спеціального дослідження. Серед країн Європейського Союзу значних успіхів в освіті іммігрантів досягла Швеція, тому доцільним є вивчення її досвіду.

В умовах інформаційного суспільства інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) залишаються одним з провідних факторів сучасного розвитку. У той же час, швидке зростання сектору інформаційних технологій збільшує залежність від них. Одним із викликів швидкого прогресу ІКТ може стати розрив між тими, хто має доступ до технологій і реальну можливість використовувати їх, і тими, хто не має таких можливостей, тому нагальною є проблема гарантування можливостей їх використання кожному незалежно від раси, полу, етнічних та культурних особливостей, економічного та соціального стану.

Останні дослідження, проведені Інститутом досліджень перспективних технологічних (ІPTS) під егідою Єврокомісії свідчать, що інформаційні та комунікаційні технології (ІТК) можуть ефективно підтримувати соціальну та економічну інтеграцію іммігрантів. Приміром, Інтернет стає платформою для обміну знаннями, підтримує більш динамічні засоби взаємодії, що призводить до швидкої соціальної адаптації іноземців у нових умовах та відкриває нові можливості для навчання [3,4].

Швеція є однією з провідних країн світу у секторі інформаційних технологій. Згідно зі звітом щодо глобальних інформаційних технологій 2009-2010 на Всесвітньому економічному форумі країна посіла перше місце у рейтингу ІКТ, а попередні три роки стабільно утримувала друге місце [5].

Інформаційні та комунікаційні технології відіграють важливу роль у шведському суспільстві. У березні 1994 року шведський уряд створив національну комісію з інформаційних технологій, завданням якої було просування цінностей інформаційних технологій у Швеції для підвищення рівня життя

населення та покращення міжнародної конкурентоспроможності держави. У 1999 році Комісія розпочала роботу над інформаційно-технологічним законодавством, яке було подано уряду у березні 2000 року "Інформаційне суспільство для всіх" (An Information Society for all) [2]. Таким чином, була закладена нова основа політики інформаційних технологій.

Швеція дуже швидко стала країною з найбільшою кількістю комп'ютерів у домашньому користуванні. Так, у середині 80-х років минулого століття лише 3 % населення мали комп'ютер вдома. Дослідження, проведені у 2002 році, свідчать, що 71 % шведського населення у віці від 16 до 74 років мають доступ до комп'ютера у себе вдома. Цьому сприяла реформа персонального комп'ютера (ПК), яка була започаткована у Швеції з 1 січня 1998 року. Реформа ПК була спрямована на заохочення осіб придбати комп'ютер для особистого користування. Підприємства отримували податкову допомогу для закупівлі комп'ютерів, які потім пропонували всім своїм співробітникам, а не тільки тим, хто потребував їх для роботи вдома. Співробітники розраховувалися за техніку зі своєї заробітної платні протягом трьох років [2,7]. У 1997-1998 роках кількість робітників з комп'ютерами вдома збільшилась з 48 до 67 %. Однак, незважаючи на цей фактор, існує розрив у доступі до інформаційних технологій залежно від віку, етнічної приналежності, статі, доходу та побутових умов. Приміром, жінки більше відчують брак досвіду у використанні комп'ютера та Інтернету, ніж чоловіки. Особи похилого віку користуються послугами інформаційних технологій рідше, ніж особи середнього віку. Мешканці мегаполісів користуються комп'ютером частіше, ніж мешканці маленьких міст. Однією з ознак того, що нова технологія розповсюджена нерівномірно у суспільстві є те, що іммігранти, як група, використовують інформаційні технології рідше, ніж усі інші групи. Ці розбіжності у використанні технологій становлять виклики, адже вони стосуються можливостей пошуку загальної інформації, культури, освіти та пошуку роботи.

Для нещодавно прибулих мігрантів ІКТ є інструментом, що може забезпечувати їх інформацією рідною мовою. Багато країн світу, зокрема Швеція, пропонують он-лайн інформаційні портали на багатьох мовах. Ці портали допомагають іммігрантам зрозуміти правові та адміністративні процедури з певних питань, а також сприяють доступу до соціальних та медичних послуг.

ІКТ допомагають іммігрантам вивчати їх культурну спадщину та визначати свою культурну самобутність у мережі

## Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

приймаючої країни, надає їм можливості ставати активними громадянами.

Одним із завдань ІКТ у Швеції є боротьба з безграмотністю, забезпечення умов до навчання, тому що багато іммігрантів не мали доступу до освіти у країнах походження, що призвело до відсутності навіть базових знань. ІКТ сприяє придбанню навичок грамотності за допомогою мультимедійних слайдів, які дуже легко зрозуміти та доступні для осіб, які не мають навичок читання та писання. Ці програми можуть бути адаптовані до різноманітних рівнів компетентності та націлені на різні аудиторії.

Рівень зайнятості іммігрантів у Швеції є доволі низьким порівняно з корінним населенням, особливо серед тих, хто має низький рівень освіти і нещодавно прибули до країни. Вивчення мови має першочергове значення для успішної соціально-економічної інтеграції іммігрантів у Швеції. Хоча діти-мігрантів у цілому мають доступ до шкільної освіти, дорослим іммігрантам важче отримати доступ до освіти (вивчення мови). ІКТ особливо підходять для подолання початкового мовного бар'єру, сприяють культурній інтеграції та навчання основним навичкам, необхідним на ринку праці. ІКТ сприяють залученню дорослих іммігрантів у навчальний процес, пропонуючи персоналізовану підготовку з урахуванням потреб кожного окремого іммігранта [4].

За останні десять років ІКТ стали невід'ємною частиною повсякденного життя у шведському суспільстві, таким чином для успішної інтеграції іммігрантів життєво важливо удосконалити свої навички роботи з ІКТ. Сьогодні соціальні мережі, портали зайнятості, а також ряд інших послуг, мають цифрове вираження у мережі Інтернет. Однак, щоб скористатися цією інформацією, потрібно мати навички роботи з комп'ютерною технікою, які потрібно постійно розвивати, тому що прогрес інформаційних технологій постійно триває. Уряд Швеції впроваджує ініціативи, щодо скорішої соціалізації іммігрантів у суспільство за допомогою інформаційних технологій. Розглянемо деякі з них.

1. У 2007 році Шведською Агенцією з гнучкого навчання при Міністерстві освіти Швеції була запроваджена та продовжує реалізовуватися загальноєвропейська програма з вивчення англійської мови для нещодавно прибулих до країни іммігрантів (SafirEnglish).

Ця програма має декілька завдань, одне з яких – швидке інтегрування людей з низькими комп'ютерними та мовними навичками у суспільство та на ринок праці. Основною метою даної програми є залучення дорослого населення до розвитку протягом усього життя, щоб людина могла стимулювати та розширити свої

потреби до навчання у муніципальних школах для дорослих, народних вищих школах, навчальних асоціаціях та на робочому місті.

SafirEnglish – це навчальний ресурс, за допомогою якого доросла людина може вивчати англійську мову, використовуючи Інтернет та взаємодію студентів за інтерактивними програмами. Концепція навчання за цією програмою полягає у тому, що людина, яка бажає навчатися, має повну свободу у визначенні часу і місця знаходження у період занять. Програма може використовуватися для навчання у класній кімнаті або як дистанційне навчання з т'ютором, а також як індивідуальна мовна програма.

Враховуючи те, що з мовним питанням можуть стикатися іммігранти з різних країн походження, Safir легко розвивається і для інших мов. Цей європейський проект має похідну – веб-курс вивчення шведської мови ([www.cfl.se/safirfromvardnad](http://www.cfl.se/safirfromvardnad))

2. У 2007 році для іммігрантів, етнічних меншин та жінок Міжнародним культурним центром ІКС, який розташований на острові Содермалм, була заснована програма для людей різних мов, культур та країн походження “*Інформаційне суспільство для всіх*” (Information Society for all). Ця програма представляє собою сукупність різноманітних гуртків за інтересами та організацію культурних заходів: гуртки для жінок з родин іммігрантів; гурти, які допомагають у спілкуванні з органами шведської влади. В рамках цієї програми також проводяться заняття та заходи для іноземних спільнот Швеції, приміром, комп'ютерні курси та Інтернет по-шведські, що допомагають у швидкому вивченні шведської та інших світових мов (арабської, гінді, китайської). За допомогою цієї ініціативи здійснюються публікації для іммігрантів різними мовами.

3. Основна мета регіональної ініціативи Уппсальського університету у 2006-2007 роках “*Інформаційні та комп'ютерні технології для іммігрантів*” (ICT for immigrants) – розвиток компетентності іммігрантів і етнічних меншин у сфері ІКТ завдяки практичному використанню технологій з посиленням акцентом на майбутнє працевлаштування. Особливість цього проекту полягала у тому, що ця програма розроблена для осіб із 10 груп найпоширеніших етнічних меншин, які в майбутньому мають виступати у якості ІКТ наставників (менторів) для своєї спільноти.

4. У 2005 році була створена регіональна ініціатива *The world bridge* – електронна бібліотека, яка фінансується з регіонального і державного бюджету. Головна ідея цієї програми полягає у тому, щоб просувати інтеграцію і демократію шляхом



### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

забезпечення однакового доступу до електронної бібліотеки усім мешканцям Швеції, які не знають шведської мови, для активної участі в усіх сферах шведського суспільства.

5. Народна вища школа у Мальмо – це частина регіональної системи освіти дорослих та навчання впродовж життя, яка спеціалізується в основному на викладанні шведської мови для іммігрантів. У 2007 році під егідою цієї організації була створена місцева ініціатива “Міст крізь цифрову прірву” (*Bridges over the digital divide*), яка має забезпечувати навичками роботи з персональним комп’ютером та доступ до Інтернету

6. Програма *Disk* допомагає у працевлаштуванні іммігрантів шляхом удосконалення процедур найму. Робота найкраща гарантія проти бідності та соціальної ізоляції, однак дуже часто кваліфікація, професійний досвід, компетенції іммігрантів не визнаються у приймаючій країні. До того ж, ще мовний бар’єр заважає висловлюватися. ІКТ можуть використовуватися для оцінювання, аналізу та демонстрування досвіду шляхом цифрових технологій (наприклад зробити ілюстрований файл, який продемонструє їх навички та вміння). Також ІКТ сприяють контакту роботодавця з іммігрантом. Так, наприклад, ініціатива *Arbate*, що працює в муніципалітеті Стокгольма ([www.Stockholm.se/Arbate](http://www.Stockholm.se/Arbate)) [4].

Таким чином, інформаційні та комунікаційні технології (ІТК) можуть ефективно підтримувати соціальну та економічну інтеграцію іммігрантів. Швеція впроваджує ініціативи щодо скоршої соціалізації іммігрантів у суспільство за допомогою інформаційних технологій, а саме : вивчення англійської мови для нещодавно прибулих до країни іммігрантів, вивчення шведської мови; видавництво інформації для іммігрантів різними мовами; інформаційні та комп’ютерні технології для іммігрантів, які забезпечують навичками роботи з персональним комп’ютером і доступ до Інтернету та інші.

### **Література**

1. Позняк О.В. Прогнозування етнічного складу населення України / О.В. Позняк, Л.Я. Шишкіна, В.В. Свінціцький // Демографія та соціальна економіка / Інститут демографії та соціальних досліджень НАН України. – 2008. – 1 (9) – С. 132-141.
2. An Information Society for All – a publication about the Swedish IT-policy. – Regeringskansliet, Sweden, 2004. – 16 p.
3. Christine Redecker, Alexandra Hache and Clara Centeno. Using Information and Communication Technologies to promote Education and Employment Opportunities for Immigrants and Ethnic Minorities. – JRC European Commission, IPTS, 2010. – 20 p.

4. Sweden // Overview of Digital Support Initiatives for/by Immigrants and Ethnic Minorities in the EU 27 – JRC European Commission , IPTS, 2008. – P. 141-145.

5. Sweden Tops The Global Information Technology Report. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.arcticstartup.com/2010/03/30/sweden-top-the-global-information-technology-report>>. – Загол. з екр. – Мова англ.

**Наталья Бугасова**

***Роль інформаційно-комунікаційних технологій в  
образованні іммігрантів в Швеції***

**Анотація.** В статті проаналізована роль інформаційно-комунікативних технологій в освіті іммігрантів в Швеції. Розглянуті різні програми – ініціативи для швидшої соціалізації іммігрантів в шведське суспільство з допомогою інформаційно-комунікативних технологій.

**Ключевые слова:** інформаційно-комунікативні технології, освітні програми для іммігрантів, Шведське агентство гнучкого навчання.

**Natalya Bugasova**

***The role of ICT in education for immigrants in Sweden***

**Summary.** This article discusses the role of information and communication technologies in immigrants' education in Sweden. The author considers different initiatives of using information-communication technologies to promote education and employment opportunities for immigrants.

**Key words:** information and communication technologies, educational initiatives for immigrants, Swedish agency for flexible learning.

**УДК 004.9:514.18:744.07**

**Надія Дорошенко,  
м. Київ**

**КОМП'ЮТЕРНІ ГРАФІЧНО-ІНФОРМАЦІЙНІ  
ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ  
РОБІТНИЧИХ КАДРІВ**

Сучасний період розвитку людства характеризується потужним всеохоплюючим впливом на всі його сторони і процеси великого розмаїття інформаційних технологій, які проникають у всі без виключення сфери життєдіяльності людини, забезпечують поширення інформаційних потоків у суспільстві, утворюючи глобальний інформаційний простір – *інфоносферу*. А базою інформатизації суспільства виступає інформатика, вся її

багатопрофільна індустрія.

Основоположнику інформатики в Україні академіку Віктору Глушкову належить вислів, що “людина, яка на початку ХХІ століття не буде вміти користуватися комп’ютером і відповідними інформаційними технологіями, уподібниться людині, початку ХХ століття, яка не вміла ані читати, ані писати”. А за відомим виразом академіка Є.П. Веліхова “вчитися інформатики доведеться всім – від академіка до школяра”.

Нині під інформатикою розуміють комплексну багатокомпонентну галузь людської діяльності (наука, виробництво, застосування, освіта тощо), пов’язану з одержанням, обробленням, перетворенням, подаванням, зберіганням, передаванням інформації за допомогою електронно-обчислювальних засобів та мереж.

Інформатизація будь-якої галузі розпочинається з її комп’ютеризації й супроводжується розробкою спеціального програмного забезпечення та відповідною підготовкою кадрів. При цьому оволодіння інформатикою передбачає проходження людиною трьох якісних станів, які узагальнено можна подати як *комп’ютерна грамотність*  $\Rightarrow$  *базова інформатична підготовка*  $\Rightarrow$  *фахово-інформатична* (інформатично-комунікаційна) *компетентність*. При цьому увесь цей процес супроводжується формуванням *інформаційної культури* та *інформаційної компетентності*.

Нині визначальною характеристикою й основним показником професійного рівня фахівця майже в усіх сферах продуктивної діяльності людини стає опанування на достатньому рівні комп’ютерними засобами та інформаційно-комунікаційними технологіями. Тому формування фахово-інформатичної компетентності в системному її поєднанні з інформаційною компетентністю виступає головним завданням сучасної професійної освіти у контексті підготовки кваліфікованого робітника.

Оскільки творча діяльність в сфері техніки і технології потребує графічного вираження задуму (конструкції) у вигляді певних зображень, виконаних згідно з чинними правилами і унормованими домовленостями (стандартами, ЄСКД), то графічно-інформаційна компетентність (як складова інформаційної компетентності) КРБП розуміється як його здатність до ефективного опрацювання різноманітної проектно-конструкторської документації, представленої у електронних форматах, за допомогою комп’ютерних засобів.

Інформатизація навчально-виробничого процесу в ПТНЗ

проявляється у багатьох аспектах: у діяльності викладача; у підготовці навчально-методичного забезпечення; в організації навчального процесу; в застосовуваних засобах навчання; в навчально-пізнавальній діяльності учнів; у самоосвіті учнів і викладачів тощо. Виробнича спрямованість інформатизації проявляється у застосуванні в навчальному процесі технічних і програмних засобів та інформатичних технологій, які на цей час використовуються в реальному виробництві. Інтегративний характер інформатизації проявляється у використанні попередньо набутих учнями знань, умінь і навичок з багатьох предметів, зокрема, з інформатики і геометрії, в процесі опанування ними сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчального і професійного (виробничого) спрямування – *сучасних комп'ютерних графічно-інформаційних технологій*.

Аналіз останніх досліджень свідчить про те, що застосування ІКТ та КГІТ під час графічної підготовки досить помітно підвищує якість і ефективність навчального процесу та гарантує відповідність фахової підготовки робітника вимогам сучасного ринку праці. Це підтверджується результатами досліджень багатьох науковців різних країн (Кедрович Гжегож, Г.М. Клейман, Б. Гершунський, В. Агеев, Р. Гуревич, В. Сидоренко, О. Джеджула, М. Юсупова, О. Ващук, А. Чекмарьов, Е. Полат та інші), спрямованих на розкриття можливостей інформаційних технологій та створення систем автоматизованого навчання.

Широкі технічні можливості комп'ютера відкривають принципово нові шляхи підготовки конструкторської документації та навчання графічної грамотності. Комп'ютер стає надійним інструментальним засобом при виконанні різноманітних зображень (креслень, ескізів, рисунків, схем, специфікацій тощо), автоматизуючи та полегшуючи графічну діяльність людини. Комп'ютер дає можливість створити принципово нові умови для викладання графічних дисциплін та внести інновації у традиційні методи, методики і технології навчання.

Розвиток і вдосконалення графічної підготовки робітників у системі перепідготовки робітничих кадрів, як ключового завдання сучасної модернізації професійної освіти, в сучасних умовах усебічної інформатизації суспільства може здійснюватися виключно шляхом впровадження у навчально-виробничий процес різнопланових інформаційно-комунікаційних технологій: інструментально-технологічних, дидактичних, контрольно-діагностичних, ілюстративно-інформаційних, ресурсних тощо. Успішне опанування учнями сучасних комп'ютерних графічно-

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

інформаційних технологій вимагає достатнього рівня базової інформатичної підготовки, яка здійснюється під час навчання інформатики [1].

Доповнення фахово-графічної підготовки робітників сучасними комп'ютерними графічно-інформаційними технологіями зумовлено потребами практики та всеохоплюючою інформатизацією суспільства. Навчити учнів опрацьовувати геометро-графічну інформацію за допомогою комп'ютера – основне призначення навчання креслення зокрема та графічної підготовки загалом.

Оновлення змісту графічної підготовки робітників слід будувати на базі сучасних промислових програмних розробок, які широко використовуються у виробничій практиці. Сучасне програмне забезпечення реалізує найновіші методи проектування, засновані на поєднанні накопиченого досвіду, що міститься у традиційній конструктивній формі, із можливістю глибокого аналізу цих конструктивних рішень. Таке програмне забезпечення може бути використано в режимі реального часу, коли проєктувальник негайно перевіряє свій задум і має можливість оперативного прийняття корегуючих рішень. Програмне забезпечення дає можливість перетворювати інформацію з її первісної форми (вхідні та довідкові дані, відомості про аналогічні об'єкти, будівельні норми і т.п.) у форму проєктної документації, яка є особливим різновидом представлення інформації.

Учні повинні вміти користуватись найпоширенішими на цей час програмними системами КГІТ, що використовуються у практиці для підготовки конструкторсько-графічної документації. Це так звані базові програми, на основі яких будуються різноманітні спеціалізовані додатки. Зокрема, на основі САПР AutoCAD (як ядра нової спеціалізованої САПР) розроблено різні додатки, що дозволяють автоматизувати процеси підготовки спеціалізованих графічних документів та створення параметризованих креслень. САПР AutoCAD дозволяє автоматизувати творчий процес проектування виробу (конструкції чи будівлі) та процеси побудови графічних зображень, зокрема, креслень. Завершене креслення можна згодом накреслити на папері в будь-якому масштабі, використати для створення інших креслень, передати в електронному форматі до інших організацій, конвертувати в інші формати та використати в інших програмно-технічних системах [4].

Нормативний зміст навчання креслення в умовах усебічної інформатизації суспільства має забезпечувати певний рівень опанування учнями сучасних комп'ютерно-інформаційних

(інформатичних) технологій (загального та професійно-орієнтованого спрямування) та відповідних засобів – апаратних, програмних, комунікаційних. Застосування ІКТ має спрямовуватися на якнайповніше забезпечення потреб навчально-виробничого процесу, навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Створення будь-яких промислових виробів і будівель пов'язано з конструкторською чи проектно-архітектурною документацією. Сучасні технології розробки такої документації системно поєднують як “ручні” методи і засоби графічних побудов, так і комп'ютерні. Визначальною особливістю сьогодення є те, що вся документація такого роду створюється й поширюється у електронній формі – у форматах файлів найбільш поширених комп'ютерних систем відповідного функціонального призначення. Найчастіше – це системи автоматизованого проектування, такі як AutoCAD, КОМПАС, TEFLEX, Inventor, SolidWorks.

Тому одним із актуальних завдань графічної підготовки робітника є навчити його користуватися сучасними САПР для відтворення (візуалізації на екрані дисплея, друкуванні на принтері чи виведенні на плоттері) конструкторської документації у електронній формі. Без цього неможливо прочитати креслення за відсутності його твердої копії. Сказане проявляється ще й у тому, що сучасний фахівець повинен вміти грамотно зафіксувати свою думку у вигляді ескізу (не гаячи час на побудову “вручну” якісного креслення), а затим підготувати належну конструкторську документацію за допомогою відповідних програмних засобів (графічних редакторів). Зазначене вимагає певної модернізації усіх компонентів методики навчання креслення, зокрема, інтеграції до методичної системи цього предмета та активного застосування у навчально-виробничому процесі сучасних апаратних і програмних засобів комп'ютерної графіки та власне певних комп'ютерних графічно-інформаційних технологій. Тому, викладачеві креслення вже на першому занятті слід ознайомити учнів з можливостями сучасних КГІТ та з організацією навчальних занять і режимом роботи у комп'ютерному класі. А також продемонструвати зразки креслень і схем (зокрема, у комп'ютерному варіанті виконання), які використовуються у виробничих процесах на підприємствах та в будівництві. При цьому не забути надати загальну інформацію про найпоширеніші графічні (креслярські) редактори та системи автоматизованого проектування, навести приклади виконання вправ, завдань і комплексних графічних робіт на комп'ютері у певному інструментальному програмному середовищі (КОМПАС, AutoCAD тощо).

Найбільш перспективними узагальненими напрямками застосування інформатичних засобів і технологій у графічній підготовці робітників, вважаємо такі:

- навчання власне основам комп'ютерних графічно-інформаційних технологій відтворення конструкторсько-графічних документів з електронних носіїв інформації для їх читання, виконання простих графічних побудов, розробки власноруч креслень деталей і виробів на заняттях креслення із застосуванням спеціалізованих графічних редакторів, як-то, AutoCAD, КОМПАС, TEFLEX, Inventor, SolidWorks;

- навчання комп'ютерних технологій розв'язання професійно-орієнтованих і фахових задач у середовищі спеціалізованих інструментальних програмних засобів, як-то, MS Paint, AutoCAD, КОМПАС, TEFLEX, Inventor, SolidWorks, ArhiCAD, ArCon, 3DHome, FloorPlan3D, Adobe PhotoShop, Corel Draw – у межах предметів з графічної підготовки, з комп'ютерної графіки, з основ автоматизованого проектування;

- програмоване навчання та комп'ютерна підтримка навчального процесу з графічної підготовки шляхом впровадження інформаційних технологій практично на всіх етапах навчання: застосування сертифікованих програмних засобів навчального призначення, електронних підручників і інформаційних ресурсів мережі Інтернет, авторських тематичних презентацій та слайдів з відсканованими графічними документами (кресленнями, схемами, планами, наочними зображеннями реальних предметів і споруд тощо), програмних засобів тестового оцінювання рівня навченості учнів та моніторингу якості навчання і ефективності навчального процесу.

У процесі дослідження, нами з'ясовано, що оновлення змісту навчання креслення має передбачати застосування комп'ютерних інженерно-графічних систем у викладанні навіть такого традиційного навчального матеріалу як: типи ліній, масштаби, формати, побудова зображення на площині, побудова проєкцій тривимірних об'єктів. Оскільки графічна підготовка робітників має здебільшого прикладний, практичний характер, то у відповідному навчальному процесі мають переважати такі його форми і методи, які забезпечуватимуть потреби реальної практики та реалізовуватимуть діяльнісний підхід. За таких обставин найбільш ефективною формою організації навчального процесу виявляється спрощений тематичний практикум із реалізацією в ньому графічних вправ і завдань з реальним змістом, який узгоджується з життєвими потребами учня та виробничою практикою.

Відомо, що найбільш ефективним і результативним

виявляється таке навчання, коли воно відбувається у процесі розв'язання деякого практичного завдання, яке має певну суспільну корисність і є значущим для учня-виконавця. При цьому, відбувається закріплення і систематизація отриманих раніше знань, активізується і стимулюється самостійний пошук і здобування нових знань та формуються вміння і навички щодо актуалізації та прикладання наявних знань для розв'язання поставлених завдань, тобто відбувається процес активного, дієвого опрацювання теоретичних знань (системи графічних понять) та здобування власного досвіду продуктивної діяльності, що загалом формує і розвиває певну якість чи компетенцію (або їх групу) – особистості і фахівця.

У результаті експериментального дослідження нами виокремлено три основних методи застосування КГПТ у процесі графічної підготовки робітників:

- інформаційно-ілюстративний: застосування комп'ютерних слайдів із кресленнями, схемами, плакатами, наочними зображеннями предметів, деталей, виробів, будівель тощо; демонстраційних з КГПТ; комп'ютерних мультимедійних презентацій (у тому числі авторських) для супроводження лекції, покрокової демонстрації послідовності графічних побудов, самостійного опанування учнями навчального матеріалу; електронних підручників, посібників, довідників; ресурсів мережі Інтернет; комп'ютерних відеосюжетів;

- репродуктивно-відтворювальний: застосування програм-тренажерів; комп'ютерних тестів; фронтально-індивідуальне виконання графічних вправ і простих розрахунково-графічних робіт та креслень за зразком чи інструкцією у середовищі графічного редактора;

- евристично-діяльнісний: застосування графічних редакторів чи спеціалізованих САПР для самостійної побудови і читання креслень; для аналізу тривимірних предметів та для побудови їх твердотільних моделей; для побудови аксонометричних зображень предметів за їх кресленням; для унаочнення (рендерінгу) тривимірних предметів за їх комп'ютерними моделями [6, с. 203].

Застосування замість побудов на дошці комп'ютерних мультимедійних презентацій підвищує ефективність занять. При цьому, найбільший ефект досягається у разі застосування викладачем інтерактивних динамічних мультимедійних презентацій. Інтерактивність надає можливість адаптивно керувати демонстрацією слайдів презентації у відповідності з реакцією аудиторії та швидкістю опанування учнями поданої



### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

інформації. А динамічність дозволяє відтворити послідовність графічних побудов, що є недоступним для статичних зображень, розміщених, наприклад, у друкованому підручнику. Застосування поряд із графічною динамікою кольору кардинально змінює процес засвоєння нового графічного матеріалу й значно підвищує якість та ефективність лекції. Отже, викладачу не потрібно здійснювати самому графічні побудови на дошці, він доволіно змінює темп лекції, кількаразово повертається до демонстрації попередніх побудов, має можливість діалогічно, “очі-в-очі” спілкуватися з аудиторією. До того ж, якість таких комп’ютерних зображень, що проєкціюються на екран за допомогою мультимедійного проєктора, є незрівнянною з “ручними” “крейдовими” зображеннями на аудиторній дошці. Формування необхідних графічних понять здійснюється за їх зображеннями з роз’ясненням їх основи.

Особливістю занять з креслення із застосуванням КГІТ є організація самостійної роботи учнів під час аудиторного заняття з виконання вправ чи практичної роботи під керівництвом викладача. Самостійна робота під керівництвом викладача забезпечує більш ефективну підготовку і вищу якість засвоєння теоретичного матеріалу порівняно з самостійною роботою без викладача. А власне самостійна робота учнів під керівництвом викладача має бути логічно й змістово пов’язана з іншими видами навчальних занять [3].

Методичні рекомендації з виконання графічних робіт за комп’ютером мають містити, відповідно до послідовності тем у тематичному плані навчальної програми, приклади виконання вправ і графічних робіт на комп’ютері у середовищі задіяного у навчальному процесі графічного редактора, наприклад, AutoCAD, КОМПАС тощо. Зокрема, у середовищі AutoCAD розроблено різні додатки, що дозволяють автоматизувати процес підготовки графічних документів. Всі завдання і вправи можуть успішно розв’язуватися із застосуванням апарату комп’ютерного твердотілого моделювання. Наприклад, вправи на побудову фрагментів та цілісних графічних зображень об’єктів за варіантами, вправи на нанесення розмірів, вибору масштабу, створення різних схем та виконання креслення деталей в прямокутних проєкціях, в аксонометричних проєкціях, з використанням переносу та повороту системи координат. У результаті виконання таких вправ учень створює проєкційне креслення та ізометричну проєкцію простої деталі.

САПР AutoCAD дозволяє автоматизувати процес підготовки графічних документів різного призначення і різного рівня складності. Всі завдання навчального і виробничого

спрямування можуть успішно розв'язуватися із застосуванням апарату твердотілого моделювання. САПР AutoCAD є досить потужним інструментальним засобом, який реалізовано на персональних комп'ютерах, він належить до найвідоміших і найпоширеніших інструментальних програмних засобів проектно-конструкторської діяльності і застосовується в різних галузях діяльності людини, зокрема, в машинобудуванні, будівництві, архітектурі, землевпорядкуванні. Інтуїтивно зрозумілий графічно-командний інтерфейс та принцип відкритої архітектури, що дозволяє адаптувати програму під будь-які конкретні задачі та створювати нові проблемно-орієнтовані САПР/АСТПВ, забезпечив САПР AutoCAD широке практичне застосування. Нині САПР AutoCAD є одним із світових лідерів серед усіх САПР, а багато її функцій стали промисловими стандартами, зокрема, формати файлів креслень (моделей) dwg та dxf. При підготовці креслень користувач має змогу створювати файли із зображеннями найчастіше вживаних графічних елементів або використовувати бібліотеки файлів стандартних графічних елементів, які можна згодом вставляти як фрагменти зображення в нові креслення.

Як приклад застосування КГІТ загалом і САПР AutoCAD зокрема, продемонструємо підходи і методи здійснення автоматизованого контролю правильності виконання базових графічних побудов у процесі графічної підготовки робітників. При цьому під базовими графічними побудовами розуміється побудова точок на епюрі і на графічних зображеннях предметів. Робочим середовищем побудов є САПР AutoCAD.

Як відомо, основою графічної підготовки, що загалом визначає рівень опанування кваліфікованим робітником графічної грамоти та рівень його кваліфікації щодо розробки графічних документів та читання креслень, є вміння будувати базовий графічний об'єкт – *точку* – на епюрі Монжа (як плоскій суміщено-триплощинній моделі тривимірного простору); на комплексних кресленнях лінії, площини, закономірної поверхні; на зображеннях креслення предмета (на поверхні предмета); на аксонометричному зображенні предмета (пряма і зворотна задачі) [2].

Контроль правильності побудови точок на графічних зображеннях зазначених вище об'єктів здійснюється за результатами виконання контрольних графічних робіт.

Виконання таких контрольних робіт “вручну” потребує певних часових витрат (для виконання необхідних побудов учнем і наступної їх перевірки викладачем) та високої точності графічних побудов. Як наслідок – помітно збільшується обсяг роботи викладача та підвищується ймовірність помилок як у діях учня, так

## Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

і в діях викладача. Уникнути зазначених недоліків можна за рахунок використання сучасних комп'ютерних графічно-інформаційних технологій та відповідних інструментальних програмних засобів – графічних редакторів.

Початок опанування графічного моделювання простору відбувається на основі системи трьох взаємно ортогональних координатних площин і пов'язаний із розв'язанням задач на побудову точок на епюрі Можна у різних варіаціях: трьох проєкцій точки за заданим визначником; трьох проєкцій точки за заданою умовою – належності чи взаємного розташування (точки, площини, осі); відсутньої проєкції точки за двома заданими із записом її визначника та з'ясування розташування точки у просторі відносно обраної декартової системи координат тощо. Виконання контрольних робіт із зазначеним вище змістом виконується у програмі AutoCAD, що потребує попереднього опанування учнем простих прийомів роботи та побудови графічних примітивів у середовищі сучасного потужного графічного редактора [5].

Перевірка правильності розв'язання учнем поставленої задачі полягає у введенні викладачем отриманого учнем визначника точки і наступного зорового зіставлення взаємного розташування програмно побудованих проєкцій точки із проєкціями заданої точки. Звісно, у разі правильно розв'язаної задачі відповідні проєкції точок мають збігатися.

Наступна група задач ґрунтується на операції побудови точки на лінії. Завдяки цьому уніфіковано алгоритми контролю правильності представленого розв'язку та реалізуючі їх програми. Для цієї групи задач процес перевірки правильності розв'язку полягає у введенні викладачем отриманих учнем визначників трьох точок – двох кінцевих точок допоміжного відрізка прямої та шуканої точки – і наступного зорового зіставлення взаємного розташування програмно побудованих проєкцій точки і допоміжного відрізка прямої із вихідними зображеннями відповідних об'єктів. У разі правильно розв'язаної задачі програмно побудовані і вихідні зображення мають збігатися.

У всіх цих задачах для побудови точок як базова використана операція побудови лінії, якій інцидентна шукана точка. Завдяки цьому вдалося уніфікувати алгоритми контролю та реалізуючі їх програми.

Описані підходи і методи контролю правильності розв'язання графічних задач на побудову точки програмно реалізовані мовою AutoLISP у середовищі AutoCAD, експериментально апробовані у навчальному процесі й довели свою практичність, корисність і ефективність.

Таким чином, наведеним вище матеріалом підтверджується практична необхідність і педагогічна ефективність застосування під час графічної підготовки робітників, спрямованої на формування системи графічних понять, сучасних КГІТ. При цьому показано, що мають застосовуватися сучасні інформаційні технології навчання, педагогічні програмні засоби та засоби і технології комп'ютерної графіки. А власне процес засвоєння системи графічних понять ґрунтується на активній розумовій діяльності учня, причому, засвоєння знань обов'язково поєднується з формуванням умінь і навичок виконання графічних побудов, розробки і читання креслень.

### Література

1. Артюх С.Ф. Педагогические аспекты преподавания инженерных дисциплин: пособие для преподавателей / С.Ф. Артюх, Е.Э. Коваленко Е.К. Белова, Г.В. Изюмская, В.В. Баликова.– Х.: УИПА, 2001. – 210 с.
2. Ванін В.В. Комп'ютерна інженерна графіка в середовищі AutoCAD: навч. посібник / В.В. Ванін, В.В. Перевертун, Т.О. Надкєрнична. – К.: Каравєла, 2005. – 336 с.
3. Верхола А.П. Інженерна графіка: креслення, комп'ютерна графіка: навч. посіб для студ. вищ. навч. закл. / А.П. Верхола, Б.Д. Коваленко [за ред. А.П. Верхоли]. – К.: Каравєла, 2006. – 304 с.
4. Дорошенко Н.І. Застосування комп'ютерно-інформаційних технологій у підготовці молодших спеціалістів з будівництва і дизайну / Н.І. Дорошенко // Зміст і технології шкільної освіти: матеріали звіт. наук. конф., 1-2 квітня 2003 р. / Інститут педагогіки АПН України. – К.: Пед. думка, 2003. – Ч. II. – С. 83-84.
5. Дорошенко Н.І. Можливості автоматизованого контролю правильності побудови точок як основи графічної підготовки учнів ПТНЗ / Н.І. Дорошенко // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2009 рік. – К.: Педагогічна думка, 2010. – С. 256-257.
6. Дорошенко Н.І. Основи графічної підготовки у загальноосвітньому та професійно-технічному навчальних закладах в умовах інформатизації суспільства / Н.І. Дорошенко // Модернізація освіти: пошуки, проблеми, перспективи: Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – К.; Переяслав-Хмельницький, 2006. – С. 203-207.

*Надежда Дорошенко*

*Компьютерные графически-информационные технологии  
в системе графической подготовки рабочих кадров*

*Аннотация. В статье очерчены подходы реализации компьютерных графически-информационных технологий в графической подготовке квалифицированных рабочих для технической и*

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

*строительной отрасли.*

**Ключевые слова:** *графическая подготовка, квалифицированный рабочий, информационная компетентность, компьютерные графически-информационные технологии, программные средства обучения.*

**Nadiya Doroshenko**

***Computer graphically and information technology  
in the graphic preparation of working personnel***

**Summary.** *The article outlines the implementation approach dataprojektor graphically and information technology in the graphic training skilled workers for the technical and construction industry.*

**Key words:** *graphic training, skilled workers, information competency, computer graphics-information technology, software tools of learning.*

**УДК 378.041:504.75**

**Людмила Євсюкова,  
м. Київ**

**ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ САМОСТІЙНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З БЕЗПЕКИ  
ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ У ВНЗ**

У ХХІ столітті єдиним вірним підходом до розв'язання проблеми захисту суспільства, людини, території – це забезпечення безпеки від усіх видів небезпеки та загроз у межах єдиної стратегії з використанням повного набору форм і методів протидії. Характер проблем, які мають місце на початку нашого століття, значно збільшує масштаб надзвичайних ситуацій вимагає нових підходів до підготовки фахівців з безпеки життєдіяльності.

Входження української освіти в Болонський процес висунуло проблему підготовки фахівців відповідно до вимог ринку праці, конкурентоздатного висококваліфікованого фахівця, який володіє фаховими знаннями, вміннями та навичками, здатного до самостійного розв'язання проблем. Все це зумовило актуальність проблеми формування вмінь самостійної діяльності майбутніх фахівців з безпеки життєдіяльності.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що проблемою формування вмінь самостійної навчальної діяльності займалися вчені: Н. Кузьміна, А. Усова, Є. Полат, О. Дубасенюк, Н. Поташник, С. Сисоєва та ін.

У працях вітчизняних і зарубіжних учених висвітлено різні сторони проблеми самостійної навчальної роботи, в яких: самостійна робота розглядається як один з ефективних методів

підвищення пізнавальної активності (А. Алексюк, Б. Єсипов, В. Казаков, П. Підкасітий); самостійна робота розглядається як метод навчання (Ю. Бабанський, М. Дяченко, Л. Кандибович, І. Лернер); підкреслюється важливість навчання студентів умінням і навичкам самоосвітньої діяльності (О. Абдуліна, А. Громцева, В. Якунін); розглядаються питання розвитку самостійної навчальної роботи студентів (А. Алексюк, П. Підкасітий); використання засобів інформаційних технологій у здійсненні самостійної роботи студентів (В. Безпалько, Т. Ільїна, Ю. Машбиць, Є. Полат).

Мета статті полягає у розгляді проблеми формування професійних умінь майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності (БЖД) на основі здійснення їхньої самостійної діяльності в процесі навчання у ВНЗ.

Підготовка бакалаврів за напрямом “Техносферна безпека” за профілем “Захист у надзвичайних ситуаціях” здійснюється протягом 4 років на базі повної загальної або професійної освіти має розв’язати такі завдання:

- оцінити ризики і скласти кваліфікований прогноз природних і техногенних катастроф;

- знайти оптимальне рішення з попередження надзвичайних ситуацій на підприємствах, в організаціях, у житловому секторі;

- кваліфіковано розробляти та оперативно реалізовувати організаційно-технічні заходи з ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій природничого та техногенного характеру;

- оцінювати як експерт причину та втрати в результаті надзвичайних ситуацій, надати експертну оцінку того, що відбулось.

Випускник майбутній фахівець з напрямку підготовки “Техносферна безпека” також має вміти прогнозувати і планувати ліквідацію наслідків:

- надзвичайних ситуацій природного характеру: землетрусів, снігових лавин, шквалів, селей, оповзнів, ураганів, шторму, шквалів, смерчей, затоплення і цунамі, природних пожеж, масових захворювань людей і тварин;

- надзвичайних ситуацій техногенного характеру: пожеж і вибухів у промисловому і житловому секторі; обвалення й аварій на промислових об’єктах в житловому секторі;

- військових надзвичайних ситуаціях.

Галузі діяльності фахівця із захисту в надзвичайних ситуаціях:

- аналіз та ідентифікація небезпек, захист від них людини, природи, об'єктів економіки і техносфери від природних та антропогенних загроз;

- ліквідація наслідків стихійного лиха і надзвичайних ситуацій, контроль і прогнозування антропогенного впливу на середовище проживання;

- експертиза промислової безпеки і стійкості технічних об'єктів надзвичайних ситуацій.

Відповідно до перерахованих вимог побудований навчальний план з підготовки фахівців безпеки життєдіяльності, за яким здійснюється навчальний процес. Ефективність та якість підготовки фахівців в даному напрямі їх становлення як кваліфікованих працівників багато в чому залежить від їхньої практичної підготовки, що в більшості спирається на сформованість умінь самостійної діяльності. Формування умінь самостійної діяльності є необхідною умовою для розвитку професійного потенціалу студента і є невід'ємним компонентом підготовки кваліфікованого фахівця з питань безпеки людини і суспільства в цілому.

У педагогічній науці проблема формування вмінь залишається доволі складною, а тому є різні підходи і погляди з розкриття сутності цього поняття. Так, С. Гончаренко пропонує розглядати вміння як “здатність виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок” [1, с. 338]. Н. Кузьміна розглядає вміння як “набута людиною здатність на основі знань і навичок виконувати нові види діяльності в змінених умовах” [3, с. 25]. Відповідно до дослідження А. Усової, вміння необхідно розуміти як готовність людини в розумовому і практичному планах виконувати певні види робіт, опираючись у своїй діяльності на раніше набуті знання і навички [4, с. 14].

Уміння самостійної діяльності – це здатність особистості до якісного ефективного виконання самостійної роботи з опорою на набуті знання і навички. Формування вмінь самостійної діяльності – послідовний процес розвитку набутої системи знань, оволодіння і засвоєння принципово нових умінь і навичок у процесі постійно змінюваних умов існування суб'єкта у суспільстві під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів.

Проблеми підготовки фахівця з безпеки життєдіяльності охоплюють широке коло екологічних, природних, техногенних і соціальних небезпек, які мають значний вплив на стійкість розвитку регіонів, країн і всього людства в цілому. Процес підготовки фахівців з БЖД охоплює вивчення цілого комплексу

небезпек, яким піддається людина і суспільство.

У процесі навчання студентам необхідно оволодіти знаннями з відповідної галузі та навичками самостійного засвоєння та обробки навчального матеріалу. Особливої актуальності набуває це питання в зв'язку із входженням української освіти в Болонський процес, коли 1/3 частина навчального матеріалу опановується самостійно.

Розглянемо класифікацію умінь наступним чином: мотиваційні, організаційні, діяльнісні, комунікативні, уміння контролю і корекції.

Мотиваційні вміння самостійної діяльності спрямовані на обґрунтування та стимуляцію мотивації навчання.

До організаційних умінь відносяться: уміння інтерпретувати уявлення про самостійну діяльність; створювати умови для самостійної діяльності; планувати навчальний процес, аналізувати і структурувати процес засвоєння і закріплення знання та ін.

Діяльнісні уміння характеризують готовність студентів до самостійного вдосконалення, формування досвіду самостійної обробки, систематизації та аналізу інформації, що вивчається.

Комунікативні уміння – це вміння здійснювати самооцінку, активно взаємодіяти з учасниками навчального процесу, здійснювати обмін досвідом, представляти та відстоювати свої позиції та ін.

До умінь контролю і коригування відносяться уміння самостійного аналізу і вивчення своїх можливостей, створювати і організовувати умови, які сприятимуть самооцінці, здійснювати самооцінку успіхів та невдач; коригувати свою діяльність та ін.

В умовах постійного зростання обсягу інформації залишається особливо актуальним набуття знань, формування умінь та навичок, особливо оновлення знання та застосування їх у практичній діяльності, уміння оперативно здійснювати аналіз ситуацій та знаходження рішень, представлення наслідків прийнятих рішень – це вимоги, які висуваються до висококваліфікованих фахівців з безпеки життєдіяльності.

В умовах постійного зростання обсягу інформації, питання формування умінь та навичок одержувати та значно зростає, тому уміння одержувати та оновлювати знання, застосовувати їх у практичній діяльності, уміння аналізувати та представляти наслідки прийнятих рішень – це вимоги до висококваліфікованих фахівців.

Розвиток і використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в навчальному процесі та створення



### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

інформаційного освітнього середовища (ІОС) навчального закладу відкривають можливість здійснення самостійного навчання з використанням ІОС.

Наведемо приклад здійснення самостійного навчання за допомогою ІОС у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності (ЛДУ БЖД).

Інформаційне освітнє середовище (ІОС) – це інтегроване середовище інформаційно-освітніх ресурсів (електронні бібліотеки, навчальні системи і програми), програмно-технічні і телекомунікаційні засоби, правила їхньої підтримки, адміністрування і використання, що забезпечують єдині технологічні засоби інформації, інформаційну підтримку і організацію навчального процесу, наукових досліджень, професійне консультування [2, с. 91].

З метою якісного та ефективного використання ІОС у навчальному закладі проводиться моніторинг, який дає можливість виявити проблеми та їх розв'язати.

Апаратною основою ІОС є локальна мережа, що забезпечує віддалений доступ до комп'ютерів, периферійних пристроїв. Наявність мережі дозволяє зберігати дані на одному носії та одночасно використовувати з різних робочих станцій, здійснювати навчання та тестування студентів і т. ін. Наявність електронних навчально-методичних комплексів дозволяє здійснювати самостійне та індивідуальне навчання студентів у будь-який час незалежно від місця їх знаходження.

Зміст самостійної роботи студентів з конкретної дисципліни визначається робочою програмою дисципліни та відповідними методичними рекомендаціями і може включати:

- опрацювання теоретичних основ прослуханого лекційного матеріалу;
- вивчення окремих тем або питань, що передбачені для самостійного опрацювання;
- поглиблене вивчення літератури на задану тему та пошук додаткової інформації;
- підготовка до виступу на семінарських заняттях та підготовка до практичних (лабораторних) занять;
- систематизацію вивченого матеріалу перед іспитом;
- опрацювання та підготовку огляду опублікованих у фахових та інших виданнях статей;
- переклад іноземних джерел встановленої тематики;
- підготовка та оформлення схем, таблиць, графіків, діаграм тощо;
- інструктивно-методичні матеріали до роботи у фоно- та відео-лабораторіях, комп'ютерних класах.

Методичне забезпечення самостійної роботи студентів має передбачати засоби самоконтролю (тести, пакети контрольних завдань, питання та завдання для самоконтролю).

До індивідуальної роботи відносяться творчі й індивідуальні навчально-дослідні завдання:

- виконання розрахунково-аналітичних робіт, курсових та дипломних проєктів;

- дослідження практичних ситуацій;
- підготовка реферативних матеріалів на актуальні теми з елементами наукового дослідження та їх презентація;

- власні дослідження до олімпіад, конференцій;

- написання есе;

- складання і розв'язування задач;

- розробка моделей, явищ і процесів;

- анотація опрацьованої додаткової літератури;

- розробка і розв'язування тестових завдань;

- розробка поурочних планів і конспектів уроків;

- порівняльна характеристика вивчених явищ, процесів тощо;

- написання творів, газетних статей, складання віршів, розробка сценаріїв, літературні переклади;

- виконання в індивідуальному порядку вправ різного рівня складності;

- анотація прочитаної літератури з елементами науково-дослідної роботи;

- пошук в комп'ютерних мережах додаткового навчального матеріалу до запропонованих викладачем тем;

- анотації до відеофільмів, переглянутих у відеолабораторіях; аналіз підручників;

- збирання інформації та ознайомлення із зарубіжним досвідом, що стосується певної навчальної проблеми.

Самостійна та індивідуальна робота студентів забезпечується всіма навчально-методичними засобами, необхідними для вивчення конкретної навчальної дисципліни чи окремої теми: підручниками, навчальними та навчально-методичними посібниками, методичними рекомендаціями (вказівками), практикумами, конспектами лекцій, навчально-лабораторним обладнанням, електронно-обчислювальною технікою, науковою літературою та періодичними виданнями, а використання ІОС, яке містить відповідні програмні продукти, дозволяє: створювати віртуальний контент, що дає можливість кожному студенту переглядати навчальний матеріал, одержує доступ до файлів занять, зможе переглянути обговорення питань,

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

що вивчаються. Крім цього, всі записи можуть бути збереженими в базі даних навчального закладу протягом багатьох років, а за необхідністю їх можна записати на флеш-пристрої для перегляду без підключення до мережі Інтернет. Також відкривається можливість спілкування зі студентами щодо важливих тем, додаткова робота зі студентами, які її потребують, виконання практичних і лабораторних робіт, здійснення всіх видів тестування та багатократного їх виконання.

Все вище зазначене сприяє формуванню самостійної діяльності майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в процесі навчання у ВНЗ з використанням ІОС.

Формування професійних умінь майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності на основі самостійної діяльності під час навчання у ВНЗ особливо важливе в зв'язку зі специфікою їхньої професійної роботи, тому особливого значення набуває формування мотиваційних, організаційних, діяльнісних, комунікативних умінь, умінь контролю і корекції, які ефективно формуються в умовах відповідно створеного ІОС навчального закладу.

### **Література**

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ: “Либідь”, 1997. – 376 с.
2. Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: термінологічний словник / М.Ю. Кадемія. – Львів : Вид-во “СПОЛОМ”, 2009. – 260 с.
3. Кузьміна Н.В. Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения // Н.В. Кузьміна – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
4. Усова А.В. Формирование в учащихся общих учебно-познавательных умений в процессе изучения предметов естественного цикла: учеб. пособие / А.В. Усова – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 1997. – 33 с.

*Людмила Евсюкова*

### ***Формирование умений самостоятельной деятельности будущих специалистов по безопасности жизнедеятельности в ВУЗе***

***Аннотация.*** В статье рассмотрена проблема формирования профессиональных умений будущих специалистов безопасности жизнедеятельности на основании самостоятельного обучения в условиях Болонского процесса с использованием ИОС, что обеспечивает формирование всех видов учения с последующим использованием их в своей профессиональной деятельности.

***Ключевые слова:*** содержание дисциплины, информационно-коммуникационные технологии, информационное образовательная среда, профессиональное умение, самостоятельная деятельность.

*Ludmila Evsukova*

***Developing abilities of self-employment of future specialists in  
Safety in Higher School***

*Summary.* The problem of the future life-rescuing specialists' professional skills formation on the basis of independent learning in conditions of Bologna process by means of IEE which provides formation of all the types of skills with their consequent usage in professional activity has been considered in the article.

**Key words:** subject content, information-communication technologies, informational educative environment, professional skills, independent activity.

**УДК 376:316:155.9:34(343)**

**Світлана Зінченко,  
м. Київ**

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ  
ОСВІТИ ЗАСУДЖЕНИХ УВ'ЯЗНЕНИХ  
У КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧІЙ СИСТЕМІ УКРАЇНИ**

На сучасному етапі одним із пріоритетів освітньої політики є створення умов, що дозволяють навчатися неперервно, отримувати загальні та професійні знання, реалізовувати індивідуальну освітню стратегію. Концепція неперервної освіти передбачає раціональний розподіл періодів навчання та трудової діяльності людини впродовж життя, поділ навчання на фази первинної (базової) і подальшої (післябазової) освіти, набуття необхідних людині знань, умінь, навичок, якостей [6].

Тому в Україні все більше уваги приділяється розвитку освіти дорослих. Відповідно освіта дорослих стає важливим фактором розвитку особистості на всіх етапах її життєвого і професійного шляху. Адже у дорослих виникає необхідність постійного оновлення знань.

Освіта дорослих є комплексом процесів формального та неформального навчання, за допомогою яких люди, поєднуючи навчальну діяльність з практичною участю у виробничій, соціальній, сімейно-побутовій сферах суспільного життя, розвивають свої здібності, збагачують свої знання, вміння, навички, особистісні якості, удосконалюють або набувають нові професійні кваліфікації або ж застосовують їх у новому напрямі для задоволення власних потреб чи потреб громади [9].

За своїм психологічним значенням освіта дорослих спрямована на збагачення творчого потенціалу та всебічного

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

розвитку особистості. На якому б етапі життєвого і професійного шляху не знаходилася людина, вона ніколи не вважатиме себе остаточно сформованою особистістю і професіоналом. У цьому полягає важлива особливість індивідуального досвіду, самосвідомості, розвитку мислення особистості. Займаючись тією чи іншою формою навчальної роботи, доросла людина виконує певну соціально-психологічну роль, роль учня.

Специфіку психології навчання дорослих, а саме: психологічні характеристики дорослого як суб'єкта освіти проаналізовано Б.Г. Ананьєвим, С.Г. Вершловським, Ю.Н. Кулюткіним, С.Л. Рубінштейном, Г.С. Сухобською; можливість успішної реалізації в освіті на різних етапах зрілості доведена Л.І. Анциферовою, Л.С. Виготським, Д. Роджерсом, Л.Б. Лук'яною, Н.Г. Ничкало та ін.

З урахуванням того, що освіта дорослих може ефективно вирішувати завдання поповнення дефіциту психологічної компетентності дорослої людини, актуалізується необхідність наукового осмислення її психологічних засад, розробки теоретико-методологічних основ.

Відправним моментом у цьому процесі є розуміння дорослості як найважливішого етапу життєвого шляху особистості, етапу, на якому відбувається розквіт її творчих сил, соціальних і трудових досягнень, внеску не лише у власний індивідуальний розвиток, але і в розвиток суспільства. Освіта дорослих, за своєю психологічною природою, є процесом, за допомогою якого доросла людина сполучає власний індивідуальний досвід, що накопичується в практичній діяльності, з колективним досвідом інших людей, з широким соціальним досвідом, узагальненим в науці та культурі.

Тому метою навчання дорослих є розвиток категоріального апарату мислення, методології рішення проблем, що виникають у громадському, професійному і особистісному житті дорослої людини [5].

Суспільство визнає дорослою таку особистість, яка має високу міру соціальної та професійної компетентності, необхідної для ухвалення життєво важливих рішень, здатна реально і зважено планувати процес власної життєдіяльності в загальній системі соціальних відносин, самостійно та продуктивно реалізовувати намічені плани, передбачати наслідки своїх рішень і нести за них відповідальність на основі засвоєних соціальних норм і цінностей. Маючи усі соціальні права й обов'язки, доросла людина виступає з позиції активного суб'єкта громадського та виробничого життя.

Тією мірою, якою особистість у процесі власного розвитку виконує громадські очікування, вона і набуває статусу дорослості, здатності до самоврядування на основі громадських норм, інтеріоризованих в якості внутрішніх переконань [5].

Доросла людина, яка навчається, відрізняється такими характеристиками: 1) усвідомлює себе більш самостійною, самокерованою особистістю; 2) накопичує більший запас життєвого (побутового, професійного, соціального) досвіду, який стає важливим джерелом навчання; 3) готовність до навчання (мотивація) визначається намаганням за допомогою навчальної діяльності вирішувати свої життєво важливі проблеми і досягати конкретної мети; 4) прагне до невідкладної реалізації отриманих знань, умінь, навичок і якостей; 5) навчальна діяльність значною мірою обумовлена тимчасовими просторовими, професійними, побутовими, соціальними чинниками (умовами). Ці характеристики є підґрунтям у визначенні підходу до організації процесу навчання дорослих [6].

Проте дорослі засвоюють нові знання та навички з різною швидкістю. Тому при роботі з ними потрібно приділяти особливу увагу індивідуалізації навчання, підвищенню самооцінки і відчуття власної гідності [1].

Специфіка навчання дорослих з соціальної точки зору полягає в моделюванні цього процесу з метою досягнення його результативності, пристосування його не тільки до потреб суспільства, але і до індивідуальних запитів особистості. Розвиток її пізнавальної активності неможливий без використання сучасних підходів до моделювання навчання дорослих.

У дослідженнях сучасних науковців Л. Анциферової, С. Григор'єва, С. Змеєва, Д. Константиновського, Р. Коулі, Д. Нолла, М. Ноулза, К. Роджерса, М. Удальцової навчання дорослих аналізується як особливий вид діяльності, як фактор, що посилює диференціацію та соціальну мобільність у суспільстві.

Відповідно доросла людина, навчаючись, використовує знання з тих галузей, які потрібні їй для самореалізації. Лише у цьому випадку відбувається збагачення інтелектуального потенціалу й емоційно-вольової сфери, яке призводить до якісних змін, що дозволяють людині по-новому поглянути на себе і навколишній світ.

Тому важливе значення мають соціальні умови та підходи [3], що підвищують дидактичний потенціал освіти дорослих (див. табл. 1).

**Соціальні умови та підходи, що підвищують  
дидактичний потенціал освіти дорослих**

№ з/п	Соціальні умови та підходи
1.	Мотивація навчання
2.	Освіта як сфера соціального життя
3.	Індивідуалізація освіти дорослих
4.	Варіативний характер освіти дорослих
5.	Відповідність змісту освітніх програм потребам розвитку новітніх технологій
6.	Гнучкість освітніх програм, що забезпечують індивідуалізацію навчання і оперативну переорієнтацію в професійній діяльності
7.	Розробка та впровадження спеціальних тренінгів (алгоритмів) по опрацюванню цілей, завдань, прогнозів компетентних рішень у професійній діяльності індивіда (ситуативне навчання)
8.	Наявність у різноманітних освітніх програмах спеціальних освітніх блоків соціально-психологічних знань, що сприяють адаптації слухачів до сучасних соціальних явищ

Отже, розглядаючи психологію освіти дорослих в соціальному аспекті, треба, в першу чергу, враховувати, що окремий носій психічних властивостей виступає не сам по собі, як носій загальних абстрактних або, навпаки, унікальних, неповторних психічних властивостей, а як представник певної соціальної групи – вікової, національної, етичної, професійної, економічної, політичної і т. ін.

Вітчизняний досвід та міжнародна практика свідчать, що саме освіта є найважливішою сферою людської діяльності, тим соціальним інститутом, через який передаються і реалізуються базові культурні цінності та цілі розвитку суспільства. Людина, яка не має знань з основ науки, техніки, суспільства, не дбає про набуття професійних навичок, не має зв'язків з відкритим суспільством, швидко підпадає під вплив негативно спрямованих та збочених осіб. Низький освітній рівень в сучасній Україні є одним із головних чинників криміналізації в суспільстві. Серед засуджених, які відбувають покарання у місцях позбавлення волі, більше 22 тисяч осіб не мають повної загальної освіти, при цьому більше тисячі осіб не мають початкової освіти та майже 200 є неписьменними.

Такі факти свідчать про моральну деградацію великої кількості українців, зокрема, якщо брати до уваги історичний факт щодо відсутності тюрем в Україні аж до другої половини XVIII століття. Саме з того часу в Україні з'явилися тюрми класичного європейського зразка. Проте їх було небагато, і вони виконували в основному функції слідчих ізоляторів.

Система виправно-трудова таборів ("гулагівського" типу) на території України також була відсутня. Виправно-трудова колонія з'явилася лише після Великої вітчизняної війни і утворювалися за індустріальним принципом, в основному на Сході України [2].

На сучасному етапі головним завданням кримінально-виконавчої системи України є виправлення засуджених, відповідно їх подальше повернення в соціум як людей, здатних повноцінно існувати без стороннього контролю. Тому одним із важливих аспектів у пенітенціарній системі є набуття освіти дорослими ув'язненими. Адже європейськими пенітенціарними правилами передбачено, що кожна пенітенціарна установа мусить прагнути надати всім ув'язненим доступ до освітніх програм, які повинні бути максимально всебічними та відповідати індивідуальним потребам ув'язнених та їхнім прагненням [8].

Сьогодні, в основному, для реалізації цієї мети застосовують проведення загальноосвітніх і професійних курсів, виховних програм, просвітницьких лекцій. Тобто мова йде про неформальну та позаформальну освіту. У контексті формальної освіти, на високому рівні реалізується питання набуття дорослими ув'язненими загальної та професійної освіти.

Згідно Кримінально-виконавчого кодексу України, Державним департаментом України з питань виконання покарань спільно з Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України забезпечено функціонування загальноосвітніх навчальних закладів при установах виконання покарань та слідчих ізоляторах. Загальноосвітнім навчанням охоплено три категорії громадян, які перебувають у зазначених установах:

- дорослі засуджені у виправних колоніях;
- неповнолітні особи, узяті під варту у слідчих ізоляторах;
- неповнолітні засуджені у виховних колоніях.

Значно складнішою є проблема отримання вищої освіти.

Одним із перспективних напрямів у цьому плані є дистанційне навчання з використанням інформаційно-телекомунікаційних технологій, оскільки це, в першу чергу,



### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

сприяє вирішенню проблеми відсутності компетентних фахівців, які не мають бажання працювати з такою складною категорією студентів, віддаленості виправних закладів від населених пунктів, відсутності необхідної матеріально-технічної бази для організації денної форми навчання.

Важливим фактором розповсюдження дистанційної освіти в пенітенціарній системі є самостійність у навчанні, створення навчального інформаційного середовища (електронні інформаційні джерела, відео- і аудіотеки, книги і навчальні посібники).

Крім того, нині актуальною є співпраця вищих навчальних закладів з закладами виправної системи, у випадку, якщо їх статут не забороняє прийому осіб, які перебувають у місцях позбавлення волі чи мають судимість.

Слід зазначити, що формальне, неформальне та позаформальне навчання сприяє формуванню позитивного мікроклімату серед ув'язнених. Відповідно у них розвиваються цілеспрямованість, відповідальність, різні види мислення, значно підвищується інтелект.

Надзвичайно актуальним у плані стимулювання підвищення освітнього рівня засуджених є їх переведення на кращі умови утримання, умовно-дострокове звільнення. Так, за умови дотримання Кримінально-виконавчого кодексу України [4] працівниками пенітенціарної системи, засуджені, які навчаються, на період проходження державної підсумкової атестації, звільняються від роботи на термін, передбачений законодавством; для засуджених, які займаються самоосвітою, створюються необхідні умови для занять у вільний від роботи час; загальноосвітнє і професійно-технічне навчання засуджених заохочується і враховується при визначенні ступеня їхнього виправлення; педагогічні працівники загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів надають допомогу адміністрації колонії в соціально-виховній роботі з засудженими.

Адже за європейськими пенітенціарними правилами кожна пенітенціарна установа повинна прагнути надати всім ув'язненим доступ до освітніх програм, які повинні бути максимально всебічними та відповідати індивідуальним потребам ув'язнених та їхнім прагненням. Пріоритет слід надавати ув'язненим, які не вміють читати, писати та рахувати, а також ув'язненим, які відчувають брак базової освіти чи професійної підготовки. Особливу увагу варто приділяти освіті молодих ув'язнених, а також ув'язнених з особливими потребами.

Крім того, важливе значення має інтеграція освіти

ув'язнених до загальнонаціональної системи освіти та професійного навчання. У зв'язку з цим засуджені отримують документи загальнодержавного зразка, в яких не зазначається, що загальну освіту було отримано в установі виконання покарань. Також важливою складовою освіти засуджених є навчання професії. Тому кримінально-виконавче законодавство вимагає створення таких умов, щоб кожен засуджений за час відбування покарань оволодів професією, яка давала б йому можливість для продовження навчання, професійної підготовки, працевлаштування після звільнення.

Відповідно систематична програма освіти, що включає професійне навчання та спрямована на підвищення загального рівня освіти ув'язнених, а також на поліпшення перспективи жити відповідально і не скоювати злочинів, має бути ключовим елементом режиму для засуджених. Усі ув'язнені повинні заохочуватися до участі в освітніх програмах і програмах професійного навчання. Тому такі програми повинні бути адаптовані до передбачуваного терміну перебування в пенітенціарній установі [8].

Враховуючи зазначене вище, цінним і корисним для працівників української кримінально-виконавчої служби є засвоєння міжнародних стандартів поведіння із засудженими, насамперед Європейських пенітенціарних правил. Так, зокрема, програма Ради Європи "Партнерство тюрем" сприяє ознайомленню з практикою організації освіти засуджених у багатьох країнах Європи. Велике значення в цьому ракурсі має міжнародне співробітництво, якому приділяється дуже мало уваги.

Також проблемою освіти засуджених повинні опікуватися активно вітчизняні науковці та педагоги. З цією метою на базі установ виконання покарань потрібно створювати експериментальні заклади, в першу чергу, у виховних колоніях для неповнолітніх засуджених, які після звільнення фактично розпочинають доросле життя. Тому вже у виправному закладі їх потрібно активно готувати до майбутньої адаптації в суспільстві.

Як приклад, у 2010/2011 навчальному році у трьох виправних установах Херсонської області (Північній виправній колонії №90, Дар'ївській виправній колонії №10, Білозерській виправній колонії №105) та Херсонському слідчому ізоляторі розпочали навчання 460 засуджених, що складало 90,9% від загальної кількості осіб, які не мають повної загальної освіти (471 особа). Завдяки проведеній роботі, четверо засуджених в Білозерській виправній колонії №105 на даний час навчаються у

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

вищих навчальних закладах та здобувають вищу освіту.

Також при Дар'ївській виправній колонії №10 функціонує навчальний центр, що готує до робітничих професій:

- взуттєвик;
- швачка;
- газоелектрозварювальник;
- електрик;
- столяр.

Нині в центрі здобуває освіту шістьдесят засуджених [7].

Слід зазначити, що важливе значення в діяльності органів внутрішніх справ має психологічна інформація про індивідуальні особливості засуджених, яка використовується не лише для вирішення специфічних завдань в стінах пенітенціарних установ, але і за їх межами. Тому найбільш зацікавленими в отриманні психологічної інформації є ті структурні підрозділи правоохоронних органів, діяльність яких прямо або побічно пов'язана з питаннями постпенітенціарної ресоціалізації, а також розкриттям злочинів.

Статистичний аналіз і спостереження свідчать, що серед засуджених зустрічається досить велика кількість індивідів з патопсихологічними відхиленнями. Тому проведення корекційної роботи з такими особами ставить перед фахівцями психологічної служби серйозні проблеми: по-перше, як допомогти їм безболісно адаптуватися і правильно побудувати свою поведінку; по-друге, як передбачити можливі негативні наслідки їх перебування з іншими ув'язненими та персоналом. Пенітенціарні психологи повинні брати участь у вирішенні зазначених вище проблем, виходячи зі своєї компетенції. Передусім вони виконують специфічні функції консультантів, налагодження спілкування між певними засудженими з різними видами психічних розладів і фахівцями-психіатрами. Між тим, не можна унеможливити надання безпосередньої психологічної допомоги, в ході якої може здійснюватися первинна корекція індивідуальної поведінки або окремих особистих властивостей. Результативність такої роботи підвищується, якщо пенітенціарні психологи і психіатри працюють в тісному контакті.

Таким чином, освіта дорослих, зокрема дорослих засуджених – невід'ємна і в той же час відносно відособлена частина системи освіти. Комплекс проблем, пов'язаних з її функціонуванням і розвитком, має змістову специфіку, зумовлену особливостями контингенту учнів, а також своєрідністю завдань.

### Література

1. Базарова Г. Особенности обучения взрослых / Базарова Гули // Менеджер по персоналу. – №2. – 2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа 28.10. 2010: <<http://www.hrliga.com/index.php?module=rofession&op=view&id=874&print=true>>. – Загл. с экрана. – Язык рус.
2. Калашник Н.Г. Освіта як найважливіший чинник формування світогляду підлітків-правопорушників в установах державної кримінально-виконавчої служби України / Н.Г. Калашник [Електронний ресурс]. – Режим доступу 23.05.2011: <[http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/znpkhnpu\\_zntndr/2007\\_27/10.html](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpkhnpu_zntndr/2007_27/10.html)>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Капитанская А.К. Особенности образования взрослых / Капитанская Анна Константиновна [Электронный ресурс]. – Режим доступа 12.06. 2011: <[http://vio.uchim.info/Vio\\_30/cd\\_site/articles/art\\_2\\_5.htm](http://vio.uchim.info/Vio_30/cd_site/articles/art_2_5.htm)>. – Загл. с экрана. – Язык рус.
4. Кримінально-виконавчий кодекс України [Електронний ресурс]. – Режим доступу 16.09. 2011: <<http://kodeksy.org.ua/kryumvuk/19.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Кулюткин Ю.Н. Психологические проблемы образования взрослых / Ю.Н. Кулюткин [Электронный ресурс]. – Режим доступа 15.08. 2010: <<http://www.voppsy.ru/issues/1989/892/892005.htm>>. – Язык рус.
6. Методика преподавания психологии: конспект лекций [Электронный ресурс]. – Режим доступа 23.02. 2010: <<http://lib.rus.ec/b/204387/read>>. – Язык рус.
7. Освіта осіб, засуджених до позбавлення волі [Електронний ресурс]. – Режим доступу 26.02. 2011: <[http://kherson-kvs.gov.ua/osvita\\_osib\\_zasudzhenih\\_do\\_pozbavlennja\\_voli](http://kherson-kvs.gov.ua/osvita_osib_zasudzhenih_do_pozbavlennja_voli)>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
8. Підсумки організації загальноосвітнього навчання засуджених в установах Державної кримінально-виконавчої служби України у 2007/2008 навчальному році [Електронний ресурс]. – Режим доступу 16.09. 2011: <<http://www.kvs.gov.ua/punish/control/uk/publish/article>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
9. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 437с.

*Светлана Зинченко*

***Социально-психологические аспекты образования осужденных заключённых в криминально-исполнительной системе Украины***

*Аннотация. В статье автор рассматривает психологическое значение образования взрослых, специфику обучения взрослых с социальной точки зрения, социальные условия и подходы, которые*

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

*способствуют повышению дидактического потенциала образования взрослых. А также анализирует особенности образования осужденных заключённых.*

***Ключевые слова:** образование взрослых, образование осужденных заключённых, социально-психологические аспекты, криминально-исполнительная система, пенитенциарное учреждение.*

**Svetlana Zinchenko**

***Social-psychological aspects of education  
of convict prisoners  
are in the criminal-executive system of Ukraine***

***Summary.** In the article an author examines the psychological value of education of adults, specific of teaching of adults from the social point of view, social terms and approaches which are instrumental in the increase of didactic potential of education of adults. And also analyses the features of education convict prisoners.*

***Key words:** education of adults, education of convict prisoners, social-psychological aspects, criminal-executive system, penitenciarное учреждение.*

**УДК 378 : 004.9**

**Майя Кадемія,  
Сергій Петрович,  
м. Вінниця**

**ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО  
ПОРТАЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-  
КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВНЗ**

На сучасному етапі розвитку педагогічних наук існує тенденція до постійного пошуку шляхів удосконалення навчально-виховного процесу. Особливої актуальності в цьому контексті набуває ідея використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), необхідність впровадження яких породжена змінами в суспільстві, що вимагають наближення результатів науково-технічного прогресу до потреб людини у всіх сферах її життєдіяльності.

Масове застосування ІКТ у педагогічних ВНЗ III-IV р. а. висуває необхідність інформатизації освітнього процесу шляхом широкого впровадження методів і засобів інформаційно-комунікаційних технологій, створення на цій основі освітнього порталу з відповідним науково-методичним наповненням і можливостями використання наукових, освітніх та управлінських ресурсів у процесі розв'язання різнорівневих завдань.

В останні роки вченими активно досліджуються можливості застосування інформаційних технологій в навчальному процесі (Г. Балл, В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Рамський, В. Руденко та ін); *формування професійної компетентності особистості* (В. Андрущенко, В. Болотов, Ю. Варданян, І. Зимня, Дж. Холланд, Т. Іванова, М. Михальченко, О. Леонтьєв, О. Овчарук, В. Петрук, Д. Чернілевський та ін.).

Метою статті є розкриття поняття “інформаційно-освітній портал” та розгляду його впливу на формування ІКТ компетентності студентів педагогічного ВНЗ III-IV р. а.

Сформулювати визначення “портал” можна таким чином. Портал – це сайт, організований як системне багаторівневе об’єднання різних ресурсів і сервісів. Розрізняють вертикальні портали (присвячені конкретній темі і надаючи різні сервіси в її рамках) і горизонтальні портали, або портали загального характеру, що пропонують набір сервісів, обслуговуючих різні теми. Вертикальний портал – це сайт, пов’язаний з галуззю або конкретною проблемою. Існують і інші підходи до формулювання визначення “портал”: інформаційний і функціональний. При інформаційному підході портал є єдиною точкою доступу до інформаційних ресурсів підприємства, при функціональному – контейнер для технологічних сервісів, об’єднуючий пошук, розсилку новин, можливості спільної роботи користувачів та ін. [3, с. 110].

Важлива область застосування порталів – це наука і освіта. В сучасній освіті вже зараз набули вагомого значення web ресурси навчальних закладів, їх структурних підрозділів, окремих працівників освіти. За допомогою Інтернет технологій для широкого загалу стають доступними основні методичні матеріали, розробки занять та системи оцінювання й самооцінки.

Таким чином, аналіз педагогічної літератури дозволив зробити висновок, що інформаційно-освітній портал – це сукупність інформаційних, технологічних і адміністративно – організаційних компонентів, взаємозв’язаних з метою реалізації однієї цільової функції – забезпечення якісного освітнього процесу на значній від викладача відстані. Інформаційно-освітній портал має забезпечувати:

- єдині засоби навігації, що дозволяє користувачеві швидко і просто знайти потрібний навчально-методичний матеріал;
- універсальний набір сервісних служб, які використовує викладач під час викладання дисциплін;
- просту технологію використання навчальної

## Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

інформації;

- моніторинг середовища на різних рівнях, збір статистичних даних за широким спектром параметрів та ін.

Основними властивостями освітніх порталів є:

- універсальність технологічних процесів створення, зберігання і використання навчально-методичних й інших ресурсів, що забезпечують ведення навчального процесу;

- інтегрованість в єдиний інформаційний простір різних груп засобів інформаційних технологій;

- інваріантність середовища й технологій до рівня і профілю освіти;

- методичне забезпечення дисциплін;

На кафедрі інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського створено інформаційно-освітній портал. Інформаційно-освітній портал кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського складається з таких розділів:

- навчальна робота: державна атестація освітньо-кваліфікаційних рівнів; дипломні і курсові роботи виконані студентами; практика з інформаційних технологій; курсове навчання з робітничих професій; підготовка до екзаменів;

- наукова робота (напрями та матеріали науково-дослідної роботи; науково-дослідна тема кафедри; підготовка науково-педагогічних працівників; експериментальна робота; Intel проекти “Навчання для майбутнього”; науково-педагогічна практика магістрів; видавнича діяльність кафедри);

- діяльність кафедри (тематика та матеріали виступів та доповідей на методичних семінарах; всеукраїнські та міжнародні конкурси; співпраця з вітчизняними навчальними закладами; співпраця з зарубіжними навчальними закладами; відкриті заняття викладачів кафедри);

- інформація про кафедру (адреси та телефони працівників кафедри; наукові працівники; планування роботи кафедри; фотогалерея кафедри; сторінка профспілкового комітету кафедри; абітурієнту; плани та матеріали виховної та позазурочної роботи; програми, педагогічне програмне забезпечення; електронні навчально-методичні комплекси; електронна газета, електронні педагогічні програмні засоби; рейтинг викладачів кафедри.

З метою підтримки й постійного оновлення ресурсів інформаційно-освітнього порталу створено інформаційно-обчислювальний центр, що забезпечує підтримку користувачів і

співробітників порталу в режимах on-line і off-line. Також до завдань такого центру входять: інсталяція програмного забезпечення на комп'ютери користувачів; актуалізація програмного забезпечення інформаційно-освітнього порталу й адміністрування його загалом; моніторинг системи й аналіз одержаних даних; координацію робіт з розробки і модернізації програмного забезпечення.

Важлива роль інформаційно-освітніх порталів належить у формуванні ІКТ компетентності майбутніх випускників педагогічних ВНЗ III-IV р.а. Адже для повноцінної підготовки до лекційних, практичних, лабораторних занять студенту необхіден весь комплекс навчальних матеріалів з дисциплін, які він вивчає. Ядром комплексу є інформаційно-освітній портал кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті.

Компетенція в перекладі з латинського *competencia* означає коло питань, в яких людина добре обізнана, володіє знаннями і досвідом; *competens* (лат.) – відповідальний, обізнаний; *competere* (лат.) – здатний зробити професійно, бути відповідним; *competence* (англ.) – здібність (компетенція) [1, с. 27]. Компетентність складається з уміння навчатися, соціальна компетентність, загальнокультурна компетентність, здоров'язберігаюча компетентність, ІКТ компетентність, громадянська компетентність [2, с. 86].

Для студентів педагогічних ВНЗ ІКТ компетентність є провідною. Тому що сучасний вчитель має досконало володіти ІКТ, використовувати їх у своїй професійній діяльності. ІКТ компетентність передбачає здатність студента орієнтуватись в інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією відповідно до потреб ринку праці. Вона пов'язана з якість технічно та технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя, активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства, що охоплюють основні компоненти інформаційної культури студентів, які базуються на раціональному співіснуванні з техносферою, відповідно до їхнього професійного самовизначення з урахуванням індивідуальних особливостей. ІКТ компетентність передбачає здатність: застосовувати ІКТ в навчанні та повсякденному житті; раціональне використання комп'ютера й комп'ютерних засобів у процесі розв'язування завдань, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією, зберіганням, поданням та передаванням; будувати інформаційні моделі й досліджувати їх за допомогою засобів ІКТ; давати оцінку процесам й досягнутим результатам технологічної діяльності [2, с. 87].



Окремі дослідники ІКТ компетентність розглядають як складову професійної компетентності, інші – поняття “ІКТ компетентність” пов’язують з поняттям “культура” і розглядають його у взаємозв’язку з поняттями “інформаційна грамотність”, “інформаційна культура”, що характеризують рівень розвитку особистості. Так, Б. Гершунський [1, с. 66] основою професійної компетентності називає грамотність і освіченість, з іншого боку, професійна компетентність є основою становлення культури і менталітету, тобто в структурному ланцюжку результативності освіти виділяє такі ступені: “грамотність”, “освіченість”, “компетентність”, “культура”, “менталітет”. Водночас український науковець С. Раков технологічну [4, с. 36] до складу ІКТ компетентності включає такі складові: методологічну, модельну, алгоритмічну.

Якщо в навчальному процесі використовується інформаційно-освітній портал, то викладачеві немає потреби витрачати час на розгляд типових прикладів. З цією інформацією студентам більш доцільно ознайомитися самостійно. А роль викладача полягатиме в тому, щоб активізувати самостійну роботу студентів, мотивувати до подальшого самостійного вивчення предмету, визначити рівень засвоєння навчального матеріалу та скорегувати його подальше вивчення з метою формування ІКТ компетентності.

Використання матеріалів, розміщених на інформаційно-освітньому порталі, забезпечує можливість викладачам: провести коротке опитування і з’ясувати рівень засвоєння матеріалу; організувати обговорення складних і незрозумілих питань; розглянути більш складні приклади; провести тематичний семінар; провести тематичну дискусію; організувати заняття у вигляді конференції; запросити на заняття фахівців-практиків, провести з ними бесіду, обговорення питань тощо.

Важливо, що під час таких занять кожний студент одержує можливість діалогу з викладачем. Таке спілкування не лише підвищує ефективність вивчення курсу, а й привчає студентів до подальшого самостійного здобування знань, формування ІКТ компетентності, що є запорукою їх успішної професійної діяльності.

Наступним кроком у розвитку діалогу між викладачем і студентом є організація оперативного консультування студентів. Консультації є невід’ємною частиною навчального процесу. Проведення консультацій за допомогою ресурсів інформаційно-освітнього порталу, дозволяє розв’язати низку питань:

- студент одержує можливість оперативно звернутися до викладача й найбільш точно описати проблему, яка у нього виникла;

- підвищується оперативність відповіді викладача, за рахунок чого скорочується час “бездіяльності” студента;
- викладач має час на детальний аналіз проблеми і надання найбільш вичерпної відповіді;
- студент одержує можливість оперативно перевірити, чи розв’язує відповідь викладача його проблему, й може звернутися за необхідності з уточнюючими питаннями.

І, звісно, у процесі проведення дистанційних консультацій у викладача завжди є можливість реалізувати індивідуальний підхід до кожного студента або згрупувати і узагальнити питання і провести консультацію для всієї групи. Система автоматично фіксує ці питання та відповіді, що дозволить в майбутньому сформувати перелік тих питань, що найчастіше задаються студентами, розмістити відповіді на них окремим розділом курсу, скоротивши таким чином час, потрібний на консультації наступних груп студентів.

Іншим способом активного спілкування між викладачем і студентами є організація дискусій. Проведення дискусії в навчальній аудиторії має декілька вагомих недоліків: обмеженість у часі; неможливість виступати декільком доповідачам одночасно; неможливість одночасно продуктивно обговорювати декілька тем; короткий термін на обмірковування репліки, який не дозволяє виконати додаткову пошукову роботу, повторно переглянути навчальні матеріали тощо.

На сучасному етапі спостерігається зростання обсягів інформації, теоретичних і практичних знань, умінь, необхідних майбутньому випускнику педагогічного ВНЗ III-IV р. а. Розв’язання цієї проблеми за рахунок насичення навчальних планів і програм новими матеріалами, без збільшення термінів навчання, може привести до зниження рівня підготовки майбутніх фахівців. Тільки докорінна зміна технології навчання, активне застосування інформаційно-освітніх порталів дозволить задовольнити потреби сучасної освіти, яка потребує професійного, компетентнісного фахівця.

### Література

1. Барановська О.В. Інформаційні компетентності – випускникам школи XXI століття / О.В. Барановська // Завуч. – № 4 (226). – С. 27.
2. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования / Гершунский Б. С. – М. : Педагогика, 1997. – 217 с.
3. 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.
4. Калюжна Т.М. Організаційно-педагогічні умови

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

застосування освітньо-наукового порталу в системі екстернатної підготовки фахівців у технічному університеті: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т.М. Калюжна. – К., 2009. – 183 с.

5. Раков С.А. Сучасний учитель інформатики: кваліфікація і вимоги / С.А. Раков // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – № 3. – С. 35-38.

**Майя Кадемия, Сергей Петрович**  
**Использование информационно-образовательного портала для**  
**формирования информационно-коммуникационной**  
**компетентности в ВУЗе**

**Аннотация.** В статье раскрыто понятие “информационно-образовательный портал”, проанализированы преимущества использования информационно-образовательных порталов для формирования информационно-коммуникационной компетентности будущего выпускника вуза, описаны преимущества использования информационно-образовательных порталов.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, информационно-образовательный портал, компетентность, информационно-коммуникационная компетентность, профессиональная компетентность.

**Maya Kademiya, Sergiy Petrovych**  
**Information and educational portal for forming information and**  
**communication competence in Higher School**

**Summary.** The article explores the concept of “educational portal”, analyzed the benefits of educational portals for the formation of competence with information and communication technologies of the future graduates of pedagogical high school, described the benefits of educational portals.

**Keywords:** Information and Communication Technologies, educational portal, expertise, information and komunikatsionnaya competence, professional competence.

**УДК 371.134:614.253.3:37.061**

**Олена Кравченко,**  
**м. Київ**

**ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО**  
**СЕРЕДОВИЩА МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ ЯК ОСНОВА**  
**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ**  
**МЕДИЧНИХ СЕСТЕР**

В умовах суспільних запитів на якість медичних послуг зростають вимоги до професійної діяльності медичних сестер. Сьогодні сестринська справа – це і наука, і мистецтво. Разом із потребою в наданні первинної медико-санітарної допомоги,

технологічній обізнаності, знаннях соціальних, медичних, біологічних наук, у поліклініках, медичних амбулаторіях, лікарнях сьогодні очікують на психолога-практика і майстра діалогічної взаємодії, який дотримується “Етичного кодексу медичної сестри України” і клятви, складеної свого часу Флоренс Найтінгейл. Саме від сформованої професійної етики значною мірою залежить довіра і ставлення пацієнта та його родини до всієї системи медичного обслуговування. Усе загострює увагу до якісних змін у професійній підготовці майбутніх медичних сестер і створення відповідного навчально-виховного середовища у медичному коледжі.

Як показує аналіз наукових студій, присвячених діяльності медичних коледжів, дослідники ретельно вивчають проблеми адаптації студентів до навчання (Я. Цехмістер), особливості формування емпатійної культури (І. Кузнецова) і професійної спрямованості студентів (О. Неловкіна Берналь), дидактичні умови стимулювання самостійної навчальної діяльності студентів (О. Жерновникова) і засоби її оптимізації (О. Демченко), організаційно-педагогічні умови виховної роботи (Х. Мазепа), обґрунтовують педагогічні засади організації науково-методичної діяльності викладачів (Т. Лебединець). Водночас питання дослідження педагогічних умов формування професійної етики майбутніх медичних сестер у медичному коледжі залишаються відкритими.

У межах статті розглянемо особливості навчально-виховного середовища у медичному коледжі, з’ясуємо особливості гуманітарних навчальних курсів, виховних заходів, окреслимо вимоги до особистості викладача як помічника у фаховому зростанні майбутніх медичних сестер.

Аналіз публікацій у медичних журналах (“Сестринское дело”, “Медсестринство”, “Український медичний альманах”, “Галицький лікарський вісник”, “Львівський медичний часопис”, інтерв’ювання і бесіди з медичним персоналом лікарень і поліклінік м. Черкаси, бесіди з викладачами Черкаського, Глухівського, Сумського медичних коледжів, де, як і в інших вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації, уводяться ступеневі освітньо-професійні програми та навчальні плани спеціальності “Сестринська справа”, дає можливість простежити зміни уявлень респондентів щодо професійної моделі сучасної медичної сестри.

У такій моделі медична сестра виступає насамперед партнером лікаря і виконує низку самостійних функцій [1; 5; 8; 9]: збирає інформацію про пацієнта, визначає його потреби та

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

проблеми, планує і реалізує план лікування певних груп хворих після консультації з лікарем (будинках або відділеннях медсестринського догляду, лікувально-соціальних установах для хронічних хворих та ін.), повідомляє лікаря про зміни в стані здоров'я пацієнтів; спільно з лікарем бере участь в лікарських обходах, виконує його призначення щодо діагностичних та лікувальних заходів, діє як незалежно, так і в співпраці з іншими фахівцями сфери охорони здоров'я.

Досягнення такої мети можливе за виконання низки умов, зокрема макроумов (соціальне замовлення суспільства на фахівця, який здатний до якісного здійснення первинної медичної діяльності у змінних соціально-економічних умовах, розробка й узгодження відповідних нормативних документів), мезоумов (професійна орієнтація, адаптація, професійний розвиток майбутніх медичних сестер у період навчання в коледжі), мікроумов (актуалізація суб'єктивного досвіду студентів, набутого під час навчання, участі в науково-дослідній і виховній роботі). Такі вимоги актуалізують звернення до професійної підготовки майбутніх медичних сестер.

Зазначимо, що в педагогічній теорії відсутнє визначення такого поняття: що категорію визначають або як систему організаційних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості знань, умінь і навичок, професійної готовності до такої діяльності [6, с. 223], або як процес оволодіння знаннями, уміннями і навичками, що дозволяють виконувати роботу в певній галузі діяльності [7, с. 482]. Враховуючи поліфункціональність фахової діяльності медсестер, у дослідженні ми дотримуємося такого ж визначення і розглядаємо професійну підготовку майбутніх медичних сестер у медичному коледжі і як педагогічну систему (до її складу входять навчально-пізнавальна, науково-дослідницька, виховна підсистеми і підсистема практик), і як неперервний педагогічний процес (процес формування особистості).

В якій мірі якісною буде професійна підготовка і процес формування професійних якостей медичної сестри, значною мірою залежить від навчально-виховного середовища коледжу. З урахуванням досліджень [1; с. 4] навчально-виховне середовище розглядаємо як триєдність навчання, виховання і соціалізації. Кожна із складових “працює” з метою прищепити студентам загальнолюдські надбання і забезпечити, таким чином, гуманітарний вимір розвитку освіти. Це той соціум, що зорієнтований на створення сприятливих можливостей для самовдосконалення, самореалізації і розвитку особистості.

Чи спрямований навчально-виховний процес медичного коледжу на досягнення високих результатів у навчальній і науково-пошуковій діяльності студентів, чи достатній рівень освітніх технологій, які використовуються на заняттях і в позааудиторних умовах, чи відповідає підготовленість фахівця реальним потребам медичної сфери – такі питання ми запропонували керівництву, викладачам, студентам Черкаського медичного коледжу, а також медичним працівникам м. Черкас і пацієнтам лікарень. Усього в опитуванні взяло участь 124 респонденти. Узагальнимо деякі з міркувань представників різних сфер і медичної зокрема.

Навчально-виховне середовище має бути професійно спрямованим. Цілком умотивованим вважаємо визначення О. Неловкіної Берналь. Учена характеризує професійну спрямованість студентів медичних спеціальностей як цілісний феномен зі специфічними педагогічними ознаками, що виявляється в наявності професійно значущих ідеалів, інтересів, настанов, принципів, схильностей, здібностей, бажань і мотивів цілеспрямованої навчально-пізнавальної діяльності студентів з набуття знань та вмінь, необхідних для проведення обстеження, діагностування, лікування, відповідних медичних маніпуляцій, взаємодії із хворими й колегами, оцінки впливу різних чинників на стан хворих, розробки й упровадження заходів профілактики захворювань та підтримки здорового способу життя людини [4]. Отже, навчально-виховне середовище медичного коледжу має передусім сприяти підвищенню мотивації студентів до навчання, розвитку таких особистісних якостей, як інтелект, домінантність, упевненість у собі, емоційна стійкість, стресостійкість, креативність, відповідальність, надійність. Професійно важливою властивістю медичної сестри є розвинена емпатія, провідний чинник успіху у процесі лікування, що допомагає за умови забезпечення довірливого, інтимного спілкування проникати у душевні переживання пацієнта, співчувати йому (виявляти безкорисливе співпереживання, чуйність, милосердя, жаль) [2; с. 8].

Однак, згідно з анкетами, проведеними в медичних коледжах, випускники спеціальності “Сестринська справа” вказали на наявність у них таких особистісних якостей, як невпевненість у своїх силах, схильність до афективних реакцій, ситуативна тривожність, конфліктність, труднощі в побудові контактів з людьми. Психологи пояснюють це наслідками заниженого рівня самооцінки, нестабільною особистою емоційною стійкістю, слабким знанням основ комунікації. Майже 70 відсотків респондентів, зокрема, Черкаського медичного коледжу здійснювали вибір професії під впливом передусім сімейних

традицій, не маючи при цьому власного бажання щодо оволодіння професією медичної сестри. Отже, навчально-виховне середовище має “працювати” на професійну адаптацію ще на допрофесійному етапі.

Систематичні матеріали в газетах, на радіо, телебаченні, залучення учнів шкіл до виховних заходів і студентських конференцій, читання викладачами медичного коледжу окремих лекцій у школах, дні “відкритих дверей”, спеціальні курси і майстри-класи для представників приймальної комісії – такий далеко не повний перелік шляхів вдосконалення прийому абітурієнтів.

Одним із завдань оновлення професійної підготовки майбутніх медичних сестер і, відповідно, створення гуманітарного навчально-виховного середовища у медичному коледжі є інтегративний потенціал навчальних дисциплін медико-біологічного, психолого-педагогічного і загальнокультурного блоків та ініціювання нових курсів, які володіють такою інтегративною властивістю. Важливі умови раціональної інтеграції – це зменшення кількості навчальних годин на вивчення інтегрованого курсу порівняно з часом на традиційне вивчення предмета, створення умов для співтворчості студента і викладача в реалізації тактики індивідуального пізнання; стимулювання колективних форм навчання, розвиток цілісного уявлення про об’єкт, який вивчається, тощо.

На основі міжпредметних зв’язків та інтеграції із психологією, медичною деонтологією та медичною етикою пропонуємо вибудувати, зокрема, курс іноземної мови за професійним спрямуванням. Серед текстів фахового спрямування належне місце знайдуть тексти про сутність емпатії, моралі й моральності, видатних медиків, вправдиалоги з імовірним пацієнтом (трирічною дівчинкою, юнаком-сиротою, батьком, дідусям тощо), рольові ігри “У лікарні”, “Хворий плаче”, “На прийомі у стоматолога”, “Радість видужання”, “Лікар і медсестра: субординація чи взаємодопомога”, конкурс “Знайди помилки в поведінці”, листи-подяки в газету про кращу медичну сестричку, реферати з історії медсестринства в нашому місті та ін. Такі види діяльності розвивають уміння швидко і точно орієнтуватися у складних ситуаціях, формують складові емотивної культури. У навчально-виховному середовищі коледжу все більшою мірою актуалізуємо активні форми і методи навчання: проблемні ситуації, різні види завдань з метою формування професійно-ціннісних орієнтирів, розвитку професійного мислення, посилення впливу на розвиток професійної мотивації.

Звичайно, для ефективної роботи на заняттях необхідний

бібліотечний фонд, фонд комп'ютерних програм і матеріалів, однак насамперед важливо шляхом розробленої системи консультацій та перевірки засвоєного навчального матеріалу переконати студентів працювати самостійно. Розвиток цих якостей відбувається більш ефективно, якщо поряд викладач-помічник, зразок для майбутньої практичної діяльності студентів.

Однак сьогодні, слушно зауважує Т. Лебединець, усе більше загострюється суперечність між сучасними вимогами суспільства до рівня професійної майстерності медичного персоналу і викладачів навчального закладу, які забезпечують їхню підготовку, з одного боку, та реальним рівнем педагогічної компетентності викладачів медичних училищ, які не завжди здатні кваліфіковано виконувати свої професійні обов'язки, з іншого боку [3]. Дослідниця пропонує низку заходів, що стимулюють вивчення викладачами основних державних нормативних документів, оволодіння знаннями актуальних проблем фундаментальних наук, котрі зумовлюють зміст навчально-виховної роботи, формування загальної професійної культури й компетентності; опанування досягнень психолого-педагогічної науки, передового педагогічного досвіду, оволодіння новими педагогічними ідеями й технологіями; участь у науково-експериментальній роботі, науково-практичних педагогічних конференціях, семінарах, педагогічних читаннях, конкурсах професійної майстерності, виставках-ярмарках педагогічних ідей і технологій. Погоджуючись з ефективністю таких форм, усе ж зауважимо, що сьогодні зростає і потреба вивчити особливості особистості викладачів як таких, котрі забезпечують ефективну навчально-виховну дію.

Сучасні вимоги до медичної сестри як до соціального працівника обумовлюють і уведення у професійну підготовку спецкурсів, які виконують функцію інтеграційної ланки між медико-біологічного, психолого-педагогічного і загальнокультурного блоками. Їх ключовими, системостворюючим компонентами виступають поняття “медична сестра як етична особистість”, “медична сестра як компетентний фахівець”. Серед таких курсів – “Медсестринська педагогіка” і “Професійна етика медичної сестри”. У центрі занять – хвора людина з усіма її запитами і культура сестринської справи. Залучаємо студентів до якнайширшого і глибокого обговорення питань духовної цінності людського життя, совісті, честі, гідності особистості, на головній ідеї сестринської справи – безкорисливо приносити добро тим, хто з благанням чекає на допомогу. У цьому контексті важливі теми,



## Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

присвячені психологічним особливостям діалогу медичної сестри з хворими (дітками, вагітними жінками, сорокарічними чоловіками, людьми похилого віку), коли вона подає склянку з водою, втішає, рівняє постіль. Медична сестра тут виступає часто в ролі матері. Важливі і емоційне забарвлення інтонації, і емпатичний наголос, тихий і приємний голос, що разом з довірою, ніжністю, терплячістю, ввічливістю стимулюють видужання. А скільки важить влучне слово, прислів'я, казка, легенда, гумореска, вчасно і доцільно сказані. І все це з турботою, повагою до особистості пацієнта, зі збереженням конфіденційності. Усе це визначає інтелект і інтелігентність медичної сестри.

Такий сприятливий емоційно-психологічний клімат важливий і для виховних заходів. Навчально-виховне середовище медичного коледжу наповнюємо і вікторинами (“Чому Ви обрали професію лікаря?”), і роздумами (“Клятва Гіппократа: що змінилося у двадцять першому столітті”, “Внутрішнє задоволення від спілкування: коли ти це відчуваєш?”. Звичайно, такі заходи ефективні, коли відбуваються колективно, а колектив нагадує велику сім'ю, в якій панують кращі духовні цінності.

Отже, в умовах сьогодення зростають вимоги до навчально-виховного середовища в медичному коледжі. Таке середовище має бути гуманітарним, духовно-ціннісним і сприяти підвищенню мотивації студентів до навчання, розвитку, зокрема, таких особистісних якостей, як інтелект, висока моральність, здатність до емпатії, емоційна стійкість, стресостійкість, доброзичливість і готовність завжди прийти на допомогу. Це реалізується у професійно-етичному спрямуванні гуманітарних навчальних курсів та інтегрованих спецкурсів, широкому використанні інтерактивних форм і методів навчання, сприятливому емоційно-психологічному кліматі професійно-зорієнтованих виховних заходів. Створення такого навчально-виховного середовища значною мірою залежить від викладачів, котрі виступають помічником фахового зростання майбутніх медичних сестер. У наступних статтях розглянемо специфіку інтегрованих гуманітарних дисциплін як засобу формування професійної етики майбутніх медичних сестер.

### **Література**

1. Комшук Т.С. Етичні основи сестринської справи / Т.С. Комшук // Медсестринство. – 2009. – №2. – С. 25 – 27.

2. Кузнецова І.В. Педагогічні умови формування емпатійної культури студентів вищих медичних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / І.В. Кузнецова. – Харків, 2005. – 21 с.

3. Лебединець Т.М. Педагогічні засади організації науково-методичної діяльності викладачів медичних училищ: ... канд. пед. наук: "Теорія і методика професійної освіти" / Т.М. Лебединець. – Харків, 2008. – 21 с.

4. Неловкіна-Берналь О.А. Формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей на початковому етапі навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О.А. Неловкіна-Берналь. – Луганськ, 2010. – 23 с.

5. Основы сестринского дела: учеб. для студ. сред. проф. учеб. заведений / И.Х. Аббясов, С.И. Двойников, Л.А. Карасева [под. ред. С.И. Двойникова]. – М.: Изд. центр "Академия", 2007. – 336 с.

6. Педагогика. Большая современная энциклопедия. – Минск: ИООО "Современное слово", 2005. – 719 с.

7. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая российская энциклопедия, 2003. – 527 с.

8. Тарасова И.В. Мотивация сестринского персонала / И.В. Тарасова // Сестринское дело. – 2009. – № 2. – С. 13-15.

9. Шегедин М.Б. Медико-соціальні основи реформування медсестринських кадрових ресурсів системи охорони здоров'я: автореф. дис. докт. мед. наук: 14.02.03 "Соціальна медицина" / М.Б. Шегедин. – К., 2001. – 37 с.

*Елена Кравченко*

***Гуманізація навчально-виховного середовища медичного коледжу як основа формування професійної етики майбутніх медичних сестер***

*Анотація.* В статті розглядаються деякі особливості навчально-виховного середовища в медичному коледжі, які підкреслюють професійну підготовку майбутніх медичних сестер за сучасною моделлю: знання медико-технічних, біологічних тонкощів, носіє гуманітарної культури, професійної етики. Акцентується увага на професійно-етичному напрямку гуманітарних навчальних курсів, введення інтегрованих спецкурсів, широке використання інтерактивних форм і методів навчання, сприятливий емоційно-психологічний клімат професійно орієнтованих виховних заходів, на особистості викладачів як помічників у професійному розвитку майбутніх медичних сестер.

**Ключові слова:** гуманізація, навчально-виховне середовище, професійна підготовка, медичні сестри.

*Olena Kravchenko*

***Humanization of educational environment in a medical college as a basis in the formation of future nurses' professional ethics***

*Summary.* The article deals with some special features of the educational environment in a medical college that reflect training future nurses according to the

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

*up-to-date model: the expert in medical, technical and biological details, carrier of humanitarian culture and professional ethics. The attention is focused on the professional and ethical orientation of humanitarian courses, the introduction of integrated courses, the widespread use of interactive forms and methods of education, positive emotional and psychological climate, professionally oriented educational activities, the educator assisting in the professional growth of future nurses.*

**Key words:** *humanization, educational environment, training, nurses.*

**УДК 378.001.3-057.175:[37.015.31:004]**

**Алла Лановенко,  
м. Вінниця**

## **РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІННОВАЦІЙНОГО ВНЗ**

Суспільство ХХІ століття називають інформаційним, суспільством знань, тому актуальним є питання підготовки фахівців, які б відповідали вимогам цього суспільства. Тому на навчальні заклади покладається завдання – підготовка фахівців, які були б здатні до життя в такому суспільстві.

Перед вищими навчальними закладами постало завдання підготовки випускника, який відповідав би вимогам інформаційного суспільства, тобто високоосвіченого, вихованого, здатного до неперервного саморозвитку, розв'язання проблем, що виникають. Це потребує від викладача ВНЗ високого рівня інформаційної компетентності як частини його загальної професійно-педагогічної компетентності.

Під компетентністю розуміють поінформованість, обізнаність, авторитетність людини.

Компетентність у перекладі з латинської *competentia* означає коло питань, у яких людина обізнана, має знання та досвід.

Професійно-педагогічна компетентність викладача – це складова багаторівневої структури його психічних рис, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для викладача особистісних якостей і має окремі суттєві ознаки (мобільність, гнучкість і критичність мислення. Тобто, професійно-педагогічна компетентність викладача – це його здатність доцільно діяти для успішного вирішення навчальних завдань.

Значний вплив на формування професійно-педагогічної компетентності викладача має його інформаційна компетентність.

Інформаційна компетентність – системне утворення знань і умінь в області інформаційно-комунікаційних технологій і досвід

їхнього використання, а також здатність удосконалювати свої знання, вміння приймати принципи рішення в мінливих умовах або непередбачених ситуаціях з використанням нових технічних засобів (комп'ютер, принтер, інтерактивна дошка, мультимедійний проектор та ін.) [5, с. 81].

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що проблемою професійно-педагогічної компетентності викладача ВНЗ займаються С. Гончаренко, Р. Гуревич, О. Коваленко, С. Сисоєва, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Макарова, В. Сластьонін та ін., інформаційною компетентністю – В. Биков, І. Захарова, О. Спірін, М. Жалдак, Н. Морзе та ін.

В роботах наведених вчених розглядається проблема компетентнісного підходу до формування професійно-педагогічної компетентності викладача ВНЗ, а також ключових компетенцій та впливу інформаційно-комунікаційних технологій на підвищення інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів, студентів.

Мета статті полягає у розгляді формування та розвитку інформаційної компетентності викладача ВНЗ як складової його професійно-педагогічної компетентності.

Нині доведено, що навчальний процес у ВНЗ має здійснюватися на основі компетентнісного підходу, що полягає в формуванні та розвитку в студентів набору ключових компетенцій, які визначають його успішну адаптацію в існуючому суспільстві. Формування компетентностей вимагає створення певних навчальних ситуацій, що реалізуються в спеціальних навчальних середовищах, які дозволяють викладачеві моделювати і здійснювати ефективний контроль за діяльністю студентів. Створенню таких ситуацій сприяє активне використання в навчальному процесі сучасних освітніх технологій, включаючи інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Це, в свою чергу, вимагає підвищення інформаційної компетентності викладачів, студентів. Розвиток інформаційної компетентності викладача, студента ВНЗ має будуватися на основі інтеграції методичної підготовки до використання ІКТ у навчальному процесі з підготовкою в області інтерактивних педагогічних технологій.

Після оволодіння студентами базовими технологіями і методиками створення електронних навчальних матеріалів здійснюється робота з розробки електронного навчально-методичного комплексу (ЕНМК) на основі ІКТ з однієї з дисципліни, що викладається. Електронний навчально-методичний

комплекс є електронним освітнім ресурсом (ЕОР) на гіпертекстовій основі, компонентами якого можуть бути освітні ресурси, що становлять його теоретичну, практичну і контрольньо-діагностичну складові, а саме: слайд-лекції, тренажери, контрольньо-вимірювальні матеріали (тести), електронні форми для аналізу й оцінки результативності навчального процесу та ін. [6, с. 55]

Виокремимо основні вимоги до ЕНМК.

1. Забезпечення всіх компонентів навчального процесу: одержання інформації, практичних занять, атестації (контролю навчальних досягнень).

2. Адаптивність, що передбачає пристосованість електронних навчальних матеріалів до індивідуальних можливостей студентів. Ця вимога означає адаптацію процесу навчання до рівня знань, умінь, психологічних особливостей студентів. Ми дотримуємося рівня адаптації, що базується на відкритому підході, який не припускає класифікації можливих користувачів і полягає в тому, що автори програми прагнуть розробити якомога більше варіантів її використання для широкого контингенту студентів [2].

3. Інформація має бути настільки об'ємною, щоб кожний студент, незалежно від його здібностей і можливостей, міг вибрати необхідний саме для нього навчальний матеріал і побудувати власну освітню траєкторію.

Інтерактивність забезпечує різке розширення сектора самостійної навчальної роботи за рахунок використання активних форм навчання. Електронні навчальні матеріали мають забезпечувати інтерактивний діалог і зворотний зв'язок. Організація діалогу здійснюється за допомогою використання електронних навчальних матеріалів, а також спеціально структурованого навчального матеріалу, що включає завдання, які стимулюють діяльність студентів. У контексті сучасної гуманістичної парадигми ефективність навчального процесу значно підвищується завдяки рефлексії. Рефлексія дозволяє оцінювати власний "розумовий шлях", управляти ним, залучає до спостереження і контролю вже досягнутого, підтверджує власні дослідження, допомагає в розв'язанні проблем.

Навчальний матеріал в ЕНМК містить певну систему завдань, що потребує оволодіння інформацією, що закладено у відповідному ЕНМК. Основна робота з теоретичною частиною навчального матеріалу – робота з текстом. Виділимо принципові позиції в організації роботи з інформацією:

1. У процесі довготривалого читання втрачається увага, знижується інтерес, рівень розуміння; дидактичні прийоми роботи з текстом, які використовуються в навчальному курсі, потребують підтримки необхідного рівня уваги та інтересу.

2. Прийоми, які використовуються в процесі складання завдань до читання, під час та після читання тексту, покликані організувати процес навчання студентів:

- завдання для читання тексту призначені для актуалізації наявних знань з теми та мотивації студентів до вивчення наступної теми;

- завдання під час читання тексту визначають прийоми роботи з текстом з метою сприйняття, розуміння і аналізу, тобто первинного осмислення нової інформації;

- завдання після читання тексту дозволяють глибоко і цілісно осмислити прочитане, зіставити нову інформацію із власним суб'єктивним досвідом і досвідом студентів.

Таким чином, організована робота з текстом набуває вигляду трифазного навчального заняття: виклик – осмислення – рефлексія, тобто сама структура навчального заняття припускає наявність рефлексії на кожній стадії і відповідно на стадії власне рефлексії [4, с. 71].

3. Тексти, які пропонуються студентам як основні джерела інформації, мають бути неадапованими, що, на наш погляд, дозволяє забезпечити власне осмислення і оцінку нової інформації, виключаючи вплив думки викладача (автора тексту) на цей процес.

У процесі навчання всі прийоми роботи з інформацією поступово “переходять в руки” студента: він починає активніше використовувати їх у самостійній роботі, навчаючись самостійно. Це стає можливим завдяки тому, що ці методи і прийоми засвоюються студентами в процесі їхньої роботи з відповідними підручниками.

Останнє має місце й для викладача, який створює інформаційний продукт; розробляючи проект ЕНМК з дисципліни, яку викладає. В даному випадку викладач долучається до відповідної діяльності.

В процесі створення електронних навчально-методичних матеріалів передбачається використання пакету офісних програм, текстового і графічного редакторів. Це дозволяє говорити про універсальність і доступність відповідних матеріалів для всіх, хто бажає навчатися за ними.

## Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

### Розглянемо фрагменти ЕНМК з дисциплін:

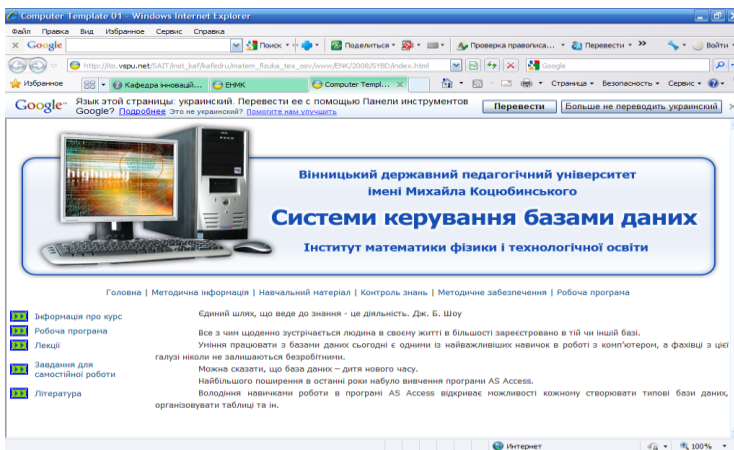


Рис. 1. Головна сторінка ЕНМК з дисципліни “Системи керування базами даних”

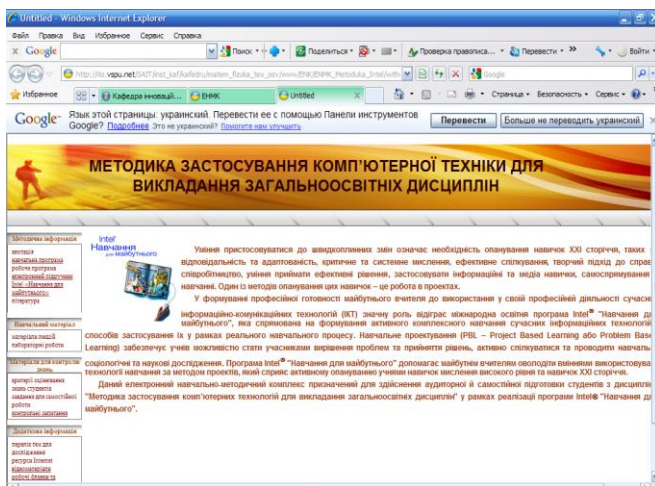


Рис. 2. Анотація щодо вивчення дисципліни “Методика застосування комп’ютерної техніки для викладання загальноосвітніх дисциплін”

Викладачі ВНЗ у процесі такої діяльності набувають

досвіду конструювання ЕНМК та використання його в процесі фахової підготовки студентів, тим самим розвивають одну з ключових складових компетентності – інформаційної, яка відіграє важливу роль в інформаційному суспільстві.

### Література

1. Баврин П.А. Методические рекомендации по комплексной оценке качества информационных образовательных ресурсов / П.А. Баврин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 5.11.2011 <<http://www.humanities.edu.ru/db/msg/74844>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
2. Башмаков А.И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем / А.И. Башмаков, И.А. Башмаков. – М.: Филинь, 2003. – 616 с.
3. Гуревич Р.С. Використання інформаційних технологій у навчальному процесі / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, Ю.В. Бадюк, Л.С. Шевченко. – Вінниця: ТОВ “Діло”, 2006. – 296 с.
4. Гуревич Р.С. Компетентнісна освіта у вищій педагогічній школі: методичний посібник для викладачів педагогічних вищих навчальних закладів / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, Л.С. Шевченко. – Вінниця: ТОВ “Планер”, 2010. – 166 с.
5. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим) / Дж. Дьюи. – М.: Лабиринт, 1999. – 192 с.
6. Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: термінологічний словник / М.Ю. Кадемія. – Л.: СПОЛЮМ, 2009. – 260 с.

*Алла Лановенко*

### *Развитие информационной компетентности преподавателя инновационного ВУЗа*

**Аннотация.** Рассмотрено содержание и методику формирования профессионально-педагогической компетентности и ее составляющей – информационной компетентности преподавателя и студента ВУЗа, а также особенности построения и использования в учебном процессе электронного учебно-методического комплекса.

**Ключевые слова:** интерактивные педагогические технологии, интерактивные педагогические технологии, информационная компетентность, информационно-коммуникационные технологии, электронный учебно-методический комплекс, компетентность, профессионально-педагогическая компетентность.

*Alla Lanovenko*

### *Development of innovative teachers information competence in Higher School*

**Summary.** The content and methodology of professional teaching competence and its component – the information competence of teachers and



Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

*students, as well as design features and educational use of electronic teaching complex.*

**Key words:** *interactive educational technology, interactive educational technology, information competence, information and communication technologies, e-training complexes, competence, professional and pedagogical competence.*

**УДК 378.14:792**

**Лідія Лимаренко,  
м. Київ**

## **РЕПЕТИЦІЯ ЯК ФОРМА ТВОРЧОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СТУДЕНТСЬКОМУ ТЕАТРІ**

У сучасних умовах актуальним завданням вищої школи є підготовка не лише висококваліфікованого, а й креативного фахівця, такого, який буде грамотно, нестандартно і навіть неординарно підходити до вирішення важливих питань та розв'язання складних протиріч. А з виведенням на перше місце у навчально-виховній діяльності вузів самостійної роботи студента виникає ще одна проблема, яка спонукає професорсько-викладацькі колективи навчальних закладів до забезпечення майбутніх фахівців знаннями, вміннями, практичними навичками самовдосконалення та створення відповідних умов для їх творчого розвитку.

Вважаємо, однією із таких умов у вищій школі є робота мистецьких колективів, що сприяє розвитку творчих можливостей у процесі самостійної художньої діяльності. У педагогіці завжди великого значення надавали мистецтву, зверталися до нього як до могутнього засобу розвитку, формування особистості.

Нині, у вищих навчальних закладах у педагогічних цілях використовуються різноманітні форми художньої творчості. Серед них і студентські театри, значну роль у діяльності котрих відіграє навчально-виховна робота, яку очолює й організовує керівник театру, педагог-режисер [2, с. 178]. Неодноразово нами розглядалися питання навчально-виховного процесу у студентському театрі вищого навчального закладу. При цьому зосереджувалася увага на розумінні й порівнянні сутності навчання та виховання, що дало нам можливість дійти певного висновку: ці два поняття глибоко взаємопов'язані.

Тож у студентському театрі навчально-виховну роботу необхідно розглядати як цілісний процес [3, с. 273], який інтегрує у собі навчальні, виховні, розвиваючі та творчі аспекти, а саме: збагачення молоді емоційно-естетичним досвідом, формування

культури їх почуттів, розвиток загальних і художніх здібностей, художньо-образного мислення, формування універсальних якостей творчої особистості майбутнього фахівця [2, с. 179]. Навчально-виховна робота в театральному колективі – основа його творчого розвитку і вдосконалення.

Необхідно підкреслити, що у навчально-виховному процесі студентського театру доцільно та ефективно використовувати активні групові форми художньо-творчої діяльності. На початковому етапі роботи театрального колективу це тренінги, спрямовані на формування психотехніки актора, а на такому складному, відповідальному, безумовно, творчому і перспективному (у плані розвитку студента) етапі як підготовка вистави – це репетиції. До речі, покладаючись на досвід, хочеться зауважити, що створення вистави у студентському театрі також є аспектом навчально-виховного процесу, а сама вистава – його результат.

*Метою статті* є обґрунтування репетиції як основної форми навчально-виховного процесу у студентському театрі під час створення вистави.

До різноманітних аспектів проведення репетицій звертаються відомі актори, видатні режисери та театральні педагоги: К. Станіславський, М. Чехов, Л. Курбас, А. Ефрос, В. Неллі, М. Резнікович, Б. Захава, М. Терещенко, Джорджо Стрелер, Ежи Гротовський, Пітер Брук, Ед Хукс та інші.

Зацікавленість питаннями проведення репетицій простежується у мистецькій педагогіці у таких науковців, як: А. Баканурський, Д. Будянський, Л. Волков, Н. Корнієнко, В. Корнієнко, М. Соснова, Л. Цукасова та інших.

На наш погляд, проблема організації та проведення репетицій у студентських театрах набуває нового осмислення цього феномена, який поки не знайшов достатнього розкриття у наукових працях. Це дає підстави вважати обрану нами тему статті актуальною та вкрай необхідною. Поняття репетиції вельми неоднозначно інтерпретується майстрами сцени і теоретиками:

- “Репетиція – головна магістраль театральної творчості. Тут вивчається п’єса драматурга, втілюється задум режисера, тут слова і думки письменника (автора) перетворюються акторами на живі образи, тут формується вистава. Репетиція (латинське *repetitio* – повторення) – робочий процес, що відбувається під керівництвом постановника, розбір та обговорення п’єси, визначення її ідейної спрямованості, мети, стилю, жанру, головної дії, образів і характерів дійових осіб, розробка мізансцен; репетиція – складний різноманітний шлях роботи над

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

драматичним твором, пов'язаний з неодноразовим повторенням окремих кусків, сцен, актів і всієї п'єси з необхідними зупинками, зауваженнями, поправками і вказівками режисера; репетиція – напружена багатоденна щоденна робота, що триває не один тиждень, колективні пошуки засобів виразності для втілення драми, наполеглива робота над створенням цілісного, гармонійного художнього твору” [5, с. 138];

- “Репетиція – робота по розучуванню тексту і сценічної гри, яка виконується акторами під керівництвом режисера. Ця діяльність по підготовці вистави займає всю трупку і приймає самі різноманітні форми” [6, с. 287];

- “Репетиція – процес перетворення п'єси або іншого літературного матеріалу на спектакль. Репетиція відбувається під керівництвом режисера, який організовує взаємодію акторів (ансамбль), роботу художників, композитора, інших театральних структур. Процес репетицій має внутрішню динаміку, проходячи низку послідовних етапів: “застольний період”, під час якого виробляється розбір п'єси, окреслюється “зерно” спектаклю і кожної ролі, уточнюються стосунки між персонажами, формуються окремі мізансцени; сценічний етап, який включає підготовку певних сцен спектаклю і формування їх у єдине художнє ціле” [1, с. 208];

- “Репетиції – хвилини вільної творчості, вільного “думання” – щасливі хвилини в житті художника...” [4, с. 5];

- “Репетиція – любов моя. Репетиція повинна приносити радість. Тому що на репетицію витрачається половина кожного дня з усього життя. І якщо після тяжких репетицій навіть і вийде хороший спектакль – це не спокутує витрат” [8, с. 3].

Звичайно, можна навести ще не один приклад дефініції “репетиція”, але ні в мистецтвознавчій, ні в педагогічній літературі ми не знайдемо однозначного визначення цього поняття. Безперечно залишається лиш те, що творчі зусилля всього колективу над створенням вистави як в професійному театрі, так і не в професійному (шкільному, студентському, навчальному, аматорському) не досягнуть бажаного результату без репетицій. Зміст репетиційного процесу для режисера і учасників студентського театру – перетворення драматургічного твору на сценічний. В основі цього процесу лежить творча діяльність. Вона складається з роботи над п'єсою: розробки задуму і постановочного плану; розкриття внутрішнього життя дійових осіб і створення характерів-образів; роботи режисера з акторами за столом; пошуків планування (просторового рішення); мізансценування; сценографії (художньої форми вистави-образу);

музики, хореографії, костюмів, гриму, тобто з організації всієї творчої і технічної діяльності колективу над створення вистави. Кожен із цих перерахованих аспектів репетицій має право на окремих ґрунтовний розгляд, може бути темою наукової статті.

Втім, вважаємо за доцільне зупинитися на наступних видах репетицій, що використовуються у практиці студентського театру: “застольні”, у “вігородках”, репетиції на сцені – прогонні, монтувальні, генеральні.

“Застольні” репетиції – перший етап спільної роботи режисера з акторами. Основне завдання “застольних репетицій” – глибоке вивчення ідейного змісту п’єси, її образів, лінії їхньої поведінки, художніх особливостей драматичного твору, “розвідка розумом” і перевірка дією. Визначаємо підрозділи “застольної” роботи: перша зустріч з колективом – читання та обговорення п’єси; розподіл ролей; перше читання п’єси по ролям; дійовий аналіз п’єси і ролі; робота над створенням образу.

У студентських і шкільних театрах після читання та обговорення п’єси дуже часто практикується цікавий прийом роботи – “проби на ролі”. Вважаємо, що це дає можливість учасникам колективу самовираження.

Варто зазначити, що однією із найбільших проблем у студентському театрі є довге затримання на “застольному” періоді, на нашу думку, корисніше цього не робити. Неважко обґрунтувати цю пораду: по-перше, важливо, щоб виконавці скоріше охопили, хоча б у загальних рисах, увесь об’єм роботи над роллю, по-друге, ознайомлення студентів одразу з комплексом технічних прийомів ускладнюють справу і, по-третє, однотипні репетиції без творчого підходу дуже швидко набридають і можуть нашкодити у подальшій праці.

Під час “застольних” репетицій, працюючи над роллю, необхідно допомогти виконавцю діяти від “себе” в запропонованих обставинах (пошуки себе в ролі). Підкреслюємо, що всі прийоми роботи над роллю мають єдину мету: досягти поступового перетворення тексту автора з “чужого” на свій власний, щоб кожне слово ролі стало б необхідним засобом передачі думок, почуттів, себе, автора та дійової особи п’єси. Саме “застольні” репетиції створюють основу для правильного сценічного спілкування з партнерами. Щоб знаходити та давати відповідь партнераві, виконавець ролі повинен уміти його по-справжньому слухати, а не удавати, що слухає, оцінювати текст: згоджуватися або заперечувати, нападати або захищатися, інакше кажучи, швидко реагувати на репліки та дії.

Отже, у “застольному” репетиційному періоді вивчається

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

сценічний матеріал, пізнається п'єса і все, що пов'язане з нею та з законами акторської творчості. Актори освоюють і частково опановують текст своєї ролі, фіксують фізичну лінію життя. Тут доцільно використовувати метод дійового аналізу, який стимулює, прискорює творчий процес роботи над виставою, долає розрив між “життям людського духа” і “життям людського тіла” ролі, між часовими і просторовими запропонованими обставинами сценічного буття та допомагає виконавцеві за більш короткий час правдоподібно перевтілитися в образ.

“Застольний” період, з нашої точки зору, вирішує зразу декілька проблем: аналіз та пізнання п'єси, її ідейно-художні особливості, сюжет, композицію, мову автора та його дійових осіб. Все це дає виконавцеві знання для створення характеру персонажа, його “надзавдання” та всієї майбутньої вистави. Тож, оволодіння драматургічним матеріалом, поглиблює розуміння і збуджує творчу фантазію актора, завдяки якій, він глибше розуміє внутрішній світ героя, образ якого має відтворити на сцені.

Продовженням роботи над постановкою вистави є репетиції у “вигородках” (умовне позначення декорацій за допомогою меблів, тобто тимчасова декорація). Дуже часто завдяки вигородкам народжується зоровий образ вистави.

М.С.Терещенко зазначає: “Основне завдання цього періоду – визначити точну лінію психофізичного життя дійової особи, щоб перенести його на сцену” [7, с. 138]. Отже, мета репетиційної роботи у “вигородках” – пошуки точної лінії фізичного життя кожного персонажу як найбільш яскравого вираження його внутрішнього життя та втілення цього життя в дії на сцені.

Неможливо не звернути увагу на значення методу фізичної дії в процесі репетицій у “вигородках”. Сутність методу фізичної дії – підхід до дії з зовнішнього (фізичного) боку, але не з внутрішнього (психологічного). Прості фізичні дії завжди виступають збудником відчуття правди і сценічної віри, внутрішньої дії й почуттів, фантазії та уяви, ставлять акцент на фізичному боці психічної дії. На таких репетиціях потрібно дотримуватися принципу К. Станіславського: від правди “життя людського тіла” до правди “життя людського духу”.

Репетиції у “вигородках” повинні проходити в умовах точного планування, саме воно визначає характер мізансцен, “опорні точки” та їхнє значення при побудові мізансцен. Оволодіння сценічною дією та пошуки акторських мізансцен відбувається у межах задуманої загальної ідейно-сислової режисерської мізансцени. Необхідно також пам'ятати про залежність мізансцен від надзавдання та образу вистави, підлеглості кожного образу єдиному розумінню колективом

надзавдання вистави. Протягом цього репетиційного періоду виконавці оволодівають логікою образу – шляхом до перевтілення. Суттєво значимими моментами, на яких треба акцентувати увагу учасників студентського театру, є: установаження безперервної лінії взаємодії з партнером; перспективи ролі як руху від вихідної точки до кінцевої мети (надзавдання). А перспектива актора – вміння розподіляти фарби (голос, темперамент і тощо) в залежності від ходу розвитку ролі.

Процес роботи виконавців над роллю завершується такими елементами, як внутрішня і зовнішня характерність – неповторні внутрішні та зовнішні особливості людини. Виконавці мають добре розуміти, що внутрішня характерність – бажання, прагнення, стосунки, манера спілкування, характер сприйняття, особливість мислення, а зовнішня – голос, манера, вік, фізичний стан, фізіологічні особливості. Шлях оволодіння характерністю – від внутрішнього до зовнішнього.

Стає очевидним, що логічно побудовані акторами сценічні дії та довершені в результаті живої, безпосередньої взаємодії партнерів мізансцени закріплюються в ході репетицій у “вигородках”. Тут відбувається з’єднання знайденої в кожному епізоді органічної поведінки в єдину і послідовну лінію дії, підпорядковану надзавданню образів і вистави. Відшукується вірний ритм та індивідуальна сценічна атмосфера в кожному епізоді вистави. До речі, виразними засобами, якими режисер виділяє і акцентує будь-який момент сценічної дії є мізансцена, світло, музика, загострення конфлікту, подій. Цей вид репетицій припускає поступове введення костюмів чи їх елементів, бутафорії, реквізиту, музичного та шумового оформлення вистави. Останнім етапом цих репетицій є початок “зборки” вистави: прогони окремих фрагментів, сцен, актів без зупинок із зауваженнями і виправленнями після “прогону”. Варто підкреслити, що на прогонах перевіряється загальна лінія акторського виконання і режисерського малюнку, рішення майбутньої вистави, її єдине композиційно ціле бачення.

Особливого значення у діяльності студентського колективу набуває завершальний період роботи над виставою – сценічні репетиції – перехід виконавців на сцену з декораціями. Названі репетиції є закономірним продовженням всього того, що було накреслено і напрацьовано за столом і у “вигородках”. Крім того, це перевірка результатів двох попередніх етапів: закріплення знайденого раніше, пошуки цілісного звучання актів і всієї п’єси. Прогонні репетиції дають можливість перевірити, уточнити всю сценічну композицію вистави (співвідношення цілого і окремих його частин, головного і другорядного) у відповідності з

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

наскрізною дією та надзавданням вистави (правильність її побудови в цілому, розкриття ідейного задуму автора, виділення головних подій, іноді й другорядних), а також з логічністю і органікою розвитку дії, темпоритму актів і всього сценічного дійства. На цьому етапі роботи остаточно уточнюються, корегуються, закріплюються найбільш виразні мізансцени, які розкривають надзавдання і наскрізну дію вистави, кожного образу та простежується зв'язок мізансцен із оформленням вистави.

Важливо підкреслити, що на сценічних прогонних репетиціях завершується основна робота з кожним актором по створенню його образу: творчий пошук виконавцями найбільш сценічної виразності у своїх діях, жестах, мові; відбір і закріплення кращих пристосувань, фарб; перевірка ролі за наскрізною дією; освоєння декорацій, меблів, бутафорії, музики, шумів, костюма, гриму; переборювання нетворчого самопочуття на сцені.

Зупинимося на значенні сценічних монтувальних репетицій – установлення декорацій з пробою введення музики, світла, шумів. На цьому етапі роботи у студентському театрі створюються монтувальні виписки (планування декорацій, списки бутафорії, костюмів, гриму, світлових установок; партитура музичного, світлового, шумового оформлення вистави), які використовуються під час репетицій і вистави, призначеними відповідними особами – учасниками творчого колективу.

Доречно наголосити, що у студентському театрі необхідно не визначати, а обирати за власним бажанням відповідальних і розподіляти різні ділянки роботи на сцені і за лаштунками, а також у всій організаційній та творчій діяльності колективу.

На нашу думку, важливо підкреслити різницю між монтувальними репетиціями у професійному театрі та студентському. У професійних театрах монтувальні репетиції проводяться без акторів, тому що у структурі театру є відповідний штат для виконання цієї ділянки роботи. Акторів запрошують вже на готовий сценічний майданчик для опанування сценографії вистави. А у студентському театрі, який переслідує навчальні, педагогічні цілі всі обов'язки розподіляються між творчою молоддю і на монтувальних репетиціях працює весь склад колективу, але за кожну ділянку роботи у виставі є відповідальний.

Перевірка творчої готовності вистави в цілому, всіх театральних компонентів у дії – генеральна репетиція. Існують певні вимоги до проведення генеральної репетиції: все як на виставі, ніяких скидань на недороблення, порядок на сцені й за лаштунками, серйозна творча обстановка. На сценічній площадці повинна панувати повна узгодженість у роботі: підготовленість виконавців, декорацій, костюмів, світлової апаратури, бутафорії, музично-шумового оформлення тощо.

На першій генеральній репетиції режисер не повинен зупиняти виконавців – треба зробити хронометраж усієї вистави. Необхідні зауваження керівник студентського театру фіксує на папері, а вже після репетиції, на обговоренні з колективом, доводить до відома акторів, з метою їх усунення. У професійних театрах прийнято проводити дві генеральні репетиції, у студентських – не менше двох, але якщо друга – проходить не зовсім організовано, залишаються невиправлені, визначені режисером недоліки, корисно призначити і третю. Оцінювати результати генеральних репетицій доцільно з точки зору здійснення режисерського задуму вистави, втілення надзавдання і наскрізної дії.

Не менш важливим і цікавим етапом діяльності студентського театру є підготовка до випуску прем'єри вистави, до зустрічі виконавців із глядачем, до відповідальної та величезної події у житті всьому творчому колективу. В контексті нашого дослідження випуск вистави може бути темою наступної наукової статті.

Таким чином, репетиція й у професійному, й у студентському театрі – це складний та різноманітний шлях роботи над сценічним втіленням драматичного твору, який стає можливим тільки за умови створення невимушеної атмосфери довіри та спілкування. Безперечно, репетиція – напружена щоденна творча праця, вона складається з тижнів, місяців, а результатом є театральна вистава – нова сценічна якість життя п'єси. Таку наполегливу репетиційну діяльність може витримати тільки колектив справжніх одностайців, натхненних, закоханих у театральне мистецтво і одержимих спільною працею, яка їм дарує хвилини радості, задоволення, гармонії, самопізнання.

Підводячи підсумки зазначимо, що для ефективного проведення репетицій у студентському театрі необхідно завжди чітко визначати мету кожного типу репетицій, ставити перед колективом конкретні завдання і домагатися їх творчого вирішення.

### Література

1. Баканурський А.Г. Театрально-драматичний словник ХХ століття / А.Г. Баканурський, В.В. Корнієнко. – К.: Знання України, 2009. – 319 с.
2. Лимаренко Л.І. До питання про навчально-виховний процес у студентському театрі / Л.І. Лимаренко // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2008. – Випуск 50, ч. 2. – С. 178-181.
3. Лимаренко Л.І. Організація навчально-виховного процесу у студентському театрі ВНЗ / Л.І. Лимаренко // Професійно-мистецька школа у системі національної освіти: мат. міжн. наук.-практ.



Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

конф. – К.; Чернівці: Зелена Буковина, 2008. – С. 271-273.

4. Лордкипанидзе Н.Г. Режиссёр ставит спектакль / Н.Г. Лордкипанидзе. – М.: Искусство, 1990. – 288 с.

5. Неллі В.О. Про режисуру / В.О. Неллі – К.: Мистецтво, 1977. – 207 с.

6. Пави П. Словарь театра / П. Пави; пер. с фр. – М.: Прогресс, 1991. – 504 с.

7. Терещенко М.С. Режисер і театр / М.С. Терещенко. – К.: Мистецтво, 1971. – 158 с.

8. Эфрос А.В. Репетиция – любовь моя / А.В. Эфрос – М.: Искусство, 1975. – 319 с.

*Лидия Лымаренко*

***Репетиция как форма творческого взаимодействия  
в студенческом театре***

*Аннотация.* Существенного значения в учебно-воспитательной работе студенческого театра приобретает проведение репетиций. Автор статьи обосновывает репетиции как основную форму занятий в творческом коллективе. Выясняется сущность понятия “репетиция”, её основные виды и цели.

**Ключевые слова:** учебно-воспитательный процесс, студенческий театр, репетиция.

*Lydia Lymarenko*

***Rehearsal as a form of creative vzamodeystviya  
in the student theater***

*Summary.* Material value in the educational work of the student's theater has rehearsals' carriage. The author of the article substantiates the rehearsal as a primary form of employment in the creative team. The essence of the “rehearsal” concept, its main types and objectives also explains in the article.

**Key words:** educational process, student's theater, rehearsal.

**УДК 378.016:502|504**

**Світлана Лутковська,  
м. Вінниця**

**ПРОФЕСІЙНО-ЕКОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ  
МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ  
ПЕРЕРОБНОЇ ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ**

Глобальні зміни, які відбуваються у світовому співтоваристві (стрімкий технологічний прогрес, збільшення антропогенного навантаження на природне середовище, накопичення відходів та вичерпність ресурсів тощо), з одного боку, посилюють входження українського суспільства в

загальносвітові процеси, а з іншого – загострюють потребу у висококваліфікованих і професійно компетентних фахівцях.

Відомо, що науково-технічний прогрес створює матеріальні передумови для подальшого суспільного і всебічного розвитку особистості, проте розвиток науки і техніки, за певних обставин, може призвести до знищення природних засад та існування сучасної цивілізації. Через це проблема взаємостосунків людини, суспільства і природи з небувалою гостротою постає на початку третього тисячоліття [4].

У постіндустріальну епоху змінюється сама базова концепція людини, ще повніше виявляючи її безпосереднє входження у соціально-екологічне середовище. Розуміння людиною самоцінності природи, відкритість до толерантної взаємодії в глобальній системі “людина-природа-суспільство”, усвідомлення особистої причетності до розв’язання екологічних проблем, прагнення до духовно-морального вдосконалення особистості в процесі прийняття непорушних життєвих цінностей – це ті основні поняття, під якими мається на увазі певна готовність людини до адекватних дій щодо перетворення наявної соціально-природної дійсності.

Інтегративний характер екологічних знань, суперечності, що мають місце в структурі взаємин “людина-природа” зумовлюють необхідність підготовки молоді до розв’язання проблемних екологічних ситуацій поза залежністю їх професійного визначення [1, с. 204].

Провідною ідеєю модернізації загальноукраїнських освітніх стандартів виступає компетентісний підхід, який досить давно розробляється за кордоном. На відміну від низки інших західних новацій, компетентісний підхід не суперечить традиційним цінностям української освіти і забезпечує ступінь відповідності змісту, процесу і результатам вітчизняної освіти тенденціям світового розвитку. Схема сходження людини до більш високих індивідуально-особистісних культурно-освітніх досягнень у XXI столітті може бути представлена тезою: грамотність – освіченість – професійна компетентність – культура – менталітет (Б. Гершунський).

На думку О. Тубельського компетентісний підхід почав освоюватися й застосовуватися на вимогу роботодавців, яких не влаштовувала якість практичної підготовки випускників системи освіти і їхнє невміння взаємодіяти з людьми, творити й працювати в команді, знаходити потрібну інформацію та різні статистичні дані й використовувати їх під час розв’язання завдань розвитку виробництва. Перспективність цього підходу полягає в тому, що

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

він передбачає високу готовність випускника до виробничої діяльності [8, с. 6].

У межах компетентісного підходу під професійною компетентністю розуміється єдність знань, умінь, здібностей, а також готовності діяти в складній ситуації й розв'язувати професійні завдання з високим рівнем невизначеності, здатність і готовність до досягнення більш якісного результату праці, відношення до професії як до однієї з ключових особистісних цінностей [6, с. 3].

Український науковець В. Заболотний зазначає “Компетентність ґрунтується на знаннях і вміннях, але ними не вичерпується, обов'язково охоплюючи особистісне ставлення до них людини, а також її досвід, який дає змогу ці знання “вплести” в те, що вона вже знала, та її спроможність збагнути життєву ситуацію, в якій вона зможе їх застосувати” [3, с. 27].

Структурно-компонентний та функціонально-діяльнісний аспекти компетентності фахівця на сучасному етапі розвитку вищої школи пов'язані з принципами Болонської Декларації – спільної заяви міністрів освіти Європи – до якої Україна приєдналася в 2005 році. Безпосередній інтерес до вивчення категорії “компетентність” продиктований необхідністю “приміряти” до сучасної вітчизняної педагогічної дійсності нові базові одиниці професійної сфери, під якими у світовій освітній практиці розуміють ключові компетенції – як спочатку задані вимоги (норми) до освітньої підготовки, а компетентність розцінюється як сукупність якостей і мінімальний досвід щодо відношення до діяльності в заданій сфері, котра вже відбулася. Розглядаючи сучасні проблеми компетентності майбутніх молодших спеціалістів переробної харчової промисловості називають високу компетентність українського фахівця запорукою його конкурентоспроможності як на внутрішньому ринку послуг, так і на міжнародному рівні. З точки зору наближення результатів теоретичного дослідження до ситуації в освітній практиці актуалізується необхідність нівелювання стратифікаційних розбіжностей у процесі визнання за кордоном дипломів про вищу професійну освіту, одержуваних випускниками українських ВНЗ.

Нині науковцями активно досліджується питання підготовки майбутнього фахівця на засадах компетентісного підходу як найбільш ефективного для освітнього процесу, такого, що забезпечує підготовку фахівця відповідно до сучасних вимог суспільства. Питанням структури й особливостей професійних компетентностей у галузі освіти займались О. Ануфрієва, Н. Бібік, А. Маркова, Т. Петухова, Дж. Равен, І. Родигіна, М. Степко,

А. Хуторський та ін. Формуванню екологічної компетентності учнів і студентів присвячено дослідження О. Колонькової, Н. Пустовіт, О. Пруцакової, Л. Руденко, Л. Титаренко та ін. Екологічну компетентність як складову професійної компетентності досліджували Г. Бордовський, Л. Лук'янова, Н. Олійник, Н. Пустовіт, С. Старовойт та ін.

Різні аспекти формування екологічної компетентності студентів досліджували Л. Білик, Г. Глухова, Н. Олійник, І. Солошин, Л. Титаренко, І. Белоновська, Г. Насонова, Г. Папуткова, Л. Пістунова, В. Томаков та ін. У своїй працях дослідники констатують, що формування екологічної компетентності студентів є одним із стратегічних завдань вищої школи.

Мета статті – розглянути структуру професійно-екологічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів переробної харчової промисловості.

Професійна компетентність майбутнього фахівця формується на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та життєвого досвіду, що забезпечує готовність фахівця до виконання професійних обов'язків і забезпечує високий рівень його самоорганізації. Зміст цього поняття обумовлюється багатьма чинниками, зокрема, загально-цивілізаційними процесами, глобалізацією економічних, соціальних та екологічних проблем, вивчення яких є одним з основних завдань сучасної освіти.

Дослідник Л. Титаренко розглядає екологічну компетентність студентів як “здатність застосовувати екологічні знання та досвід у професійних і життєвих ситуаціях, керуючись пріоритетністю екологічних цінностей та непрагматичною мотивацією взаємодії з довкіллям на основі усвідомлення особистої причетності до екологічних проблем, відповідальності за екологічні наслідки власної професійної і побутової діяльності” [7]. Екологічна компетентність – це ключова професійна компетентність – вважає Н. Олійник. Науковець визначає її як інтегроване особистісне утворення фахівця, “яке відображає єдність його теоретичної та практичної готовності ефективно здійснювати екологічно значущі професійні функції” [5].

Відповідно до дефініції екологічної компетентності студентів як результату ефективного взаємозв'язку теоретичних та практичних знань, вміння застосовувати їх у процесі практичної діяльності, необхідно зауважити, що не лише професійно-екологічна освіченість, а й екологічна свідомість, особистісні риси та ціннісні орієнтації відіграють чи не найважливішу роль у формуванні екологічної компетентності майбутнього фахівця.

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

Екологічна компетентність – це комплексна характеристика особистості, яка набагато складніша від простої сукупності окремих компонентів. Випускникові необхідно не лише дати необхідну суму професійних знань, а й пробудити почуття особистої причетності до розв'язання проблем навколишнього середовища, сформуванню активну громадську екологічну позицію, екологічний характер мислення. Важливим моментом у процесі формування екологічної свідомості студентів є здатність розуміти актуальність неперервного набуття екологічних знань, що в результаті приведе до виникнення екологічної активності. До цього спонукає позитивна мотивація, яка, сприяючи розвитку особистісно-професійних рис, допомагає ефективно застосовувати набуті в процесі навчання знання та вміння самостійно працювати.

Під екологічною компетентністю Г. Діордієва розуміє “здатність особистості свідомо використовувати знання з екології (науки), екологічної етики та власні вміння і досвід ставлення до природи під час здійснення конкретних дій, вчинків, виявляючи у сфері взаємодії з природою особисту відповідальність за них” [2, с. 172].

З огляду на вищезазначене, важливими та актуальними для сучасної освіти слід уважати питання визначення напрямів формування у майбутніх молодших спеціалістів переробної харчової промисловості професійно-екологічної компетентності в контексті сталого розвитку суспільства та впровадження основних засад освіти для сталого розвитку в навчальний процес коледжів аграрного профілю.

Професійно-екологічні компетентності для майбутніх молодших спеціалістів переробної харчової промисловості – це екологічні дії, що здійснюються відповідно до усвідомленої професійної мети завдяки наявності професійних та екологічних знань і вмінь, а наслідками таких дій є конкретні особистісно або соціально значущі результати. Концепція сталого розвитку пропонує стратегію діяльності і поведінки людства в умовах сучасної кризової екологічної ситуації на Землі: збалансування економічних, екологічних і соціальних чинників розвитку суспільства.

Збереження природних, соціальних і економічних ресурсів, із тим, щоб рівень добробуту наступних поколінь залишався не нижчим за сучасний. Це неможливо без відповідних екологічних знань, тому формування професійно-екологічних компетентностей майбутніх молодших спеціалістів переробної харчової промисловості є необхідною складовою сталого гармонійного екологічно безпечного розвитку суспільства. Для їх формування важливо приділяти більше уваги інноваційним технологіям

навчання. Впровадження освіти для сталого розвитку передбачає зміщення акцентів від методів, орієнтованих на передачу інформації, до впровадження методів активного опрацювання проблем і пошуку розв'язків, співробітництва викладачів і студентів. Їх доцільність визначається тим, що, передбачаючи значну самостійність студентів, вони сприяють активізації емоційної сфери особистості, і є, у свою чергу ефективною умовою формування мотивів, ставлень, цінностей.

З позиції компетентісного підходу зміст цих понять можна розширити до визначення феномена професійно-екологічної компетентності. Концептуальне припущення низки науковців про екологічну компетентність як іманентну якість будь-якого фахівця, що базується на ідеях єдності процесу формування особистості як професіонала й активного суб'єкта життєдіяльності загалом, з одного боку, та ідеями взаємозв'язку практичного, інтелектуального і духовного осягнення цілісного світу шляхом оволодіння суспільством екологічною культурою – з іншого.

Аналіз провідних тенденцій світової освітньої стратегії показує, що компетентність в сучасному суспільстві може слугувати критерієм, що дозволяє оцінити ресурсні складові людського потенціалу та з'ясувати ступінь готовності людини до здійснення екологічно-гуманітарного коригування культури.

У системі екологічної діяльності та в підсистемі готовності майбутніх молодших спеціалістів переробної харчової промисловості до її здійснення виділяються загальні функціональні компоненти, пов'язані з мотивацією, ціннісними орієнтаціями, комунікацією, діагностикою, організацією і проектуванням професійної діяльності.

У взаємозв'язку з результатами повномасштабного дослідження готовності до екологічної діяльності стало можливим виділення структурних рівнів професійно-екологічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів переробної харчової промисловості (рис. 1). Нормативний рівень складають ключові компетенції як базові одиниці професійно-екологічної компетентності. Змістовий рівень визначають аспекти готовності до екологічної діяльності. Діагностичний рівень дозволяє розглядати професійну готовність як статичну (освоєння мотиваційного та світоглядного компонентів) і динамічну (освоєння методичного компонента) діяльність. Системоутворюючий мотив – усвідомлення професійно-екологічної діяльності професійним обов'язком – аксіологічно-детермінованим, який визначається системно-структурним критерієм. За допомогою функціонального критерію

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

діагностуються: практичний методичний досвід; роль позалогічних регуляторів професійної діяльності. Принциповим стає розгляд світоглядної складової професійно-екологічної готовності з позиції змістовного визначення її як статичної діяльності й одночасна діагностика її стану за допомогою функціонального критерію, що використовується для оцінки динамічної діяльності. Дана констеляція актуалізує соціальну складову професійно-екологічної компетентності з позиції динамічної трансформації світогляду в спеціально поставлених педагогічних умовах.

Враховуючи, що в постіндустріальну епоху змінюється сама базова концепція людини, ще повніше виявляючи її безпосереднє входження у соціально-екологічне середовище, видається логічно правильним спеціальне позначення окремого випадку поняття екологічної компетентності, що конкретизується як професійно-екологічна компетентність, системні елементи, якої присутні в компонентах професійної готовності випускника аграрного коледжу, що традиційно виділяються.

Структурний аналіз професійно-екологічної компетентності враховує зазначені вище функції, що дозволяють виділити в системі екологічної компетентності підсистему соціально-екологічної компетентності. У зв'язку з тим, що поняття структури пов'язане з впорядкованістю стосунків і зв'язків між елементами системи, модель професійно-екологічної компетентності зберігає структурні елементи, властиві екологічній компетентності, що визначаються як:

- ціннісно-сміслова компетентність – компетентність у сфері світогляду, пов'язана з ціннісними уявленнями, здатністю бачити і розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому й усвідомлювати свою роль і призначення;

- загальнокультурна компетентність – особливості національної та загальнолюдської культури, духовно-моральні основи життя людини і людства, окремих народів, культурологічні основи сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій, роль науки та релігії в житті людини, їх вплив на світ;

- компетентність особистісного самовдосконалення – освоєння способів духовного та інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції та самопідтримки, формування внутрішньої екологічної культури;

- комунікативна компетентність – професійну взаємодію.

Отже, аксіологічна детермінація мінімального спектру ключових компетентностей професійно-екологічної компетентності переходить в аксіологічну інтердепенденцію

(взаємозалежність) структурних компонентів вищезазначеної компетентності.

Компоненти професійно-екологічної компетентності структурно збалансовані. За рівнозначності названих компетентностей комунікативна компетентність повніше прояснює соціальну складову категорії “професійно-екологічна компетентність”, забезпечує процес спілкування в різноманітних соціально значущих ситуаціях.

Усе вищевикладене дозволяє дати визначення феномену професійно-екологічної компетентності. У відповідності з нашим розумінням, професійно-екологічна компетентність – це особистісний феномен, сутність якого полягає в готовності людини в процесі прийняття рішень суб’єктно сприймати навколишню дійсність у єдності природних і соціокультурних компонентів за усвідомлення соціальної відповідальності за свою професійну діяльність.

Примітивізація цілей життєдіяльності значної частини суспільства, девальвація загальнолюдських цінностей, пріоритет економічних інтересів сприяють зниженню рівня екологічної безпеки людства, стають причиною соціальної напруженості. У зв’язку з цим виникає необхідність подальшого дослідження екзистенціальних питань, що стосуються екологічного виживання.

Нині посилюється інтерес до професійно-екологічної компетентності. Обумовлено це низкою обставин теоретичного і практичного характеру. Інтерес до виявлення сутності професійно-екологічної компетентності зріс у зв’язку з розумінням того, що розв’язання глобальної екологічної проблеми, котра наявна в сучасному світі, неможливе без якісної зміни екологічної культури та професійно-екологічної компетентності.

Поняття професійно-екологічна компетентність майбутніх молодших спеціалістів переробної харчової промисловості приймає універсальний, міждисциплінарний, інтегральний і соціокультурний характер. Конструкт професійно-екологічної компетентності становить інтегративне поєднання здібностей, установок і досвіду творчої діяльності. Їх компонентний взаємозв’язок дозволяє встановлювати екологічні стосунки в системі суспільство – природа – людина. Специфічне поєднання різних здібностей суб’єкта діяльності утворює основу професійної поведінки, спрямованого на розв’язання екологічних проблем. Отже, професійно-екологічна компетентність майбутніх молодших спеціалістів переробної харчової промисловості є основним елементом в успіху екологічної діяльності.

Професійно-екологічна компетентність майбутніх молодших спеціалістів переробної харчової промисловості



## Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

пов'язана з самоорганізацією діючих, творчих суб'єктів, здатних на несподівані рішення в складній екологічній обстановці.

Нині набувають особливої актуальності питання екологічно безпечного розвитку цивілізації. Ситуація екологічної кризи вимагає осмислення нових підходів до аналізу взаємодії природи і суспільства з урахуванням становлення певної професійно-екологічної компетентності, затвердження нових духовно-моральних ідеалів.

### **Література**

1. Глухова Г.Г. Аксиологічний підхід до формування екологічної культури студентів вищої технічної школи / Г.Г. Глухова // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2007. – Вип. 45. – С. 203-208.

2. Діордієва Г.Г. Використання новітніх технологій, як необхідна умова для формування екологічно компетентної особистості / Г.Г. Діордієва // Шляхи вирішення екологічних проблем урбанізованих територій: наука, освіта, практика: зб. пр. за матеріалами всеукраїнської наук.-практ. конф. – Хмельницький: Технологічний університет Поділля, 2003. – С. 171-173.

3. Заболотний В.Ф. Формування методичної компетентності учителя фізики засобами мультимедіа: монографія / В.Ф. Заболотний. – Вінниця : ТД Едельвейс і К, 2009. – 456 с.

4. Концепція екологічної освіти України // Екологія і ресурси: зб. наук. праць. – Укр. ін-т дослідж. навколиш. середовища і ресурсів. – К. : Вид-во “Сталь”, 2002. – № 4. – С. 5-25.

5. Олійник Н.Ю. Формування екологічної компетентності студентів гідрометеорологічного технікуму у процесі навчання інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання (інформатика)” / Н.Ю. Олійник. – Харків, 2005. – 19 с.

6. Петухова Л.Є. Інформаційна компетентність майбутнього фахівця як педагогічна проблема / Л.Є. Петухова // Комп'ютер у школі і сім'ї. – 2008. – № 1. – С. 3-5.

7. Титаренко Л.М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Л.М. Титаренко. – К., 2007. – 20 с.

8. Тубельський О.Н. Взаємодія вчителів у розробці компетентісного підходу до змісту освіти, або експериментальні педагогічні команди / О.Н. Тубельський // Управління освітою. Шкільний світ. – 2004. – № 17. – С. 6.

*Светлана Лутковская*

***Профессионально-экологическая компетентность будущих младших специалистов пищевой промышленности***

*Аннотация. В статье рассмотрен компетентностный подход в формировании профессионально-экологической компетентности*

будущих младших специалистов пищевой промышленности и раскрыта ее структура.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, компетентность, профессиональная компетентность, экологическая компетентность, профессионально экологическая компетентность, образовательный процесс.

**Svetlana Lutkovskaya**  
**Professional competence and environmental future younger  
specialists in the food industry**

**Summary.** Competence approach to forming of professional ecological competency of the future Associates of food industry has been considered in the article.

**Key words:** competence approach, competency, professional competency, ecological competency, professional ecological competency, educational process.

**УДК 378.14**

**Тетяна Столярова,  
м. Київ**

## **ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІКИ ТА ПІДПРИЄМНИЦТВА, ПРИКЛАДНОЇ МАТЕМАТИКИ І КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК**

Разом із зростанням попиту на фахівців з економіки, прикладної математики та комп'ютерних наук зростають вимоги до ефективності та якості їх навчання. Інтенсивно ведеться пошук нових методів навчання, їх удосконалення, розробка та впровадження нових засобів у навчальний процес.

Одним із найважливіших завдань, які постають перед системою освіти в Україні, є підвищення рівня підготовки фахівців під час навчання у вищих закладах освіти. Основна мета навчання студентів вищого економічного закладу освіти полягає здобутті у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання та навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття вищої освіти і певної кваліфікації.

Аналіз сучасного процесу навчання інформатики та комп'ютерної техніки в економічних вузах дозволяє зробити висновок про необхідність розробки нових методів викладання, заснованих на максимальному використанні новітніх засобів та

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

інформаційних технологій навчання майбутніх фахівців з економіки, прикладної математики та комп'ютерних наук.

Дослідження Б. Гершунського, Б. Ломова, Є. Машбиць акцентують увагу на питаннях підвищення ефективності процесу навчання та застосування в ньому засобів комп'ютерних технологій. Теоретичні основи використання нових інформаційних технологій як засобу навчання розглядалися в працях А. Борка, В. Глушкова, В. Извозчикова, М. Кларка, В. Лаптева, В. Медведєва, В. Монахова, І. Роберт та ін. Деякі аспекти проблеми підготовки викладачів до використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі відображені в працях Ю. Брановский, М. Буняєва, М. Жалдака, В. Шамшуріна та ін.

Проте, зараз найчастіше, говорять про інформаційні технології, про комп'ютерні технології, трохи рідше – про комунікаційних технологіях, і зовсім рідко – це вже предмет спеціальних обговорень – про аудіовізуальних технологіях. Ми розглядаємо інформаційні, комунікаційні та аудіовізуальні технології в сукупності, як підлеглі вирішенню більш важливого завдання – створення нового освітнього середовища, деінформаційні, комунікаційні та аудіовізуальні технології органічно включаються у навчальний процес для реалізації нових освітніх моделей [5].

Основні компоненти освітньої інформаційної системи в умовах професійної освіти з економіки та підприємництва, прикладної математики та комп'ютерних наук, є: компонент, функціональність якого спрямований на забезпечення інформаційного процесу навчально-інформаційними технологіями та ресурсами: система освіти, професійної підготовки; система інформаційного забезпечення. Другий компонент, елементи якої приймають безпосередню участь в інформатизації професійної освіти. Складові цієї підсистеми структуровані в залежності від функції: створення знань, накопичення знань, перевірка знань, перетворення знань, практична реалізація знань. Третій компонент, призначення якого полягає у забезпеченні інформаційної діяльності матеріальними ресурсами та технологіями: система реалізації інформаційної діяльності; програмно-апаратне забезпечення інформатизації. Четвертий компонент, інформаційно-навчальне забезпечення: система безперервної освіти, інформаційні технології, інноваційні педагогічні технології.

В першу чергу, інформатизація професійної підготовки майбутніх фахівців з економіки та підприємництва, прикладної математики та комп'ютерних наук припускає її розробку

навчального забезпечення на основі інформаційних технологій, які включають такі складові: технічні пристрої, програмне забезпечення і навчальне забезпечення.

Всі компоненти інформаційного навчального середовища є не просто носієм інформації, але й виконує педагогічні функції. Отже, інформаційно-навчальне середовище повинно виконувати розвиваючу функцію джерела знань, що об'єднують в єдину інтегровану систему найрізноманітніші за призначенням, змістом і формою матеріали, що враховують, крім того, і рівні підготовки студентів.

Інформатизація навчання, інтенсифікація навчального процесу та впровадження нових педагогічних технологій нині неможливі без використання автоматизованих навчальних систем, технології дистанційного навчання. Значний внесок у розвиток інформаційних технологій навчання й освіти зробили вітчизняні вчені В. Глушков, В. Скуріхін, В. Гриценко, О. Довгялло, М. Згуровський, О. Мінцер, Г. Теслер, Є. Машбіц, Г. Атанов, С. Кудрявцева, Н. Панкратова та багато інших.

Але широке впровадження даних технологій стримується через недостатню підготовку педагогічних кадрів до використання в навчальному процесі засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; підготовку студентів до використання сучасних засобів навчально-пізнавальної діяльності; матеріально-технічне та науково-методичне забезпечення навчальних закладів; розробка методик використання сучасних інформаційних технологій навчання у навчальному процесі під час вивчення навчальних предметів.

Метою нашої роботи є аналіз проблеми адаптації та оптимізації навчального процесу під впливом інформатизації навчання та взаємодії зі студентами. Ми намагаємося побудувати орієнтоване на інтереси студентів, відкрите для всіх і спрямоване на розвиток середовище, в якому кожен міг би створювати і накопичувати інформацію та знання, мати до них вільний доступ, користуватися і обмінюватися ними, у відповідності до Закону України “Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки” [1], а також Законом України “Про національну програму інформатизації”, що визначає стратегію розв’язання проблеми забезпечення інформаційних потреб та інформаційної підтримки усіх сфер діяльності [2].

Отже, на нашу думку забезпечення цілісного педагогічного впливу, може відбуватися за допомогою використання та поєднання педагогічних інноваційних технологій та інформаційно-комунікаційних технологій, що сприяє

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

підвищенню якості навчання, інтенсифікація навчального процесу. Але Концепція інформатизації навчального процесу, заснована на органічному поєднанні традиційних і новітніх засобів навчання, передбачає поетапне, поступове впровадження у навчальний процес автоматизованих систем навчання та інших інформаційно-комунікаційних технологій, раціональне поєднання традиційних методів та засобів навчання, з сучасними інформаційними технологіями.

Оскільки нові умови переходу до інформаційного суспільства породжує не лише підвищені вимоги до комунікативних та інформаційних компетенцій майбутніх фахівців з економічних, математичних та кібернетичних наук, але й, у першу чергу, зростання їх професійної мобільності. Основні принципи інформатизації професійної освіти, що впроваджуються нами на кафедрі прикладної математики та інформаційних технологій Інституту міжнародної економіки, фінансів та інформаційних технологій МАУПу, які застосовуються до всіх рівнів системи професійної освіти і навчання, є: направленість на особистість (надати можливість кожному студенту, а також створити необхідні умови для іноземних студентів, щодо реалізації потенціалу, сприяючи суспільному і особистому розвитку та підвищуючи якість свого навчання та життя).

Доступність професійної освіти і навчання (використовується система дистанційного навчання на основі Телеуніверситету Міжрегіональної Академії управління персоналом за дистанційною формою навчання на базі Інтернет-технологій та забезпечується на їх основі ефективно, зручно, рентабельно впровадження і використання ІКТ та мультимедійних технологій, на прикладі IBM Lotus Notes Domino та використання сайту <http://do.iapm.edu.ua>). На всіх освітніх рівнях усіх форм навчання (денної, заочної, дистанційної); рівномірне забезпечення можливості доступу студентів усіх курсів, освітньо-кваліфікаційних рівнів, спеціальностей, форм навчання, національностей до комп'ютерних і телекомунікаційних засобів (вільний доступ до форму сайту <http://answer.iapm.edu.ua/> <http://www.maup.com.ua/>, де всі бажаючі можуть отримати відповіді на запитання); рівні можливості для чоловіків та жінок (розвиток відкритого для всіх інформаційного суспільства, в якому кожен студент міг би створювати і накопичувати інформацію та знання, мати до них вільний доступ, користуватися і обмінюватися ними).

Неперервність і нуковість (відкриття Центру економетричних досліджень, різнопланових курсів "Комп'ютерна

графіка”, “ІС-Підприємство” та інших, для підвищення кваліфікації, вдосконалення навчальних планів та програм з інтеграцією економічних, математичних та комп’ютерних дисциплін, що вивчаються за цими напрямками, відкриття нових спеціальностей, таких як “Інженерна кібернетика”, “Прикладна математика”, “Програмне забезпечення автоматизованих систем”, “Фінанси і кредит”, “Облік і аудит”, “Маркетинг”), втілення принципів “освіта протягом усього життя”).

Прозорість (розширення національного науково-освітнього простору завдяки створенню умов для навчання студентів з 25 країн світу, який ґрунтуватиметься на об’єднанні різноманітних національних багатоцільових інформаційно-комунікаційних систем).

Наступність (забезпечення на високому рівні Інституту міжнародної економіки, фінансів та інформаційних технологій сучасними економічними та ефективними засобами ІКТ і необхідними інформаційними ресурсами (Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. Сухомлинського, ШООН НАПН України, Університет менеджменту освіти НАПН України, Інформатика в Україні, Проблемна лабораторія дистанційного навчання); забезпечення розвитку національної науково-освітньої інформаційної мережі та інформаційних ресурсів за такими галузями знань, як: Системні науки та кібернетика, Комп’ютерні науки, Економіка і підприємництво, її приєднання, зокрема, до європейських науково-освітніх мереж (Microsoft “Партнерство в навчанні”, Educational Network Ukraine, Інформаційний портал “Діти України”, Проект “Технології тестування”, Освітянська мережа України, Громадська Рада освітян і науковців України, Сайт “Експеримент у навчальному закладі”, Український центр дистанційної освіти, Українська система дистанційного навчання, “Експеримент у навчальному закладі”). Соціальна справедливість (сприяння підвищенню рівня життя та освіти кожної студента (зокрема іноземців) за рахунок використання ІКТ, зокрема суттєвого розширення номенклатури надання відповідних електронних послуг населенню, розвиток дистанційного навчання; проведення дослідження щодо можливостей ІКТ для поліпшення якості навчального процесу студентів (Internet-навчання для студентів інших регіонів).

Але ми зіштовхнулися з проблемою, де стратегічна інтеграція й встановлення зв’язків з використанням систем обчислювальної техніки й інформатики на сучасній стадії еволюція підходів до стратегії інноваційного розвитку сприяє обміну інформацією про новітні наукові розробки, з одного боку, і

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

вимогах, пропонованих ринком – з іншої. Інформатизація професійної освіти економістів та спеціалістів комп'ютерних наук акцентує на тому, що будь-яка нова навчальна інформація, якою б досконалою не видавалася спочатку, завжди може бути більш повною, цінною, об'єктивною, перетворена або використана для вирішення актуальних завдань, тому збір, накопичення навчально-інформаційних ресурсів повинен бути безперервним. Як і процес вдосконалення власного програмного продукту може бути нескінченим. Але для будь-якого замовлення існують терміни та часові межі, певні критерії якості та надійності. Як же відбувається процес тестування на якість і надійність професіоналізму майбутніх фахівців.

На наш погляд, перетворюючи знання в інформацію, інформатизація професійної освіти майбутніх фахівців з економіки та підприємництва, прикладної математики та комп'ютерних наук відриває засвоєння знань від інших елементів професійної свідомості – інтуїції і багатозначності, робить знання однозначними і формально логічними, зневажає діалектичним способом мислення, виробляє технічне мислення, не спонукає до творчої діяльності. Це, в свою чергу, впливає на формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Одним з напрямків подолання цього бар'єру, ми бачимо у впровадженні та використанні інноваційних методів навчання з використанням комп'ютерних технологій.

Навчальний процес інформатизованих навчальних курсів, ми перебудовуємо від інформативної структури до технології самоосвіти та саморозвитку під керівництвом наставників – педагогів (педагог фасилітатор), намагаємося динамічно адаптуватися під впливом взаємодії зі студентами. Підвищення ефективності навчання майбутніх фахівців з економіки та підприємництва, прикладної математики та комп'ютерних наук прямо залежить від професійно цікавого підбору та використання різноманітних, найбільш адекватних тематиці та ситуації методів навчання, активізації інформатизації всього навчального процесу. Активація – постійний процес управління інформаційної діяльності студентів, спонукання до цілеспрямованого навчання.

В інформатизації професійної освіти майбутніх фахівців з економіки та підприємництва, прикладної математики та комп'ютерних наук перевага надається концептуально-аналітичним (наприклад, викладання концептуально-аналітичними блоками основ системи керування базами даних), проблемним (наприклад, прогнозування можливого виникнення труднощів у вивченні автоматизованих інформаційних систем документообігу та навмисне внесення помилок у основні поняття та практичні

приклад), оглядовим та настановчим лекціям (наприклад, великий обсяг навчальної інформації з моделювання та аналізу програмного забезпечення). Набувають все більшого поширення міні-лекції (наприклад, короткий вступний виклад теоретичної частини практичного заняття), гостьові лекції (наприклад, запрошення на лекції інших викладачів, чи спеціалістів з галузі, що співпадає з тематикою лекції, наприклад, теорії алгоритмів та математичної логіки), лекції з аналізом конкретних ситуацій (наприклад, “Персоналізація інформаційних систем”), лекції з елементами колективного дослідження (зведений виклад) (наприклад, на лекції з теми “Групова динаміка та комунікації”, “Людино-машинна взаємодія”, де поряд з наданням навчальної інформації у формі монологу, пропонується студентам запитання і після отримання відповідей та їх подальшого аналізу продовжується пояснення) та ін.

Використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі та його керуванні дозволяє нам підвищити якість навчального процесу й підсилити освітні ефекти від застосування інноваційних педагогічних програм і методик, оскільки дає додаткові можливості для побудови індивідуальних освітніх траєкторій студентів, а також підвищує ефективність та зацікавленість навчального процесу, що підтверджується у вище викладеному досвіді.

### Література

1. Закон України “Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки” від 9 січня 2007 року № 537-V // Відомості Верховної Ради України. – 2007. – №12. – С. 102-110.
2. Закон України “Про національну програму інформатизації” від 04.02.1998 № 74/98-ВР // Відомості Верховної Ради України. – 1998. №27-28. – С. 180-195.
3. Морзе Н.В. Методика навчання інформатики: Частина I. Загальна методика навчання інформатики / Н.В. Морзе. – Київ: Навчальна книга, 2003. – 256 с. – Ч. II. Методика навчання інформаційних технологій. – К.: Навчальна книга, 2003. – 288 с.; Ч. III. Методика навчання основних послуг глобальної мережі Інтернет. – К.: Навчальна книга, 2003. – 200 с.; Ч. IV. Методика навчання основ алгоритмізації та програмування. – К.: Навчальна книга, 2004. – 368 с.
4. Педагогічний словник / За редакцією М.Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
5. Жалдак М.І. Комп’ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики / М.І. Жалдак, В.В. Лапінський, М.І. Шут. – К.: – НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2004. – 182 с.



**Татьяна Столярова**

***Информатизация профессиональной подготовки будущих специалистов экономики и предпринимательства, прикладной математики и компьютерных наук***

**Аннотация.** В статье рассматривается внедрение инновационных средств обучения информационных технологий в обучении будущих специалистов экономики и предпринимательству, прикладной математики и компьютерных наук. Раскрывается важность внедрения информационных и телекоммуникационных технологий в сферу высшего образования и их практическое использование.

**Ключевые слова:** информационные технологии, информационно-коммуникационные технологии и информационно-образовательную среду инновационных методов обучения.

**Tatiana Stolyarova**

***Implementation of innovative training tools and information technology training of future specialists of Economics and Business, Applied Mathematics and Computer Science***

**Summary.** The article rassmatrivaetsya innovative learning tools of information technology in teaching future professionals of Economics and Business, Applied Mathematics and Computer Science. Disclosed the importance of introducing information and communication technologies in higher education and their practical use.

**Key words:** information technology, information and kommunykatsyon technology and information-obrazovatelnyu Wednesday innovative methods of training.

### Розділ III

## АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ

УДК 378.637.016

Наталія Аксініна,  
м. Київ

### РОЗВИТОК КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У сучасному світі, перед яким постають завдання досягнути проблеми планетарного масштабу, методологічною парадигмою має стати творчість. Це форма людської діяльності, яка ставить за мету пошук і практичне створення нового, оригінального, унікального, кращого, прогресивного, соціально значущого.

Вдосконалення сучасної освіти в умовах глобалізації, інформатизації не можна уявити без упровадження різного роду інновацій, перегляду цілого ряду принципових позицій у відношенні до того, “чому та як” сьогодні навчати. І перевага тут надається саме розвитку творчих здібностей, творчому потенціалу, творчому саморозвитку, творчій індивідуальності креативності особистості.

Термін “креативність” у педагогіці та психології набув поширення у 60-ті роки ХХ століття. За сучасних умов він активно використовується в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних авторів (В. Дружинін, Л. Єрмолаєва-Томіна, М. Козленко, О. Лук, А. Маслоу, О. Матюшкін, В. Петухов, Е. Торенс, К. Тошина, М. Лешенко, В. Франкл, Е. Фром та ін.) [2, с. 215].

В англomовній літературі, як правило, “creativity” позначають все те, що має безпосередню причетність до створення чогось нового; власне процес такого створення; продукт цього процесу; його суб’єкт; обставини, в яких творчий процес відбувається; чинники, які його обумовлюють тощо, тобто “креативність” трактується як поняття синонімічне “творчості”. У Психологічному словнику креативність розуміється з точки зору творчої продуктивності, як “здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилитися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації”, формування креативності варто починати на ранніх етапах розвитку особистості, то існує нагальна потреба у підготовці майбутніх учителів та вихователів до

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

активізації креативного потенціалу з раннього віку.

У сучасних умовах творча особистість стає досить ваговою для суспільства на всіх етапах його розвитку. Зміни у суспільстві, що відбуваються досить швидко, потребують від людини якостей, котрі б дозволяли творчо і продуктивно підходити до будь-яких змін. Для того, щоб вижити у ситуації постійних змін, щоб адекватно на них реагувати, особистість повинна активізувати свій творчий потенціал. Таким чином, виникає протиріччя між репродуктивним характером традиційної системи освіти і нагальною потребою суспільства у креативній системі розвитку особистості.

Науковці Б. Ананьєв, І. Зимняя, М. Бобнева стверджують, що студентський вік є найважливішим періодом у житті людини. У цей період молода людина засвоює основні принципи професійного кредо. У процесі навчання та практики відбувається формування професійних умінь та навичок, необхідних в організації навчально-виховного процесу і, зокрема, активізації креативного потенціалу особистості [4, с. 16].

Креативне мислення є важливою ознакою сучасної людини. Психологи ніяк не можуть прийти до єдиного визначення терміну “креативність”. Однак багато з них розуміють під креативністю здатність бачити речі в новому і незвичайному світі і знаходити унікальні рішення проблем. Креативність є повною протилежністю шаблонного мислення (обмеженість вибору при пошуку можливих рішень і тенденцій однаково підходити до різних проблем). Вона веде вбік від банальних ідей і нудного, звичного погляду на речі і народжує оригінальні рішення. Креативність робить процес мислення захоплюючим і допомагає знаходити нові рішення старих проблем. Психологи однак не погоджуються в тому, що креативність та інтелект – не одне і те ж. Згідно з численними результатами компетентних досліджень, не всі люди з високим IQ є креативні.

Історія проблематики креативності, креативного мислення має три основних етапи розвитку: імпліцитний (з античності до кінця XIX ст.), під час якого формується уявлення про природу творчості, розглядаються основні психологічні закономірності процесів мислення, що відповідають принципам наукового детермінізму; експліцитний (кінець XIX – 80-ті рр. XX ст.), який складався з інкубаційного періоду розвитку творчості та номінаційного періоду, під час якого з'явився термін “креативність”; рефлексивний (90-ті рр. XX ст. – поч. XXI ст.), пов'язаний з осмисленням та узагальненням результатів дослідження креативності, креативного мислення, перспектив

розвитку.

У зарубіжній психологічній науці креативне мислення розглядають як здатність особистості відмовитися від стереотипних способів мислення та здатність ризикувати (дивергентне мислення), гнучкість мислення, швидкість мислення, багату уяву, сприйняття неоднозначних речей, високі естетичні цінності, розвиток інтуїції. (Р.М. Сімпсон та Дж. Гілфорд).

К. Тейлор розглядає креативне мислення не як єдиний фактор, а як сукупність різних здібностей, кожна з яких може бути представлена в різному ступені. Він виділив 52 критерії обдарованості. На думку Дж. Рензулі, який розуміє креативне мислення як особливість поведінки особистості, яка виражається в оригінальних здібностях отримання продукту досягнення рішення проблеми, нових підходів до проблеми з різних точок зору.

Розглядає креативність як процес переко́нструювання елементів в нових комбінаціях, С. Меднік, які відповідають потребам корисності та деяким спеціальним потребам.

Ф. Баррон розуміє під креативністю здатність привносити щось нове у досвід; М. Волач – здатність народжувати оригінальні ідеї в умовах розв'язання або постановки нових проблем [1, с. 15].

Уже на початку 60-х років минулого століття було описано більше ніж шістьдесят визначень креативного мислення, а та кількість, що існує сьогодні, потребує ґрунтового аналізу. Поняття креативного мислення набуло розповсюдження в 50-ті роки ХХ століття завдяки дослідженням Дж. Гілфорда. Він перший звернув увагу на різницю між креативним мисленням та інтелектом (між дивергентним та конвергентним інтелектом) та запропонував концепцію креативності, як універсальної пізнавальної творчої здібності.

На думку Дж. Гілфорда, креативне мислення є оригінальним – людина шукає власне розв'язання проблем; гнучким – людина вміє при потребі змінити свою попередню думку, по-новому підійти до розв'язання наболілих питань; глибоким – вміє бачити нові прихованні від сприйняття проблеми, задачі. Він вважав, що креативність та творчий потенціал, можуть бути визначені як сукупність здібностей та інших рис, які сприяють успішному творчому мисленню.

Вітчизняні автори поглиблюють та конкретизують виділені Дж. Гілфордом характеристики мислення. Так, Н. Шумакова здатність до виявлення проблем розглядає як “готовність породжувати проблеми”; легкість генерування ідей (продуктивність) О. Матюшкін вважає проявом вищої форми пошукової активності – самостійної постановки питань і проблем;

О. Матюшкін пов'язує з продуктивністю при розробці стратегії пошуку, прогнозування; Д. Завалішина та А. Брушлінський як реалізацію дослідницької (пізнавальної, пошукової) активності та ініціативи суб'єкта та витончене відчуття нового. На думку Я. Пономарьова, із креативністю мислення пов'язані інтенсивність пошукової мотивації та чутливість до побічних утворень, що виникають у ході розумового процесу. О. Туриніна вважає основними властивостями креативного мислення чутливість до дисгармонії елементів у структурі проблеми та прагнення до корекції цієї дисгармонії на основі інтелектуальної компетентності [3, с. 7].

Є. Торренс визначив креативне мислення як виникнення чутливості до проблем, пов'язаних з недовіком знань ідентифікацією труднощів, процесом виникнення здогадок та формування гіпотез.

Він виділив чотири основні параметри, що характеризують креативне мислення: а) легкість – швидкість виконання текстових завдань; б) гнучкість – кількість переключень з одного класу об'єктів на другий під час викладу матеріалу; в) оригінальність – мінімальна частота даної відповіді до подібної групи; г) точність виконання завдань.

Узагальнюючи досвід зарубіжних дослідників креативності, Л. Єрмолаєва-Томіна дає визначення креативного мислення як сукупності різноманітних здібностей, кожна з яких може бути представлена в тому чи іншому ступені, в тій чи іншій індивідуальності і виділяє наступні її ознаки: відкритість, широта, швидкість мислення, оригінальність мислення (самостійність, незвичайність).

Якщо подивитись на проблему креативного мислення через відносини: суб'єкт – предмет (творчий процес) то слід зупинитися на дослідженнях процесів продуктивного мислення (О. Брушлінський, І. Калошина, О. Тихомиров). Креативність в цьому підході опосередкована діяльністю творця.

А. Нечаєв головною педагогічною задачею висунув експериментальне вивчення вроджених задатків та складання різних умов для їх розвитку. Цей метод став доволі популярний, тому що міг використовуватися в педагогічній практиці з метою розв'язання багатьох задач [5, с. 9].

Креативність або творча здібність у тому чи іншому змісті властива кожній людині. Вона також невід'ємна від людини як здатність мислити, розмовляти, відчувати. Більше того, реалізація творчого потенціалу, незалежно від його масштабів, роблять людину психічно повноцінною. Позбавити людину такої

можливості – означає викликати в неї невротичний стан.

Погляд на креативність як універсальну рису особистості людини, зокрема, майбутнього педагога, завданням якого є активізація творчого потенціалу вихованців, передбачає визначення розуміння творчості. Творчість розуміється нами як процес створення чогось нового, при чому процес не запрограмований, непередбачуваний і раптовий. При цьому до уваги не береться цінність результату творчого акту і його новизна для великої групи людей, для суспільства або для людства. Головне, щоб результат був новим і значущим для “творця”. Самостійне, оригінальне вирішення учнем задачі, котра вже має відповідь, буде творчим актом, а його самого вже варто оцінювати як творчу особистість.

Згідно другого трактування, не кожному особистість варто вважати творчою особистістю або творцем. Подібна позиція пов’язана з іншим розумінням природи творчості. Тут, крім незапрограмованого процесу створення, береться до уваги цінність нового результату. Він повинен бути загальнозначущим, хоча його масштаб може бути різним. Важливою рисою творця є сильна і стійка потреба у творчості. Творча особистість не може жити без творчості, вона бачить у ній головну мету і основний зміст свого життя.

Креативне мислення (креативність) у багатьох сучасних системних підходах до визначення сукупності професійно значущих якостей, підструктур особистості, спеціальних здібностей представлено як обов’язковий компонент, тому його розвиток важливий з позицій творчої професійної діяльності. Креативне мислення майбутнього вчителя музики є такою якістю, що розвивається в онтогенезі у процесі включення в різні види діяльності та поєднується з провідними мотивами, що функціонально закріплюється в структурі особистості і визначає творчий стиль майбутньої продуктивної діяльності. Можемо зауважити, що завданням професійної підготовки майбутніх учителів є активізація усіх їхніх креативних здібностей і вироблення мотивації до здійснення навчально-виховного процесу засобами творчості, тобто пошуку креативних шляхів до розвитку власного творчого потенціалу та креативності вихованців. Психологічними чинниками, які впливають на розвиток креативного мислення, є внутрішні: мотиваційно-особистісні (особистісна креативність, внутрішня мотивація, рівень самооцінки, комунікативні, емпатійні професійно важливі якості) та когнітивно-операційні (інтелектуальний рівень, стиль мислення, компетентність у розв’язанні професійних задач), а також

## Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

середовище навчального закладу як зовнішній чинник. Існують достовірні кореляційні зв'язки між характеристиками креативного мислення, мотиваційно-особистісними та когнітивно-операційними чинниками, що впливають на його розвиток.

Важливою психолого-педагогічною умовою розвитку креативного мислення майбутніх вчителів музики є створення у вищому навчальному закладі середовища, яке дає можливість формування внутрішньої мотиваційної готовності до творчої професійної діяльності, підвищення рівня професійних і загальних знань, компетентності, знайомства з новітніми креативними технологіями; набуття практичних навичок діяльності; використання евристичних прийомів; зняття остраху критики виказаних нестандартних думок; виникнення надситуативної активності при вирішенні проблем, наближених до реальних умов.

У висновку доцільно зазначити, що креативне мислення – це творче мислення в якому особистість шукає власне розв'язання проблеми вміє по-новому підійти до її вирішення, вміє бачити нові проблеми, задачі, здатна висловити ідеї, нетрадиційно мислити, швидко розв'язувати проблемні ситуації, має гнучкість, швидкість, легкість, оригінальність мислення, розвинену інтуїцію.

### **Література**

1. Гнатко Н.М. Проблема креативності і явище наслідування / Н.М. Гнатко – М: ІП РАП, 1994. – 44 с.
2. Литвиненко С. Креативність як загальна здібність до творчості: сучасні підходи / С. Литвиненко // Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка: зб. наук. праць. – Вип. 3 (50). Серія “Педагогічні науки”. – Полтава, 2006. – С. 215-219.
3. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество / А.М. Матюшкин – М.: Изд Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЕК, 2003. – 720 с.
4. Павлюк Р. Критеріальна готовність майбутніх вихователів до використання казки при навчанні іноземної мови дошкільників / Р. Павлюк // Наукові здобутки студентів і магістрантів – школі ХХІ століття: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Полтава, 14-15 березня 2006 року. – Полтава: ПДПУ, 2006. – С. 16-17.
5. Чернилевський Д.В. Креативная педагогика и психология / Д.В. Чернилевський, А.В. Морозов. – М: Академический проект, 2004 – 560 с.

*Наталья Аксинина*

### *Развитие креативного мышления будущих учителей музыки*

*Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития креативного мышления будущих учителей музыки.*

*Ключевые слова: креативность, креативное мышление, учитель музыки.*

*Natalja Aksinina*  
**Critical thinking future music teachers**

*Summary.* The article discusses the features of creative thinking future music teachers.

**Key words:** *creativity, creative thinking, music teacher.*

УДК 374.7

**Валерій Аніщенко,  
Олег Падалка,  
м. Київ**

### **ПРОФЕСІЙНІ ЦІННОСТІ ВЧИТЕЛЯ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІКИ БЕЗПЕКИ**

В умовах інформаційного розвитку суспільства важливого значення набувають проблеми загальної безпеки людини, національної безпеки, соціальної, інформаційно-психологічної, дорожньо-транспортної безпеки, безпеки соціальних систем, кримінальної та антитерористичної безпеки та ін. Система безпеки взаємодіє із соціальним середовищем. На думку О. Пучкова [3, с. 227], така взаємодія являє собою процес обміну інформацією, що має мінливий характер. Науковець наголошує, що суперечності (боротьба) періодично чергуються зі співробітництвом (сприянням). Якщо зовнішні суперечності відбуваються між системою безпеки і середовищем, то внутрішні – між елементами самої системи. Часто їх посилює факт створення соціальних інститутів, які дублюють один одного, що призводить до небажаних фінансових витрат і “боротьби” цих інститутів за своє виживання.

У зв'язку з цим актуалізується проблема ціннісних пріоритетів сучасної освіти. Оскільки вчитель є суб'єктом навчально-виховної взаємодії, передусім йдеться про його професійні цінності. Педагогічні та загальнолюдські цінності безпосередньо пов'язані з мотивацією професійної діяльності. Вони є гуманістично орієнтованими. Беззаперечним є те, що провідна професійна цінність вчителя – дитина, безпека її життєдіяльності.

Передусім зазначимо, що безпека є першою із базових потреб, які відрізняють людину від інших представників живого світу. Як відомо, вищі потреби сприяють більш повному задоволенню потреби в безпеці. Відповідно до загальноновизнаної



### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

теорії мотивації, такими першоджерелами є її базові потреби. Обґрунтована цією теорією ієрархія висуває потребу у безпеці на перше місце серед тих, що відрізняють людину від інших представників природи [4]:

1. Фізіологічні потреби.
2. Потреба в безпеці.
3. Потреба в любові, у соціальних зв'язках.
4. Потреба у повазі, схвалення та визнання суспільства.
5. Потреба у самоактуалізації, розвитку особистості, у т.ч.

й духовному.

Як свідчать результати наукових досліджень, потреби більш високого рівня виникають після задоволення потреб нижчих. Отже, всі інші потреби, притаманні людині, виникають тільки після задоволення потреби у безпеці.

Викладене вище актуалізує необхідність з'ясування сутності педагогіки безпеки. На сучасному етапі розвитку вітчизняної і зарубіжної науки власне педагогіка безпеки (Pedagogy security) тлумачиться як науковий напрям у педагогіці про закономірності розвитку життєвого досвіду безпечного існування особистості в системі “Людина – Природа – Суспільство”. Об'єктом педагогіки безпеки є “освітній процес” розвитку життєвого досвіду безпечного існування (життєдіяльності) особистості, а її предметом – закономірності розвитку життєвого досвіду безпечного існування (життєдіяльності) особистості. Дослідження з педагогіки безпеки у галузі освіти покликані зреалізувати такі завдання:

- виховання культури безпеки суб'єктів навчально-виховної взаємодії із відповідною готовністю до дій у ситуаціях, небезпечних для життя і здоров'я людини;
- навчання безпечної діяльності, у т.ч. й у ситуаціях, небезпечних для життя і здоров'я людини;
- розвиток навичок надання само- та взаємодопомоги, здатності передбачати, попереджати і запобігати небезпеці.

Проблема нашого наукового пошуку пов'язана з поняттям “цінності”. Загалом цінність – термін, який широко використовується у філософській соціологічній літературі для вказівки на людське значення певних явищ дійсності. Ціннісне ставлення людини до світу і світу до людини перебуває у центрі розуміння цінностей. Відповідальний моральний вибір можливий за умови, якщо буде здійснюватися орієнтація не тільки на інтереси іншого, а й сама особистість буде відчувати інтерес до себе та підтримку з боку “іншого”.

Аналіз літературних джерел [1, с. 179-180; 2, с. 6; 5, с. 112-

113] свідчить, що професійні цінності вчителя доцільно розглядати як особистісне інтегративне утворення, провідну складову його професійної самосвідомості, що відображається у вибірковому ставленні до різних аспектів педагогічної праці, у нормах, які регламентують його діяльність. Нам імпонує твердження З. Кокаревої про те, що професійні цінності доцільно тлумачити в єдності з цілісною системою життєвих орієнтацій педагога. Разом із цінностями сім'ї, побуту, дозвілля вони утворюють ціннісну єдність, що стимулює прояв високодуховних ціннісних орієнтацій вчителя у різних сферах життєдіяльності людини. Особливо важливе значення мають відданість педагога справі, задоволеність працею, позитивність думок, дій та ін.

Слід наголосити, що професійні цінності вчителя передбачають його духовні, моральні пріоритети, які є соціально значимою поведінковою характеристикою професійно-педагогічної діяльності вчителя, є підґрунтям формування його відповідальності за безпеку учнів та інших суб'єктів навчально-виховного процесу закладів освіти діяльність [2, с. 6]. Щодо типології цих цінностей, то В. Сластьонін виокремлює цінності-засоби, цінності-відносини, цінності-якості [5, с. 45-47]. Також науковці акцентують увагу на важливості цінностей, пов'язаних з економічними основами життєдіяльності педагога в особистісному та професійному контексті. Водночас для студентів педагогічних спеціальностей пріоритетними є соціально-професійні, морально-психологічні цінності.

Результати дослідження С. Лабутіної свідчать про доцільність виокремлення духовних, інтелектуальних (цінності-знання, цінності-вміння), моральних (цінності-ставлення до педагогічної діяльності), екологічних (цінності-дії), естетичних (цінності якості особистості), матеріальних цінностей, а також цінностей безпечної життєдіяльності (цінності-поводження вчителя, цінності безпечної педагогічної діяльності) педагога. Зокрема, цінності безпечної діяльності проявляються у безпечному способі життя людини, в її ставленні до навколишньої дійсності у побутовій та професійній сфері.

Усі групи цінностей педагога функціонують як єдине ціле. Водночас професійні цінності вчителя у контексті педагогіки безпеки виражаються у таких компонентах:

- індивідуально-аксіологічному (внутрішньо властиві конкретній людині на певному етапі її професійного розвитку);
- когнітивно-діяльнісному (набуття тими, хто навчається знань, умінь, особистісних якостей, необхідних для подальшої професійно-педагогічної діяльності вчителя, виховання

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

в учнів відповідальності до особистої і колективної безпеки);

- емоційно-мотиваційному (особистісне позитивне ставлення до безпечної педагогічної діяльності, сформованість потреби у ній, наявність соціальної мотивації, а також пізнавального інтересу до опанування ціннісних пріоритетів вчителя);

- оціночно-рефлексивному (здатність майбутнього вчителя аналізувати власну професійну діяльність, об'єктивно оцінювати себе, свій рівень професійних цінностей, свої вчинки (самоконтроль, самоаналіз, самооцінка) [2, с. 7].

Ефективне формування професійних цінностей вчителя можливе, якщо буде забезпечено орієнтацію навчально-виховного процесу педагогічного вищого навчального закладу на формування цінностей педагогіки безпеки; поетапне їх опанування (інформаційно-аксіологічний, діяльнісно-усвідомлений, результативно-особистісний) за допомогою технології формування професійних цінностей вчителя; необхідні умови, спрямовані на формування професійних цінностей вчителя у процесі підготовки у ВНЗ [2, с. 4].

Викладене вище зумовлює необхідність акцентувати увагу на умовах ефективного формування професійних цінностей вчителя. Так, важливого значення набувають *психолого-педагогічні* умови (умотивованість студентів до вивчення особистої і колективної безпеки, сприятливий психологічний клімат на заняттях, що відображає цінність особистості кожного учня; позиція студентів, зорієнтована на безпеку навчального процесу). *Змістова* умова передбачає пріоритет теоретичних гуманістично-аксіологічних педагогічних знань у теоретичній освіті, самоосвіті вчителя. *Методична* включає сукупність методів і прийомів, які забезпечують опанування студентами цінностей безпечної життєдіяльності, стимулюють поетапне просування майбутнього вчителя до більш високих рівнів професійних цінностей. *Індивідуально-значуща* умова передбачає надання вчителю свободи вибору організації, форм, змісту і методів аксіологічно орієнтованої педагогічної освіти на засадах педагогіки безпеки. *Рефлексивна* умова забезпечує аналіз попередніх етапів, сприяє актуалізації стану і подальших зрушень у своїй системі цінностей. *Діагностична* умова передбачає виявлення вчителем рівня розвитку його ціннісної системи на всіх етапах неперервної педагогічної освіти. *Прогностична* умова уособлює визначення подальшого професійно-особистісного розвитку вчителя з позицій аксіологічних орієнтирів, педагогіки безпеки. *Процесуальна* умова – просування вчителя через послідовний ряд етапів професійного зростання згідно з

концепцією та логікою неперервної педагогічної освіти [1, с. 18-19; 2, с. 8]. Ці умови сприяють формуванню професійних цінностей вчителя у контексті педагогіки безпеки.

Таким чином, у контексті педагогіки безпеки професійні цінності вчителя включають духовні цінності, які є основою гармонії інтелектуальних (розумових) і моральних сил людини в усвідомленні важливості особистої і колективної безпеки учнів. Інтелектуальні (цінності-знання, цінності-вміння), моральні цінності (цінності-відносини) особистості виявляються не тільки у ставленні вчителя до оточуючих людей, а й у рівні оволодіння педагогом системою знань про предмети та явища навколишньої дійсності. Сформовані стійкі професійні цінності є основою гуманістичної позиції особистості педагога, визначають характер побудови взаємовідносин між суб'єктами освітнього процесу, сприяють соціалізації, формуванню відповідального ставлення до особистої і колективної безпеки.

### Література

1. Кокарева З.А. Педагогические условия развития профессиональных ценностей учителя: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кокарева Зоя Александровна. – М., 2004. – 206 с.
2. Лабутина С.А. Формирование профессиональных ценностей учителя безопасности жизнедеятельности в педагогическом вузе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лабутина Светлана Анатольевна. – М., 2009. – 24 с.
3. Пучков О.О. Безпека як об'єкт соціально-філософського аналізу / О.О. Пучков // Мультиверсум. Філософський альманах: зб. наук. пр. / голов. ред. В.В. Лях. – К.: Український центр духовної культури, 2006. – Вип. 53. – С. 223-234.
4. Сапронов В. Идеи к общей теории безопасности / Владимир Сапронов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 6.12.2011 <[http://www.bezopasnost.edu66.ru/media/sapronov\\_theoriya.pdf](http://www.bezopasnost.edu66.ru/media/sapronov_theoriya.pdf)>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
5. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособ. для студентов пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев и др. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

### *Валерий Анищенко, Олег Падалка* **Профессиональные ценности учителя в контексте педагогики безопасности**

*Аннотация.* В статье осуществлен анализ проблемы профессиональных ценностей учителя в контексте педагогики безопасности. Дана классификация профессиональных ценностей учителя. Проанализированы условия эффективного формирования профессиональных ценностей учителя в контексте педагогики

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи  
безпеки.

**Ключевые слова:** *безопасность, ценности, педагогика безопасности, профессиональные ценности учителя.*

**Valeriy Anyshchenko, Oleg Padalka**  
***Professional values teachers pedagogy in the context of security***

**Summary.** *The paper made an analysis of the problems of professional values in the context of teacher pedagogy security. Described the classification of professional values teachers. The conditions for efficient generation of professional tsinnostey teachers in the context of pedagogy security.*

**Key words:** *safety, value, safety pedagogy, teachers and professional values.*

**УДК 37.01.008:373.5.035:613**

**Галина Воскобойнікова,  
м. Бердянськ**

## **ВАЛЕОДІАГНОСТИКА ТА ВАЛЕОМОНІТОРИНГ ЯК СКЛАДОВІ ОЗДОРОВЧОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Одним з перспективних напрямків на шляху реформування системи освіти в Україні є поєднання і реалізація гуманістичного та компетентнісного підходів до формування змісту освіти, що забезпечуватиме підготовку сучасного конкурентоспроможного фахівця. Формування фахової компетентності сучасного педагога визначає низка соціальних та педагогічних умов, однією з яких є створення оздоровчого освітнього середовища в системі професійної підготовки, сприятливого для процесу гуманізації освіти, зміцнення і збереження здоров'я підростаючого покоління.

Сприятливе для збереження і зміцнення здоров'я всіх учасників педагогічного процесу освітнє середовище забезпечують, перш за все, належні соціально-гігієнічні умови в освітніх закладах, що включають дотримання екологічних, соціально-побутових, санітарно-гігієнічних нормативів, гігієнічних умов організації педагогічного процесу у відповідності до вікового інтелектуального і фізичного розвитку школярів та студентської молоді. Стан здоров'я підростаючого покоління є визначальним показником соціально-економічного розвитку суспільства, майбутнього нації. Тому особливої актуальності і значущості на сучасному етапі розвитку освіти набуває здоров'язберігаюча педагогіка. В сучасних умовах поняття “здорове суспільство”, “здорова нація” взаємообумовлені

індивідуальним здоров'ям, що формується в умовах екологічного, соціального середовища, які визначають якість життя людини. Водночас, найвпливовіше індивідуальне здоров'я формує і розвиває сама людина. Оздоровче освітнє середовище також формують учасники педагогічного процесу.

Отже, рівень валеологічної освіти і культури особистості і суспільства визначають рівень відповідальності за власне здоров'я і здоров'я оточуючих як найвищу індивідуальну і суспільну цінність життя, формують ноосферну свідомість людини. Створення оздоровчого освітнього середовища є невід'ємним елементом становлення ноосферної освіти в Україні. Проблема створення оздоровчого освітнього середовища, діагностики та моніторингу стану здоров'я дітей та молоді вивчається сучасними вітчизняними та зарубіжними вченими.

Дослідження факторів довкілля в загальноосвітніх закладах Російської федерації висвітлено у наукових працях А. Верещагіна, В. Зайцева, Т. Кириліна, які зауважують, що санітарно-гігієнічний вимогам не відповідають 20,7 % шкіл. Моніторинг дотримання санітарно-гігієнічних умов у загальноосвітніх закладах здійснювався ними за федеральним поділом, а потім виводився загальнодержавний показник. Слід зазначити, що в деяких регіонах показник перевищував загальнодержавний у два рази. Із урахуванням статистичних даних, науковцями було відпрацьовано систему соціально-гігієнічних та навчально-виховних заходів для створення належних умов, що сприяють освітньому процесу та оздоровленню школярів [2].

Здоров'язбережувальне середовище у підготовці майбутніх учителів розглядається у наукових працях В. Сфімової як оточення школяра (наявне і віртуальне), у якому існують і діють взаємопов'язані педагогічні, соціальні, культурні, психологічні, гігієнічні умови, що сприяють фізичному та особистісному розвитку суб'єктів навчання, які відповідають віковим, статевим, психофізіологічним особливостям учнів, закономірностям росту і розвитку дитини [4, с. 22-23].

Науковцями валеологічної лабораторії Харківського національного університету ім. В. Каразіна розроблено програми моніторингу стану здоров'я дітей, що визначають методи діагностики на певних рівнях структурної організації організму людини, а саме: молекулярному, клітинному, органному, системному та інтегральній оцінці здоров'я з використанням резонансної діагностики, електропунктурної діагностики, методу діагностики з використанням ефекту Кірліан для діагностики стану імунної системи та психоемоційного стану людини [6, с. 14-

17]. Вивчення санітарно-гігієнічних умов навчально-виховного процесу в освітніх закладах України та їх впливу на віковий розвиток і здоров'я дітей та підлітків систематично здійснюються під керівництвом І. Калініченка [7].

Отже, розроблені методики дозволяють визначити стан фізичного здоров'я людини на певних рівнях, психічного здоров'я та цілісну діагностику з використанням інструментальних методів біологічних досліджень та фізико-хімічних методів лабораторної діагностики. Можливість здійснення валеодіагностики стану здоров'я школярів і студентів реалізується в спеціально обладнаних лабораторних умовах.

Проблема формування ціннісного ставлення до здоров'я на індивідуальному та суспільному рівні, як зазначає О. Єжова, є інтегральною і на сучасному етапі досліджується у філософії, соціології, психології, педагогіці, медицині [3, с. 46-47].

Дослідженню наукової психолого-педагогічної проблеми формування позитивних мотивацій на здоровий спосіб життя у підростаючого покоління, моніторингу стану здоров'я підростаючого покоління присвячені наукові праці Л. Животовської, О. Гречишкіної, В. Оржиховської, П. Плахтія, С. Страшко, В. Шахненко [1, 5, 9].

Ідеї розвитку самовиховуючої активності дітей шляхом формування уміння і навичок самопізнання, самоконтролю, самоуправління та саморегуляції започатковані польським педагогом і лікарем Янушем Корчаком на початку ХХ століття не втрачають актуальності та соціальної значущості й на початку ХХІ століття.

На нашу думку, на особистісне ставлення до здоров'я як найвищої індивідуальної і суспільної цінності, формування позитивних мотивацій до зміцнення і збереження власного здоров'я у підростаючого покоління ефективно впливатимуть і діятимуть ведення самостереження та самоконтролю за власним станом здоров'ям, прийняття безпосередньої участі у діагностиці рівня власного здоров'я. Розвиток пізнавальної активності особистості щодо зміцнення і збереження індивідуального здоров'я ґрунтується на впровадженні в педагогічний процес технологій валеодіагностики та валеомоніторингу стану здоров'я учасників педагогічного процесу.

Метою нашого дослідження є здійснення комплексної поетапної валеодіагностики і валеомоніторингу стану здоров'я школярів і студентської молоді, як ефективних, доступних і дієвих засобів контролю навчально-виховного процесу в освітніх

зкладах, компонентів оздоровчого освітнього середовища в системі професійної підготовки та формування медико-валеологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Оздоровче освітнє середовище, сприятливе для формування, зміцнення і збереження здоров'я підростаючого поколіннями ми визначаємо як комплекс екологічних, соціальних, санітарно-гігієнічних і педагогічних умов, які створюються суспільством, державою в системі освіти та в освітніх закладах і сприяють оздоровленню всіх учасників педагогічного процесу. Оздоровче середовище формують всі учасники педагогічного процесу, тому особливого значення набуває валеологізація, тобто впровадження у навчально-виховний процес системи профілактично-виховних заходів, що ґрунтуються на технологіях здійснення валеодіагностики та валеомоніторингу їх стану здоров'я.

Валеологізація педагогічного процесу у вищих навчальних закладах у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, на нашу думку, сприятиме зміцненню і збереженню здоров'я студентської молоді, створенню здоров'язберігаючого середовища, формуванню медико-валеологічної компетентності, що забезпечуватиме успішну педагогічну діяльність у майбутньому. Здійснення комплексної поетапної валеодіагностики і валеомоніторингу стану здоров'я школярів і студентської молоді ґрунтується на індивідуальній науково-дослідній роботі майбутніх учителів початкової школи, що сприятиме розвитку їх самовиховуючої активності щодо самопізнання цінності власного здоров'я і здоров'я оточуючих, самоконтролю та саморегуляції, обумовлює на першому етапі здійснення валеологічної діагностики, дослідження параметрів здоров'я та проведення валеологічного моніторингу стану власного здоров'я та здоров'я сім'ї, на другому етапі здійснення валеологічної діагностики та ведення валеологічного моніторингу стану здоров'я молодших школярів під час педагогічної практики у початковій школі, на третьому етапі – узагальнення та аналіз статистичних даних стану здоров'я всіх учасників педагогічного процесу, систематизація набутих теоретичних знань, практичних умінь та навичок здійснення валеодіагностики та ведення валеомоніторингу в процесі формування медико-валеологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

На першому етапі у комплексному дослідженні стану власного здоров'я взяли участь студенти першого і другого курсу



## Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

Інституту психолого-педагогічної освіти і мистецтв. Протягом навчального року студенти вели щоденники самоконтролю за станом здоров'я, у яких записували об'єктивні та суб'єктивні показники самоконтролю, визначали рівень власного здоров'я та адаптаційний потенціал власного організму. Моніторинг стану здоров'я здійснювали за даними щоденників самоконтролю (рис. 1).

У процесі визначення рівня здоров'я студентів враховувалися об'єктивні показники: частота серцевих скорочень; артеріальний тиск; частота дихання; життєва ємкість легень; затримка дихання на виху; маса тіла, зріст, тип нервової системи, адаптаційний потенціал та суб'єктивні: сон, апетит, працездатність, самопочуття. Визначення рівня здоров'я відбувалося за методиками: “Оцінка здорового способу життя за індивідуальним тестом здоров'я” (Г. Яцук), “Визначення рівня здоров'я за показниками аеробної продуктивності”, “Визначення стану соматичного здоров'я за основними показниками життєдіяльності організму” (Г. Апанасенко), “Тестування рівня здоров'я за обсягом функціональних резервів” (М. Амосов).

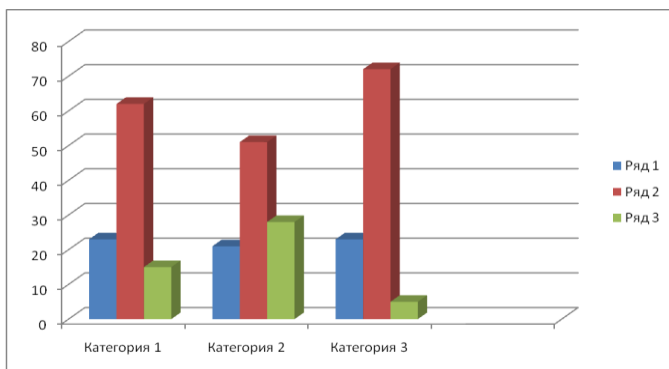


Рис. 1. Експрес-оцінка соматичного стану здоров'я студентів першого та другого курсу Інституту психолого-педагогічної освіти і мистецтв.

Категорія 1 – об'єктивні показники самоконтролю рівня адаптаційних можливостей організму: ряд 1 – напружена адаптація, ряд 2 – задовільна адаптація, ряд 3 – незадовільна адаптація.

Категорія 2 – об'єктивні показники самоконтролю обсягу функціональних резервів організму: ряд 1 – нижче середнього, ряд

2 – середній рівень; ряд 3 – вище середнього.

Категорія 3 – об'єктивні показники самоконтролю анаеробної продуктивності: ряд 1 – нижче середнього; ряд 2 – середній рівень; ряд 3 – вище середнього.

Наведені дані свідчать про те, що респонденти мають низький рівень рухової активності, не використовують в процесі фізичного розвитку резервні функціональні можливості організму, не достатньо розвивають власний адаптаційний потенціал.

З метою здійснення валеологічної корекції виявленої низької рухової активності кафедрою основ здоров'я і безпеки життєдіяльності та факультетом фізичного виховання започаткована і систематично проводиться ранкова гігієнічна гімнастика для всіх студентів БДПУ. Укінці навчального року студенти здійснювали системний аналіз впливу екологічних, соціальних факторів, індивідуальної поведінки на стан власного здоров'я. Додатково здійснювали оцінку рівня здоров'я та відношення до навчання за даними анкетування. Виконанням тестових завдань анкет студенти демонстрували власні мотивації щодо ведення здорового способу життя, вибору саногенної поведінки, дотримання гігієнічних умов організації педагогічного процесу і режиму дня, здатність до самоорганізації, саморегуляції та власні адаптаційні можливості.

На другому етапі у комплексному дослідженні приймали участь студенти четвертого курсу Інституту психолого-педагогічної освіти і мистецтв. На підґрунті набутих теоретичних знань, практичних умінь, навичок з медико-валеологічних дисциплін та практичного досвіду здійснення валеодіагностики, ведення моніторингу параметрів стану і рівня власного здоров'я, студенти здійснювали валеодіагностику та валеомоніторинг стану здоров'я молодших школярів під час проходження педагогічної практики у початковій школі. Порівняльний аналіз впливу екологічних, соціальних факторів та оцінку стану здоров'я молодших школярів студенти виконували як індивідуальні науково-дослідні завдання з валеології та шкільної гігієни.

Статистичні дані валеологічного моніторингу захворюваності молодших школярів поточного року навчання порівнювали з попередніми роками і визначали динаміку поширеності захворювань, спричинених порушеннями росту і розвитку дітей молодшого шкільного віку, екологічними, соціальними та індивідуальними, або поведінковими чинниками.

В основі проведення комплексного аналізу статистичних даних стану здоров'я дітей, підлітків та молоді Північного Приазов'я за період з 2008-2010 рр., використовуючи

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

моніторингові технології, здійснили кореляційний аналіз змін статистичних показників захворюваності відповідно вікових груп та окремих захворювань. Відповідно до даних аналізу, на першому місці за приростом неврологічні порушення і захворювання, на другому – інфекційно-запальні хвороби, на третьому та випереджаюче – інфекційно-алергічні. Необхідно відмітити, що значимого приросту набули хвороби обміну речовин, зокрема статистичний показник цукрового діабету у дітей шкільного віку, статистичний показник сечокам'яної хвороби та сечокиислої діатезу серед дітей та молоді, онкологічні патології. Сталим є приріст статистики дитячого травматизму. Таким чином, дані кореляційного аналізу вказують на необхідність оптимізації і посилення оздоровчо-виховної роботи, зокрема профілактики психо-неврологічних порушень у дітей та підлітків, інфекційно-запальних, інфекційно-алергічних хвороб, хвороб обміну речовин, профілактики дитячого травматизму.

На жаль, ми змогли лише частково дослідити і включити, як корелянту, соціальні умови росту і розвитку дітей та сімейне виховання відповідно до статистики захворюваності, а саме ці фактори соціального довкілля є найвпливовішими в процесі формування способу життя і збереження здоров'я дітей. Започаткування таких досліджень нами здійснено сумісно зі школами валеологічного спрямування ЗОШ № 11, № 16, гімназії “Сузір'я”, за підтримки міського відділу освіти та міського відділу охорони здоров'я, Бердянського міського центру сім'ї, дітей та молоді, в інших освітніх закладів міста. Комплексне валеологічне тестування стану здоров'я та вікового розвитку дітей стали проводити, залучаючи батьків та співпрацюючи з амбулаторними медичними закладами.

На підставі системного аналізу статистичних даних порушень росту і розвитку дітей, підлітків та молоді м. Бердянська та регіону необхідно зазначити, що оздоровчі методики навчання та виховання в загальноосвітніх школах та ВНЗ регіону Північного Приазов'я потрібно спрямувати на впровадження профілактично-гігієнічних заходів, що запобігають вказаним порушенням, сприяють зміцненню кардіо-респіраторного, адаптаційного потенціалу, імунної системи та опорно-рухового апарату дітей і підлітків, студентської молоді відповідно вікових груп, посилити профілактично-медичний та санітарно-гігієнічний контроль.

Використовуючи моніторингові показники, здійснювали проектування педагогічного процесу щодо посилення психолого-педагогічного впливу, шляхом ведення первинної профілактики захворювань, навчально-виховної роботи з дітьми і батьками.

Валеологізація педагогічного процесу в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи обумовлює впровадження у навчально-виховний процес системи профілактично-виховних заходів, що ґрунтуються на технологіях здійснення валеодіагностики та валеомоніторингу їх стану здоров'я, сприятиме зміцненню і збереженню здоров'я студентської молоді, створенню оздоровчого середовища, формуванню медико-валеологічної компетентності.

Валеодіагностика і валеомоніторинг стану здоров'я учасників педагогічного процесу є ефективними засобами контролю навчально-виховного процесу в освітніх закладах, компонентами оздоровчого освітнього середовища в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Перспективами подальших пошуків у напрямку досліджень є розробка і впровадження валеологічних програм зміцнення індивідуального здоров'я школярів і студентів на підґрунті валеодіагностики та валеомоніторингу стану здоров'я дітей та молоді, формування усвідомленого ставлення до здоров'я людини як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності, що суттєво сприятиме створенню оздоровчого освітнього середовища у ЗНЗ та ВНЗ.

### Література

1. Валеологічна освіта та виховання: сучасні підходи, доступність і шляхи її розвитку в Україні: зб. наук. ст. / За заг. ред. В.М. Оржеховської. – К.: Магістр – S, 1999. – 120 с.
2. Верещагін А.І. Фактори оточуючої середовища в загальноосвітніх закладах Російської федерації / А.І. Верещагін, В.І. Зайцев, Т.В. Кирилина // Медико-екологічні та соціальні проблеми збереження здоров'я дітей в Україні: збірка тез доповідей науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Київ, 10-11 вересня 2009 р.). – К., 2009. – С. 50-52.
3. Єжова О.О. Ціннісне ставлення до здоров'я як психолого-педагогічна проблема / О. Єжова / Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2010. – № 10. – С. 45-55.
4. Єфімова В.М. Питання щодо здоров'язбережувального освітнього середовища у підготовці майбутніх учителів / В. Єфімова // Здорове довкілля – здорова нація: матеріали II Міжнар. науково-практичної конференції. – Бердянськ, 2010. – С. 21-23.
5. Животовська Л. Обґрунтування змісту освіти і навчання бакалавра з валеології / Л. Животовська, С. Страшко // Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку: Матеріали II Міжнародної наук.-практ. конф. – ХНУ, 2004. – С. 14-18.
6. З історії розвитку кафедри валеології та валеологічної науково-дослідної лабораторії Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна // Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

розвитку: матеріали VIII Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Харків, квітень 2010 р.). У 3-х т. [за ред. М.С. Гончаренко]. – Харків, 2010. – Т. I. – 260 с.

7. Калініченко І.О. Соціально-гігієнічні аспекти збереження індивідуального здоров'я школярів / І.О. Калініченко, О.К. Микитенко // Гігієна населених місць. – К., 2004. – Вип. 44. – С. 486-489.

8. Моніторинг здоров'я учнів ЗНЗ: метод. посібн. / за ред. В.І. Шахненка. – Дрогобич, 2008. – 24 с.

9. Плахтій П.Д. Тестування, оцінка і корекція функціонального стану школярів / П.Д. Плахтій. – Кам'янець-Подільський: Інформаційно-видавничий відділ КПДП, 1997. – 112 с.

**Галина Воскобойникова**

***Валеодиагностика и валеомониторинг как составляющие оздоровительной образовательной среды начальной школы***

**Аннотация.** В статье освещено проблему создания оздоровительной образовательной среды в системе профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы путем валеологизации педагогического процесса, что обуславливает внедрение в учебно-воспитательный процесс системы профилактически-воспитательных мероприятий, основанных на технологиях валеодиагностики и валеомониторинга состояния здоровья, что будет способствовать укреплению и сохранению здоровья студенческой молодежи, созданию оздоровительной образовательной среды, формированию медико-валеологической компетентности.

**Ключевые слова:** оздоровительное образовательное пространство, валеодиагностика, валеомониторинг, состояние здоровья, уровень здоровья, участники педагогического процесса, профессиональная подготовка, учителя начальной школы, медико-валеологическая компетентность.

**Galina Voskoboynikova**

***Valeodiagnosis and valeomonitoring as components of improving educational environment in primary schools***

**Summary.** In article is illuminated problem of the making the sanitary educational ambience in system of the training of the future teachers of the grade school by valeological of the pedagogical process that condition introduction in scholastic- education process of the system preventive-education action, founded on technology valeodiagnostic and valeomonitoring pictures of health that will promote to fortification and conservation of health student youth, making the sanitary educational ambience, shaping physician-valeological competention.

**Key words:** sanitary educational space, valeodiagnostic, valeomonitoring, picture of health, level of health, participants of the pedagogical process, training, teacher of the grade school, physician-valeological competention.

УДК 378.011.3

Алла Козир,  
м. Київ

## ІНТЕГРАЦІЙНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Зміна соціальних та освітніх пріоритетів нашої держави, орієнтація її на входження до спільного європейського простору зумовлюють переосмислення концептуальних підходів до формування професійної майстерності майбутніх учителів музики в системі багаторівневої освіти. Розбудова сучасних освітніх систем, за визначенням В.Андрушенка, полягає у максимальному наближенні до міжнародних сучасних “соціокультурних реалій та прогнозованого майбутнього” [1, с. 233]. Дане визначення є дуже важливим у контексті професійної орієнтації майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти, адже це значно впливає на проектування їх подальшої продуктивної діяльності.

Основні принципи на яких базується мистецька освіта забезпечують зміст фахової підготовки майбутнього викладача мистецьких дисциплін у контексті формування їх професійної майстерності на основі постійного розвитку національної свідомості та соціокультурної відповідності майбутніх учителів музики, особистісно зорієнтованого підходу до організації навчально-виховного процесу, інтегративності, спрямованої на забезпечення фахової цілісності, інтенсифікації, яка зумовлює функціонування багаторівневої освіти, проектування майбутньої продуктивної діяльності, акмеологічного становлення вчителя музики у процесі ефективної практичної роботи.

Виокремлені принципи, на які спирається мистецька освіта як підсистема системно організованої вищої педагогічної освіти рядом принципів, в яких реалізується специфічна сутність, мета та завдання формування професійної майстерності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. Отже, враховуючи основні чинники, що спонукають мистецьку освіту реалізувати визначені нами принципи та проектуючи пріоритетні напрями подальшого її розвитку в процесі формування професійної майстерності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, серед провідних нами виокремлено такі принципи: національної спрямованості; соціокультурної відповідності; інтенсифікації; інтегративності, яка забезпечує фахову цілісність; індивідуалізації; проективності та акмеологічності.

Процес інтеграційної підготовки майбутніх фахівців має

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

передбачати також реалізацію таких взаємопов'язаних принципів, а саме: єдності пізнавально-пошукової, оцінювальної й творчої діяльності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін; взаємодії культурологічного з музично-фаховим, практично-педагогічним, науково-дослідним компонентами їх підготовки; опори на навчальний досвід в єдності з орієнтацією на потреби майбутньої професійної діяльності; профілізації музично-фахової підготовки викладачів мистецьких дисциплін.

У цьому процесі важливою є інтеграція мистецької освіти та різноманітні точки зору на її систематизацію, що традиційно склалися. Інтеграція полягає у зв'язку окремих диференційованих частин і функцій системи в ціле, а також процес у цілому, який веде до такого покладання. Як стверджував Б. Кедров [3], під інтеграцією доцільно розуміти таку форму взаємодії, яка припускає наявність різних галузей знань та загальних дослідницьких завдань, цілей і проблем, а також специфічної єдиної системи пізнавальних засобів, необхідних для вирішення і реалізації даних проблем й цілей. У цьому полягає позиція фундаментальної науки по відношенню до вживанню категорії “інтеграція” у сфері педагогіки.

Обґрунтування принципу інтеграції мистецької освіти вбачається актуальним у світлі концепції розвиваючого навчання Г. Ципіна. У цілому, концепція розвиваючого навчання в процесі музичного навчання припускає звернення основної уваги не тільки на формування умінь та навичок, а на розвиток професійного мислення, художньої свідомості та творчості учнів. На думку Г. Ципіна, розвиваюче навчання припускає розробку “нових музично-дидактичних принципів, які забезпечують збільшення об'єму навчального матеріалу; використання інноваційних методик прискореного темпу його викладання; збільшення міри змістової наповненості музичних занять; активізації творчої ініціативи учнів тощо” [8, с. 193].

Ретроспективний аналіз проблеми інтеграції в теорії загальної та мистецької педагогіки дозволив розглядати її як складний структурний педагогічний процес, що вимагає: навчати учнів розглядати будь-які явища з різних точок зору; розвивати у них уміння застосовувати знання з різних галузей у вирішенні конкретних завдань; формувати у школярів здатність до самостійного проведення творчих досліджень; розвивати у них бажання активно виражати себе у творчій діяльності. Такий підхід дозволяє знайти пояснення теоретико-методологічних підходів до визначення сутності інтеграції як педагогічного явища та простежити взаємозв'язок поняття “інтеграція” з такими

важливими категоріями в педагогіці, як “система”, “синтез”, “комплекс” тощо.

Група авторів інтегрованого курсу для учнів 1-9 класу загальноосвітньої школи на чолі з доктором педагогічних наук Т. Баклановою вважають, що в мистецькій педагогіці “інтеграція здійснюється за трьома рівнями: внутрішнього художньо-естетичного синтезу різних видів мистецтв у органічному поєднанні творчої діяльності учнів; міждисциплінарного гуманістичного синтезу мистецтв, рідної мови, літератури, фольклору; знаходження смислових блоків, образів, понять, що володіють універсальним значенням, яке, проростаючи у всі сфери людської свідомості, а саме, природниче-наукового і математичного, органічно поєднують їх у цілісну систему [2, с. 17].

На думку О. Просіної, під інтегративним навчанням предметів мистецького циклу слід розуміти організацію педагогічного процесу на основі суб’єкт-суб’єктної взаємодії, яка передбачає розвиток художнього мислення та здійснюється завдяки систематизації знань зі споріднених предметів мистецького циклу, формування цілісної художньої картини світу особистості.

Визначаючи різновиди інтеграції на уроці музики, О. Нечасва виокремила наступні: інтеграція на рівні єдності принципів і методів викладання гуманітарних і художніх дисциплін; інтеграція як психологічний механізм “перетікання” одного компонента в інший: переживання (емоція) – розуміння (знання) – прийняття (ставлення) – насолода (естетичне відчуття); інтеграція в галузі образно-смислової, інтонаційної, мовної – і як результат, більш глибоке проникнення в природу мистецтва, пізнання його законів, суті, глибинної спільності всіх мистецтв, коли одне і те ж художнє явище (незалежно від виду мистецтва) розглядається багатогранно, з різних сторін і об’єднує різновиди художньо-мистецької діяльності.

Слід зазначити, що інтегративність (взаємозв’язок, взаємодія) видів мистецтв у процесі їх естетико-виховної дії на учнів полягає в цілісному сприйнятті твору (змісту і форми, емоційного й раціонального, етичного і естетичного), в єдності завдань розвитку художньо-естетичних відчуттів, думок, смаків та ідеалів школярів. Найефективнішим доцільно вважати звернення до трьох навчальних предметів гуманітарного циклу – музики, літератури й образотворчого мистецтва.

Інтегративність мистецької освіти щільно пов’язана з різноманітністю видів художньо-музичної діяльності на уроках музики в умовах загальноосвітньої школи. Підготовка вчителя



### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

музики на основі використання на уроках різновидів творів мистецтва вимагає від фахової підготовки фундаментальних знань. Адже розкриття змісту шкільного предмету “Музика” у фаховій підготовці вчителів базується на творах музичного мистецтва. А твори ці дуже часто взаємопов’язані з іншими видами мистецтва: літературою, образотворчим мистецтвом, театром, архітектурою тощо. Достатньо пригадати інструментальні музичні твори, що носять характер програмності (“Весняні враження” Ж. Колодуб, “Пори року” А. Вівальді, “Шість візерунків” Б. Фільц, “Маленька сюїта про звірів” М. Степаненка, “Карнавал тварин” К. Сен-Санса, “Картинки з виставки” М. Мусоргського, “Марш” М. Жербіна, “Дитячий альбом” П. Чайковського, “Гуцульські акварелі” І. Шамо тощо). Аналогічні мотиви можна прослідкувати і в музиці вокальній (в піснях, романсах, кантатах, ораторіях тощо), а саме: синтез музики й літературного тексту. У свою чергу, поезія багато в чому ґрунтується на законах розвитку музичного жанру.

У роботах Е. Абдулліна, О. Апраксіної, Б. Асаф’єва, Л. Масол, В. Медушевського, В. Назайкінського, Г. Нейгауза, Ю. Рага та ін., розглядається взаємозв’язок музики з різними видами мистецтва. Такі жанри мистецтва, як опера і балет є синкретичними, адже їм притаманний синтез (інтеграція) багатьох видів мистецтв: музики, театру, дизайну, декоративно-прикладного мистецтва, архітектури, хореографії, літератури.

Якщо проаналізувати культурну спадщину попередніх історичних епох, то можна звернути увагу на безумовний факт того, що найбільш значущих успіхів у творчості досягли саме ті особистості, чий талант був різноплановим, енциклопедичним, інтеграційним за своєю сутністю, що охопив широтою фантазії як сферу мистецтва, так і сферу науково-експериментальної діяльності. До таких, без сумніву, можна віднести: Аристотеля, Леонардо да Вінчі, Мікельанджело Буанаротті, Уільяма Шекспіра, М. Ломоносова, Ж.-Ж. Руссо, Е. Гофмана, О. Бородіна, С. Дягилева, Дж. Гершвіна, Ф. Шаляпіна та багатьох інших.

Звертаючись до ще більш ранніх епох (мистецтва епохи античності, шумерів або Стародавнього Сходу), музикознавці констатували початкову синкретичність, синтез багатьох видів мистецтва: музики, хореографії, літератури, образотворчого мистецтва, декоративно-прикладного мистецтва, театру, цирку тощо. У зв’язку з цим, доцільно підкреслити, що ці міжпредметні зв’язки щільно взаємозв’язані з інтеграційним підходом в мистецькій освіті. Відомо, що пізнання світу, цілісної його картини також справдна носило синкретичний характер: чи то наукове, релігійне, практичне (трудове) або музично-естетичне пізнання.

У запровадженні принципу *інтегративності*, який *забезпечуватиме фахову цілісність*, йдеться про подолання розрізненості, мозаїчності, розкиданості музичної підготовки, об'єктивно зумовленої необхідністю викладання різних музично-фахових дисциплін (диригування, хоровий клас, музичний інструмент, сольний спів тощо). З метою систематизації музичної підготовки пропонуємо визначити провідний напрям підготовки, який відіграватиме роль системоутворюючого фактору, – диригентсько-хорову підготовку, до потреб якої мають “приспособуватись” інші грані професійної підготовки. Вибір диригентсько-хорового напрямку як системоутворюючого зумовлено сутністю провідної ролі хорового співу в системі музичного виховання дітей. У цьому контексті певного значення набуває впровадження інтегрованих курсів тощо.

Ще К. Ушинський відносив принцип оптимального поєднання різноманітних форм та методів навчання до психологічних аспектів виховання особистості учнів та вважав його важливим [7, с. 292]. Доцільно зазначити, що за останні роки з'явилося багато інтегрованих навчальних програм предметів різноманітного спрямування, серед яких слід виокремити мистецький цикл. Адже опора на історичний стрижень дає можливість провести паралелі від музики до поезії, живопису, архітектури тощо. Це дозволяє усвідомити та глибше зрозуміти специфічні особливості епохи, в якій були створені ті чи інші шедеври музичного мистецтва.

Традиційно інтегративний принцип у навчанні не зводиться до звичних міжпредметних зв'язків між окремими дисциплінами. Інтеграція знань, за своєю сутністю є щось більше, ніж просто їх накопичення, це – збереження знань одного предмету з метою активного їх використання в іншому, що й дозволяє застосувати ці знання, вміння та навички у різноманітних ситуаціях. Можливості для широкого використання даного принципу представляє практично кожна навчальна дисципліна. Реалізація принципу інтегративності з усіх напрямків фахової підготовки майбутнього викладача мистецьких дисциплін припускає сумісні скоординовані зусилля викладачів різних спеціальностей та вимагає не тільки узгодженості, а й синхронності в педагогічних діях.

Відповідаючи сучасним тенденціям, принцип інтегративності у мистецькій освіті реалізується через взаємодію різнопрофільних мистецьких дисциплін і забезпечує формування професійної майстерності за принципом взаємозв'язку та взаємодоповнення, завдяки чому сприяє усуненню

## Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

міждисциплінарної відокремленості у процесі підготовки майбутнього вчителя музики до продуктивної діяльності.

Фахова підготовка майбутнього викладача мистецьких дисциплін, спроектована на акмеологічний розвиток, базується на принципі інтегративності у щільному поєднанні з детальним обґрунтуванням музичного твору, який вивчається. У такому поєднанні цей принцип, на думку Г. Падалки, реалізується у єдності художніх, виконавських і педагогічних завдань розвитку майбутніх учителів музики, у якому взаємодіють наступні види діяльності: оволодіння вмінням інтерпретувати художній твір; розвиток умінь словесної характеристики музичних образів; володіння методом варіантної інтерпретації художнього збільшення й рельєфної подачі художніх деталей з метою орієнтації виконання на сприйняття дитячої аудиторії [5].

У процесі реалізації вищезазначених принципів в умовах професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців акмеологічна спрямованість створює той каркас, навколо якого komponуються основні якості особистості вчителя. Практично важко виокремити власне педагогічні якості від інших різноманітних властивостей особистості викладача мистецьких дисциплін, що впливають на майстерність його діяльності.

У *висновку* доцільно зазначити, що виокремленні нами аспекти підготовки викладачів мистецьких дисциплін базуються на загальних закономірностях музично-педагогічної освіти, відображають внутрішню сутність професійної майстерності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, визначають основну стратегію творчої діяльності у процесі формування майстерності та розкривають закономірності впровадження цілісного, особистісного та акмеологічного підходів до професійно-педагогічного мистецтва й художньої творчості.

### **Література**

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / Віктор Петрович Андрущенко. – К.: Знання України, 2004. – 804 с.
2. Бакланова Н.К. Професіональне мастерство работника культуры: учеб. пособ. / Н.К. Бакланова. – М.: МГПИ, 1994. – 120 с.
3. Кедров Б.М. Классификация наук [В 3-х книгах] / Бонифатий Михайлович Кедров. – М.: ВПШ и АОН, 1961. – Т. I. – 472 с.
4. Масол Л.М. Концепція загальної мистецької освіти / Людмила Масол // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 1. – С. 2-5.
5. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
6. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. / О.П. Рудницька. –

К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.

7. Ушинский К.Д. Проблемы педагогики / Константин Дмитриевич Ушинский. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 592 с.

8. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: учеб. пособ. для студ. вузов, обучающ. по спец. “Муз. образов.” / Геннадий Мойсеевич Цыпин. – М.: Интерпракс, 1994. – 373 с.

*Алла Козырь*

***Интеграционный аспект подготовки преподавателей художественных дисциплин***

**Аннотация.** В статье рассмотренный интеграционный аспект подготовки преподавателей художественных дисциплин к практической деятельности с школьниками. Выделены различные виды интеграции на уроках искусства.

**Ключевые слова:** интегративность, профильная подготовка, преподаватели художественных дисциплин.

*Alla Kozur*

***Integral aspects training art teachers discipline***

**Summary.** The article deals with the integration aspect of teacher training courses in practical arts activities with students. Grouped into different types of integration on the lessons of art.

**Key words:** integrativity, professional preparation, teachers of art subject.

**УДК: 378.14+001.89**

**Тетяна Колодько,  
м. Київ**

**ТВОРЧИСТЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА**

В українському педагогічному словнику дається таке визначення творчості: “Творчість – це продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові моральні та духовні цінності суспільства” [1]. Це визначення акцентує увагу на творчості як діяльності, яка визначається певним результатом і відображає соціальний аспект творчого процесу, але ігнорує психологічний – особистісний та процесуальний.

З огляду на це визначення конструктивною є асоціативна теорія творчості. Згідно з цією гіпотезою варіанти розв’язання проблеми виникають як наслідок появи асоціацій, викликаних конкретною постановкою певного завдання; після цього здійснюється відбір найбільш доцільного варіанту, що власне і є

головним моментом творчості. Творчість у педагогічному процесі залежить від досвіду учителя, його ерудиції, професійних якостей і впливає на рівень розвитку професійної культури фахівця. Асоціативна гіпотеза дозволяє дійти таких висновків: асоціативне мислення тим багатше, чим різноманітнішою є діяльність, в якій бере участь людина; фахівець, який обмежує свої інтереси лише сферою професійних знань, зменшує можливості для творчості.

У мові творчість виражається як створення нових культурних й матеріальних цінностей; як стан людини чи суспільства, спрямований на самостійне продукування нового, неповторного. У процесі творчості людина створює й продукує якісно нові, оригінальні матеріальні та духовні цінності. Творчість зародилася у процесі праці і являє собою таку здатність, завдяки якій людина контролює нову реальність для задоволення власних чи суспільних потреб. Джерела творчості зазвичай пов'язують із свідомою, цілеспрямованою людською діяльністю, що є основною формою людського буття.

Будь-який творчий процес має певні рутинні моменти, що ґрунтуються на вже здобутому досвіді. Так само і репродуктивна діяльність містить певні підсвідомі моменти нестандартного підходу. З одного боку, наслідування усталених взірців часто буває значно продуктивнішим, ніж внесення в них нового. З іншого, стереотипізація діяльності збіднює її зміст, позбавляє духовності, перетворює людину на бездушну. Незважаючи на те, що будь-яка творчість має цілеспрямований характер, її безпосередні результати можуть бути діаметрально протилежними висунутим цілям і самому спрямуванню творчого процесу. Ціннісне ставлення особистості до своєї творчості формує певний емоційний настрій, що слугує своєрідним каталізатором будь-якої творчої діяльності, художнього, технічного чи наукового пошуку.

Творче піднесення – це не просто раптове осяяння, але особливий спосіб самоорганізації особистості, для якої немає нічого важливішого за її творчість. Аналіз особливостей творчості дозволив досліднику Ю. Фокіну дати таке визначення цьому феномену: “Творчість – це неформалізований процес створення або виявлення суб'єктом нових відомостей або об'єктів духовної чи матеріальної культури, оснований на мисленні, що виходить за межі відомого, на реалізації власного бачення об'єкта, завдання або проблеми і свідомій відмові від звичних уявлень чи способів” [6, с. 166].

Проведений аналіз психолого-педагогічних досліджень дає змогу виявити основні якості педагогічної творчості:

- ефективність використання набутого досвіду в

нових умовах;

- гнучкість при застосуванні запланованого в невідомих ситуаціях;
- уміння обґрунтовувати інтуїтивні рішення;
- уміння передбачати перспективи в роботі;
- уміння розвивати ідею, реалізовувати її в конкретних умовах;
- бачення варіантів вирішення проблеми;
- уміння застосовувати досвід інших, трансформувати методичні рекомендації, теоретичні положення наукових публікацій.

Щодо видів творчості, то можна зауважити, що розрізняють творчість наукову, художню та технологічну у відповідності до конструктивної діяльності. В історії ніколи не було єдиної думки щодо природи творчості. Традиційно проблему творчості вивчала насамперед психологія. Саме психологічні дослідження і просунули її наукове осмислення далеко вперед. Вчені-психологи досліджують творчість з погляду внутрішнього механізму її перебігу у формах психіки особистості, що забезпечують включення її у творчість [3, с. 583-599].

Філософія характеризує творчість через категорію діяльності, сутнісних сил людини, її потреб та інтересів, цілепокладання, перетворення природної й соціальної дійсності. У сучасній науковій літературі нове, що створюється людською творчістю, характеризується такими специфічними ознаками, як неповторність, оригінальність та унікальність. У нашій буденній мові від слова “нове” є чимало похідних, а саме: “новизна”, “новина”, “нововведення”, “новація” тощо. Таке розмаїття словотворення від однієї основи свідчить про тривалу еволюцію фундаментальних лексичних термінів “буття”. Наприклад, у складі категорій культури нове посідає помітне місце в смисловому значенні. До нового, неповторного відносять культурні цінності, що вперше відкриваються перед особистістю і стають помітними явищами в її саморозвитку, а також маловідомі факти. Безумовно, творіння культури не народжуються тільки в головах їх творців. Підґрунтям творчого процесу можуть бути й літературні джерела, й перлини народної творчості, й наукові відкриття, й найрізноманітніші факти та події суспільного життя. Проте творець культурних цінностей, за висловом Л. Толстого, “наповнює чужий матеріал своєю духовною концепцією і таким чином робить його власним надбанням, своєю творчістю”.

Багатоаспектне опанування творчості висунуло низку

проблем стосовно визначення творчості. Найперша проблема, на нашу думку, пов'язана з розумінням нового, що його привносить творчість у навколишню об'єктивну діяльність та внутрішній духовний світ людини. Йдеться не просто про нове, а про принципово нове, таке що раніше було невідомим. Для характеристики цього нового використовують поняття неповторності, оригінальності, унікальності як з погляду самого творчого процесу, так і з погляду об'єктивно значущих його результатів. Активне опанування створених попередніми або нинішніми поколіннями багатств культури несе в собі елементи новизни для конкретного індивіда чи суспільства, що з певних причин втратило або перервало лінію спадкоємності культури. З цього погляду творчість виступає як свідомо, цілеспрямована продуктивна діяльність зі створення якісно нових матеріальних та духовних цінностей, що мають суспільно-історичну об'єктивно зумовлену й актуалізовану значущість.

Розглянемо основні етапи творчості.

По-перше, етап сприйняття – відображення дійсності, де містяться елементи творчого підходу особистості до матеріалу, відображуваного свідомістю особистості. Ці елементи полягають передусім у вибіркового ставленні суб'єкта творчості до предметів та явищ навколишнього світу та у сприйнятті-відображенні ним у цьому світі саме того, що відповідає його природі, нахилам, можливостям тощо.

По-друге, етап відображення – зміни, де отримана творчою особистістю інформація трансформується у її свідомості з метою створення образів та їх наступного втілення у матеріальній формі.

По третє, – етап задуму автора, сутність якого полягає в тому, щоб, не спотворюючи відображуваного, втілити власне його бачення, дати йому свою оригінальну інтерпретацію, реалізувати власний інтерес у навколишній дійсності.

По-четверте, – етап складної чуттєво-мисленнєвої переробки отриманої інформації внаслідок активного її відбору завершується виявом творчою особистістю через предметність самої себе та свого духовного світу [4, с. 121].

Отже, що яскравішою є індивідуальність, тим неповторнішим стає творчий почерк майстра, своєріднішим його стиль і колорит. Кожна особистість нова, незамінна, неповторна. Творча особистість за будь-яких обставин залишається сама собою, і тільки завдяки цій якості вона здатна піднятися над буденними обставинами буття до справжніх вершин майстерності, створити шедеври такої сили і значущості, що залишаються неперевершеним взірцем для всіх наступних поколінь.

Зосереджуючи в собі неповторні можливості активного осмислення дійсності, творча особистість збільшує надбання людської культури. Творчість, яка дає змогу людині виявити себе, знайти в собі те справжнє, що й становить її власну сутність, і яку український мислитель Г. Сковорода називав “спорідненою” працею, має яскравий особистісний характер.

Перейдемо до розгляду творчості майбутнього педагога.

Педагогічна творчість має свої особливості. Вона характеризується жорсткою лімітацією у часі – у багатьох випадках знайти оптимальне рішення потрібно дуже швидко. Разом з тим, результати педагогічної творчості віддалені від моменту безпосередньої реалізації творчих задумів. До того ж, педагогічна творчість завжди виступає як співтворчість учителя та учня. Постійно вирішуючи велику кількість типових й оригінальних педагогічних завдань, учитель будує свою діяльність згідно із загальними правилами евристичного пошуку, а саме: аналізу педагогічної ситуації; організація проблемного навчання; проектування результатів у зіставленні з вихідними усталеними стереотипами; аналізу засобів для перевірки припущення та досягнення результату; оптимальна мотивація для вдосконалення практичної діяльності; конструювання та реалізація навчально-виховного процесу; оцінювання отриманих даних; формулювання нових завдань.

Отже, основою системи підготовки вчителя до педагогічної творчості є педагогічна культура, креативність та продукування учителем творчого результату. А відтак, на нашу думку, виховання творчо мислячої, ініціативної особистості передбачає передусім перебудову всієї системи освіти. Це стосується переважно традиційно усталених форм її розвитку, в основу яких як головну мету покладено набуття знань, умінь та навичок, спрямованих на формування творчої особистості, багатой інтелектуально й духовно [2, с. 188].

Творчість як один із головних компонентів педагогічної діяльності потребує в професійній підготовці майбутнього вчителя й особливого стилю сучасного педагогічного мислення. В.А. Семиченко виділяє якості, що характеризують творче мислення:

- узагальненість – орієнтація не на окремі педагогічні ситуації, а вміння знаходити засоби їх об’єднання;
- інтегративність – розв’язання педагогічних задач з опорою на теоретичне інтегрування та побудову гнучких інтегративних моделей;
- системність – опора на сутнісні зв’язки між



## Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

структурними одиницями педагогічної діяльності;

➤ комплексність – прагнення до подолання міжпредметних бар'єрів, орієнтація на міждисциплінарне пізнання;

➤ ієрархічність – мислення охоплює не тільки склад відповідних явищ, а їх структуру та внутрішню побудову, що лежить в основі педагогічного аналізу цих явищ;

➤ детермінізм – спрямування на пошук найголовніших ознак та причин подій;

➤ аналітичність – реалізація дослідницької позиції;

➤ логічність – уміння логічно впорядковувати своє мислення та логічно будувати вербальні моделі [5, с. 236].

Педагогічна творчість є необхідною умовою становлення самого педагога, розкриття його як особистості. Особистість не просто реалізує себе в творчій діяльності, вона певною мірою діє у відповідності до життєвих планів та цінностей. Творча індивідуальність – найвища характеристика діяльності вчителя, оскільки саме в процесі пізнання та ствердження педагогом своєї творчої індивідуальності педагогічний процес перетворюється на творчу діяльність. А відтак, найважливіший показник творчого рівня педагогічної праці – прояв у ньому творчої індивідуальності педагога.

Творча індивідуальність педагога проявляється в характері діяльності, в притаманній манері, у відношення до своєї діяльності та до матеріалу, який викладається. Творчий характер індивідуальної діяльності вчителя окрім педагогічного спрямування, педагогічних здібностей, психологічної чуйності, такту, спостережливості, обдарованості, знання й уміння використовувати психолого-педагогічні закономірності, включає в себе й специфічні неповторні риси, притаманні тільки педагогові. Ці специфічні риси залежать від темпераменту вчителя, від спрямованості на учня, умов та характеру навчального процесу й т.ін. Не про кожного вчителя можна сказати, що він яскрава індивідуальність, тим більш – індивідуальність творча. Ця значуща характеристика втілюється не тільки в неповторності, своєрідності та унікальності поведінки, а й у діяльності та її результатах. Початковим етапом формування творчої індивідуальності вчителя має бути самоосвіта, стимулювання усвідомлення педагогом своєї унікальності та значущості, прийняття ним гуманістичних установок, розвиток уваги, потреби й здатності до творчості. Звідси стрижнем творчого характеру діяльності педагога є стимулювання студентів до творчої, пізнавальної діяльності, а також підтримка педагогом ініціативи учнів та студентів. У тактиці інноваційного стилю навчання можна виділити такі особливості поведінки

вчителя, а саме: а) уміння поставити навчально-пізнавальні проблеми так, щоб викликати інтерес до роздумів, аналізу відомих фактів, подій та явищ; б) стимулювання і пошук нових знань та нестандартних способів вирішення завдань і проблем; в) підтримка учня чи студента на шляху до самостійних висновків та узагальнень.

Отже, здатність до творчої діяльності – невід’ємний елемент педагогічної культури вчителя. Найбільш суттєвими характеристиками творчості як створення нового на основі перетворення відомого є новизна, неповторність, оригінальність та унікальність. Метою роботи майбутнього вчителя має стати прагнення відчувати та виявити свою творчу індивідуальність, неповторні особливості своєї особистості, своєрідність педагогічного стилю. А відтак, творчість – це відкриття себе, самовияв власного “Я”, реалізація особистого смислу й інтелекту, своєрідність бачення навчально-виховного процесу, гнучкість мислення, нетривіальність у висловленні думок, інтелектуальна оригінальність у світі культури.

### Література

6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
7. Колодько Т.М. Педагогічний професіоналізм учителя у сучасній навчально-виховній практиці / Т.М. Колодько // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. пр.; Наук. часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – Серія 16. – Вип. 9 (19). – С. 185-189.
8. Основи психології: підручник / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К., 1995. – С. 583-599.
9. Роменець В.А. Психологія творчості / В.А. Роменець. – К., 1971. – С. 111-130.
10. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К.: Вища школа, 2004. – С. 236.
11. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособ. для студ. высш. учебн. завед. / Ю.Г. Фокин. – М.: Изд. центр “Академия”, 2002. – С. 166.

*Татьяна Колодько*

### *Творчество в профессиональной деятельности педагога*

*Аннотация. В статье автор рассматривает вопросы творчества в профессиональной подготовке будущего учителя. Автор на основании анализа психолого-педагогической и философской литературы*

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

характеризует различные аспекты понятия “творческая деятельность будущего учителя”. Определены условия эффективного формирования творческого стиля будущих учителей.

**Ключевые слова:** творчество, профессиональная деятельность будущего учителя, творческий стиль учителя.

*Tatiana Kolodko*

### ***Creativity in future teacher's professional activity***

*Summary. Questions of creativity of future teacher's professional training are studied by the author. Different aspects of concept “future teachers' creative activity” are defined on the basis of analysis of psychological, pedagogical and philosophic literature. The conditions for effective formation of intending teachers' creative style are outlined.*

**Key words:** *creativity, a future teacher professional activity, teacher's creative style.*

**УДК 378.013(043)**

**Василь Федоришин,  
м. Київ**

## **АКТУАЛІЗАЦІЯ ОСНОВНИХ ПРИНЦИПІВ МИСТЕЦЬКОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

Спираючись на європейський досвід в Україні створюється відповідна сучасна наукова парадигма національної освіти, котра вимагає розробки міжнародних проектів через особливе бачення соціокультурних змін, які проходять у нашій країні. З цієї позиції фаховий розвиток майбутнього вчителя – це процес якісних змін, що характеризують перехід від формального теоретичного знання до практичних умінь і навичок, від уявлень про реалії художньої діяльності до творчого професійного мислення, основою якого є зростання рівня художньо-педагогічної культури та вмотивована потреба у професійному самовдосконаленні.

Основоположними ідеями професійної підготовки майбутніх учителів, на думку В. Загвязинського, є наступні педагогічні теорії та концепції (до початку 1980-х років): теорія активного розвиваючого навчання (М. Данілов, Б. Єсіпов, М. Скаткін, І. Огородніков, Г. Щукіна та ін.); теорія проблемного навчання (І. Лернер, Н. Махмутов, В. Оконь та ін.); теорія і методика програмованого навчання (В. Беспалько, Т. Ільїна, Н. Талізїна та ін.); концепція розвиваючого навчання (Л. Занков, З. Калмикова та ін.); теорія навчання на основі використання теоретичного узагальнення (В. Давидов, Д. Ельконін та ін.); теорія

цілепокладання у структуризації навчання (Н. Кузьміна, П. Підкасистий та ін.).

Серед визначених базових понять В. Загвязинський виокремлює вплив педагога, який займає особливе місце. Адже цей вплив акумулює у собі сутність педагогічної діяльності й знаходить своє відображення на кожному її етапі як важлива рушійна сила у досягненні ефективних освітніх цілей. Це поняття характеризує зв'язок і взаємозумовленість усіх сторін педагогічного процесу, його внутрішні та зовнішні фактори, індивідуальні особливості суб'єктів педагогічної діяльності, професіоналізм фахівців тощо.

У зв'язку з цим, доцільно зазначити, що В. Шацька наголошувала на тому, що вчитель музики повинен досконало володіти культурою спілкування, бути всебічно ерудованою особою, крім того необхідно опанувати виконавське мистецтво. Вона підкреслювала, що основи музичного навчання й виховання дітей в загальноосвітній школі повинні бути підпорядковані ознайомленню школярів з кращими зразками музичної творчості, які слугують основою ідейного й етичного їх виховання засобами мистецтва, основою формування художньо-музичного смаку. Вчена зазначала, що навчання музичному мистецтву доцільно проводити у загально історичному контексті та у взаємозв'язку з іншими видами мистецтва. На думку В. Шацької емоційна чуйність учнів на твори мистецтва формується разом з поступовим надбанням ними музичного досвіду, що призведе до визнання самоцінності особи дитини у спілкуванні з мистецтвом [10, с. 42].

У становленні музично-педагогічної освіти важливим є науково-методичний внесок О. Апраксіної, яка науково обґрунтувала та сформулювала вимоги до підготовки вчителя музики, а саме: діяльність вчителя музики повинна стимулювати емоційне сприйняття школярами музичних творів, сприяти їх естетичним переживанням та засвоєнню музичного матеріалу; вчитель сам повинен отримувати задоволення від спілкування з музикою та виховувати у школярів любов до творів мистецтва; в особистості вчителя музики мають поєднуватися педагогічні й музичні здібності, знання предмету та методики його викладання; у музичному навчанні школярів має органічно поєднуватися хоровий спів і музична грамота з розвитком навичок сприйняття музики.

У музично-педагогічній концепції Д. Кабалевського були виокремлені та впроваджені наступні принципи музичної освіти: орієнтація на формування активного інтересу дітей до музичних

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

занять у основі яких лежить розвиток емоційного сприйняття школярами музики, особистісного ставлення до творів музичного мистецтва, залучення учнів у процес художньо-образного музикування та стимулювання їх музично-творчого самовираження; спрямованість музичних занять на духовний розвиток особистості учнів, за умови націленості змісту музичної освіти на їх моральний, естетичний розвиток, на формування музичної культури школярів як важливої складової їх духовної культури; взаємозв'язок музики та життя у процесі музичної освіти, який спрямовується на розкриття змісту навчальних тем у відборі музичного матеріалу та методів його подання; залучення учнів у світ великого музичного мистецтва – класичного, народного, сучасного, яке охоплює різноманітні жанри, форми, стилі; тематична побудова програми, яка припускає цілеспрямоване й послідовне розкриття жанрових, інтонаційних, стильових особливостей музики, її взаємозв'язку з іншими видами мистецтва; визначення спільних та відмінних рис на всіх рівнях організації музичного матеріалу та у всіх видах музичної діяльності; трактовка музичної грамотності у широкому розумінні цього слова, що містить у собі не лише елементи нотної грамоти, а й основи музичної культури; розуміння сприйняття музики як основної музичної діяльності та основи музично-естетичного виховання у цілому; націленість музичних занять на розвиток творчих задатків учнів, що слід здійснювати у композиторській, виконавській та практичній діяльності [2, с. 72].

З цього приводу Ю. Алєєв стверджував, що цілісний підхід до побудови змісту та організації музично-творчого процесу забезпечує сукупність та взаємне доповнення таких принципів, як: системний зв'язок музики та життя; єдність емоційного й свідомого у музичній освіті; виховне навчання; єдність художнього та технічного у музичному навчанні; ефективне використання дидактичних принципів тощо.

Е. Абдуллін визначає принципи музичної освіти як “початкове положення, яке розкриває сутність, цілі й мету музичної освіти, спрямованість та характер її змісту й процесу розвитку”, підкреслюючи їх багатоаспектність він виокремлює наступні: філософсько-естетичну спрямованість (гуманістична спрямованість у викладанні музики; самоцінність особистості дитини у її спілкуванні з мистецтвом; вчитель музики як діяч художньої культури); музикознавчу спрямованість, тобто опору на єдність народної, авторської, класичної й сучасної музики; опору на інтонаційний, жанрово-стильовий підхід у вивченні музики в її зв'язках з життям; слухання та виконання музичних творів як основні види діяльності); художньо-психологічну спрямованість з

опорою на єдність розвитку інтуїтивного та усвідомленого початку в музичній освіті; художньо-дидактичну спрямованість (послідовність, систематичність, науковість, єдність музичного навчання та виховання, міцність й дієвість результатів музичної освіти); музично-педагогічну спрямованість (образність і цілісність, діалектика музично-педагогічної мети і засобів, єдність художнього і технологічного тощо) [1, с. 121].

Організація процесу цілеспрямованого розвитку музичних здібностей учнів, на думку Е. Абдулліна, спирається на принцип єдності свідомості та діяльності. Якщо музичні здібності не тільки розвиваються, але й формуються у діяльності, то це притаманно й вивченню розвитку окремих аспектів музичних здібностей, музично-пізнавальних процесів як динамічних характеристик музичної свідомості (музичного сприйняття, мислення, пам'яті, уваги, уяви тощо). У процесі реалізації цього принципу вчитель моделює розвиток музичних здібностей своїх учнів засобами організації музично-педагогічної діяльності. Адже цей принцип спонукає вчителя постійно вивчати рівень музичних здібностей учнів, тому що лише наявний рівень цих здібностей та рівень розвитку музичної свідомості дозволяє визначати психолого-педагогічні умови проведення занять. Принцип цілісного, системного підходу до вирішення проблеми розвитку музичних здібностей розглядається Е. Абдулліним у контексті розвитку музичної свідомості, де музичність визначається не тільки як здібність, але й як потреба, спрямованість особистості на задоволення в музичній діяльності функціональних запитів музичної свідомості [1, с. 57]. Процес музичного пізнання розглядається Е. Абдулліним як сукупність цілісних психологічних систем: сенсорно-перцептивної, когнітивної, ціннісної, творчої.

Як зазначає Е. Абдуллін основним принципом методологічного аналізу музично-педагогічних проблем є діалектична взаємодія особистості з предметами, процесами, явищами професійної діяльності, яка завжди носить об'єктивно-суб'єктивний характер [1, с. 73]. Діалектика об'єктивного та суб'єктивного особливо наглядно проявляється у процесі взаємодії особистості з мистецтвом, адже активне особистісне художнє пізнання світу є основоположним мистецьким принципом. Особистісне, суб'єктивне завжди присутнє у різноманітних формах спілкування з музикою та є її сутністю. У рамках розгляду цього принципу особливе значення має проблема єдності наукового та художнього.

На думку Л. Горюнової, ефективним може бути тільки

органічне поєднання різновидів музичної діяльності (слухання музики, хоровий та сольний спів, гра на дитячих музичних інструментах, рухи під музику) у процесі виконання музичних творів. Вона вважає проблему виявлення та розробки принципів музичної освіти першочерговою, доцільно виокремити найважливішими принципами цілісності та образності. Зокрема, вчена наголошує на тому, що принцип *цілісності* проявляється як: співставлення частини й цілого у музичному матеріалі та в педагогічному процесі; співвідношення свідомого та підсвідомого, емоційного й раціонального тощо; цілісність процесу формування духовної культури особистості. Спираючись на конкретно-чуттєве, образне пізнання дійсності, яке властиве дитині, Л. Горюнова зазначає, що принцип *образності* підводить учня до узагальнення музичного матеріалу через образне бачення світу [3, с. 7-8].

Аналізуючи проблему використання основних принципів у системі музично-естетичного навчання, доцільно зазначити, що у вітчизняній педагогіці з кінця ХХ століття з'являються роботи, що містять нетрадиційний підхід у трактуванні цих принципів. Так, за концептуальним підходом В. Ражнікова, є три генералізовані принципи нової педагогіки в музичному навчанні, а саме: принцип концентрації уваги у педагогічному процесі на особистість учня; принцип забезпечення розвиваючого навчання за умови: творчий педагог – творчий учень; принцип виховання особистісної позиції учня у ставленні не тільки до творів мистецтва, а й до всього світу, загалом.

Основним принципом музичного навчання В. Ражніков визначив принцип концентрації основної уваги у педагогічному процесі на особистість учня, адже він виражає “основну тенденцію гуманістичних традицій у педагогіці, стверджуючи, що педагог майже завжди знаходиться в положенні судді. Він засуджує, розбирає, розглядає факти провини учня. “Потерпілих” же знайти не важко – це все те, що оточує учня: історія музики, стиль, жанри, форма, а також виконавська школа, клас тощо. Педагогу при цьому не приходять у голову засуджувати себе самого, а саме це і є відсутністю рефлексії й особистісного розвитку” [6, с. 118].

Принцип забезпечення розвиваючого навчання може бути впровадженим за такої умови: творчий педагог – творчий учень, який доводить тезу про те, що тільки розвинена особистість педагога може виховати творчого учня. Інші позиції педагога – наставник, керівник, авторитетний фахівець, репетитор, режисер-постановник музично-педагогічного репертуару тощо – надає оперативну допомогу, але частіше за все приводять до розділення навчання та виховання й не може сприяти організації продуктивного діалогу музиканта-учня з музикантом-учителем.

Третій принцип, за визначенням В. Ражнікова щільно пов'язаний з першими двома принципами та полягає не у засвоєнні інформаційно-знакових сторін музичних творів, а у вихованні особистісної позиції учня у ставленні не тільки до творів мистецтва, а й до всесвіту, загалом [6, с. 116].

На думку Т. Рейзенкінд виокремлювати принципи професійної підготовки майбутнього вчителя музики можливо за “такими ознаками: принцип наочності, що базується на сприйнятті об'єктивно існуючих образів, коли формування знань здійснюється на основі чуттєвих уявлень; принцип індивідуального підходу до учнів, що надає можливості кожній особистості вирішувати завдання власним шляхом; принцип емоційності навчання, пов'язаний із забезпеченням у процесі пізнавальної діяльності певного емоційного стану; принцип гуманістичної цілеспрямованості, який реалізується в процесі навчання й виховання; він передбачає наявність вихідної базисної функції на основі розвитку цілісної творчої особистості, здатної до самоактуалізації, створення оригінальних неповторних продуктів творчої діяльності, розуміння ситуацій, що виникають, синтезу нових знань, оволодіння засобами творчої діяльності, готовності до діалогу на основі взаємодії різних культур, самовизначення й самореалізації в системі відношень “людина-світ”; принцип співпраці викладачів, студентів, учнів, родини, студентського колективу; принцип свідомого й активного в умовах керівної ролі викладача” [7, с. 25-26].

Визначаючи інноваційну спрямованість навчально-виховного процесу підготовки магістрів у системі музично-педагогічної освіти, О. Єременко зазначила, що він має передбачати реалізацію таких взаємопов'язаних принципів: єдності пізнавально-пошукової, оцінювальної й творчої діяльності магістрантів; взаємодії культурологічного з музично-фаховим, практично-педагогічним, науково-дослідним компонентами їх підготовки; опори на навчальний досвід в єдності з орієнтацією на потреби майбутньої професійної діяльності; профілізації музично-фахової підготовки [4].

Більшість з перерахованих принципів мають широке узагальнююче значення, тому в теорії та практиці педагогіки проходить процес постійних пошуків і уточнення принципових положень, які, за визначенням О. Рудницької, можуть спрямовувати діяльність педагога у конкретних навчально-виховних ситуаціях, тобто виконувати роль своєрідної алгоритмічної настанови. З позицій “нового педагогічного мислення доцільним варіантом таких положень можна вважати:



принцип довершення навчальної дії виховною у педагогічному впливі; принцип урізноманітнення видів і форм діяльності учнів в організації педагогічної взаємодії; принцип залежності розвитку особистісних якостей від створених педагогічних ситуацій; емоційної насиченості навчально-виховного процесу; принцип спонукання до творчого самовираження” [8, с. 92].

Розглядаючи принципи мистецького навчання як основні положення, що охоплюють узагальнені закономірності мистецького навчання, які органічно пов’язують окремі елементи в єдину цілісну систему, Г. Падалка визначає такі: “цілісності, що орієнтує на досягнення цілісності навчального процесу, передбачає спрямованість змісту, всіх форм і методів навчальної роботи на єдину мету – особистісно-художній розвиток учня; культуропровідності, що передбачає таке змістове наповнення навчального процесу, в результаті якого мистецтво сприймається учнями як культурна цінність, як надбання розвитку світової культури; естетичної спрямованості, що свідчить про спонукання учнів у процесі мистецького навчання до осягнення, перш за все, естетичної цінності художніх творів, до сприймання мистецтва як явища, що містить величезний потенціал втілення прекрасного в життя людини; індивідуалізації, що означає піклування про виявлення і збереження здатності до своєрідного, притаманного саме цьому учню сприймання мистецтва, його оцінювання, розвиток спроможності до вибору і застосування унікальних, неповторних саме для цієї особистості засобів мистецької творчості; рефлексивності, який спрямовано на зіставлення цінностей внутрішнього життя учня із морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного “Я” із художніми оцінками автора твору, порівняння власних художніх умінь із мистецькими досягненнями інших [5, с. 9].

Отже, у *висновку* доцільно зазначити, що витоками становлення педагогічних принципів, як певних освітніх настанов, можна вважати багатотомову практику навчання й виховання, праксеологічний досвід та цінні знахідки відомих педагогів, у яких започатковано та поступово накопичено основні загальнонаукові положення.

### **Література**

1. Абдуллин Э.Б. Методологической анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования / Едуард Борисович Абдуллин. – М.: Прометей (МГПУ), 1990. – 188 с.
2. Кабалевский Д.Б. Прекрасное пробуждает доброе / Дмитрий Борисович Кабалевский. – М.: Просвещение, 1983. – С. 55-78.

3. Горюнова Л.В. На пути к педагогике искусства / Л.В. Горюнова // Музыка в школе. – 1988. – № 2. – С. 7-9.
4. Єременко О.В. Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи: методичний посібник / Ольга Володимирівна Єременко. – Суми: Сум. держ. пед. ун-т, 2003. – 141 с.
5. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
6. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике / Владимир Григорьевич Ражников. – М.: Музыка, 1989. – 139 с.
7. Рейзенкінд Т.Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті / Тетяна Рейзенкінд. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – 640 с.
8. Рудницька О.П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. / Оксана Петрівна Рудницька. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.
9. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения: [монография] / Андрей Викторович Хуторской. – М.: МГУ, 2003. – 416 с.
10. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / Валентина Николаевна Шацкая. – М.: Педагогика, 1975. – 200 с.

**Василий Федоришин**  
***Актуализация основных принципов художественного  
воспитания в подготовке будущего учителя музыки***

*Аннотация.* В статье охарактеризованы основные принципы художественного воспитания, которые являются ценными для подготовки будущего учителя музыки.

**Ключевые слова:** художественное образование, принципы обучения, акмеология.

**Vasil Fedoryshyn**  
***Basic principles of art actualization training  
in preparation of the future music teacher.***

*Summary.* The article described the basic principles of art education, which are valuable for preparing future music teachers.

**Key words:** art education, training principles, akmiolohiya.

## РОЗДІЛ IV

### ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

УДК 371.5

Олександр Борейко,  
м. Житомир

#### ДИСЦИПЛІНОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРОБЛЕМА ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

На сучасному етапі розвитку української держави проблема дисципліни і дисциплінованості особистості є особливо актуальною. Це передусім зумовлено потребами суспільства, країни у формуванні особистості нового типу – самоцінної, вільної у своїй життєдіяльності та самореалізації. Вибір стратегії виховання дисциплінованості особистості визначається не лише об'єктивними умовами існування держави та суспільства, а й можливістю освіти як складової культури випереджати досягнутий рівень розвитку соціуму. На нашу думку, пошук оптимальних шляхів формування дисциплінованості особистості передбачає не лише впровадження нових продуктивних методів і прийомів дисциплінування, а й критичне вивчення, аналіз актуальних на різних етапах розвитку педагогічної науки і практики методів виховання з метою визначення доцільності й можливості їх впровадження в сучасних умовах.

Як свідчить аналіз матеріалів періодичних, навчально-методичних видань, проблемі формування дисциплінованості особистості належну увагу приділяють сучасні науковці. Зокрема, теоретико-методологічні аспекти формування дисципліни школярів вивчає А. Яворський, методи виховного впливу досліджують Н. Довбня, Е. Сапожнікова. Висвітленню психолого-педагогічних умов формування дисциплінованості особистості присвячено праці І. Титаренко, О. Федько. Педагоги і науковці також вивчають й історичний досвід формування дисциплінованості особистості (О. Бірюкова, С. Самаріна, О. Скринська). Проте аналіз наукового доробку вітчизняних і російських педагогів показав, що у педагогічній науці відсутній цілісний історико-педагогічний аналіз способів формування дисциплінованості особистості, що зумовлює актуальність нашої публікації. З огляду на зазначене вище, метою статті є історико-

педагогічний аналіз методів формування дисциплінованості особистості.

Вивчення джерельної бази наукового пошуку показало, що проблема формування дисциплінованої особистості посідає чільне місце в історії світової педагогічної думки. Так, ще в XVII Я.А. Коменський, якого вважають засновником педагогіки як науки, наголошував, що “робота людей і дисципліна мають бути приведені до ідеального порядку” [4, с. 133], оскільки без дисципліни не можлива будь-яка діяльність. На його думку, формування дисциплінованої особистості потрібно починати із правильної організації шкільного життя. Ним було охарактеризовано типові риси шкільного устрою та порядку. Серед методів формування дисциплінованості особистості Я.А. Коменський виокремлював приклад і наслідування, схвалення, осуд, життєві правила й “відсторонення ... від можливостей морального падіння”. Водночас найбільш ефективним методом формування дисциплінованості особистості він вважав покарання. Педагог зауважував, що дисципліна має ґрунтуватися на суворості й переконливості, щоб викликати страх і повагу. Так, за найбільш суттєві провини він радив карати суворо, а саме – різками, а за найменші – “розумною доганою” [4, с. 161-162].

Слід визнати, що ідеї Я.А. Коменського щодо методів формування дисциплінованості особистості знайшли відображення на різних етапах розвитку педагогічної науки і практики України. Проте вже на початку XIX століття передові педагогічні діячі України почали акцентувати увагу громадськості на негативних наслідках використання методу тілесного покарання, на необхідності поширення у педагогічній практиці таких методів, які не завдають фізичних і моральних страждань людині. У контексті проблеми формування дисциплінованої особистості особливий науковий і практичний інтерес має педагогічна спадщина видатних педагогів другої половини XIX століття, серед яких – М. Пирогов, К. Ушинський.

Нам імпонує твердження К. Ушинського про те, що найбільш продуктивними для формування дисциплінованості особистості є переконання і власний позитивний приклад [6, с. 512], а покарання різками, на його думку, зумовлює лише страх людини перед можливим фізичним болем [6, с. 243]. Водночас педагог переконливо доводив, що формуванню дисциплінованості особистості сприяють правильна організація режиму праці й відпочинку, урахування індивідуальних і вікових особливостей підростаючого покоління, прищеплення молоді рис обов'язковості,

а також педагогічно доцільне використання заохочень і покарань [6, с. 245].

Вивчення педагогічної спадщини видатного педагога М. Пирогова свідчить про те, що саме завдяки його зусиллям було введено заборону на застосування тілесних покарань різками у школі. Він зауважував, що покарання різками – це насильницький метод формування дисциплінованої особистості, що є не прийнятним в умовах навчального закладу. Водночас аналіз літературних джерел показав, що тілесні покарання все одно були поширені в освітніх інституціях різних типів на теренах України досліджуваного періоду. У зв'язку з цим наголосимо, що замість побиття різками (які були заборонені) застосовувалися інші види фізичних покарань, зокрема, стояння на колінах, биття по руках [5, с. 10].

Як свідчить аналіз педагогічного доробку М. Пирогова, учений акцентував увагу на необхідності початку формування дисциплінованої особистості ще в шкільні роки. Саме в цей період, на його думку, дитина здатна зрозуміти, що стосунки між людьми у суспільстві регулюються визначеними моральними нормами і законами, від дотримання яких залежить суспільна рівновага. Тому педагог зауважував, що міжособистісні стосунки в школі мають вибудовуватися на принципах поваги, відповідальності і законності. Він одним із перших наголосив на необхідності формування “почуття законності” в учнів у школі, під яким він розумів вироблення у школярів поваги до дисциплінарних норм, виконання своїх шкільних обов'язків, а також розуміння неминучої відповідальності за провини.

Погляди М. Пирогова щодо формування дисциплінованості особистості у школі висвітлено ним зокрема у праці “Основні правила про провини і покарання учнів гімназій Київського навчального округу”. У ній він проаналізував основні умови формування дисциплінованості особистості. По-перше, педагог наголошував, що у шкільному колективі має бути прийнятий єдиний комплекс правил, який би регламентував стосунки між школярами, визначав відповідальність вихованців за провини. По-друге, керівники і наставники навчальних закладів, на його думку, під час обговорення вчинків учнів і прийняття рішень щодо покарань повинні керуватися єдиними принципами, правилами. Він також переконував у нагальності ознайомлення учнів з правилами і постановами щодо дисципліни у навчальному закладі. Це б забезпечило їхню обізнаність щодо покарань, які на них очікують за конкретну провину, а також сприяло б формуванню впевненості в тому, що жоден учинок, порушення чинних правил

“не залишитися не поміченим і необговореним” [6, с. 142].

Викладене вище свідчить про те, що переконаність М. Пирогова у необхідності упровадження основ законності у навчально-виховний процес закладів освіти зумовило актуальність його ідеї формування дисциплінованої особистості на засадах гуманізму. Він пропонував обмежити свавілля шкільного керівництва у роботі з учнями, акцентував увагу на важливості формування авторитету вчителів серед учнів не на основі страху перед ними, а шляхом виховання в них розуміння того, що наставники у своїх діях керуються законом.

Аналіз розробленого М. Пироговим кодексу правил про провини і покарання свідчить про переконаність педагога в необхідності глибокого вивчення та розуміння особливостей дітей, проявів їх поведінки в різних ситуаціях під час формування їхньої дисциплінованої особистості. Важливою є його ідея, що формування дисциплінованої особистості і покращення моральності молоді залежить не стільки від суворості покарань, скільки від розповсюдження переконань, що жоден злочин не залишиться нерозкритим і безкарним, що й треба доводити учням [6, с. 147].

Окрім упровадження правил щодо провин і покарань учнів М. Пирогов займався й вивченням способів формування дисциплінованої поведінки особистості. Зокрема, він вважав, що найбільш дієвим способом формування дисциплінованої особистості й морального виховання молоді є згуртування учнів у певній корпоративній організації. Це, на його думку, привнесе у виховну справу багато користі, оскільки учні матимуть права та обов'язки, дотримання яких сприятиме формуванню у них почуття відповідальності за свою поведінку, вміння підкорятися правилам суспільства, поважати права інших людей, а також дотриманню законності й справедливості [6, с. 148-149].

Таким чином, упровадження “Правил про провини і покарання учнів гімназій Київського навчального округу”, прагнення М. Пирогова на практиці показати учням дію законності, правопорядку були спрямовані на формування дисциплінованості особистості, плекання розуміння необхідності дотримання встановлених правил і норм поведінки у суспільстві.

Слід підкреслити, що на початку ХХ століття починається пошук таких способів формування дисциплінованості особистості, які б спонукали людину до свідомого виконання своїх обов'язків, сприяли б розвитку її волі. Наприклад, відомий науковець, філософ і педагог С.Й. Гессен наголошував на тому, що “дисциплінована особистість – це людина, що вміє узгоджувати

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

свої фізичні зусилля й душевні потреби таким чином, щоб в результаті своєї роботи отримати максимальний ефект” [2, с. 64]. На його думку, дисципліна стосується волі й розуму людини, залишає місце для особистої ініціативи, надає вибір засобів і шляхів самостійного мислення дисциплінуємих, передбачаючи їхню відповідальність [2, с. 65].

Вважаємо за доцільне зауважити, що виховання дисциплінованої особистості С.Й. Гессен пов'язує з силами зовнішньої, оточуючої її культури: “Гармонійні відносини між особистістю та оточуючою культурою складаються тоді, коли людина справляється із зовнішнім змістом культури, перетворює його на “власний”, розвиваючи при цьому певну силу особистості і волю” [2, с. 79]. Проте “через постійні зміни в оточуючій культурі, з появою нових поглядів стає все важче і важче відокремити істинний зміст від хибного і тоді виникає потреба в запереченні культури, як форми боротьби за моральний ідеал вільної й цілісної особистості” [2, с. 82].

Аналіз літературних джерел початку ХХ століття показав, що формування дисциплінованості особистості у зазначений період здійснювалося за допомогою таких методів: переконання, навчання, позитивний приклад, доручення, педагогічна вимога, покарання, заохочення, вправлення у поведінці, дотримання режиму [3, с. 92] та ін. Ці методи покликані формувати зразки дисциплінованої поведінки особистості на основі розуміння нею сутності свідомої дисципліни. Наприклад, дотримання режиму у контексті формування дисципліни передбачає усвідомленість членами одного колективу значення порядку для життєдіяльності всього колективу [5, с. 80], вправлення у поведінці позитивно впливає на виховання навичок культури поведінки, а метод доручення допомагає закріпити здобуті навички правильної поведінки [1, с. 141].

Важливе виховне значення також мав позитивний особистий приклад як метод формування дисциплінованої поведінки. Упровадження цього методу передусім передбачає дотримання дисциплінованої поведінки самим керівником [5, с. 85]. Метод заохочення учнів використовувався з метою підтримки і розвитку позитивних характеристик їхньої поведінки, навчальної діяльності. На думку науковців, цей метод спонукає особистість до дисциплінування шляхом морального, матеріального стимулювання її праці, діяльності в цілому [3, с. 132]. У ХХ столітті також тривали дискусії щодо доцільності використання покарання як методу формування дисциплінованості особистості. Водночас на сучасному етапі розвитку педагогічної науки і

практики покарання розглядається як моральний, психологічний, юридичний способи корекції поведінки людини [3, с. 263].

Таким чином, історико-педагогічний аналіз методів, засобів формування дисциплінованості особистості показав, що педагогічні діячі різних історичних періодів здійснювали пошук оптимальних, ефективних методів впливу на особистість з метою формування у неї навичок дисциплінованої поведінки. Основні способи впливу на формування дисциплінованої особистості були запропоновані ще Я.А. Коменським у XVII столітті й розвинуті його послідовниками у XIX – XX століттях. Серед найбільш дієвих методів формування дисциплінованості особистості у різні історичні періоди в Україні слід виокремити позитивний особистий приклад, заохочення і покарання, педагогічне навіювання і переконання, доручення, педагогічну вимогу, вправлення у поведінці, дотримання режиму.

Досліджуючи проблему способів формування дисциплінованої особистості зазначимо, що перспективним напрямом подальших досліджень порушеної проблеми в сучасній педагогічній науці, на нашу думку, є пошук ефективних способів впливу на особистість людини з метою формування дисциплінованої поведінки, зокрема вивчення ролі соціальної реклами на телебаченні і в мережі інтернет на формування дисциплінованості особистості.

### Література

1. Волкова Н.П. Педагогіка: посібн. для студентів вищих навчальних закладів / Н.П. Волкова. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2003. – 576 с.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / [под. ред. А.И. Пискунова] / Я.А. Коменский. – М., 1982. – Т. 2. – 576 с.
5. Раскин Л.Е. Воспитание дисциплинированности: пособ. для учителей / Л.Е. Раскин. – М. : Гос. учеб.-пед. изд. Мин. просвещения РСФСР, 1946. – 160 с.
6. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Н.И. Пирогов; [вводная статья проф. В.З. Смирнова]. – М. : АПН РСФСР, 1952. – 702 с.
7. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: в 2-х т. / за ред. О.І. Пискунова та ін. / К.Д. Ушинський. – К. : Рад. школа, 1983. – Т. 2. : Проблеми російської школи, 1983. – 359 с.



**Александр Борейко**

***Дисциплинированность личности как проблема истории педагогики  
(вторая половина XIX – начало XX века)***

*Аннотация.* Автор статьи анализирует методы формирования дисциплинированности личности в истории педагогической мысли в Украине. С помощью историко-педагогического анализа определены основные способы влияния на личность человека с целью формирования у него навыков дисциплинированного поведения.

**Ключевые слова:** дисциплина, дисциплинированность личности, метод воспитания, способ воздействия.

**Aleksandr Boreyko**

***Discipline as a problem of personal history pedagogy  
(second half of the 19<sup>th</sup> – the beginning of the 20<sup>th</sup> century)***

*Summary.* In the article an author examines the methods of forming of the disciplined personality in history of pedagogical idea in Ukraine. By a historical and pedagogical analysis, the basic methods of influence on personality of man are certain with the purpose of forming for him the disciplined conduct.

**Keywords:** discipline, disciplined personality, method of education, method of application.

**УДК 371/3-001/63(091)**

**Любов Єленич,  
м. Глухів**

**ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ  
НАВЧАЛЬНОЇ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ**

Метод проектів має тривалу історію розвитку як за кордоном, так і в Україні. Нині у вітчизняній освіті склалися сприятливі умови щодо його впровадження (активне входження в міжнародний освітянський простір, збільшення частки на самостійне опанування навчального змісту тощо). Як відомо, у нашій країні вже були спроби щодо впровадження цього методу, проте за певних причин він не набув поширення. Отже, враховуючи помилки минулих років, доцільно проаналізувати усі аспекти цього дидактичного засобу задля ефективного його використання, що буде сприяти розвитку самостійності учня, його особистості, забезпечить суб'єктність учіння.

Теорія і практика проектної діяльності, як і проектного навчання, почала активно поширюватися наприкінці XIX - початку XX століть. Метод проектів виник у другій половині XIX століття

в сільськогосподарських школах США. Спочатку його називали “методом проблем” або “методом цільового акту”. Уперше термін “проект” було впроваджено в науковий обіг у 1908 році завідувачем відділу виховання сільськогосподарських шкіл Д. Снезденом. Засобами проектів передбачалося скерувати роботу шкіл у русло потреб сільськогосподарського виробництва.

Зазвичай метод проектів пов’язують з ідеями американського філософа-педагога Дж. Дьюї. Провідні концептуальні положення його теорії можна викласти так:

- суттєвим і цінним є лише те, що дає практичний результат;
- дитина в онтогенезі повторює шлях людства в пізнанні навколишнього світу;
- засвоєння знань – це стихійний, некерований процес;
- дитина може засвоювати інформацію лише завдяки потребі в знаннях, будучи активним суб’єктом свого навчання.

Отже, Дж. Дьюї запропонував по суті перетворення абстрактних, відірваних від життя, спрямованих на просте заучування теоретичних знань тогочасної освіти, в систему шкільного навчання “шляхом роботи”, яка збагачує особистий досвід дитини і полягає в освоєнні способу самостійного пізнання навколишнього світу. Оскільки метод Дж. Дьюї поєднував теорію з практикою, створювалися умови для використання практичних знань не у віддаленій перспективі, а безпосередньо за потреби навчального середовища.

З часом було визнано переваги і недоліки теорії Дж. Дьюї. Безперечна цінність методу полягала в проблемному викладі матеріалу, формуванні активної, самостійної позиції дитини, створювала передумови для взаємозв’язку навчання з життям, грою, працею.

Докладне висвітлення, методу проектів відбулося в роботах американських педагогів У. Кільпатріка і Е. Коллінгсона, які прагнули організувати не просто активну пізнавальну діяльність учнів, а діяльність на основі суспільної праці, співпраці учнів в процесі роботи над проектом [3, с. 58].

Послідником школи Д. Дьюї вважають американського педагога У. Кільпатріка. На його думку, проектом може бути постановка п’єси в шкільному театрі, обговорення розповіді, картини, освоєння певної діяльності тощо, тобто усе що побудовано на безпосередньому інтересі учнів.

Л. Кільпатрик розробив класифікацію проектів, яка

## Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

загалом представляла чотири групи:

- 1) проекти перетворення думки у конкретну форму, що передбачали творчу роботу дітей;
- 2) проекти насолоди твором;
- 3) проекти розв'язання складних завдань;
- 4) проекти здобування нових знань і навичок, які передбачали виконання завдань [4, с. 20-22].

Американський учений Е. Коллінгс узагальнив досвід методу проектів, розкрив зміст проектів, що виконувалися школярами в різних розділах навчальної програми [3, с. 63]. Його класифікація також передбачала чотири групи проектів, проте суттєво відрізнялася від класифікації Л. Кіппатріка:

- 1) екскурсійні проекти, що передбачали проведення екскурсій до соціально-громадських, виробничих установ;
- 2) трудові проекти, які мали на меті виконання учнями конкретних завдань практичного характеру;
- 3) ігрові проекти передбачали проведення з дітьми найрізноманітніших ігор, літературних вікторин;
- 4) проекти-оповідання – означали читання художніх творів та складання власних.

Біля витоків навчальних проектів стояли і російські вчені-педагоги В. Шульгін, Н. Крупська, Б. Ігнат'єв, М. Крупеніна, Є. Кагаров. У 20-х роках ХХ ст. метод привернув увагу радянських педагогів, які вважали, що, критично перероблений, він зможе забезпечити розвиток творчої ініціативи та самостійність учнів у навчанні, сприятиме встановленню зв'язку між засвоєними знаннями й набутими вміннями та здатністю застосовувати їх на практиці. Прихильники методу проектів проголосили його єдиним засобом перетворення “школи навчання” на “школу життя”.

На початку ХХ століття метод проектів розглядався російськими педагогами як засіб розвитку окремих якостей особистості (П. Блонський, П. Каптерев, С. Шацкий та ін.). На їх думку змістом проектів можуть бути суспільно-корисні справи. Такий підхід набув поширення в радянських загальноосвітніх школах, проте відсутність наукових розробок щодо використання методу проектів призвела до перенесення акцентів навчання в бік ділової прагматичної дії, що зумовило неприпустиме падіння якості знань учнів.

Так, у 1905 році російський педагог С. Шацький створив творчу групу педагогів, які розпочали впровадження методу проектів у педагогічній діяльності.

Значний внесок в розробку проектного методу навчання зробив російський педагог П. Блонський. На думку вченого, у

народній школі вчитель є лише помічником і керівником дитини в його відповідальній праці. “Вчитель - не вчитель в звичайному сенсі цього слова, а лише керівник і наставник: він керує дослідженнями дітей, супроводжує їх у житті”, а створити раціональну організацію шкільного життя дитини без проектної діяльності неможливо [2, с. 64].

Організація проектної діяльності дітей і підлітків посідала значне місце в педагогічній спадщині А. Макаренка. Проектну діяльність вихованців відомий педагог пов'язував з продуктивною працею, яка, за його словами, повинна бути одним з провідних елементів виховної роботи. Почавши в колонії імені Горького з простих видів сільськогосподарської праці і дослідів для потреб свого колективу, А. Макаренко згодом перейшов до організації продуктивної праці вихованців в майстернях. У процесі трудової діяльності діти розвивали вміння планувати роботу, організовувати робоче місце, дбайливо ставитися до матеріалів і знарядь виробництва, таким чином у них формувалося відчуття відповідальності і причетності до групи.

Достатньо широкий розголос проектів набув у діяльності піонерських організацій, як метод конкретних завдань.

Розвиток методу проекту в школах Росії представлено також в працях педагогів Є. Каганова, В. Ігнат'єва, В. Шульгіна, К. Руднева. Так, за Є. Кагановим проект це “всяка дію, що здійснюється від щирого серця і з певною метою”, а відмінним рисами проектного методу є опора на дитячі інтереси, зв'язок з господарським життям країни, самостійність і творчість учнів, поєднання теорії і практики.

Прихильники методу проектів (В. Шульгін, М. Крупеніна, Б. Ігнат'єв) проголосили його єдиним засобом перетворення “школи навчання” в “школу життя”, де здобування знань здійснюватиметься на з безпосередньою працею учнів. При цьому навчальні предмети заперечувалися, систематичне засвоєння знань на уроках під керівництвом вчителя підмінялося роботою з виконання завдань проектів, які часто мали суспільну спрямованість.

Як зазначає Л. Базиль, у системі шкільної освіти Української республіки період з 1926 по 1930 рр. також характеризувався впровадженням у практику методу проектів. Водночас реформування освітньої галузі було зумовлене пошуком нових, науково-обґрунтованих форм навчально-виховної роботи, оскільки “бригадно-лабораторний метод” та “секційно-гурткове навчання” не виправдали себе, а навчальні документи програмно-

## Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

методичного спрямування попередніх років не задовольнили потреб нової школи [1].

Оскільки виконання кожного проекту включало такі структурні компоненти, як набуття знань та вмінь, знайомство з оточуючим світом, суспільно корисна праця (яка ставилася на перше місце), то відбувалася повна зміна всіх складових навчально-виховного процесу, що породжувала ряд збочень у системі шкільної природничої освіти. Універсалізація методу проектів і розвиток комплексної системи навчання призвели до того, що навчальні предмети відхилялися, систематичне засвоєння знань під керівництвом учителя на уроці підмінювалося роботою над завданнями, а відтак рівень загальноосвітньої підготовки школярів стрімко знизився.

У подальший період (1931-1990 рр.) організація роботи з учнями на проектній основі було припинено. У 30-х роках, метод проектів в Росії було повністю заборонено. Відтоді і в Росії і в Україні більше не робилося суттєвих спроб використовувати цей метод в освітянській практиці, про нього забули аж до 90-х років ХХ століття. Основна причина полягала в загальній орієнтованості школи на передачу готових знань. Проте, в роботах Є. Григорьєва, Н. Нечаєва, А. Линда, С. Батишева, В. Кутьова, Л. Зелєніної намічаються орієнтири на зміну позиції учня в навчальному процесі в рамках проблемного і пошуково-дослідницького навчання. Це стало основою для актуалізації знань і досвіду застосування методу проектів в пострадянській період розвитку освіти.

Загалом є декілька причин, які у той час стали на заваді поширення методу проектів, найбільш суттєвими серед них були:

- відсутність вчителів, здатних працювати за цією технологією;
- не розробленість методики проектної діяльності;
- надмірне захоплення “методом проектів”, яке органічно не поєднували з іншими методами навчання;
- непрофесійне вписування “методу проектів” до “комплексних програм”;
- спростування оцінок і атестатів, заміна індивідуальних заліків на колективні з кожного виконаного завдання.

У СРСР метод проектів відроджувати в школі не поспішали, проте в країнах - США, Канаді, Великобританії, Австралії, Новій Зеландії - застосовували активно і достатньо успішно. Вважають, що у 60-ті роки ХХ століття в західноєвропейських країнах проектна технологія пережила друге

народження. Так у Європі він активно використовувався в школах Бельгії, Німеччини, Італії, Нідерландів, Фінляндії та багатьох інших країн.

Доцільно зазначити, що з часом відбулися зміни, сам метод не стояв на місці, ідея набула технологічної підтримки, з'явилися ґрунтовні педагогічні розробки, що дозволили перевести метод проектів з категорії педагогічних “витворів мистецтва” в категорію “практичних прийомів”. Народившись з ідеї вільного виховання, метод проектів поступово успішно інтегрувався до структури освітніх методів. Але головна його суть залишилася - стимулювати інтерес учнів до знання, навчити практичного застосування набутих знань для розв'язання конкретних життєвих проблем поза межами школи.

У сучасній школі проектна система навчання почала відроджуватися лише в 1980-1990-х рр. у зв'язку з реформуванням шкільної освіти, демократизацією відносин між вчителем і учнями, пошуком активних форм пізнавальної діяльності школярів.

Метод проектів з часом набув певних еволюційних змін. Започаткований на засадах ідеї вільного виховання, нині він “стає інтегрованим компонентом доволі опрацьованої і структурованої системи освіти” [5, с. 65].

Провідні ознаки сучасної проектної технології можна визначити як: спрямованість на розвиток пізнавальних навичок, вмінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, узагальнювати та інтегрувати знання, отримані з різних джерел в процесі теоретичного і практичного навчання. Окрім того, залучення учнів до проектної діяльності сприяє розвитку ініціативи, комунікативності, організаторських та творчих здібностей. Участь в проектній діяльності надає можливість учневі самовдосконалюватися, а також відкриває можливості вибору особистої ролі в системі відносин колективу учасників проекту (автор ідей, виконавець, учасник, організатор), або залишає право вибору на індивідуальну роботу, і в цьому разі виконавець проекту поєднує усі ролі в одній особі.

За кордоном (у США, Великобританії, Бельгії, Ізраїлі, Фінляндії, Германії, Італії та ін.) метод проектів набув значного поширення і великої популярності за рахунок раціонального поєднання теоретичних знань з їх практичним застосуванням для розв'язання конкретних проблем.

Нині в Україні також спостерігається значне посилення уваги до методу проектів. Передусім така увага визначається його приналежністю до педагогічних технологій, впровадження яких сприяє формуванню адаптивних можливостей людини до

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

швидкоплинних змін постіндустріального суспільства. Проекти стали поширеною формою продуктивної і суспільно значущої діяльності людей у різних сферах. Так розголосу й поширення набувають гуманітарні, екологічні, економічні, політичні, спортивні, розважальні та інші проекти. Особливістю даної технології є її діяльнісний підхід до освіти, ефективне поєднання складових освітнього процесу.

Метод проектів у сучасному соціально-педагогічному осмисленні розвитку освіти, знайшов сприятливий ґрунт для використання в екологічній освіті. Це пояснюється тим, що одним з головних принципів екологічної освіти є принцип практичної спрямованості, який у поєднанні з міжпредметним підходом в екологічному навчанні створює оптимальні умови включення учнів в реальну практичну діяльність щодо покращання навколишнього середовища, особистої участі у вирішенні локальних екологічних проблем. При цьому освітній процес стає не тільки цікавим, але і соціально значущим, оскільки кожен отримує інтелектуальне й моральне задоволення від власної причетності до важливої практичної справи.

### **Література**

1. Базиль Л.О. Становлення і розвиток шкільної літературної освіти в Україні в 1918-1938 рр.: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.О. Базиль; Ін-т педагогіки АПН України. - К., 2004. – 21 с.
2. Блонський П.П. Предисловие к книге Л. Левина “Новые пути школьной работы. (Метод проектов)” / П.П. Блонский - М. : Работник просвещения, 1925. – 89 с.
3. Джуринський А.Н. История зарубежной педагогики учеб. пос. для вузов / А.Н. Джуринський. - М.: Изд. группа “ФОРУМ”, 1998. -272 с.
4. Кильпатрик В.Х. Метод проектов / В.Х. Кильпатрик. – Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пос. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров [Под ред. Е.С. Полат]. - М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 272 с.

**Любовь Еленич**

### ***Историко-педагогические аспекты развития учебной проектной технологии***

**Аннотация.** В статье проанализирована история развития учебной проектной технологии, дана характеристика ее происхождения в Украине и зарубежных странах; определены педагогические акценты на разных исторических этапах; раскрыты проблемы, которые мешали

активному внедрению проектной технологии в соответствующие исторические периоды.

**Ключевые слова:** проектная технология, проектная учебная деятельность, познание окружающего мира.

*Lubov Elenych*

### **Historical and pedagogical aspects of training of project technology**

**Summary.** In this article is analyzed the history of educational project technology, is presented the characteristic of its origin in Ukraine and other countries; are defined pedagogical emphases at different historical stages; revealed the problems that hindered the active implementation of the project technology in appropriate periods.

**Keywords:** project technology, project learning activities, knowledge of the world.

УДК 371.13:374.7(438)

Лариса Лук'янова,  
м. Київ

### **ПІДГОТОВКА ОРГАНІЗАТОРІВ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ У ПОЛЬЩІ**

За соціальними прогнозами міжнародних організацій у XXI ст. освіта дорослих відіграватиме важливу роль у контексті забезпечення сталого й збалансованого розвитку соціуму. Отже треба вже сьогодні визнати, що цей освітній напрям є об'єктивним, реальним чинником розвитку сучасної людини.

Роль і функції освіти дорослих за останні півстоліття неодноразово змінювалися. Так, у 60-70 роки ХХ ст. перші позиції посідала компенсаторно-адаптивна функція освіти, яка полягала в усуненні недоліків і прогалин раніше здобутих знань, але вже з 80-х років минулого століття через технічні і соціальні перетворення, активне залучення широких верств суспільства до культури освіта дорослих набула інтегрального характеру. Починаючи з 90-х років ХХ століття почав формуватися новий підхід до освіти дорослих – як сфери можливостей в працевлаштуванні, зміні професії у відповідності до вимог ринку праці (С. Вершловський). Нині, як стверджують вчені, посилилася динаміка процесів і явищ навколишнього світу, які треба сприймати й адаптуватися до них, а відтак накопичені знання вимагають систематизації і структування (М. Громкова).



## Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

Отже, все більша кількість дорослих людей прагне вирішити свої життєво важливі проблеми й задовольнити зрослі освітні потреби через систему неперервної освіти. Зазначимо, що в сучасних умовах систематичного навчання потребують не тільки люди з певним рівнем освіченості й стабільним соціально-суспільним статусом, але й люди з обмеженими можливостями, люди, які належать до так званих кризових, маргінально-соціальних груп, люди похилого віку та ін.

Нині в освіті дорослих відбувається трансформація традиційних способів передавання готових знань, створюються нові технології, які уможливають задоволення потреб як окремої особистості, так і суспільства загалом. Отже стає очевидним, що для роботи в освітньому середовищі з дорослими потрібні високоосвічені професіонали, які мають відповідну професійно-психологічну підготовку, що ґрунтується на андрагогічних засадах.

Освіта дорослих вимагає чіткого визначення статусу й кола професійних обов'язків викладача, який здійснює навчальну діяльність з різними категоріями дорослого населення. Наголосимо, у педагогічній моделі головною функцією викладача є передавання або трансляція знань, тоді як у межах андрагогічної парадигми викладач стає експертом технології навчання, організатором діяльності суб'єктів навчання, консультантом, співавтором індивідуальної програми навчання, фахівцем, який забезпечує комфортні умови навчання, і тільки вже потім є джерелом знань, умінь і навичок. У цьому сенсі цікавою є позиція російського вченого С. Вершловського, на думку якого, у системі освіти дорослих викладач є передусім організатором навчання, який поєднує в професійній діяльності й інші функції, виконуючи при цьому три ролі [1, с.33-36]:

- “лікаря-психотерапевта” - надає допомогу в поновленні мотивації до навчальної і професійної діяльності, зменшує рівень тривожності тих, хто навчається;
- “експерта” - володіє змістом як андрагогічної, так і професійної діяльності, тих хто навчається;
- “консультанта”, який володіє методологією андрагогічного супроводу процесу самоосвіти дорослих (цільове підвищення кваліфікації, випереджувальне навчання основам науково-дослідницької роботи, допомога у створенні проектів професійного і особистісного розвитку).

Надзвичайно цікавими є досвід розвитку освіти дорослих в Польщі, зокрема в підготовці фахівців для навчальної діяльності

дорослих. Проблему підготовки андрагогів у Польщі розкрито в працях Т. Александра [2], Е. Весоловські [9], К. Верещинські [10], М. Марчука [8], С. Качора [4], Л. Копцієвич [6], а також Б. Войтасік, У. Ярушки та ін.

Загалом Польща має давні традиції й новаторські форми підготовки андрагогів. Системна підготовка й підвищення кваліфікації андрагогів розпочалася в 1919 р. у центральному Бюро Курсів для дорослих, який з часом було трансформовано в Інститут Освіти дорослих. Ця діяльність відбувалася за різними формами, зокрема дорадництво, видавничо-методична діяльність, інструкторські курси.

Започаткування академічної підготовки андрагогів відбулося у 1925 р. у Відкритому університеті Польщі. Це був заклад інноваційного типу, де могли навчатися особи, які не отримали атестата про середню освіту. Заклад мав чотири відділи, зокрема математично-природничий, політичних й суспільних наук та педагогічний. Й саме на педагогічному відділі функціонувала Студія суспільно-освітньої праці, яку очолюваоа Халіна Радніцка. Підготовку в студії було організовано за декількома спеціальностями: систематична освіта дорослих, бібліотекарська й читацька справа, організація культурного життя і опікунської праці.

У польській науковій літературі можна знайти різні типології працівників освіти дорослих. Наприклад, Е. Весоловска вирізняє такі: андрагог-вчитель; андрагог-аніматор і андрагог-організатор [9]. Натомість М. Марчук на підставі формалізації освітньої праці поділяє андрагогів на дві категорії:

- 1) вчителі шкільної освіти дорослих;
- 2) вчителі позашкільної освіти дорослих [8].

Щодо діяльності першої категорії андрагогів. Вона, на думку дослідника, має відносно систематичний характер, здійснюваний на формалізованих засадах, з урахуванням усталених організаційно-дидактичних принципів, на основі конкретних навчальних програм, є об'єктом контролю і оцінювання. У другій категорії, до якої належать вчителі шкільної освіти дорослих, М. Марчук здійснює подальший поділ за рівнями й типами навчання [8, с. 345]:

- вчителі стаціонарних (вечірніх) шкіл: організують процес навчання переважно в класово-лекційній системі (характерний для середнього рівня) і лекційно-семінарській (у вищих школах) – провідний стиль: експерт-викладач має високий рівень знань, дає вказівки, розпорядження, команди, робить вибір й відповідає за нього;

## Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

- вчителі заочних (кореспонденційних) шкіл: організують й керують самонавчанням – провідний стиль: консультант-викладач дає вказівки щодо навчання, допомагає у розв'язуванні виникаючих проблем;

- вчителі екстернатних шкіл: діяльність спрямована на допомогу засвоєнню навчальної інформації, визначенні джерел знань і наданні консультацій та проведення іспитів – провідний стиль: спостережливий опікун – стимулює до активності, не сварить, у разі потреби дає поради;

- вчитель змінних форм навчання (поєднання стаціонарного з заочним навчанням) – поєднання стилів експерта і консультанта.

Група працівників позашкільної освіти дорослих є надзвичайно різноманітною. Так, Е. Веселовска виокремлює аніматорів, організаторів, а також лекторів, інструкторів, бібліотекарів, редакторів, рецензентів публікацій з андрагогіки, працівників освітньо-культурної діяльності [9]. Конкретизуючи цю класифікацію І. Каргул вирізняє три категорії [5]: власне працівники, які саме надихають дорослих на різноманітну артистично-культурну діяльність; інструктори – організують традиційні секції і гуртки по інтересах в будинках культури та аніматори – організатори різноманітних аматорських форм культурної активності, головною метою яких є розвиток активності учасників заходу.

Іншої класифікації кадрів позашкільної освіти дорослих дотримується Тадеуш Александр, пропонуючи виокремлювати керівників, інструкторів, організаторів, суспільних діячів. Зокрема:

- керівники освітньо-культурних майданчиків, центрів навчання і підвищення кваліфікації, будинків і осередків культури, бібліотек, які організують різні форми навчання дорослих;

- інструктори – здійснюють конкретну освітню й виховну діяльність з дорослими;

- організатори й реалізатори культурно-освітньої діяльності;

- суспільні діячі (волонтери) різних інституцій і освітніх і культурних майданчиків для дорослих [2, с. 360].

Таким чином, можна зробити висновок, що різноманітна типологія кадрів освіти дорослих є наслідком праці в різних інституціональних умовах, виконання різноманітних завдань і функцій, зумовлених специфічними компетенціями, спрямованими на досягнення мети.

С. Качор вбачає в діяльності андрагогів певний політичний

контекст й у цьому сенсі виокремлює виховну, дидактичну, суспільної діяльності, наукову, суспільно-опікунську та інноваційну функції [4]. Аналогічну думку щодо функцій вчителів дорослих після зламу 1989 р. сформулював Ч. Банах, додавши до їх числа функцію навколишнього середовища і соціалізації [3, с. 56]. Одночасно вчений запропонував розглядати ці функції в сенсі професійних компетенцій, таких як навчання й сприяння розвитку; виховання і самовиховання дорослих учнів; опіки, вирівнювання рівнів навчання; діагностування; ресоціалізації; інноваційно-реформаторській діяльності; співпраці з середовищем проживання і праці; організації власної праці.

Такий узагальнено-директивний підхід до функцій і компетенцій андрагога, як стверджує М. Марчук, не знаходить визнання серед прихильників критичної андрагогіки, які концепцію навчання дорослих та його функції трактують як наслідок моноцентризму, інституціональності, що загалом презентують важливі риси національної системи освіти дорослих, що сприяє певній регуляції, інформації та стандартизації суспільного життя [8, с. 340-341].

З позиції критичної андрагогіки головне завдання андрагога полягає у підготовці дорослої людини до використання зміненої інформації в життєвому досвіді, допомозі у віднайденні джерел об'єктивізації, у визначенні обмежувальних чинників суспільного життя, розумінні зв'язків особистості з реальним життям та особистісних й позаособистісних чинників, що окреслюють цей зв'язок. Більш конкретно з приводу завдань, які покликані виконувати андрагоги, висловлюється М. Марчук. Так, на його думку, професійна діяльність андрагога має допомогти дорослій людині зрозуміти життєву ситуацію, узагальнювати і пояснювати необхідні життєві цілі й компетенції, а також презентувати адекватні програми та шляхи їх реалізації [8, с. 339].

Водночас аналіз функцій педагога-андрагога загалом і в Республіці Польща зокрема, є не можливим без урахування змін в освіті дорослих, що відбувалися під впливом сукупності чинників й віддзеркалювали перебіг соціально-політичних змін. Так у другій половині ХХ століття й на початку ХХІ (останні 50-60 років) в освіті дорослих відбувалися суттєві трансформації, що дало підстави для певної періодизації. Умовно можна виокремити соціалістичний, постсоціалістичний і сучасний періоди.

Перший етап, так званий період “старої культури” освіти дорослих, тривав до політичного зламу 1989 року. Характерними ознаками освіти дорослих цього часу були статичність, односторонність, а навчання не спиралося ні на різноманітність форм, ні на їх інноваційність, що мало ідеологічне підґрунтя. Проблема

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

особистості організаторів освіти дорослих не набула належної уваги, а інституції освіти (школи для дорослих, народні й робочі університети) обмежувалися такими формами навчання як вечірня, заочна, екстернат, курсова підготовка.

Наступний етап розвитку освіти дорослих розпочався в Польщі під впливом політичних змін, що відбулися в країні в 1989 році. Польська освіта відкрилася для суспільних, культурних й технологічних змін. В результаті глибоких структурних перетворень, зокрема звільнення освіти від ідеологічного впливу, в країні виникла нова ситуація, яка зачепила освіту дорослих, а відтак безпосередньо торкнулася й суб'єктів навчального процесу. Саме у цей період освітній ринок вже представляли інші організатори освіти дорослих: фундації, співтовариства, суспільні організації, фізичні особи, відповідні осередки.

Аналізуючи зміни, які відбулися в Польщі після 2001 року у сфері реляції між викладачами й учнями, доцільно звернути увагу на дослідження Л. Копцієвич. Автор спираючись на феміністичну теорію та ураховуючи вік й гендерні особливості, виокремлює чотири типи особистості вчителя дорослих:

1) “розчарований патріарх” (старі вчителі): стоять на позиції довоєнного вчителя – синоніму аутентичного авторитету, відповідному тому часу; негнучкий, “вирваний з контексту”, який відчуває приховану відразу, йому нецікава праця з “ненормальним” учнем, в результаті чого страждає його гідність;

2) “негречний хлопчик” (молодий вчитель) - у власному уявленні є привабливим хлопцем, який використовує урок, особисту привабливість з метою “примусити дівчат працювати”; адресатками цієї стратегії є учениці;

3) “матуся” - це вчителька, яка опікується учнями, найбільш поширений тип жіночого педагогічного авторитету; її стиль є еластичним, чергується з суворістю й розумінням, для учнів це прощення і покарання, поблагливість;

4) “ввічлива дівчинка” - молода вчителька, уособлює ідеал учениці, яка підтримує учнів, тільки не завойовує учнівський авторитет, відіграє подвійну роль – учительки й учениці [6, с. 35-40].

У період, що триває з 2001 року, відбулося активне зростання потреб щодо урізноманітнення форм, оцінювання якості й ефективності навчання, конкуренції цін на навчання його індивідуалізація.

Водночас доцільно зауважити, що посилення уваги до індивідуалізації навчання дорослих вимагає відповідної кваліфікації вчителя, який вільно володіє індивідуальними стилями й стратегіями навчання, а відтак надає можливість ураховувати стать, вік, рівень особистісного розвитку учня. Проте вчителі усвідомлюючи ці індивідуальні особливості учнів, на

практиці не завжди прагнуть їх урахувати й виправдовують свою бездіяльність загально низьким рівнем знань та здібностей своїх учнів.

Значне збільшення кількості й зрослі вимоги дорослих учасників освітнього процесу вимагають удосконалення підготовки андрагогів, проте пропозиції у цьому напрямі є обмеженими, в першу чергу фінансовими можливостями. Так, післядипломна андрагогічна освіта через високу вартість (біля 5 тис. злотих) має помірний попит. Така ситуація, як наголошує К. Верещинські, не сприяє професіоналізації цієї професійної групи [10].

Нині андрагогіка вивчається в межах 150 годинного курсу для студентів педагогічних спеціальностей різних напрямів, які дедалі частіше починають працювати з дорослими. Інша проблема стосується випускників педагогічних навчальних закладів, які здобули освіту за спеціальністю “освіта дорослих/освіта впродовж життя”. Нині їм складно влаштуватися на посаду (за виключенням великих міст, таких як Варшава) методиста, консультанта, організатора позашкільних форм освіти дорослих в андрагогічних освітніх осередках, проте викладати шкільні предмети вони не мають права.

Як зазначають дослідники, сучасна освіта дорослих у Республіці Польща ще не повністю готова до цивілізаційних змін, оскільки дуже помалу реагує на ці зміни, концентруючи увагу на задоволенні традиційних потреб [7]. У цьому сенсі доцільно звернутися до позиції вчених, які постулюють, що нових учнів мають навчати “нові вчителі” в “нових осередках соціалізації”. “Нові учні”, на їх думку, це гетерогенічна група, для якої характерними є дедалі більш складні освітні потреби інструментального, особистісного характеру. В цій групі можна знайти учнів, зацікавлених освітнім товаром високої якості. Освіту вони трактують як тимчасову послугу, якою можна користуватися за будь-якої потреби. Освіта для них не має вартості капітальної, а у певному сенсі це ступень активності, що уможливорює безпосереднє буття у світі “тут і зараз”. Водночас “нові вчителі” покликані виконувати в сучасній освіті функції радника, аніматора самостійного процесу навчання своїх підопічних. Відмова від функції експерта, передавача знань та перехід до методу навчання-учіння вимагає ґрунтовної педагогічної підготовки, в процесі якої андрагог здобуває необхідні для професійної діяльності компетенції, зокрема предметні, методично-педагогічні, організаторські, суспільно-особистісні, рефлексійні [11, с. 377-380].

Водночас польські науковці зауважують про наявність

## Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

великої прогалини в андрагогічних дослідженнях стосовно опрацювання моделі андрагога. Нині, вказує К. Верещинські, в Польщі вчителі-предметники, на жаль, дуже мало обізнані з андрагогічною проблематики. Саме тому достатньо часто до роботи з дорослими залучаються люди випадкові, невідготовлені, які не усвідомлюють особливості навчальної ситуації [11]. Отже, урахувуючи специфіку освіти дорослих, зокрема велику кількість форм навчання, інтегрованість з суспільними потребами, інший спосіб оцінювання результатів навчання, особливу атмосферу учіння, а також іншу мотивацію, цілі навчання та специфічний спосіб планування процесу навчання, ця проблема аж ніяк не може залишатися поза увагою. Вищезазначене потребує глибокого аналізу й окреслення пропозицій щодо моделі кваліфікації, способу професійної підготовки й перепідготовки професіоналів для роботи з дорослими.

Урахування зазначених теоретичних положень надасть можливість розбудовувати практичну діяльність щодо навчання дорослих в Україні.

### **Література**

1. Вершловский С.Г. От педагогики к андрагогике // Университетский вестник. – СПб., 2002. – Вып. 1. – С. 33-36.
2. Aleksander T. Ewolucja systemu pozaszkolnej edukacji zawodowej doroslych w zmieniajacej siek rzeczywistosci spoiecznogospodarczej // W.: Edukacja doroslych w erze globalizmu : materiaiy IV Zjazdu PTP sekcja II / pod red. E. Anny Wesoioowskiej. - Piock, 2002. - S. 351-362.
3. Banach Cz. Funkcje i zadania nauczyciela oъwiaty doroslych wobec polskich wyzwac cywilizacyjnych // W : Edukacja Doroslych. - 1995. - S. 56.
4. Kaczor S. Ksztaicenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian / Stanislaw Kaczor. - Radom : Wydaw. i Zaklad Poligrafii. Miedzyresortowe Centrum Naukowe Eksploatacji Majatku Trwaiego, 1993. - 181 s.
5. Kargul J. Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji doroslych : przesianki do budowy teorii edukacji caiocyiowej / Jyzef Kargul. - Wyd. 2 zm. i rozsz. - Wrociaw : Wydaw. Naukowe DolnohNieskiej Szkoiy Wyiszej Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, 2005. - 153 s.
6. Kopciewicz L. Gender (rodzaj) i druga szansa - feministyczne kontrowersje wokiy edukacji doroslych / Lucyna Kopciewicz // W : Edukacja Doroslych. - 2004, nr S. - S. 35-53.
7. Malewski M. Ksztaicenie w szkole wyiszej: miъdzy rygoryzmem standardyw dyscyplinowych a populizmem edukacyjnego rynku / M. Malewski // Kultura i Edukacja. - 1997, s. - S. 71-76.
8. Marczuk M. Pracownicy i dziaiacze oъwiaty doroslych / M. Marczuk // Wujek T. (red.), Wprowadzenie do andragogiki. - Warszawa, 1996. - S. 319.
9. Wesoioowska E. A. Stan badac oъwiaty doroslych w Polsce // W: Greger N. F. B., Pyiturzycki J., Wesoioowska E. A. (red.), Szkoiy wyisze

a edukacja dorosłych, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 5. – Toruń; Warszawa, 1995. - S. 235.

10. Wereszczyski K. Potrzeby akademickiego kształcenia specjalistów z zakresu edukacji dorosłych // W.: Wesoiowska E.A. (red.), Cziowiek i edukacja. Studia ofiarowane Profesorowi Jyzefowi Pyiturzyckiemu. - Płock, 2004. - S. 649-655.

11. Solarczyk H. Podstawowe aspekty rozwoju edukacji ustawicznej w Niemczech / Hanna Solarczyk // W: Edukacja dorosłych : teoria i praktyka w dobie przemian / pod red. Jana Sarana. - Lublin : Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2000. - S. 377-389.

*Лариса Лукьянова*

***Подготовка организаторов обучения взрослых в Польше***

*Аннотация.* Проанализирована эволюция категории организатор обучения взрослых; раскрыта современная типология работников образования взрослых, представленная в исследованиях польских ученых; определен статус и круг профессиональных обязанностей андрагогов, а также их задания и функции на разных этапах развития образования взрослых в Польше.

**Ключевые слова:** образование взрослых, андрагог, формы образования взрослых, компетенции андрагога.

*Larysa Lukyanova*

***Training of teaching adults in Poland***

*Summary:* The article deals with the problem of evolution of the category of adult education organizer. The current typology of adult educators presented in the works of Polish scientists has been highlighted. The status and the range of professional duties of andragogues as well as their tasks and functions at different stages of development of adult education in Poland have been defined.

**Keywords:** adult education, andragogue, forms of adult education, competence of an andragogue.

**УДК 378**

**Світлана Нікітчина,  
м. Переяслав-Хмельницький**

**РОЗВИТОК ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ:  
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

На сучасному етапі розвитку суспільства освіта дорослих є невідомою складовою неперервної освіти. Освіта дорослих як відносно самостійний соціальний інститут, має свій ринок праці, соціальне партнерство, власний вектор розвитку, тісно взаємопов'язаний з іншими інститутами суспільства й здійснює



### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

випереджувальний вплив на всі інші сфери. Її є не сутність передбачає не лише наявність економічного підґрунтя, а й реалізацію морально-розвивальної функції, що уможливило всебічний розвиток особистості шляхом поступового збагачення попередньо набутих знань і вмінь.

Розробка концепції освіти дорослих як складової освіти упродовж життя зумовлена необхідністю оновлення й осучаснення соціально-економічних і духовних умов розвитку українського суспільства; процесами становлення демократичної, правової, соціальної держави, розвитком громадянського суспільства; інтеграцією України до Європейського співтовариства; необхідністю модернізації освіти, а також впровадження Національної рамки кваліфікації, яка є засобом удосконалення системи загальної середньої, професійно-технічної, вищої, післядипломної освіти і навчання протягом життя. Освіта дорослих розглядається як важлива невід'ємна складова безперервної освіти (освіти впродовж життя). Положення Концепції ґрунтується на об'єктивних змінах в освітній сфері, на досягненні науки у контексті усвідомлення особистістю власної життєдіяльності, на принципових відмінностях між дорослою і недорослою людиною. Поняття неперервної освіти виступає в якості найважливішого соціально-педагогічного принципу, що відображає сучасну тенденцію побудови освіти як цілісної системи, що спрямована на розвиток особистості і становить умову соціального прогресу. По суті, йдеться про новий погляд на освіту, про новий підхід до розуміння значення освіти в сучасному житті [2, с. 7].

Таким чином, освіта дорослих виступає як основа усебічного розвитку особистості, поступального збагачення її творчого потенціалу. Освіта дорослих є інтеграційним елементом життєдіяльності особистості, умовного постійного розвитку індивідуального досвіду людини в процесі засвоєння, досвіду людини в процесі засвоєння досвіду соціального на всіх етапах життєвого шляху дорослої людини як активного суб'єкта праці, пізнання, спілкування, що є феноменом, який притаманний високорозвиненим країнам світу. Це й зумовило тему статті. Тому мета статті – розкрити історико-педагогічний аспект освіти дорослих з урахуванням положень Болонської (1999), лісабонської (2000) і Копенгагенської (2002) декларацій; П'ятої міжнародної концепції освіти дорослих (Гамбург, 1997); Міжнародної ради з освіти дорослих (Софія, 2002); Концепції розвитку дорослих у країнах – учасниках Співдружності Незалежних Держав (Москва, 2006 р.); рекомендаціями десяти Тижнів дорослих в Україні.

Особливості освіти дорослих відображено у працях П. Джарвіса, С. Змейова, Л. Лук'янової, С. Зінченко, М. Ноулза,

Ф. Пеггелера, В. Пуцова, Л. Сігасвої, Р. Сміта та ін.

Освітня політика України, відображаючи національні інтереси у сфері освіти дорослих, зорієнтована на процес інтернаціоналізації освітніх систем. Розвитком освіти дорослих на світовому рівні традиційно опікується ЮНЕСКО як інтелектуальний центр міжурядового співробітництва з питань освіти, науки і культури, куди входить 188 країн світу і близько 600 неурядових організацій. З кінця 1940-х набули періодичності міжнародні конференції ЮНЕСКО з андрагогічної проблематики. Перша відбулася в Ельсінорі (КОНФІНТЕА I, Данія, 1949), де освіта дорослих в основному розумілася як додаткова освіта традиційного гуманітарного типу, що призначалася для дорослих з елементарним рівнем освіченості. Темою другої – Монреальської конференції (КОНФІНТЕА II, Канада, 1960) стала освіта дорослих у змінюваному світі як невід’ємна складова “глобальної освіти”.

Намітилася тенденція виокремлення професії андрагога, підготовки педагогічних кадрів, які б працювали в галузі освіти дорослих. На рівні резолюцій конференція рекомендувала урядам “розглядати освіту дорослих не додатком, а рівнозначною складовою національних систем освіти”. Як наслідок, дворароками пізніше на 12-й сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО державам-учасникам було запропоновано “уважати невід’ємною складовою системи освіти різноманітні форми позашкільної освіти і освіти дорослих з метою надання людині можливості впродовж життя прилучатися до культури, забезпечувати умови як для всебічного розвитку, так і для активної участі в житті суспільства, соціальному і економічному розвитку країни” [2, с. 181]. Саме ця пропозиція стала джерелом ідеї “освіти впродовж життя”, її розвитку на світовій арені. Майже одночасно на Всесвітньому конгресі міністрів освіти з ліквідації неписьменності (Тегеран, 1965) було піднято питання функціональної грамотності, визначеної як “освітня діяльність, пов’язана, з соціально-економічною і професійною підготовкою”.

Таким чином, 1960-ті стали початком концептуалізації ідеї “освіти упродовж життя”, визначення перспектив її реалізації на міжнародному рівні. Водночас розвитку світової співпраці у сфері освіти дорослих перешкоджала низка суперечностей, умотивованих надто великою розбіжністю проблем між країнами. У них, що лише недавно здобули незалежність, більшість дорослого населення була неписьменною, у інших, де вже тривалий час упроваджувалися програми освіти дорослих, питання потребувало вирішення на рівні подальшого розвитку освітніх проєктів. До того ж, у розвинених країнах застосовувалися різні підходи в забезпеченні освіти дорослих, починаючи від народних

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

середніх шкіл у скандинавських державах до “освіти трудящих” у колишньому СРСР, “продовженої освіти” в Об’єднаному Королівстві, “неперервної освіти” у США й Канаді й “народної освіти” у Франції. Крім цільової групи дорослого населення, на той час ще не існувало об’єднувального принципу, загального ідеалу або мети, якими могли б покровуватися особи, що займалися освітою дорослих на національному рівні. Не розробленими були також і загальнонаукові та дидактичні підходи, за якими вирішувалися б питання статусу освіти дорослих щодо основної системи освіти. У більшості країн освіта дорослих звичай розглядалася в якості додаткової складової.

Десятилітнє дискутування в ЮНЕСКО питання “освіти впродовж життя” призвело до утворення до 1971 р. Міжнародної комісії з розвитку освіти. Вже у першій доповіді Комісії обґрунтування ідеї “освіти протягом життя” та “суспільства, що навчається” було поставлено на офіційний рівень, зокрема висловлено рекомендацію притримуватися провідного принципу освітньої політики, за яким кожна людина повинна мати можливість продовжувати навчання пожиттєво. Зазначалося, що “освіта впродовж життя – не освітня система, а принцип організації системи освіти” [2]. “Навчання впродовж життя” і “освіта впродовж життя” трактувалися двома взаємодоповнюваними концепціями, де друга вважалася умовою реалізації першої.

На третій Міжнародній конференції з освіти дорослих (КОНФІНТЕА ІІІ, Японія, 1972) зазначалося, що “право людини і народів на освіту, їхнє право безперервно отримувати знання мають розглядатися нарівні з іншими основними правами, такими, як право на охорону здоров’я і гігієну, правона безпеку, право на всі форми суспільних свобод тощо” [3, с. 70-71]. Уперше було представлено напрям “неперервної освіти”, а робочий документ конференції отримав назву “Освіта дорослих у контексті неперервної освіти”. Підкреслювалася особлива роль неперервної освіти як фактору культурного розвитку. Зокрема, відмічалася, що культурний розвиток є узгодженням фізичних і духовних ресурсів людини з урахуванням потреб особистості й суспільства й визначається як неперервний по життєвій процес.

Отже, неформальна освіта мала стати невід’ємною складовою повсякденного життя. Дорослим учням відводилася активна роль у плануванні, управлінні та проведенні власного навчання. Фахівці з освіти мали бути готовими працювати з населенням у його природному середовищі, де б дорослі почували себе впевненіше і їхня мотивація була більш природною. Особливо акцентувалося на загальнокультурних аспектах освіти.

Традиційні відносини викладача і слухачів розглядалися як співпраця, базована на участі в спільному пізнанні.

На Токійській конференції було також піднято питання статусу і професійної підготовки майбутніх фахівців з освіти дорослих. Прийнято рішення надавати допомогу університетам із тим, щоб вони відігравали більш активну роль в інтенсифікації досліджень, використанні ЗМІ, розробленні прогресивних методів, наочних посібників для освіти дорослого населення і заохочували між університетський обмін професійними кадрами. Підвищення ролі університетів у сфері освіти дорослих передбачало: 1) визнання андрагогіки науковим напрямом та проведення відповідних досліджень; 2) створення курсів підготовки для фахівців у галузі освіти дорослих (як короткотермінових, без відриву від виробництва, так і довготривалих, результатом завершення яких став би диплом державного звання); 3) встановлення професійних зв'язків із освітніми закладами, які цілеспрямовано забезпечували навчання дорослого населення. У відповідності до зазначених рішень планувалося: результати андрагогічних досліджень включити у зміст підготовки вчителів; розробити програми навчання майбутніх фахівців у галузі освіти дорослих; семінари і курси для персоналу, зайнятого в галузі освіти дорослих, включаючи короткотермінові курси з підготовки інструкторів та ін.[5, с. 16-17, 19-20, 39-40, 61-62].

У 1976 р. у “Рекомендації щодо розвитку освіти дорослих”, прийнятій Генеральною конференцією ЮНЕСКО, було обґрунтовано низку концептуальних підходів у цій галузі. Зокрема, зазначалося, що вираз “освіта дорослих” означає весь комплекс організованих процесів освіти, “незалежно від змісту, рівня і методу, формальних чи інших, таких, що породжують освіту, отримувану в школах і ВНЗ, а також практичне навчання, завдяки чому особи, що кваліфікуються суспільством як дорослі, розвивають свої здібності, збагачують знання, покращують технічну та професійну кваліфікацію або отримують нову орієнтацію і змінюють свої погляди (поведінку) в подвійній перспективі всебічного особистісного розвитку та участі в збалансованому й незалежному соціальному, економічному і культурному процесі” [9, с. 23-24]. У свою чергу, поняття “неперервна освіта і навчання” означають “всеохоплюючу діяльність, спрямовану як на зміну структури офіційної системи освіти, так і на розвиток усіх можливостей підготовки поза нею” [9, с. 26]. Таким чином, констатовалося, що освіта і навчання мають здійснюватися впродовж життя, включаючи вдосконалення, оновлення або отримання нових професійних знань і вмінь, із

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

використанням будь-яких можливих засобів забезпечення права кожної людини на особистісний розвиток.

Ідея отримала підтримку на наступному форумі ЮНЕСКО – Паризькій конференції (КОНФІНТЕА IV, Франція, 1985). Зокрема відмічалось, що “освіта дорослих має подвійну мету забезпечення розквіту людської особистості й сприяння її участі в соціально-економічному та культурному розвитку” [6, с. 21]. Вагомим ресурсом освітньої діяльності визначено “людей похилого віку – тих, хто припинив професійну діяльність, але ще має енергію та готовий застосувати її для вирішення суспільно корисних завдань” [6, с. 23-24]. Згодом це вмотивувало створення Європейської Мережі Learning in Later Life (LiLL, 1995), коли група ентузіастів із декількох європейських країн вирішила об’єднати зусилля своїх організацій для розширення контактів і обміну досвідом між фахівцями-герцогами, практиками, що працюють з людьми похилого віку, організаторами навчання і безпосередньо людьми старших вікових категорій, зацікавленими в реалізації освітніх програм. Координує роботу Мережі, куди на сьогодні входять партнери з 21 країни, Центр наукової додаткової освіти ZAWiW в Університеті м. Ульм (Німеччина). Уже в 1996 р. на організованій Центром зустрічі в Парижі відмічалось, що на зміну концепції “соціального попиту” (головної в теорії відновлювальної освіти) приходять концепція “індивідуального попиту” – своєрідний ключ до забезпечення освіти дорослих, їх загального навчання та професійної підготовки” [12, с. 88-89].

Гамбурзька конференція (КОНФІНТЕА V, Німеччина, 1997) проходила під загальним гаслом “Освіта дорослих як право, засіб, радість і спільна відповідальність”, де “освіта для всіх” була проголошена “ключем у XXI столітті”, а одним із напрямів виділено “Освіту дорослих і населення, що старіє”. У основній доповіді цілеспрямовано озвучувалися проблеми людей похилого. Наголошувалося на людському факторові як головній виробничій силі кожної країни, роль якого буде зростати, а отже, перемагатимуть, обганятимуть у конкурентній боротьбі ті країни, де постійно забезпечуватиметься отримання знань дорослим населенням. У зв’язку з цим було поставлено питання “функціональної грамотності”, а звідси – грамотності комп’ютерної, відмічалася необхідність знання іноземних мов. Навчання впродовж життя переосмислювалося “Гамбурзькою декларацією про навчання дорослих” (1997) у ракурсі формальної, неперервної освіти та “всього спектру неофіційного й побічного навчання в полікультурному суспільстві”. Серед основних 10 обговорюваних тем на конференції прозвучала й така, як навчання для всіх: права і сподівання різних груп населення”. Комплекс

питань підготовки дорослого населення було передано Гамбурзькому інституту ЮНЕСКО з освіти, який, акумулюючи інформацію в галузі теорії і практики освіти дорослих розповсюджує досвід на світовому рівні.

Наступним етапом реалізації ідеї “освіти впродовж життя” став Всесвітній форум з освіти в Дакарі (Сенегал, 2000), де було схвалено Концепцію освіти для дорослих до 2015 р., метою якої передбачалося передавання і збагачення загальних культурних і моральних цінностей, оскільки “саме в них приховані самобутність і сенс існування окремих людей і суспільств” [8, с. 16]. Продовження форуму можна вважати Софійську конференцію (Болгарія, 2002) “Освіта впродовж всього життя – на шляху до реалізації мети ЮНЕСКО “Освіта для всіх” (Дакар, 2000) і рішення п’ятої міжнародної конференції з освіти дорослих КОНФІНТЕА V (Гамбург, 1997)”. Серед актуальних напрямів програми “Освіта впродовж усього життя” виділено “залучення до освітніх програм осіб похилого віку”, а доповненням до вимог отримання “навичок елементарної грамотності” стало набуття “вмін життєдіяльності в соціальному, культурному, політичному і економічному просторі, опанування програм громадянської освіти і розвитку особистості” [10, с. 2, 4]. У методиці освіти дорослих пріоритетними виділено принципи провідної ролі учня в освіті та його активного включення в усі стадії освітнього процесу.

Отже, наприкінці ХХ – ХХІ ст. на міжнародному рівні починає активно розроблятися герагогічна проблематика (від “герагогіка” – освіта людей похилого віку). В 2005 р. відбулася Міжнародна конференція Європейської Мережі Learning in Later Life “Освіта в похилому віці” (Отценхаузен, Німеччина, 2005). Той факт, що міжпоколінне навчання сприятиме розвитку європейської демократії, знайшов відображення в низці програмних документів, зокрема у “Зеленій книзі” (Європейська Комісія, 2005) і в “Міжпоколінному пакті”, розробленому на молодіжному форумі у вересні 2005 р. Конференцією в Отценхаузені було представлено проект KOJALA – “Біржа компетентності для молоді й людей похилого віку в спільному навчанні”, який успішно і по сьогодні реалізується в Німеччині. Проект спрямований на взаємну допомогу представників різних поколінь та стимулює нові форми викладання і навчання, наприклад, зв’язок через Інтернет-платформу. Серед означених європейських перспектив найбільший інтерес викликало впровадження Інтернет-технологій навчання людей похилого віку, розвиток у старших поколінь “мультимедійної компетентності”. Конференція завершилась прийняттям резолюції щодо

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

розширення освітніх можливостей громадян похилого віку. До очікувань було віднесено – створення структур, які зможуть забезпечити постійний розвиток освіти пенсіонерів у Європі, їх фінансування з бюджету ЄС та надійні умови діяльності відповідних освітніх установ. Загалом гармонійний розвиток суспільства було визнано можливим лише за умови надання людям похилого віку можливостей творчого самовираження в будь-якій галузі та поважного ставлення молоді до , представників старших поколінь [7, с. 33, с. 34-35, с. 37].

Остання КОНФІНТЕА VI (Белен, Бразилія, 2009) була спрямована на обґрунтування навчання дорослих і неформальної освіти як складових освіти впродовж життя. Генеральним завданням визначалося налагоджування зв'язку навчання дорослих і неформальної освіти з іншими вагомими програмами в галузі освіти і розвитку (LIFE, ОДД, Десятиріччя ООН з розповсюдження письменності, Десятиріччя з освіти в інтересах розвитку) та сприяння їхній інтеграції в національні стратегії країн-учасниць. Серед перспективних цілей, проголошених ООН на період 2003-2012 рр.: набуття людиною вміння жити в постійно ускладнюваних суспільних відносинах, опанування мовою і культурою суспільства.

Підпорядковано зазначеним програмним документам щорічно проходять національні тижні освіти дорослих у 52 країнах [1, с. 616-618]. В Україні проблеми освіти дорослих розробляються Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України. “Тижні освіти дорослих” стали традиційними для України з 2000 р. Наказом МОН України від 08.08.2000 р. № 370 “Про проведення міжнародного “Тижня освіти дорослих” була підтримана ініціатива створення Всеукраїнського координаційного бюро Міжнародної громадсько-державної програми “Освіта дорослих в Україні” за підтримки Інституту освіти ЮНЕСКО.

Наша країна бере активну участь у міжнародних III (2002) – XI (2010) Тижнях освіти дорослих. Проведення цих заходів відбувається згідно з Концепцією програми “Освіта дорослих протягом усього життя”, виробленою учасниками першого Міжнародного Тижня освіти дорослих в Україні з урахуванням світових тенденцій.

Щодо перспектив. Найвагомішою і надалі залишається глобалізація. Цей процес має й негативні сторони, але він – реальність, яка диктує Україні необхідність подальшого активного включення в діяльність європейських і світових асоціацій освіти дорослих, поглибленого аналізу й використання міжнародного досвіду освітньої роботи з дорослим населенням, розвитку

андрагогіки і геррагогіки як галузей наукового знання, що вмотивовують і забезпечують практику освіти дорослих, спрямування університетів на реалізацію завдань навчання упродовж життя.

Отже, сфера освіти дорослих завдяки своїй гнучкості, оперативності є тією сферою освітньої практики, яка сприяє вирішенню соціально-економічних, технологічних і культурних проблем суспільства в умовах дефіциту засобів, часу і кадрів. Тому нові соціально-економічні і духовні умови розвитку суспільства вимагають розширення і поглиблення сфери освітніх послуг, що надаються дорослому населенню. Це вимагає подальших наукових досліджень щодо соціально-психологічних особливостей і технологій навчання дорослих.

### Література

1. Болтівець С.І. Освіта дорослих людей в Україні / С.І. Болтівець // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [гол. ред. В.Г.Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 616-618.
2. Лук'янова Л.Б. Концепція освіти дорослих в Україні / Л.Б. Лук'янова // Зб. наук праць “Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи”, Вип. 3, Ч. 1. – К., 2011. – С. 8-21.
3. Заключение доклад. Выступление Рене Майо – Генерального директора ООН по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) // Третья Международная конференция по образованию взрослых, созванная ЮНЕСКО, Токио, 25 июля – 7 августа 1972 г. – Париж, 1972.
4. Заключение доклад // Пятая международная конференция по образованию взрослых (14-18 июля 1997 г., Гамбург, Германия). – Париж: ЮНЕСКО, 1997.
5. Заключение доклад // Третья Международная конференция по образованию взрослых, ЮНЕСКО (25 июля – 7 августа 1972 г., Токио). – Париж: ЮНЕСКО, 1972.
6. Заключение доклад // Четвертая международная конференция по образованию взрослых (19-29 февраля 1985 г., Париж, Франция). – Париж: ЮНЕСКО, 1985.
7. Зінченко С.В. Особливості навчання дорослих у системі неперервної освіти / С.В. Зінченко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – К., 2011. – Вип. 3, ч. 1. – С. 1-24.
8. Образование для всех к 2015 г. Добьемся ли мы успеха? // Всемирный доклад по мониторингу ОБ, 2008 г. – Изд-во ЮНЕСКО, 2008. – С. 15-20.
9. Рекомендация о развитии образования взрослых, принятая Генеральной конференцией на ее 19-й сессии, Найроби, 26 ноября 1976 г. – Париж: ЮНЕСКО, 1976.
10. Софийская декларация по образованию взрослых “Призыв к действию” (9 ноября 2002 г., София (Болгария) // Новые знания. – 2003.



11. Comenius John Amos, 1592 – 1670. Selections / John Amos Comenius. – Paris, UNESCO, 1957.

12. Lifelong Learning for All. – Paris: OECD, 1996. – 115 с.

**Светлана Никитчина**

***Развитие образования взрослых  
в историко-педагогическом аспекте***

**Аннотация.** В статье освещается историко-педагогический аспект становления и развития концепции образования взрослых на основе документальной базы ЮНЕСКО (фонды ООН НБУ имени Вернадского). Уровень реализации проблемы в Украине освещен в контексте интеграции в мировое образовательное пространство.

**Ключевые слова:** образование взрослых, взрослость, формы образования взрослых, признанных ЮНЕСКО, образование в течение всей жизни, образование для всех, непрерывное образование, андрогогика, герогогика, рынок труда, социальное партнерство.

**Svitlana Nikitchina**

***Development of educational conception of adults in the historical and pedagogical aspect***

**Summary.** The article deals with the historical and pedagogical aspect of condition and development of educational conception of adults in base of documentary basis UNESCO (funds OON NBU name is vernadskiy). Level of realization the problem in Ukraine is elucidated in context of integration in world educational spacionsness.

**Key words:** education of adults, adults, adulting, educational forms of adults recognizing of UNESCO, education during all life, education for people, education without tear, androgogica, geragogica, market of gob, social partner.

**УДК 374.7(477) (20-30“19”)**

**Лариса Сіґаєва,  
м. Київ**

**РОЗВИТОК ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ  
(20–30-ті РОКИ ХХ СТ.)**

У першому документі-зверненні “Від народного комісара з освіти” від 29 жовтня 1917 р. (11 листопада за новим стилем) А.В. Луначарський заявив, що “школа для дорослих повинна зайняти широке місце в загальному плані народного навчання” і що підготовка нових кадрів буде здійснюватися шляхом відкриття ряду педагогічних навчальних закладів для “могутньої армії народних педагогів” [8, с. 43]. Архівні документи та матеріали

свідчать, що тільки в Києві в 1918 р. було тринадцять вищих навчальних закладів: Київський університет, Політехнічний інститут, Український університет, Комерційний університет, Жіночий медичний інститут, Юридичний інститут, Близько-Східний інститут, Вищі жіночі курси, Педагогічний інститут, Вищий технічний інститут, Народний університет-політехнікум, Єврейський народний університет, Вечірні жіночі курси Жегуліної [20]. Цього ж року в Києві було створено асоціацію наукових закладів, наукових товариств і вищих шкіл, відкрито Українську академію наук, при якій в декількох містах було створено наукові товариства [6, с. 380]. З ініціативи населення, органів народної освіти, просвітницьких товариств і приватних осіб з'явилося безліч видів загальноосвітніх курсів і шкіл з різними навчальними програмами та термінами навчання. Це певною мірою давало змогу краще враховувати запити різних верств населення, їхні інтереси, специфіку трудової діяльності. Поширеною формою навчання дорослих у цей період були загальноосвітні курси та школи дорослих; функціонували робітничі школи для дорослих: дві українських, дві російських, одна польська, одна єврейська. У стадії організації в училищі ім. М. Грушевського була українська школа для дорослих у Києві на Куренівці [15].

З листопада 1917 р. по червень 1918 р. радянським урядом було прийнято ряд документів історичного значення: декрет ВЦВК і СНК від 9 листопада 1917 р. “Про устанovu Державної комісії з освіти”, декрет СНК від 20 листопада 1917 р. “Про розпуск Державного комітету з народної освіти”, декрет Ради Народних Комісарів РРФСР від 20 січня 1918 р. “Про свободу совісті, церковних і релігійних організацій”, декрет Ради Народних Комісарів від 5 червня 1918 р. “Про передачу у ведення Народного комісаріату з освіти навчальних і освітніх установ і закладів всіх відомств”, положення СНК РРФСР “Про організацію справи народної освіти в Російській Соціалістичній Радянській Республіці” (18 червня 1918 р.), завдяки яким Наркомос активно здійснював роботу щодо докорінної реорганізації системи народної освіти в радянській країні [9, с. 32]. У 1918–1920 рр. уряд УСРР продовжував видавати декрети з питань народної освіти й школи: “Про створення Наркомпросу і губернських повітів відділів народної освіти” (1918); “Про передачу всіх навчальних закладів у ведення Наркомосу” (1919); “Про відміну платні за навчання” (1919) та ін. У квітні 1919 р. було затверджено “Положення про єдину трудову школу Української РСР” [18]. Значну роль у розвитку освіти відіграв прийнятий Президією ВУЦВК “Кодекс законів про народну освіту в УРСР” (2 листопада

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

1922 р.). Кодекс визначив систему навчально-виховних установ для дітей: дитячий садок для дітей від 4 до 8 років; дитячий будинок-інтернат для дітей від 8 до 15-17 років; денний дитячий будинок для дітей до 15 років; трудова школа для дітей від 8 до 15 років [18]. З 1919 р. були запроваджені нові правила вступу до вищих навчальних закладів, які надавали пільги вихідцям з робітників і селян: не треба було складати вступні іспити, не вимагалось свідоцтво про середню освіту, відкривались тримісячні підготовчі курси.

Для більш широкого притягнення трудящої країни до вищої освіти в 1919 р., зокрема, у Києві, Харкові, Катеринославі були відкриті підготовчі курси, з 1920 р. почали організовуватися робітничі факультети (робітфаки) [12]. Попит на освіту був великий. На кінець 1918 р. в Україні налічувалося: вищих початкових шкіл – 1210, хлоп'ячих гімназій – 474, реальних шкіл – 70, дівочих гімназій – 362, комерційних шкіл – 91, дівочих інститутів – 4, торговельних шкіл – 18, духовних семінарій – 9, дівочих єпархіальних шкіл – 15, духовних шкіл – 30. “Щодо високих шкіл, то українською владою за два роки відкрито українські університети в Києві та Кам'янці на Поділлі, Український історично – філологічний факультет у Полтаві, Українську Академію мистецтв у Києві та Педагогічну Академію в Києві” [12]. Вже наприкінці 1920 р. в Україні діяло 38 інститутів, де навчались 57 тис. студентів, а також 13 тис. робітфаків і 665 професійних шкіл [14]. Інтенсивний розвиток теорії та практики освіти дорослих розпочався після 1917 р. у зв'язку із широкими заходами з ліквідації масової неписьменності народу та відкриттям у Петрограді (грудень 1918 р.) Інституту позашкільної освіти [8, с. 43]. Цей Інститут поряд із підготовкою педагогічних кадрів займався розробкою педагогічних проблем освіти дорослих. Можна стверджувати, що цей навчальний заклад заклав основи для обґрунтування теорії і практики освіти дорослих, що знаходило відображення на сторінках журналу “Позашкільна освіта”, який виходив з 1919 р. [13].

На початку 20-х років ХХ ст. в Україні виникла необхідність у створенні системи освіти дорослих [4]. Всеукраїнська нарада з освіти у березні 1920 р. затвердила новий зміст системи освіти Радянської України: встановлено типи вищої школи – інститути і технікуми, професійно-технічна школа, інститути професійної освіти (1930 р.), які готували викладачів для технікумів, шкіл, ФЗУ, робітфаків [4]. З 1920/21 навчального року в УСРР запроваджувався єдиний тип трудової семирічної школи, на базі якої будувалася професійно-технічна школа. Було

встановлено два типи вищої школи – технікуми та інститути. Технікуми здійснювали навчально-виховну роботу на базі семирічних і середніх професійних шкіл, інститути – на базі робітфаків або середніх професійних шкіл; університети реорганізовувалися в інститути народної освіти [21]. Професійна освіта в Україні поділялася на нижчу (масову) і вищу професійну школу. До вищої професійної школи були віднесені інститути й технікуми, до нижчої – навчально-виховні заклади, що готували кваліфікованих робітників. Випускники навчальних закладів системи нижчої професійної освіти могли обирати два шляхи у своєму майбутньому житті і продовжувати навчання у вищій професійній школі (технікум або інсти тут) або йти на виробництво [9, с. 26].

Школи ФЗУ в Україні у своєму розвитку пройшли два етапи: перший тривав з 1921– до 1926 року. Це був період становлення школи ФЗУ як організаційно-педагогічної форми підготовки робітничих кадрів. Другий розпочався 1926 р. і закінчився на початку 40-х років ХХ ст., коли ці заклади освіти були реформовані в училища трудових резервів. У 1925 р. в УСРР працювало 211 таких шкіл, у них навчалось 16876 учнів [10, с. 29]. У 1920 р. учительські семінарії реорганізовуються у Вищі педагогічні курси з трирічним терміном навчання, а Київський, Харківський та Одеський університети, Ніжинський історико-філологічний інститут, Полтавський, Катеринославський, Харківський, Миколаївський, Житомирський, Чернігівський, Кам'янець-Подільський, Луганський вчительські інститути – в інститути народної освіти з три-чотирирічним терміном навчання [20]. Усього в республіці працювало 12 таких інститутів з факультетами соціального виховання (підготовка вчителів для семирічних шкіл), професійної освіти (підготовка викладачів для шкіл ФЗУ, профшкіл і технікумів), культосвітрова (підготовка працівників культосвітніх установ). За 3 роки (з 1928 1929) вони підготували 3299 учителів. У 1924 р. налічувалося 14 інститутів народної освіти і 72 технікуми [20].

Відомості, що характеризують розвиток освіти дорослих в Україні в цей період, містяться в матеріалах Історичного та Державного архівів вищих органів влади та управління України (далі – ЦДАВО України), в матеріалах періодичної преси того часу, у працях видатних діячів та організаторів освіти Г. Гринька, Н. Крупської, А. Луначарського, Я. Ряппо, М. Скрипника. Зусиллями таких теоретиків і організаторів освіти дорослих, як В. Вахтеров, Є. Мединський, Я. Ряппо, С. Сірополко, В. Чарнолузький та ін. було узагальнено практичний досвід

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

становлення форм освіти дорослих і вироблено його основні принципи та умови розвитку [2].

Перший декрет радянського уряду “Про ліквідацію неписьменності серед населення” (грудень 1919 р.) зобов’язував усіх громадян віком від 8 до 50 років вчитися. Декретом передбачалося залучити до цього процесу не тільки вчителів, а й усіх письменних. Координаційні функції цієї важливої роботи перейшли до товариства “Геть неписьменність”, яке очолював голова ВУЦВК Г. Петровський; проводилися з’їзди та конференції з проблем освіти дорослих. Активістів роботи з лікнепу називали культармійцями [7, с. 41]. По всій країні створювалися центри ліквідації неписьменності, де навчали читати і писати.

У 1917-1921 рр., у процесі формування і розбудови молодшої демократичної Української держави, не зважаючи на значні фінансові, соціальні та політичні труднощі в розвитку освіти, в тому числі ліквідації неписьменності, почалися вагомі перетворення. Навчання в школах здійснювалося рідною мовою, зростала кількість шкіл, учителів, налагоджувалась система підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів тощо [1]. “Школа мусить бути національною не тільки за мовою викладання, але й за змістом; звідси вимога змінити програми, надавши їм український зміст” [1, с. 14]. Однак процес цей тривав недовго. Українську державність було ліквідовано, повсюдно встановлено радянську владу. Здобувши владу, радянське керівництво робить спробу ліквідувати неписьменність серед простого народу [7, с. 40]. Якщо у РСФСР лікнеп почався в 1919 р., то в Україні робота з ліквідації неписьменності почалася тільки в 1921 р. Як зазначає дослідниця Л. Вовк, у 1917-1921 рр. питання позашкільної освіти набувало поступального розвитку. Позашкільна освіта розглядалася як освіта дорослих, яка переросла у політосвіту. І далі вона продовжує: “Протягом 1917-1921 рр. кожний уряд не залишав освіту дорослих поза увагою. То був складний процес виживання і поступального руху цієї соціально-освітньої галузі під впливом потрясінь громадянської війни і насильницьких змін в українському державотворенні” [2, с. 251]. З 20-х років ХХ ст. освіта дорослого населення поступово спрямовується на політосвіту і в офіційних документах характеризується як політико-освітня діяльність, а заклади освіти поряд із наданням елементарної грамотності здійснюють політичне виховання населення [2, с. 251].

Структура освіти дорослих у системі політосвітньої підготовки визначалась такою схемою: лікнеп, школа малописьменних, школа письменних підвищеного типу. За змістом

школи дорослих підвищеного типу були наближені до радпартшкіл і робітфаків [2, с. 313]. З 1920 р. освіта дорослих підпорядковується Головополітосвіті [2]. Мінімум письменності, що давала початкова загальноосвітня школа дорослих, передбачав такі уміння: прочитати і зрозуміти текст популярної книги, газети; розповісти прочитане; письмово викласти свої думки; володіти елементарними орфографічними навичками; застосовувати чотири арифметичні дії з цілими числами, з метричними мірами, десятковими та простими елементарними дробами, діаграмами й відсотками в такому обсязі, що дає можливість розуміти ці цифрові дані у книзі, газеті, довіднику, в інструкції до виконання тієї або іншої роботи; здійснювати елементарну роботу з географічною карткою, володіти навичками просторового орієнтування, деякими конкретними відомостями про народне господарство своєї країни і про інші країни.

Цей мінімум умінь мав допомогти дорослій людині свідомо й активно брати участь у громадському житті, працювати на виробництві, оволодівати нескладною професією. Однак, незважаючи на всі зусилля, гострою проблема неписьменності залишалася на селі [14]. Новою формою навчання дорослих згідно з урядовим декретом “Про робітничі факультети” (1920) стали робітничі факультети, які здійснювали підготовку дорослих до вступу на навчання у вищі навчальні заклади, насамперед активних, стійких у політичному відношенні на користь радянської влади і комуністичної партії робітників, які не мали відповідної освітньої підготовки [8, с. 48]. В Україні перший робітфак було організовано у 1920 р. в Одесі, а в наступному році в різних містах України уже діяло 13 таких курсів. У російських робітфаках були створені відділення для різних національностей (у 1924 р. було 19, а в 1929 р. – 36 таких відділень). Крім робітничих факультетів, було запроваджено річні підготовчі курси для випускників професійних і неповних середніх шкіл. У 1931 р. слухачів робітфаків було 150 000, а слухачі підготовчих курсів – 81 000 осіб [8, с. 49]. Перші робітфаки, створені при вишах, пізніше відокремлюються і підпорядковуються відповідним відомствам. Діяльністю робітфаків керував відповідний відділ у Комісаріаті освіти. Важливе значення у відношенні робітфаків мала постанова липневого Пленуму ЦК ВКП(б) 1928 р. “Про поліпшення підготовки нових спеціалістів”, де говорилося про необхідність пролетаризації вищих учбових закладів. Прийняття дорослих на навчання на робітфаки визначалося лімітами: чітко розподілялася кількість робітників і селян. Серед слухачів робітфаків переважали робітники – 67 %, селяни становили 24-

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

26 %, з інших верств походило 9 % осіб. Охочі розпочинали навчання на підготовчих курсах. Розвиток робітфаків припав на 1932/33 навчальний рік; тоді діяло 1025 представництв, в яких навчалася 339 тис. слухачів. У подальшому, аж до 1941 р., коли робітфаки припинили свою діяльність, кількість їх значно зменшувалася [8].

З 1927 р. в Україні було розпочато планову роботу щодо створення заочної освіти відкриттям такого відділення при Дніпропетровському ІНО. У листопаді 1927 р. з ініціативи Дніпропетровського окружного відділу народної освіти й окружного комітету профспілки працівників освіти при Інституті народної освіти було відкрито відділення заочного навчання, на якому навчалася 1400 вчителів [6]. У 1928 р. у Харкові створюється Всеукраїнський заочний інститут народної освіти (ВЗІНО) як одна з форм самоосвіти. Дніпропетровський заочний педагогічний інститут перетворюється на філіал ВЗІНО. Перший набір становив 14 067 чоловік, а в 1930/31 навчальному році в ньому навчалася вже 17 тис. студентів. Своїм завданням ВЗІНО вважав підвищення кваліфікації працівників освіти. ВЗІНО мав два факультети – основний, на якому готували вчителів І концентру семирічних шкіл, працівників дошкільних установ і піонервожатих, та спеціальний, який готував вчителів для ІІ концентру семирічних шкіл, шкіл ФЗУ, профшкіл і технікумів. Такі філіали відкриваються в Києві та Одесі [7, с. 40]. Дослідник Я. Мандрік зазначає, що у 1928 р. серед сільського населення України не вміли читати і писати близько половини чоловіків і жінок [7, с. 43]. Як свідчать архівні документи й матеріали, ця проблема була найважливішою як для партії, уряду, так і для міністерства освіти. До неї будуть неодноразово повертатися аж до 60-х років ХХ ст. [19].

Поряд із трансформацією народних університетів в установи базової освіти дорослих створювалися нові робітничі й селянські народні університети. Затверджене Наркомосом у 1929 р. “Положення про вечірні робочі університети” визнавало їх вищим ступенем позашкільної освіти дорослих. Пріоритетними завданнями нових народних університетів були: підвищення загальнокультурного рівня слухачів, сприяння підвищенню їх виробничої кваліфікації, головним чином, за допомогою систематичного ознайомлення з науковими основами організації виробництва та професійної діяльності [8, с. 48-49]. У країні налічувалося 119 народних університетів: створювалися нові, зберігалися або видозмінювалися старі. Поняття “народний університет” не мало чіткого визначення. Одні заклади являли

собою сукупність багатьох просвітніх установ різних рівнів, інші наближалися до вишу, у третій просто читали випадкові курси лекцій [17]. Окремі університети майже повністю використовували дореволюційні устави, навчальні плани, систему навчання. Проте на межі 20–30-х років ХХ ст. виник помилковий погляд на народні університети, і велику їх кількість було перетворено на училища, технікуми та інші базові навчальні заклади [3, с. 193].

Система педагогічної освіти в Україні, ухвалена в серпні 1920 року, проіснувала до 1930 року. Постановою XI Всеукраїнського з'їзду Рад (1930) освіта була уніфікована [16]. Залучення до грамоти і культури величезних мас дорослого населення, ліквідація елементарної неписьменності стала загальнонаціональним завданням у 20-30-ті роки ХХ ст. Значну роль у цьому процесі відіграли різні школи для дорослих, у тому числі спеціально створені гуртки лікнепу, а також народні доми й університети, гуртки самоосвіти.

Найбільш поширеними формами навчання в освіті дорослих у цей період були школи робітничої молоді, школи фабрично-заводського навчання. Зростання мережі вечірніх і заочних шкіл, розвиток нових форм базової, післябазової, додаткової освіти відповідали зростаючим запитам і потребам усіх соціально-демографічних верств населення, інтересам усього суспільства, що розвивалося [8, с. 48]. Однією з форм суспільно-політичної та загальноосвітньої підготовки дорослих до господарсько-адміністративної роботи стають у цей час радпартшколи, що почали створюватися у 1920 р. Вечірні школи для дорослих, що успішно функціонували, мали на меті навчати дорослих людей грамоти та поширювати загальний розвиток освіти дорослих [8, с. 49]. Вищим навчальним закладом стає інститут, а середнім спеціальним – технікум.

У 1930 р. на базі відповідних факультетів інститутів народної освіти виникли інститути професійної освіти, які випускали викладачів для технікумів, шкіл, ФЗУ, робітфаків. На базі факультетів соціального виховання з'явилися інститути соціального виховання, що готували кадри вчителів для загальноосвітніх шкіл, позашкільних працівників та ін. Незабаром інститути соціального виховання було перетворено на педагогічні інститути [3, с. 192-193]. В Україні у 1930 р. освіта дорослих мала наступні типи навчальних закладів:

- Вищі педагогічні школи – педагогічні інститути.
- Середні педагогічні школи – педагогічні технікуми.
- Короткотермінові педагогічні курси [3].



## Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

Значною подією в розвитку системи вищої освіти в Україні стало відновлення університетської освіти за рішенням уряду УСРР від 10 березня 1933 р. Почали працювати університети у Києві, Харкові, Одесі, Дніпропетровську [14]. За короткий термін вони стали науковими й освітніми центрами України. На початок 1939 р. склалася чинна вітчизняна система університетської освіти [5]. Після приєднання до України західноукраїнських земель до системи освіти увійшли Львівський і Чернівецький університети. Усього на початок 1938/39 навчального року в УРСР нараховувалося 129 вищих навчальних закладів [3, с. 194].

Отже, на підставі аналізу історичних, політичних, філософських джерел, вивчення психолого-педагогічної літератури, архівних документів та матеріалів, огляду методичних журналів та преси того часу можна стверджувати, що інтенсивний розвиток освіти дорослих в Україні розпочався у 20-х рр. XX ст. у зв'язку з ліквідацією масової неписьменності народу та продовжувався у 30-х роках XX ст. розширенням спеціалізації навчальних закладів, організацією заочного та вечірнього навчання у вишах і технікумах без відриву працівників від виробництва. Ці освітні форми забезпечували масовий рух за здобуття середньої освіти без відриву від виробництва, поширення заочної форми освіти для дорослих.

Новий час – час будівництва нової держави – дав змогу переосмислити минуле, врахувати накопичений позитивний досвід у розвитку освіти дорослих в Україні, започаткований у 20-30-х роках XX ст.

### **Література**

1. Ващенко Г. Проект системи освіти в самостійній Україні / Григорий Ващенко. – Мюнхен, 1957. – 48 с.
2. Вовк Л.П. Генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (II пол. XIX – 20-ті рр. XX ст.): дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Вовк Людмила Петрівна. – К., 1995. – 451 с.
3. Дмитриченко М.Ф. Вища освіта і Болонський процес: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М.Ф. Дмитриченко, Б.І. Хорошун, О.М. Язвінська, В.Д. Данчук. – К. : Знання України, 2006. – 440 с.
4. Зільберштейн А. Система народної освіти / А. Зільберштейн, В. Ястржембський. – Х. : ДВУ, 1929. – 187 с.
5. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.): монографія / за ред. В.І. Лугового. – К. : Либідь, 1992. – 196 с.
6. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX–XX ст.): хрестоматія / [упоряд.: Л.Д. Березівська та ін.]. – К.: Наук. світ, 2003. – 418 с.
7. Мандрик Я.І. Навчання дорослого населення в селах

Радянської України на початку 30-рр. ХХ ст. / Я.І. Мандрік // Вісник Харківської державної академії культури: зб. наук. пр. – Х., 2000. – С. 40-44.

8. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: в 4-х т. / [В.И. Подобед.] – СПб. : ИОВ РАО, 2000. – Т. I: Социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых. – Кн. 1: История развития образования взрослых в России / под ред. Е.П. Тонконогой. – 2000. – 151 с.

9. Очерки истории школы и педагогической мысли и народов СССР 1917 – 1941 гг. / отв. ред.: Н.П. Кузин, М.Н. Колмакова, З.И. Равнин. – М. : Педагогика, 1980. – 456 с.

10. Профтехосвіта України: ХХ століття: Енциклопедичне видання / за ред. Ничкало Н. Г. – К.: Видавництво “АртЕк”, 2004.– 876 с.

11. Побірченко Н.С. Педагогічна і просвітницька діяльність українських громад у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст.: у 2 кн. / Н.С. Побірченко. – К.: Наук. світ, 2000. – Кн. 1: Київська громада. – 2000. – 307 с.

12. Сірополко С. Історія освіти в Україні / Степан Сірополко, Український Вільний Університет. Друзі т-ва ім. Григорія Ващенко. – К. : Наук. думка, 2001. – 912 с.

13. Чарнолуский В.И. Настольная книга по внешкольному образованию / В.И. Чарнолуский. – СПб. : Знание, 1913. – 501 с.

14. Історія України. Соціально-політичні аспекти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://bibliofond.ru/view.aspx?id=15265/>>. – Загол.з екрану. – Мова укр.

15. Об организации управления высшими учебными заведениями // Центральный державный архив вищих органов власти та управління України (далі ЦДАВО України). – ф. 166, оп. 1, спр. 277, арк. 1-72.

16. Постанови Ради Міністрів УРСР з питань народної освіти // ЦДАВО України. – ф. 166, оп. 15, спр. 764, арк.1-313.

17. Матеріали засідань колегії Міністерства освіти УРСР (т. II) // ЦДАВО України. – ф. 166, оп. 15, спр. 766, арк.1-255.

18. Положение о единой трудовой школе РСФСР // ЦДАВО України. – ф. 166, оп. 1, спр. 5, арк.1-101.

19. О ликвидации неписменности среди взрослых // ЦДАВО України. – ф. 166, оп. 1, спр. 152, арк.1-66.

20. Об организации высших учебных заведений // ЦДАВО України. – ф. 166, оп. 1, спр. 277, арк. 1-23.

21. Постанови Ради Міністрів СРСР з питань народної освіти УРСР // ЦДАВО України. – ф. 166, оп. 15, спр. 763, арк. 1-15.

**Лариса Сигаєва**  
**Развитие образования взрослых в Украине (20-30-е годы ХХ в.)**

**Аннотация.** В статье автором на основе архивных документов и материалов подан анализ развития образования взрослых в Украине на начало ХХ века, охарактеризована система образования и образования

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

*взрослых в частности; показаны трансформация образовательных учреждений, определены формы организации образования взрослых и особенности содержания их обучения.*

***Ключевые слова:** образование взрослых, развитие образования взрослых, содержание и формы организации образования взрослых.*

*Larisa Syhaeva*

***Development of Adult Education in Ukraine  
(20-30 th Years of the twentieth century)***

***Summary.** Based on the archive documents and materials the paper presents the analysis of the adults education development in Ukraine at the beginning of the XX th century, characteristic of education system and adults education system particularly, transformation of educational establishments, forms of adults education and peculiarities of their learning content.*

***Key words:** adults education, adults education development, content and forms of adults learning.*

**УДК377.5**

**Олена Теренко,  
м. Суми**

**ТЕНДЕНЦІ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ  
У США НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ**

Соціально-економічні зміни в Україні та світі у поєднанні з процесами глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства визначають принципово нові пріоритети розвитку освіти, одним з яких є утвердження основ гендерної рівноваги, гендерної демократії. Це зумовлює актуалізацію проблеми розвитку жіночої освіти у відповідності до соціальних запитів суспільства щодо ефективності використання духовного та економічного потенціалу жіноцтва, потребою застосування гендерного підходу як до реформування системи освіти, так й до змісту освіти.

Одним із шляхів вирішення зазначених проблем в умовах інтеграції України до світового освітнього простору є врахування світових тенденцій розвитку жіночої освіти, прогресивних ідей зарубіжного досвіду, зокрема, американського. Адже США є однією з високорозвинених країн світу, де сьогодні впроваджується гендерний підхід у вищу освіту; широко проводяться наукові дослідження у галузі жіночої освіти і є вагомі педагогічні досягнення; існує добре розвинена мережа жіночих навчальних закладів, функціонування яких ґрунтується на давніх історичних традиціях.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що система

освіти США завжди перебувала у полі зору українських та російських дослідників, серед яких Б. Вульфсон, Г. Джуринський, В. Жуковський, О. Заболотна, М. Лещенко, О. Лещинський, З. Малькова, О. Мітіна, А. Олексюк, Л. Пуховська, О. Романовський, А. Сбруєва, Г. Сорокоумова, О. Сухомлинська, В. Чорний та ін. Однак, аналіз педагогічної літератури й дисертаційних досліджень дає можливість стверджувати, що проблема розвитку вищої жіночої освіти в США не була предметом системного вивчення й спеціального аналізу.

Метою статті є визначення та обґрунтування провідних тенденцій розвитку освіти у жіночих коледжах США на початку XXI століття.

Починаючи з 70-х років XX століття технічні коледжі були зобов'язані надати жінкам право отримувати освітні послуги на паритетних засадах з чоловіками, що було обумовлене прийняттям Відділом Адміністрації та Управління Міністерства праці США (U.S. Department of Labor, Office of Assistance Secretary for Administration and Management) у 1972 році пункту 9 до поправки про освіту (Title IX of the Education Amendment), у якій зазначалось, що жоден громадянин у США не повинен зазнати дискримінації під час вступу та навчання у навчальних закладах різних рівнів акредитації, що фінансуються за рахунок держави, через статеvu приналежність. У 2000 році Американська асоціація жінок з вищою освітою (American Association of University Women (AAUW)) опублікувала доповідь “Технологічна компетенція: Освіта дівчат у вік інноваційних комп'ютерних технологій” (Tech-Savvy: Educating Girls in the New Computer Age), у якій зазначалось, що базовою причиною того, що низький відсоток жінок навчається за технічними спеціальностями, є їх переконання, що вони мають не достатній рівень інтелектуальних здібностей для навчання за даними спеціальностями, що формуються на основі панівних культурних цінностей та гендерних стереотипів, спрямованих на ізоляцію жінок від технічних напрямів підготовки. Саме тому, на наше переконання, у жіночих коледжах створені більш сприятливі умови для здійснення педагогічного процесу з урахуванням гендерної приналежності студентів ніж у освітніх інституціях спільного навчання обох статей.

Незважаючи на прийняття дев'ятого пункту до поправки про освіту (Title IX of the Education Amendment (1972)), що забороняє дискримінацію жінок за показником гендерної приналежності у освітніх інституціях, що фінансуються за рахунок держави, у звіті про гендерну рівність (Report on Gender Equity)

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

Національної освітньої коаліції для жінок і дівчат (National Coalition for Women and Girls in Education) у 2002 році був наданий бал D за впровадження гендерної рівності у освітній процес за технічними спеціальностями у коледжах спільного навчання чоловіків та жінок. На переконання членів комісії, урядом було зроблено недостатньо для реалізації дев'ятого пункту до поправки про освіту (Title IX of the Education Amendment 1972) у сфері нових інформаційних технологій, оскільки Відділом громадянських прав Міністерства освіти США (the U.S. Department of Education's Office for Civil Rights) не було досліджено передумов необхідних для зрівняння освітніх можливостей жінок та чоловіків, хоча дослідження даного типу характеризується гострою актуальністю. З огляду на це, члени комісії констатують, що Міністерство освіти США (U.S. Department of Education) має прослідкувати за тим, що якщо освітні інституції надають освітні послуги за технічними спеціальностями, то жінки не мають бути позбавлені права навчатися за даними напрямками підготовки.

Результати соціологічного дослідження проведеного Національною дослідною організацією (National Science Foundation) показують, що у період з 1995 по 2004 роки кількість жінок, що здобула ступінь магістра за технічними спеціальностями зросла з 26,4% до 31,2 %, а кількість докторів наук зросла з 16,5% до 20,5%. За інженерними спеціальностями кількість бакалаврських ступенів, які отримують жінки зросла з 17,3% до 20,5%, що на наше переконання, можна пояснити екстенсивним розширенням мережі жіночих коледжів, як альтернативних провайдерів освітніх послуг [7].

Вважаємо за доцільне виокремити програми спрямовані на подолання гендерної дискримінації під час навчання за технічними спеціальностями, які найбільш екстенсивно застосовуються у жіночих коледжах. Специфічною рисою програми K-12 (K-12 program) є те, що вона спрямована на створення іміджу гендерної рівності у комп'ютерному середовищі та сприятливого навчального клімату за підтримки професійних жіночих організацій, що займаються дослідженням методів навчання жінок. Проект Ада (Ada Project) передбачає збір, аналіз та розповсюдження інформації про жінок, що здобувають освіту за технічними спеціальностями. В межах проекту надається список більш ніж 30 організацій, які займаються дослідженням методів навчання представників жіночої статі за технічними спеціальностями. Ці ресурси включають організації, що займаються підтримкою жінок, які навчаються за математичними, природничими та інженерними спеціальностями, а також список

організацій, які сприяють кар'єрному росту жінок, що працюють за даними спеціальностями. Підтримка жінок, які навчаються за технічними спеціальностями у жіночих коледжах відбувається за рахунок багатьох шляхів, а саме через мережу технічних клубів, літніх таборів, Інтернет сайтів для жінок.

Мережа професійних жіночих організацій займається наданням жінкам допомоги, що навчаються та працюють за комп'ютерними спеціальностями, а саме Організація дослідження статусу жінок у комп'ютерних технологіях (the Computer Research Association on the Status of Women (CRA-W)), Асоціація комітетів, що займаються дослідженням статусу жінок у інформаційних технологіях (Associations for Computing Machinery's Committee on Women in Computing (ACM-W)). На сайті Асоціації комітетів, що займаються дослідженням статусу жінок у інформаційних технологіях (Associations for Computing Machinery's Committee on Women in Computing (ACM-W)) наголошується, що завданням асоціації є надання підтримки жінкам, які навчаються за технічними спеціальностями за рахунок співпраці з програмістами, викладачами, роботодавцями з метою покращення навчального та виробничого клімату для жінок [3].

Вважаємо за доцільне виокремити ключові шляхи фемінізації комп'ютерної культури: формування стереотипів про активну роль жінок у створенні програмного забезпечення з метою залучення більшої кількості жінок до навчальної діяльності за технічними спеціальностями; демонстрація зростаючого відсотку жінок, що приймають активну участь у створенні програмного забезпечення; демонстрація гуманного, культурного та соціального вимірів використання інформаційних технологій, а не тільки технічних параметрів програмного забезпечення; розгляд специфіки гендеру у комп'ютерній культурі, оскільки більш інклюзивна комп'ютерна культура сприяє впровадженню принципів гендерної та соціальної рівності у навчальне середовище; виокремлення гендерних відмінностей у програмному забезпеченні та комп'ютерній культурі; трансформація жінок з пасивних користувачів інформаційних технологій у активних розробників, оскільки дана діяльність сприяє розвитку творчих умінь.

Якщо ми визначимо, що основними критеріями освітнього прогресу за технічними спеціальностями є інтерес до інформатики під час навчання у школі, вибір елективних комп'ютерних курсів під час навчання у коледжі, навчання за напрямом програмування та здобуття докторського ступеня за напрямом програмування, то можна стверджувати про гендерний дисбаланс, що вказує на

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

актуальність розширення мережі жіночих вищих освітніх інституцій.

Отже, результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що у зв'язку із прийняттям пункту 9 до поправки про освіту (Title IX of the Education Amendment (1972)) жіночі вищі навчальні заклади стали ключовими провайдерами високоякісних освітніх послуг завдяки врахуванню специфіки жіночого навчального стилю та фемінних світоглядних позицій при здійсненні педагогічного процесу.

Наступною тенденцією, що на наш погляд, заслугове детального аналізу є те, що на початку XXI століття значна кількість жінок, які навчаються у жіночих коледжах отримує дистанційну освіту за технічними спеціальностями, що пояснюється зростаючими вимогами ринку праці. Дистанційна освіта спрямована на задоволення освітніх запитів нетрадиційних соціальних категорій, а саме одиноких матерів. Освіта онлайн є складовою частиною освіти дорослих, що у минулому були позбавлені права навчатися протягом усього життя у зв'язку виробничою діяльністю. В той же час дистанційна освіта сприяє удосконаленню вмінь, підвищенню шансів просування по кар'єрній драбині, створенню контактів у освітній мережі дорослих, формуванню позитивного прикладу для дітей стосовно того, що освітній процес має відбуватись протягом усього життя. В контексті нашого дослідження необхідно акцентувати увагу на тому, що дистанційна освіта жінок є ефективною, коли створені сприятливі умови для їх самореалізації, що найбільш показово впроваджується у жіночих коледжах. Специфічною рисою жіночої дистанційної освіти є те, що її отримують жінки, що бажають просуватись по кар'єрній драбині за рахунок підвищення рівня знання статистики та математики, що пояснюється тим, що незважаючи на те, що на вибір професії пливає значна кількість факторів, досить високий відсоток жінок, які мають низький рівень знань з математики та статистики позбавлені права отримати високооплачувану роботу.

Р. Джоселсон (Josselson R.) та Р. Кіджен (Kegan R.) наголошують, що сприятливий навчальний клімат у онлайн середовищі передбачає управління викладачем навчальним процесом, розподіл обов'язків між викладачем та студентами, надання допомоги студентам для розв'язання проблем, формування колаборативного навчального досвіду, що активно застосовується у жіночих коледжах. В той час як Дж. Баумгарднер (Baumgardner J.) та К. МакДоналд (McDonald K.) зазначають, що сприятливий навчальний клімат характеризується наявністю у

викладача вмінь відчувати емоції та цінності студентів, створення позитивних умов для активної участі студента у педагогічному процесі. На наше переконання, утримання уваги студента, дослідження його проблем, активна участь студента у навчальному процесі – це ключові фактори підвищення рівня успішного вивчення студентами предметів математичного циклу [8; 9; 4; 10].

Розглянемо специфіку застосування моделі спрямованої на зниження у жінок рівня страху перед вивченням математики (Anxiety-Expectation Mediation model), яка представляє систему аналітичних прийомів, що демонструють як зниження рівня страху перед вивченням математики впливає на підвищення результативності навчального процесу. Метою викладача є розробка системи прийомів, що допоможуть студентам подолати страх перед вивченням математики, який є афективним навчальним компонентом, оскільки впливає на процес пізнання. Виміри навчального процесу виокремлені Асоціацією з розробки та моніторингу реалізації навчального плану (Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) передбачають емоційний стан та афекти. Коли викладач демонструє позитивне ставлення до навчального процесу рівень навчальних досягнень та мотивації у жінок підвищується. Модель передбачає п'ять ключових методів для формування позитивної навчальної мотивації студенток, які викладач може використовувати у будь-якому освітньому середовищі: формування у студента почуття прийняття викладачем та іншими учасниками навчального процесу; створення атмосфери комфортності та системності; розробка цікавих та цінних завдань; формування переконання, що студент має здібності та ресурси для успішного виконання завдання; чітке формулювання завдань, а саме інструкції щодо його виконання та критеріїв оцінювання.

Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що:

- провідними тенденціями розвитку американських жіночих коледжів є забезпечення умов для надання високоякісних освітніх послуг за технічними напрямками підготовки та екстенсивне функціонування дистанційної освіти;

- ключовою програмою спрямованою на подолання гендерної дискримінації під час навчання за технічними спеціальностями, яка найчастіше застосовуються у жіночих коледжах є програма К-12 (K-12 program) специфічною рисою якої є те, що вона націлена на створення іміджу гендерної рівності у



## Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

комп'ютерному середовищі та сприятливого навчального клімату;

- проект Ада (Ada Project) передбачає збір, аналіз та розповсюдження інформації про жінок, що здобувають освіту за технічними спеціальностями. В межах проекту надається список більш ніж 30 організацій, які займаються дослідженням методів навчання представників жіночої статі за технічними спеціальностями;

- сприятливий навчальний клімат у онлайн середовищі передбачає управління викладачем навчальним процесом, розподіл обов'язків між викладачем та студентами, надання допомоги студентам для розв'язання проблем, формування колаборативного навчального досвіду, що активно застосовується у жіночих коледжах;

- модель, що спрямована на зниження у жінок рівня страху перед вивченням математики (Anxiety-Expectation Mediation model) представляє систему аналітичних прийомів, що демонструють як зниження рівня страху перед вивченням математики впливає на підвищення результативності навчального процесу.

Здійснене дослідження не вичерпує окреслену проблему. Особливо перспективним вбачається здійснення компаративного аналізу тенденцій функціонування вищої жіночої освіти у країнах ЄС.

## **Література**

1. Маланчук-Рибак О. Українські жіночі студії: історіографія та історіософія / О. Маланчук-Рибак. – Київ: Либідь, 2009. – 178 с.
2. Смоляр Л. Жінка та суспільство: історичний аспект, сучасні проблеми / Л. Смоляр. – Ірпінь: Перун, 2001. – 191 с.
3. Anderson D. Gender, Voice and Learning in Online Course Environments / D. Anderson // Journal of Asynchronous Learning Networks. – 2005. – № 9(1). – P. 1-16.
4. Baumgardner J. Manifesta: Young Women, Feminism and the Future / J. Baumgardner. – New York: Farrar, Straus and Giroux, 2009. – 145 p.
5. Bloom M. Learning Environments for Women's Adult Development: Bridges toward Change / M. Bloom // New Directions for Adult and Continuing Education. – 1995. – № 65. – P. 63-72.
6. Cozolino L. The Neuroscience of Adult Learning / L. Cozolino // New Directions for Adult and Continuing Education. – 2006. – № 110. – P. 11-19.
7. Heilman M. Penalties for Success: Reactions to Women who Succeed at Male Gender-Typed Tasks / M. Heilman // Journal of Applied Psychology. – 2004. – № 89 (3). – P. 416-427.
8. Josselson R. Revising Herself: The Story of Women's

Identity from College to Midlife / R. Josselson. – New York : Oxford University Press, 2006. – 129 p

9. Kegan R. In over our Heads: The Mental Demands of Modern Life / R. Kegan. – Cambridge: Harvard University Press, 2010. – 201 p.

10. McDonald K. From Solidarity to Fluidarity: Social Movements beyond “Collective Identity”: The Case of Globalization Conflicts / K. McDonald // Social Movement Studies. – 2002. – № 1. – P. 109-128.

**Елена Теренко**  
**Тенденции развития высшего женского образования**  
**в США в начале XXI столетия**

*Аннотация.* В статье определяются и исследуются ключевые тенденции развития высшего женского образования в США; выделяются законодательные предпосылки функционирования данных тенденций.

**Ключевые слова:** тенденция, женский колледж, пункт 9 к поправке про образование, программа K-12.

**Elena Terenko**  
**Tendencies of Women’s Higher Education Development**  
**in the USA at the Beginning of the XXI Century**

*Summary.* Key Tendencies of Women’s Higher Education Development in the USA are Defined and Investigated; Legislative Premises of the Defined Tendencies Functioning are Pointed Out.

**Key words:** tendency, women’s college, title IX of the education amendment, K-12 program.

УДК 37.036:371.14(477):“18”/“19”

**Олена Тринус,**  
**м. Київ**

**ТВОРЧІ ПОШУКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**  
**ВЧИТЕЛЯ В ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ**  
**ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**  
**КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

Вчитель у суспільстві має визначальне місце. Від того, якими особистісними рисами він володітиме, який рівень педагогічної майстерності матиме, яку педагогічну концепцію втілюватиме в життя, залежить доля народу. В різні періоди розвитку України питання про роль учителя в житті суспільства та організація його підготовки та перепідготовки були найголовнішими.

Історія професійно-педагогічної підготовки вчителя в Україні періоду другої половини XIX – початку XX ст. досліджувалася Л. Вовк, М. Грищенком, Н. Дем'яненко, І. Кравченко, О. Лавріненом, М. Левківським, В. Майбородою, С. Сірополком, О. Сухомлинською, Т. Усатенко, М. Ярмаченком та ін.

Кінець XIX – початок XX ст. – потужний етап розвитку вітчизняної педагогічної теорії та практики. Інтенсивна розробка педагогічних проблем була зумовлена піднесенням суспільно-політичного руху, реструктуризацією шкільної справи. Цей період позначений спробами передових діячів, відомих педагогів суспільства вирішити проблеми формування особистості вчителя, його професійної майстерності, ролі і місця освітнього діяча в організації навчально-виховного процесу, шляхів і форм підготовки вчительських кадрів.

Велінням часу, об'єктивною необхідністю зазначеного періоду назріла курсова система підготовки вчителів для початкових шкіл. Її складовою були дворічні та трирічні педагогічні курси для підготовки вчителів і вчительок при міських училищах, тимчасові педагогічні курси для вчителів і вчительок початкових народних училищ. “Правила педагогічних курсів для підготовки вчителів і вчительок початкових училищ”, затверджені Міністерством Народної освіти 29 червня 1907 року, визначали, що їхньою метою, насамперед, повинна стати практична підготовка вихованців до педагогічної діяльності. Навчання було безкоштовне, але слухачі утримували себе самостійно. Приймалися молоді люди віком від 16 років після закінчення міського, повітового, духовного училищ. Програмою було заплановано вивчення загальноосвітніх і спеціальних предметів. Останні включали педагогіку, дидактику, училищеведення, гігієну з відомостями про надання першої медичної допомоги, методику викладання російської мови та арифметики в початковій школі, чистописання, співи та гру на скрипці, гімнастику та методику її викладання, організацію дитячих ігор. У відповідності із місцевими умовами викладалися садівництво, бджолярство, городництво, рукоділля, ручна праця тощо. Слухачі курсів відвідували теоретичні та практичні заняття. На теоретичних заняттях вони знайомилися із загальноосвітніми предметами та методикою їх викладання в межах курсу вчительських семінарій. Професійно-педагогічні вміння та навички, необхідні для організації навчально-виховного процесу, студенти отримували на практичних заняттях, що включали в себе викладання у початковій школі, а школа, як правило, створювалася при курсах на другому,

третьому роках навчання. Пропедевтичною підготовкою до практичної роботи стала теоретична підготовка курсистів, знайомство з навчальними підручниками та посібниками, способами їх використання, відвідування зразкових уроків керівника педагогічної практики та вчителя початкової школи з наступним звітом про результати своїх спостережень щодо форм і методів викладання, складання конспектів уроків [4, с. 25-26].

В “Правилах організації чоловічих двохрічних педагогічних курсів” при Богодухівському міському училищі визначалося, що тема пробного уроку повідомлялася вихованцю за тиждень до його проведення, складався конспект уроку, що перевірявся керівником. Пробний урок проводився впродовж 30-35 хвилин, решта 25-30 хвилин використовувалася на його розбір. Спочатку сам практикант давав критичну оцінку своєму уроку, що привчало його до аналізу власної діяльності та сприяло самовихованню – необхідній умові набуття професіоналізму, потім надавалося слово іншим курсистам, які фіксували свої враження від роботи товариша в щоденниках педагогічної практики. Остаточну оцінку ставив керівник, показуючи спочатку достоїнства уроку, а потім, роблячи детальний аналіз його недоліків. Робота майбутніх учителів оцінювалася за критеріями: 1) знання предмету викладання; 2) добір доцільних методів викладання; 3) використання приладів (вміння приготувати їх власними силами) для наочності викладання; 4) засоби встановлення контакту між учителем і учнями, організація навчання на різних рівнях пізнавальної активності учнів; 5) уміння впливати на аудиторію; 6) культура мовлення, зовнішнього вигляду, поведінки. В кінці уроку оголошувалася оцінка, що записувалася в конспекті уроку.

Випускні іспити для слухачів педагогічних курсів включали екзамен з методики викладання предметів, пробний урок на тему, обрану самим дипломантом. Урок проводився публічно, тобто на ньому могли бути присутніми всі бажаючі співробітники курсів і гості [6, с. 15-17].

“Правила тимчасових педагогічних курсів для вчителів і вчительок початкових народних училищ”, що були затверджені Міністерством Народної Освіти 5 серпня 1875 року, наголошували, що вони влаштовувалися з метою “ознайомлення малопідготовлених учителів і вчительок початкових народних училищ з кращими способами навчання, поновлення знань щодо предметів, які вони викладають, для вдосконалення їхньої педагогічної праці” (§1). Курси організовувалися влітку і продовжувалися від 4-х до 6-ти тижнів (§8), при них для

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

практичних занять відкривалася зразкова школа, для якої був підготовлений контингент учнів, частково зовсім неграмотний (§9). Відкриття та закриття курсів супроводжувалося молебнем для того, щоб “викликати у присутніх моральне почуття та усвідомлення необхідності добросовісно виконувати вчительську справу” (§17). Перед початком роботи проводилося анкетування, щоб з’ясувати: які питання кожен учитель вважав за необхідне вивчити та, виходячи з цього – складалася програма курсів і розклад занять (§§ 18, 19). Теоретичні заняття проводилися виключно у формі бесід керівника курсів, а не у вигляді лекцій та повчальних промов. Рекомендувалося обговорення питань значення особистості вчителя для розвитку учнів, оволодіння педагогами необхідними знаннями і вміннями для підвищення рівня професіоналізму, проблеми розвитку та самовдосконалення (§24) [7, с. 1-6].

Керівник курсів у м. Полтаві Д. Тихомиров влітку 1898 року в своєму звіті зауважував, що за 20 років з часу затвердження “Правил тимчасових педагогічних курсів для вчителів і вчительок початкових народних училищ” піднявся освітній рівень народного вчителя, удосконалились педагогічні знання, вміння та навички, але розширилася і програма народної школи. Тому він вніс пропозицію, яку підтримали керівники подібних зібрань, а саме: організатори і керівники курсів мають право приймати самостійні рішення щодо розробки програми курсів, форм їх проведення; в цьому процесі мають право брати участь слухачі курсів; курси мали носити практичний характер і кількість пробних уроків учасників не повинна була бути обмеженою [9, с. 3-6].

Аналіз історико-педагогічних джерел дозволяє виокремити курси для підвищення кваліфікації вчительства в м. Одесі (1901 р.). Керівником навчального закладу був відомий педагог, методист, дидакт М. Бунаков. Звіти про проведення тимчасових курсів дозволяють зробити висновок, що керівний та викладацький склад на курсах формувався з числа відомих педагогів, досвідчених лекторів, які досліджували проблеми формування професіоналізму вчителя, були знані завдяки участі в організації публічних лекцій та викладацькій роботі на курсах. У зв’язку з тим, що відчувалася потреба у вдосконаленні рівня підготовки вчителя народної школи, добір таких лекторів набув актуальності та гострої необхідності.

В роботі Одеських курсів брали участь 504 слухачі з Одеського, Тираспольського, Анан’євського, Єлисаветградського та Александрійського повітів Херсонської губернії. Це були вчителі з різним досвідом педагогічної роботи – від одного до

п'ятнадцяти років. Зауважуючи, що складовою педагогічної майстерності вчителя є гуманістична спрямованість, М. Бунаков в бесідах з курсистами говорив про освітянина, який приходить до школи після вчительської семінарії, має недостатню педагогічну підготовку, маленьку зарплатню, важкі умови життя, велике навантаження, нестачу професійного спілкування, повну службу беззахисність тощо. Але своєю наполегливою працею вчитель повинен стверджувати найвищі духовні цінності. Саме серед педагогів, більше ніж представників інших спеціальностей, зустрічається глибока відданість своїй справі, неформальне ставлення до виконання професійного обов'язку. У відзиві І. Архангельського, слухача курсів, учителя сільської школи, говорилося: “Курси для більшості вчителів нашої губернії є прямо-таки знахідкою. Тяжкі умови життя в селі змушують народнику почувати себе непросто. Для більшості з них живе друковане слово є розкішно. Немає інтелігенції, з якою можна було б відвести душу. Але от курси! Лектори несуть просвіту, збуджують засинаючі сили, дивляться на нас не очима керівництва, а як старші товариші у справі освіти... Тобою оволодіває дике бажання працювати. Не відчуваєш втоми. Жаль, що закінчуються лекції. Ми тепер зі свіжими силами, з полегшеним серцем, з вільною душею, в ім'я великої ідеї підемо сміливіше проти свого ворога – “народної темряви” [1, с. 3, 42].

В 1906 році М. Бунаков, керівник багатьох тимчасових педагогічних курсів, що проходили в різних містах Росії і України з 1897 до 1902 роки, опублікував навчально-методичне видання “Шкільна справа”, де систематизував матеріал, пророблений на тимчасових курсах за тридцять років [2, с. 163-165].

Станом на 1 січня 1910 року тимчасові вчительські курси були організовані в 15 містах України. Із загальної кількості вчителів початкових шкіл Харківської губернії курсову підготовку пройшли 479 осіб – 23,8% від загальної кількості вчительського персоналу початкових шкіл, що складала на той час 2009 осіб. Влітку 1910 року відбулися ще одні тимчасові курси в м. Харкові. Серед присутніх було проведено анонімне анкетування щодо пропозицій змісту проведення тимчасових педагогічних курсів [1, с. 3-5, 15-32].

Серед періодичних видань, що були популярні в середовищі вчителів слід відзначити: “Русский педагогический вестник”, “Журнал для воспитателей”, “Земская школа”, “Вестник воспитания”, “Русская школа”, “Світло”. На їхніх сторінках порушувалися різні проблеми формування та вдосконалення педагогічної майстерності вчителя. Так, у журналі “Русский

педагогический вестник” за 1858 рік даються практичні рекомендації молодим учителям щодо спілкування зі своїми учнями. Визначаючи мовлення вчителя домінантною складовою його педагогічної майстерності, автор звертає увагу на умови ефективності професійного мовлення вчителя:

1. Насамперед, це культура мови, що передбачає її правильність, а саме: “ніколи вирази грубі, тривіальні не повинні оскверняти уста вчителя”; вчитель повинен говорити голосно, розбірливо, повільно, щоб учні добре його розуміли; слова вчителя повинні промовлятися з важливістю, не виключаючи доброзичливості, ласкавості в голосі, однак, при цьому, треба остерігатися легковажності в спілкуванні з учнями.

2. Спрямованість до учнів, що означає прагнення вчителя до діалогічної взаємодії: слід використовувати такі вирази, що вони були відповідними з розумовим розвитком дітей, з силою їхнього сприймання, викладати предмет невимушено, акцентуючи увагу на важливих аспектах, не підвищувати голосу, при цьому не витрачаючи без усякої користі фізичну силу та нівелюючи шум у класі [8, с. 243-244].

У журналі “Вестник воспитания” (№ 4 за 1896 рік) були опубліковані матеріали доповіді У. Міллігана на зібранні членів британського медичного товариства, що відбулися влітку 1895 року. Автор підняв проблему горлових хвороб учителів, а особливо – вчительок, що виникають унаслідок надмірної напруги голосових органів. Причинами таких хвороб він вважає навантаження, інколи більш ніж 5-6 годин на день, умови викладання – знаходження в приміщеннях, де займаються по декілька класів, недостатній фізичний розвиток організму, в тому числі органів мовлення, у молоді, що починає вчительську діяльність. У. Мілліган вважав, що до голосу вчителя висуваються особливі вимоги. Він сформулював поради молодим учителям щодо його збереження:

– кожен учитель до початку своєї педагогічної діяльності повинен прослухати курс лекцій із правильного користування та збереження свого голосового апарату;

– вчитель має дотримуватися певних умов роботи в школі: мати час для голосового мовчання, працювати в світлих та добре провітрюваних кімнатах, причому кожен клас повинен мати свою кімнату з розташованими амфітеатром партами, регулярно проводити в класах вологе прибирання тощо;

– при хворобах органів дихання вчителю, насамперед, потрібен відпочинок і правильне лікування [5, с. 296-297].

Професор Петербурзького університету М. Вагнер у своїй

роботі “Педагогічні думки” (1895 рік), зауважував, що в основі педагогіки повинні бути віра і любов, а педагогічна діяльність має керуватися, виключно, емоціями. Він писав: “В педагоги часто йдуть для отримання шматка хліба насущного. Якщо не всі, то більшість нашого суспільства думає, що педагогом зможе бути кожен, у кого є розум і яка-небудь книжна підготовка, підтверджена вчительським дипломом. Це прикра помилка. Педагогом може стати людина, яка підготувала свій характер для педагогічної діяльності: вона повинна виробити в собі терпіння, любов до праці і, головне, любов до дітей” [3, с. 21]

У 1913 році було прийнято рішення про щорічне видання та розсилку по всім губернським школам конспектів лекцій з педагогічних предметів, що були прочитані на літніх тимчасових педагогічних курсах. Перше таке видання опубліковано за результатами курсів Харківського губернського земства саме в 1913 році. П'ятий розділ роботи був присвячений виразному мовленню вчителя. Наголошувалося, що виразне мовлення для вчителя має велике значення. Воно допомагає встановити взаємодію зі своїми учнями на засадах співробітництва та забезпечує педагогічний успіх. Слід усвідомлювати, що виразність мовлення потребує спеціальної роботи над собою. Опанування методом виразного мовлення має технічний (постановка техніки мовлення, вивчення сили, висоти, тембру звуку), логічний (забезпечення мовленнєвої інтонації за допомогою логічних і граматичних пауз) та художній (емоційно-образна виразність) аспекти. Слід відзначити, що конспекти лекцій містили й практичні рекомендації вчителю щодо оволодіння необхідними знаннями, вміннями, навичками для підвищення свого рівня професійної майстерності. Вони були в нагоді сільському вчителю, який не мав можливості бути присутнім на лекціях, а також слухачам із-за відсутності в них навичок засвоювати науковий матеріал, запропонований у вигляді лекцій, багатопредметності та короткочасності курсів, втоми вчителів після навчального року.

Однією з форм професійної перепідготовки вчителів середніх шкіл були тимчасові педагогічні курси для вчителів і вчительок середніх навчальних закладів з річним терміном навчання. Свою роботу вони розпочали на початку 70-х років XIX ст. в Санкт-Петербурзі. Типових правил про такі курси не було, але перед їх початком організаційна комісія зі складу викладачів подавала на затвердження в Міністерство Народної Освіти правила організації навчально-методичної роботи і предметні програми. Варто відзначити, що головну увагу у перепідготовці вчителя на курсах було приділено формуванню в



### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

учителя професійних умінь, оволодінню всіма необхідними елементами педагогічної техніки. Для цього збільшено кількість практичних занять порівняно з попередніми курсами. На кожного слухача припадало по 8 тижнів педагогічної практики в середніх навчальних закладах м. Києва (Імператорської Олександрійської гімназії, реальному училищі Св. Катерини, чоловічої V гімназії, колегії Павла Галагана тощо), під час якої курсисти мали можливість приймати активну участь у підготовці та проведенні уроків. Заняття на курсах проводили викладачі-керівники та викладачі-асистенти, які запрошувалися з числа досвідчених учителів цих навчальних закладів і мали високий рівень педагогічної майстерності. Під їх керівництвом курсистів залучали до перевірки письмових робіт учнів. Викладачі – асистенти в своїх класах вели “кругові зошити”, куди записували педагогічні спостереження, запитання до викладачів. Свідоцтво про закінчення тимчасових педагогічних курсів отримували слухачі, які здавали іспит з теоретичних предметів (колоквіум і реферат), давали заліковий пробний урок і на засіданні відділу отримували особливий загальний бал за педагогічну практику [10, с. 14-29].

Таким чином, розвиток закладів післядипломної педагогічної освіти – тимчасових курсів для перепідготовки вчителів початкових і середніх шкіл різних термінів функціонування, слід вважати однією з провідних тенденцій підготовки педагогічних кадрів кінця XIX – початку XX століття. Цей процес був ознаменований активними пошуками нових форм здійснення навчально – виховного процесу, розвитку елементів педагогічної майстерності майбутнього вчителя – вихователя, розробкою наукових засад практичної підготовки майбутніх учителів на основі єдності педагогічної теорії та практики.

### **Література**

1. Бунаков Н.Ф. Отчет о занятиях на временных педагогических курсах, происходивших в г. Одессе в августе 1901 года / Н.Ф. Бунаков. – Херсон, 1901. – 42 с.
2. Бунаков Н. Школьное дело / Н. Бунаков– С.-Петербург: Издание М.М. Гутзаца, 1906. – 230 с.
3. Вагнер Н.П. Педагогические мысли / Н.П. Вагнер // Вестник воспитания. – 1895. – № 8. – С. 21.
4. Вопросы и нужды учительства. – М.: Типография Т-ва И.Д. Сытина, 1909. – 95 с.
5. Миллиган У. Горловые заболевания у людей, занимающихся педагогической деятельностью / У. Миллиган // Вестник воспитания. – 1896. – № 4. – С. 296-297.
6. Правила организации мужских двухгодичных педагогических курсов при Богодуховском городском училище,

утвержденные г. Попечителем Харьковского учебного округа 21 апреля 1903 года. – Богодухов: Типография И.И. Старосельского, 1910. – 35 с.

7. Правила о временных педагогических курсах для учителей и учительниц начальных народных училищ, утвержденные Министерством Народного Просвещения 5 августа 1875 года. – Чернигов: Типография Губернского земства, 1895. – 7 с.

8. Речь преподавателя // Русский педагогический вестник. – 1858. – Т. III. – С. 243-244.

9. Тихомиров Д.И. Педагогические курсы в Полтаве / Д.И. Тихомиров. – Полтава: Типо-Литография М.Л. Сторожицкого, 1898. – 332 с.

10. Отчет о временных педагогических курсах при управлении округа для підготовки учителей и учительниц средних учебных заведений в 1911-1912 учебном году. – К.: Типография Т-ва И.Н. Кушнерев и Кс, 1913. – 71 с.

11. Организация общеобразовательных курсов для народных учителей в г. Харькове в 1910 году. – Харьков: Типография “Печатник”, 1910. – 35 с.

*Елена Тринус*

***Творческие искания профессиональной подготовки учителя  
в учреждениях последипломного педагогического  
образования Украины конца XIX – начала XX века***

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности развития учреждений последипломного педагогического образования Украины конца XIX – начала XX века – временных курсов для переподготовки учителей начальных и средних школ разных сроков функционирования.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка учителя, последипломное педагогическое образование, курсы для переподготовки учителя.

*Olena Trinus*

***Creative searches of professional preparation of teachers  
in postgraduate pedagogical institutions of ukraine  
(the end of XIX century the beginning of XX century)***

*Summary.* Peculiarities of development of postgraduate pedagogical institutions of Ukraine (dated the end of XIX century – the beginning of XX century) – temporal courses for retraining teachers of elementary and middle school with different terms of function are examined in the article.

**Key words:** professional preparation of teachers, postgraduate pedagogical institutions, courses for retraining teachers

## **НАШІ АВТОРИ**

*Аксініна Наталія Миколаївна* – аспірантка кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова.

*Андрусь Ольга Іванівна* – доцент кафедри економіки і підприємництва факультету менеджменту і маркетингу Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”.

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

*Аніщенко Олена Валеріївна* – доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

*Артеменко Інна Едуардівна* – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу інноваційних педагогічних технологій Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

*Баніт Ольга Василівна* – молодший науковий співробітник відділу інноваційних педагогічних технологій Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

*Борейко Олександр Михайлович* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Житомирського національного університету імені Івана Франка.

*Бугасова Наталія Вікторівна* – аспірантка відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

*Вовк Мирослава Петрівна* – кандидат філологічних наук, докторант відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

*Воскобойнікова Галина Леонідівна* – кандидат фармацевтичних наук, доцент, завідувач кафедру основ здоров'я та безпеки життєдіяльності людини Бердянського державного педагогічного університету.

*Гриценко Інна Антонівна* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри університетської та професійної освіти і права Інституту відкритої освіти ДВНЗ “Університет менеджменту освіти” НАПН України.

*Денькович Іван Васильович* – викладач Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

*Дорошенко Надія Іванівна* – науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

*Євсюкова Людмила Степанівна* – викладач Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

*Сленич Любов Семенівна* – аспірантка Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

*Жижко Олена Анатоліївна* – кандидат педагогічних наук, науковий кореспондент Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

*Зінченко Світлана Володимирівна* – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

*Кадемія Майя Юхимівна* – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

*Козир Алла Володимирівна* – доктор педагогічних наук, професор Інституту мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова.

*Колодько Тетяна Миколаївна* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання іноземних мов та прикладної лінгвістики Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

*Кравченко Олена Павлівна* – аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

*Лановенко Алла Олегівна* – аспірантка Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

*Лещенко Ірина Тимофіївна* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

*Лимаренко Лідія Іванівна* – заслужений працівник культури України, кандидат педагогічних наук, доцент, художній керівник навчального народного театру “Студі-Арт”, завідувач кафедри культурології Херсонського державного університету.

*Лук'янова Лариса Борисівна* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

*Лутковська Світлана Михайлівна* – викладач Технологічно-промислового коледжу Вінницького національного аграрного університету.

*Нікітчина Світлана Олександрівна* – доктор педагогічних наук, професор кафедри управління освітою ДВНЗ “Переяслав – Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

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

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

*Петрович Сергій Драганович* – асистент кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

*Сігаєва Лариса Євгенівна* – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

*Смоляна Наталія Вікторівна* – аспірантка лабораторії професійного навчання на виробництві Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

*Столярова Тетяна Олександрівна* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної математики та інформаційних технологій Міжрегіональної Академії управління персоналом.

*Теренко Олена Олексіївна* – аспірантка кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

*Тригус Олена Володимирівна* – старший науковий співробітник відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, завідувач аспірантури і докторантури інституту.

*Усатенко Тамара Пилипівна* – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу виховних систем у педагогічній освіті Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

*Федоришин Василь Ілліч* – заслужений діяч мистецтв України, кандидат педагогічних наук, професор Інституту мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова.

## ПАМ'ЯТКА АВТОРУ

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ Й ПОДАННЯ РУКОПИСІВ ДО  
ЗБІРНИКА НАУКОВИХ ПРАЦЬ “ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: ТЕОРІЯ,  
ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ”

Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (м. Київ) започатковано видання збірника наукових праць „Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи”.

Статті, що надсилаються до редакції збірника, мають відповідати вимогам ВАК України „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” (Постанова Президії ВАК України №7-05/1 від 15.01.2003 р. // Бюлетень ВАК України. – 2003. – №1. – С. 2).

До друку приймаються наукові статті, що мають таку структуру:

- постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими, практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття;
- формулювання цілей статті, постановка завдання;
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням одержаних наукових результатів;
- висновки з даного дослідження;
- перспективи подальших розвідок в аналізованому напрямі;
- література (*див. поданий вкінці приклад оформлення статті*);
- прізвище, ім'я, назва статті, резюме і ключові слова російською мовою (після літератури, до 5-и рядків);
- прізвище, ім'я, назва статті, резюме і ключові слова англійською мовою (після російської анотації, до 5-и рядків).

Рукопис починається з індексу УДК у верхньому лівому куті першої сторінки тексту (не жирний шрифт). У правому верхньому куті – ім'я, прізвище автора, назва населеного пункту (жирний шрифт, маленькі літери). Через рядок – назва статті заголовними літерами (жирний шрифт). Далі – текст статті, список літератури, резюме російською та англійською мовами (приклад оформлення анотації подано укінці *пам'ятки автору*).

Посилання на *використані джерела* у тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням порядкового номера джерела й

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

відповідної сторінки.

Переноси слів не допускаються.

Усі малюнки і таблиці подаються в одному з форматів *jpeg, tiff*. Їх слід послідовно пронумерувати арабськими цифрами (рис. 1; табл. 1). До кожної схеми, малюнка подати короткий підпис, а до таблиці – заголовок. Необхідно уникати дублювання графічного матеріалу і довгих заголовків таблиць.

Якщо автор перераховує однорідні характеристики і подає кожен з них на окремому рядку, то необхідно використовувати маркери (бажано – крапки). Як приклад див. ВАКівські вимоги до структури статті, подані на початку даного інформаційного листа.

До редакційної колеги збірника автори подають:

1) текст статті, надрукований у 2-х примірниках на аркушах паперу А4 у форматі файла – MS Office Word 97-2003, Word 2007;

2) рецензію, підписану спеціалістом вищої кваліфікації у тій науковій галузі, до якої за змістом належить рецензована стаття;

3) відомості про автора (прізвище, ім'я, по-батькові, місце роботи, посада, науковий ступінь, звання, e-mail, дом. адреса, контактний телефон);

4) дискету або диск (CD-R або CD-RV) із записаними 2-а файлами: статті (назва файлу – за прізвищем першого автора), відомостями про автора.

Автори мають дотримуватися наукового стилю викладу матеріалів статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікацій.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою авторів статей.

Контактні телефони з приводу оформлення статей: 440-63-88 (попросити з'єднати з відділом андрагогіки), +38-097-547-36-96; +38-097-282-37-29; +38-063-658-52-78.

Приклад оформлення статті:

**УДК 371.134:7.012**

**Світлана Зінченко,  
м. Київ**

**ТВОРЧИСТЬ ЯК ОСНОВА  
ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ**

Текст статті відповідно до наведених вище вимог.

### Література

1. Анциферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования / Л.И. Анциферова // Психологический журнал. – 1980. – № 2. – С. 52-60.
2. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособ. / М.Т. Громкова. – М.: Юнити-Дана, 2005. – 495 с.
3. Фестиваль неформального образования – 2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа 28.10.2008: <[http://adukatar.net/wiki/index.php?structure\\_id=160](http://adukatar.net/wiki/index.php?structure_id=160)>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

*Светлана Зинченко*

#### *Творчество как основа инновационной деятельности в подготовке будущих дизайнеров*

*Аннотация.* В статье автор рассматривает проблему.....

*Ключевые слова:* преподавательская деятельность, творческая деятельность, дизайнер.

*Svetlana Zinchenko*

#### *A creation as base an innovate activity in study of the future designers*

*Summary.* In the article the author discusses problem....

*Key words:* teaching activity, creative activity, designer.

*Світлана Зінченко*

#### *Творчість як основа інноваційної діяльності у підготовці майбутніх дизайнерів*

*Анотація.* У статті автор розглядає проблему...

*Ключові слова:* викладацька діяльність, творча діяльність, дизайнер.



Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

Для нотаток

Наукове видання

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

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

**ВИПУСК 4**

---

Підписано до друку 27.01.2012р. Формат 60x84/16. Папір офсетний.  
Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 16,97. Обл. вид. арк. 16,61.  
Тираж 300 прим. Зам. №438

Видавець ПП Лисенко М.М.  
16600, м. Ніжин, Чернігівської області,  
вул. Шевченка, 26 В. Тел.: (067) 4412124  
**E-mail: milanika@land.ru**

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру  
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції  
серія ДК № 2776 від 26.02.2007 р.