

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА

**Технології підготовки
педагогічного персоналу
для роботи з дорослим населенням**

Практичний посібник

Київ 2019

УДК 37.091.3: [– 043.61:37.07] : [331: – 053.8] (035)

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (Протокол № 6 від 22.04.2019 р.)

Рецензенти:

Семенов О.М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови факультету іноземної та слов'янської філології Сумського державного педагогічного університету імені А.Макаренка;

Баніт О.В. – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

Технології підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослим населенням: практичний посібник / М.П. Вовк, С.О. Соломаха, Л.Ю. Султанова, Г.Г. Цветкова, О.І. Щербак, – К.: ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України, 2019. – 281 с.

У посібнику представлено практико орієнтовані технології , форми і методи підготовки педагогічного персоналу для роботи з різними категоріями дорослих: технологія розвитку методологічної культури викладачів закладів вищої освіти у процесі підвищення кваліфікації, традиційні та інтерактивні форми і методи підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослим населенням, технологія професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін закладів вищої освіти, форми професійного розвитку філолога-фольклориста в умовах неформального навчання, форми підвищення кваліфікації педагогів професійного навчання на андрагогічних засадах.

Рекомендовано для викладачів закладів вищої освіти, викладачів, методистів інститутів післядипломної педагогічної освіти, педагогів професійного навчання, тренерів для роботи з дорослим населенням.

© Вовк М.П.,
Соломаха С.О.,
Султанова Л.Ю.,
Цветкова Г.Г.,
Щербак О.І.

ЗМІСТ

| | |
|---|------------|
| ПЕРЕДМОВА | 5 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ (С.О. Соломаха) | 7 |
| 1.1. Зміст технології розвитку методологічної культури викладачів закладів вищої освіти у процесі підвищення кваліфікації | 7 |
| 1.2. Використання специфічних методів і технологій у професійній діяльності викладачів мистецьких дисциплін ... | 29 |
| РЕКОМЕНДОВАНИЙ СПИСОК ДЖЕРЕЛ | 62 |
| РОЗДІЛ 2. ФОРМИ І МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ (Л.Ю. Султанова) | 67 |
| 2.1. Традиційні та інтерактивні форми і методи підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослим населенням | 67 |
| 2.2. Методика проведення дискусійного клубу з теми «Вплив суспільства на формування толерантності і ціннісних орієнтирів педагогічного персоналу» | 98 |
| РЕКОМЕНДОВАНИЙ СПИСОК ДЖЕРЕЛ | 104 |
| РОЗДІЛ 3. ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ (О.І. Щербак) | 107 |
| 3.1. Методичні основи підвищення кваліфікації педагога професійного навчання на андрагогічних засадах | 107 |
| 3.2. Форми професійного розвитку педагога професійної школи на андрагогічних засадах | 165 |
| РЕКОМЕНДОВАНИЙ СПИСОК ДЖЕРЕЛ | 167 |
| РОЗДІЛ 4. ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ (Г.Г. Цветкова) | 173 |
| 4.1. Специфіка професійного самовдосконалення викладачів вищої школи на андрагогічних засадах | 173 |
| 4.2. Педагогічна технологія професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін закладів вищої освіти .. | 186 |
| РЕКОМЕНДОВАНИЙ СПИСОК ДЖЕРЕЛ | 233 |
| РОЗДІЛ 5. НЕПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ФІЛОЛОГА-ФОЛЬКЛОРИСТА (М.П. Вовк) | 237 |
| 5.1. Теоретичний і технологічний аспекти неперервного професійного розвитку філолога-фольклориста на | |

| | |
|---|------------|
| андрагогічних засадах | 237 |
| 5.2. Фольклористична майстерня професійного розвитку філолога-фольклориста | 249 |
| РЕКОМЕНДОВАНИЙ СПИСОК ДЖЕРЕЛ | 274 |
| АВТОРИ ВИДАВАННЯ | 281 |

Відділ змісту і технологій педагогічної освіти

ПЕРЕДМОВА

Практичний посібник «Технології підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослим населенням» є результатом виконання фундаментального дослідження з теми «Технології навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти» відповідно до Постанови Президії НАПН України № 1-2/7-111 від 21.04.2016 року (РК № 0117U 001072).

Актуальність практичного посібника зумовлена зміною ролі освіти дорослих у суспільстві, перетворення її на важливу умову і показник конкурентоспроможності країни у результаті підвищення вимог до рівня освіти та з метою забезпечення суспільства висококваліфікованими кадрами, зростає роль особистості педагогічного персоналу. Підготовка нового покоління педагогічного персоналу – національної еліти, здатної трансформувати нову освітньо-світоглядну парадигму національно-державного творення на основі гуманістичної психології про самореалізовану та самоактуалізовану особистість як важливого компонента розвитку людини з новим типом мислення – одне зі стратегічних завдань реформування вищої освіти в Україні.

Посібник складається з передмови; п'яти розділів, кожен з яких має теоретичну, практичну частину і рекомендований список джерел; додатку до розділу 1 та відомостей про авторів. У посібнику увагу зорієнтовано на засоби педагогічної взаємодії дорослих суб'єктів педагогічного процесу. Адже посилення практичної та технологічної підготовки педагогічного персоналу на сьогодні є досить актуальною проблемою. Представлені у посібнику педагогічні технології у діяльності педагогів розглядаються як системний метод організації навчання дорослих, спрямований на його оптимальну побудову та реалізацію педагогічного процесу, що

ґрунтується на технологічному та комунікативному підходах, які стимулюють інтенсифікацію процесу навчання.

Ознайомлення педагогічного персоналу з технологіями інтерактивної взаємодії сприятиме мотивації педагогів до самовдосконалення у професійній діяльності, зокрема щодо створення позитивного психологічного клімату у педагогічному колективі, спілкуванні з тими, хто навчається.

Практичний посібник адресований здобувачам ступеня доктора філософії, а також докторантам, науковцям і освітянам у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих.

РОЗДІЛ 1.

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Зміст технології розвитку методологічної культури викладачів закладів вищої освіти у процесі підвищення кваліфікації

В умовах динамічного становлення інформаційного суспільства, поширення загальноосвітніх тенденцій реалізації неперервної освіти, організації діяльності вищої школи за Болонською декларацією, переходу від масово-репродуктивних форм і методів навчання до індивідуально-творчих технологій актуальною постає проблема якісного оновлення системи післядипломної освіти та її найвагомішої складової – системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Від організації діяльності цієї системи, життєвої позиції і професійної компетентності педагогічних працівників залежить загальний рівень розвитку і життєздатність молодого покоління держави.

З метою підвищення кваліфікації (стажування) наукових, науково-педагогічних, педагогічних працівників закладів вищої освіти та наукових установ розроблено нормативний курс **«Розвиток методологічної культури викладачів закладів вищої освіти»**, який ґрунтується на основних вимогах до технологій післядипломної педагогічної освіти.

Вагомого значення у контексті розробленої технології набувають визначені та науково обґрунтовані дослідниками і практиками післядипломної педагогічної освіти (О. Аніщенко, А. Деркач, С. Змейов, Н. Клокар, Л. Лук'янова, В. Маслова, Н. Протасова, О. Пехота, В. Пуцов, Л. Сергеева, Т. Сорочан, М. Скрипник, А. Кузьмінський, Б. Олійник та інш.) андрагогічні підходи і принципи навчання дорослих дій, здійснення яких

гарантує досягнення мети і завдань організації неперервного навчання, освіти протягом життя.

Першочерговими для впровадження розробленої технології розвитку методологічної культури викладачів закладів вищої освіти у процесі підвищення кваліфікації є ідеї **андрагогічного, акмеологічного, аксіологічного, особистісного, діяльнісного, комунікативного та культурологічного підходів**, що ґрунтуються на сучасних філософських та педагогічних концепціях, де на перший план висувається необхідність формування суб'єктних характеристик викладачів відносно забезпечення сталості особистісно-професійного саморозвитку та здатності навчатися та професійно розвиватися впродовж життя.

Зміст технології – багатоаспектний, оскільки формується водночас на всіх рівнях: культурологічному, методологічному, теоретичному, методичному, технологічному, що актуалізує прагнення викладачів до самореалізації у професійній діяльності, спонукає до пошуку можливих індивідуальних шляхів самовизначення, саморозвитку й самореалізації.

Базовою основою розробленої технології є урахування андрагогічних, загальнометодологічних, специфічних педагогічних принципів, які спрямовують розуміння педагогічного процесу як цілісної системи, компоненти якої пов'язані між собою, а також уявлення про творчу активність суб'єкта діяльності, яку можна стимулювати при відповідно створених умовах. Зокрема, основні **андрагогічні принципи** навчання як науково-обґрунтовані керівні норми педагогічної діяльності становлять фундамент теорії навчання дорослих, спрямованої на вдоволення суспільних та індивідуальних освітніх потреб дорослої людини щодо її професійного, загальнокультурного та наукового рівня і всебічного гармонійного розвитку особистості.

Пріоритет самостійності навчання. Самостійна діяльність є основним видом навчальної роботи дорослих, які навчаються. Під самостійною діяльністю ми розуміємо не самостійну роботу як вид навчальної діяльності, а самостійне здійснення тим, хто навчається, організації процесу свого навчання.

Принцип спільної діяльності. Цей принцип передбачає спільну діяльність того, хто навчається, з тим, хто навчає, а також з іншими учасниками з планування, реалізації, оцінювання та корекції процесу навчання.

Принцип спирання на досвід того, хто навчається. Відповідно до цього принципу життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід того, хто навчається, використовується у якості одного з джерел навчання як того, хто навчається, так і його колег.

Індивідуалізація навчання. Згідно з ним суб'єкти навчання спільно створюють індивідуальну програму навчання, орієнтовану на конкретні освітні потреби і цілі навчання, яка враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні особливості того, хто навчається.

Системність навчання. Цей принцип передбачає дотримання відповідності між цілями, змістом, формами, методами, засобами навчання та оцінюванням його результатів.

Контактність навчання. Навчання, з одного боку, передбачає досягнення життєво важливих цілей тим, хто навчається, а також орієнтовано на виконання ним соціальних ролей або удосконалення особистості, а з другою боку, будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності того, хто навчається, та його просторових, часових, професійних, побутових факторів (умов).

Принцип актуалізації результатів навчання. Цей принцип передбачає негайне застосування на практиці одержаних знань, умінь, навичок, якостей.

Принцип елективності навчання, полягає у наданні тому, хто навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, форм, місця навчання, оцінювання результатів навчання.

Принцип розвитку освітніх потреб. Згідно з цим принципом, по-перше, оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реального ступеня засвоєння навчального матеріалу та визначення проблем, без розгляду яких неможливе досягнення поставленої мети навчання; по-друге, освітній процес будується таким чином, щоб формувати у суб'єктів навчання нові освітні потреби, які будуть конкретизовані після досягнення певної мети навчання.

Принцип усвідомлення навчання. Він передбачає усвідомлення, осмислення тим, хто навчається, і тим, хто навчає, усіх параметрів процесу навчання і своїх дій з його організації.

У розробленій технології також враховано загальнометодологічні й специфічні педагогічні принципи. До загальнометодологічних відносять принципи: *соціальної детермінованості, системності, наступності й перспективності, комплексності, науковості, прогностичності, конкретно-історичного підходу.* Ця група методологічних принципів є об'єктивною, фундаментальною основою успішного функціонування системи післядипломної освіти. Практичне застосування цих принципів робить систему керованою і сприяє її гармонійному розвитку й оптимізації.

Поряд виокремлено специфічні педагогічні принципи, характерні для функціонування системи післядипломної педагогічної освіти, що забезпечує підготовку до повноцінної та ефективної суспільної та

професійно-педагогічної діяльності в умовах інформаційного суспільства. Такими принципами є: *органічна єдність* базової і післядипломної педагогічної освіти; *відкрите планування навчання*, тобто свобода вибору і складання індивідуальної програми з системи можливих рекомендованих програм; *довільність у виборі часу, темпу і місця навчання*, тобто відсутність фіксованих термінів навчання, довільна присутність на заняттях; *актуалізація результатів навчання* передбачає невідкладне застосування на практиці набутих знань, умінь і навичок; *вільний розвиток індивідуальності й індивідуальних освітніх потреб* – основний фактор мотивації одержання післядипломної педагогічної освіти. Проблема самореалізації як особистості та професіонала тісно пов'язана з проблемами індивідуальних потреб, оскільки вони є засобом вираження індивідуальності. Особистість відповідає за повноту їх реалізації, вибір адекватного здібностям виду діяльності, усвідомлення освітніх потреб, а також пошук та створення умов для реалізації своїх здібностей.

Комплексне застосування андрагогічних, загальнометодологічних і специфічних педагогічних принципів дозволяє більш повно задовольняти суспільні й особисті потреби фахівців у царині післядипломної педагогічної освіти¹.

На основі визначеної Г. Селевком² багатомірної структури педагогічної технології визначено компонентну структуру технології «Розвитку методологічної культури викладачів закладів вищої освіти» у процесі підвищення кваліфікації:

1) **рівень технології** – модульно-навчальна;

2) **науковий компонент** – технологія ґрунтується на ідеях, принципах, методологічних підходах післядипломної педагогічної освіти,

¹ Кузьмінський А. І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика. монографія / А. І. Кузьмінський. – Черкаси: Вид-во ЧДУ, 2002. – С. 112.

² Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб.пособ. для пед. вузовИн-тповыш. квалиф. / Г. К. Селевко. – М.: Нар. Образование, 1998. – С.51–56.

яка є компонентом неперервної освіти і освіти дорослих, зокрема на андрагогічному, акмеологічному, аксіологічному, особистісному, діяльнісному, комунікативному та культурологічному підходах і пов'язаних з ними принципах на основі узагальнення педагогічного досвіду теоретичного і практичного використання сучасних педагогічних технологій в освіті;

3) **формалізовано-описовий компонент** – розроблено зміст, який складається з двох модулів:

1. Сутність та складові методології освіти.
2. Використання специфічних методів і технологій у професійній діяльності викладачів мистецьких дисциплін.

Визначено мету – формування у викладачів закладів вищої освіти методологічної культури відповідно до вимог науково-дослідної та практичної діяльності педагогів, спрямованої на передачу знань та досвіду освоєння матеріальної та духовної культури людства, особистісний розвиток й соціалізацію учнів.

Конкретизовано завдання – формування наступних компетентностей:

1) **інтегральна компетентність**: здатність розв'язувати проблеми дослідницько-інноваційної діяльності щодо удосконалення наукової та навчально-виховної роботи освітніх установ шляхом спрямування процесу професійного самовдосконалення викладачів на становлення активної професійної позиції щодо оволодіння методологічною культурою з метою застосування її у процесі розв'язання педагогічних ситуацій;

2) **загальна компетентність**: здатність до цілеспрямованих дій щодо організації та управління діяльністю, спрямованої на досягнення запланованого педагогічного результату, сформованість здатності викладачів до проектування й організації освітнього процесу:

усвідомлення, формулювання й творче вирішення педагогічних задач, методична рефлексія; розвиток уміння методологічного аналізу педагогічного процесу та самоаналізу власної діяльності;

3) **професійна компетентність:** усвідомлення системи методологічних принципів, способів організації і побудови теоретичної та практичної діяльності; установка на творчу реалізацію способів педагогічної діяльності на основі останніх досягнень методології, психології і педагогіки; вміння здійснювати аналіз наявних методологічних і методичних ресурсів.

Визначено *структуру технології*, яка складається зі *вступу, змістових модулів*: змістового модуля № 1. «Сутність та складові методології освіти» та змістового модуля № 2. «Використання специфічних методів і технологій у професійній діяльності викладачів мистецьких дисциплін»; творчих завдань та питань для самоконтролю щодо проведення семінарських занять; критеріїв оцінювання вивчення дисципліни; практикуму; списку рекомендованої літератури;

4) **процесуально-діяльнісний компонент** – формами і методами навчальної діяльності є лекції, семінари, практичні заняття. Передбачається самостійна (індивідуальна та групова) дослідницька діяльність, проведення практикуму, тренінгів, майстер-класів, педагогічної майстерні;

5) **якості суб'єкту та об'єкту технології** – орієнтація педагогічного процесу на суб'єкт-суб'єктну взаємодію всіх учасників – і викладача, і слухачів; професіоналізм, технологічну компетентність, комунікативність, педагогічну майстерність, індивідуальний педагогічний стиль;

6) **якості об'єкту технології** – доросла особистість, викладачі закладів вищої освіти.

Розроблену технологію розглядаємо як цілісний педагогічний процес розвитку методологічної культури викладачів закладів вищої освіти, що представляє собою форму синтезу, взаємопроникнення об'єктивних наукових знань у сфері сучасної методології освіти та суб'єктивного їх осмислення з педагогічних та особистісно-світоглядних позицій викладачів закладів вищої освіти в системі смислової регуляції їхньої професійної діяльності.

Зміст технології, яка реалізується у процесі опанування нормативної дисципліни **«Розвиток методологічної культури викладачів закладів вищої освіти»**, структуровано з урахуванням інтегративного поєднання теоретичного і практичного матеріалу. Охарактеризуємо змістові модулі технології:

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ I

СУТНІСТЬ ТА СКЛАДОВІ МЕТОДОЛОГІЇ ОСВІТИ

Поняття «методологія» походить від грецького слова «methodos» – дослідження й означає вчення про методи наукового дослідження. Методом є спосіб досягнення мети, або сукупність прийомів, операцій практичного й теоретичного вирішення конкретного пізнання (освоєння) дійсності. *Методологія* – наука про структуру, логічну організацію, методах і засобах діяльності. *Методологія* науки – вчення про принципи побудови, форми, способи наукового пізнання; науковий підхід до явища, що вивчається, цілеспрямований шлях наукового пізнання, філософську вихідну позицію наукового пізнання, загальну для всіх наукових дисциплін³. У більш вузькому значенні воно означає теорію наукового пізнання в конкретних наукових дисциплінах.

Так, за визначенням В. Штоффа, методологія є частиною гносеології, яка «являє собою теорію наукового пізнання і покликана вивчати

³ Щедровицький Г.П. Філософія. Наука. Методологія / Г.П. Щедровицький. – М.: МГУ, 1997. – С. 69–70.

закономірності складного процесу пізнання»⁴. Методологія педагогіки покликана розкривати сутність наукової пізнавальної діяльності в галузі психолого-педагогічних наук. Педагогічна методологія визначається як вчення про вихідні положення і способи наукового пізнання закономірностей розвитку психолого-педагогічної науки, складових явищ педагогічної діяльності, закономірностей розвитку дитини, апріорно-апостеріорних підходів у проведенні науково-дослідних робіт і розвитку конкретних освітніх проблем. Методологія передбачає вивчення питань вибору цілей підготовки людини до життя, концепцій та підходів до пізнання педагогічної дійсності, рушійних сил розвитку освіти, самого предмета педагогіки як науки, методів педагогічних досліджень та ін.

Проблеми педагогічної методології розробляли В. Загвязінський, М. Данилов, В. Краєвський, С. Кулькевич, В. Шубинський; положення і наукові узагальнення з питань реформування та модернізації вищої і професійної освіти в Україні В. Андрущенко, А. Алексюк, В. Бондар, О. Мороз, М. Ярмаченко та ін.; теоретичні та методологічні основи системи професійної педагогічної освіти: І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Савченко та ін.; теорію педагогічних систем, дидактичні засади організації навчально-виховного процесу у середній та вищій школі А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Бондар, С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Кузьміна тощо.

У наукових доробках цих авторів обґрунтовується думка, що модернізацію сучасної системи освіти можливо здійснити шляхом системного: а) розвитку світогляду особистості, починаючи з початкової школи; б) формування методологічної культури вчителів й викладачів як системи соціально апробованих принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності; в) посилення

⁴ Штофф В.А. Введение в методологию научного познания: учеб. пособ. – Л.: Изд.-во Ленинградского ун-та, 1972.– С. 9.

прогностичності (необхідність передбачати стратегічні орієнтири) та когерентності (зв'язки) педагогічних моделей різних галузей освіти.

У пошуках шляхів оновлення методологічних засад педагогічної освіти значну увагу науковці приділяють принципам навчання, усталених у сучасній дидактиці, щоб на їх основі обґрунтувати принципи модернізації професійної та світоглядно-методологічної підготовки вчителя. Як показав аналіз наукових джерел, проблема принципів навчання була предметом дослідження А. Алексюка, Ю. Бабанського, С. Гончаренка, А. Кузьмінського, І. Лернера, В. Онищука, О. Савченко, М. Скаткіна та ін.

Автори відзначають, що принципи навчання детермінують формування змісту, вибір методів та організації навчання. Це інструментальне визначення педагогічної концепції і методологічне відображення пізнаних законів та закономірностей. Принципи не є догматом теорії навчання, вони можуть оновлюватись, уточнюватись, доповнюватись під впливом досягнень педагогічної науки. Актуальним для розвитку і становлення кваліфікованих педагогів є питання змісту і функцій методів навчання, умов їх оптимального застосування. Підкреслюючи методологічну сутність методів навчання, багато дослідників розглядають їх як форму руху змісту навчального матеріалу. Виділяючи керівну роль учителя в навчанні, методи трактують як спосіб керування пізнавальною діяльністю учнів. Підкреслюючи єдність дій учня і вчителя, дидактичні методи визначають як способи спільної діяльності вчителя й учнів, що передбачають з боку учнів оволодіння знаннями, навичками і вміннями та організацію і керування навчальною і пізнавальною діяльністю учнів з боку вчителя. Це цілком достатньо відображає мету навчання та взаємодію суб'єктів навчання.

Серед методологічних підходів до психолого-педагогічної науки А. Фурман виділяє такі аспекти: вивчення засобів, передмов і принципів пошукової діяльності в галузі освіти; систематизації методів, прийомів і пізнавальних засобів педагогічної антропології: вивчення досвіду пізнання закономірностей росту психолого-педагогічного знання⁵.

На думку В. Краєвського, «методологія педагогіки є системою знань про структуру педагогічної теорії, про принципи підходу і способах здобуття знань, що відображають педагогічну дійсність, а також систему діяльності з отримання цих знань й обґрунтуванню програм, логіки, методів й оцінки якості дослідницької роботи»⁶.

Існує низка досліджень, у яких історики, філософи, історики культури (В. Андрущенко, В. Вандишев, Є. Мартиненко, М. Михальченко, І. Смолюк, Т. Стоян) аналізують місце і роль базових принципів (гуманітаризації, диференціації, інтеграції) в розвитку вітчизняної системи освіти і виховання, а також важливе значення соціально-історичних та світоглядних чинників у реформуванні змісту сучасної освіти. Наголошено, що будь-який навчальний предмет учитель може використати для формування світогляду учнів, їх розвитку, якщо сам має високу світоглядну і методологічну культуру. Дослідники дійшли висновку, що освіта тим досконаліша і тим результативніша, чим більш свідомо й глибоко вона здійснюється.

С. Гончаренко дає таке визначення методології педагогіки: **методологія** (*метод* – від грець. «λόγος» – вчення) – 1) сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в якійсь науці; 2) вчення про методи пізнання та перетворення дійсності. Розрізняють: а) часткову методологію – сукупність методів у кожній конкретній науці; б) загальну

⁵ Фурман А. В. Ідея професійного методологування: монографія / А. В. Фурман. – Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. – С 20.

⁶ Краевский В. В. Методология педагогики: пособ. для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары: Изд-во Чуваш, ун-та, 2001. – 244 с.

методологію – сукупність більш загальних методів (наприклад, методи педагогіки є одночасно її методами і загальною методологією для часткових дидактик, школознавства; в) філософську методологію – систему діалектичних методів, які є найзагальнішими і діють на всьому полі наукового пізнання, конкретизуючись і через загальнонаукову, і через часткову методологію⁷.

Основою методології сучасної освіти, педагогічної зокрема є філософія освіти. Філософія і педагогіка за своїм ціннісно-смысловим значенням мають багато спільного, давно й плідно взаємодіють між собою. Багатогранність цієї взаємодії дозволило фахівцям визначити окремий напрям педагогічної науки – філософію освіти. В цьому контексті одні називають педагогіку дійсною філософією (П. Наторп), інші прикладну філософію – педагогікою (С. Гессен). «Хто володіє школою думки, – писав О. Лосев, – той володіє філософською школою. А хто володіє філософською школою, той володіє філософією культури. А той, хто володіє філософією культури, той уміє не просто споглядати, а й перетворювати дійсність»⁸. Тому філософська рефлексія щодо основних цілей, засобів і підвалин освіти завжди в історії людства відігравала роль каталізатора освітнього процесу. Сама філософія, як правило, виникає в культурі на певному рівні розвитку науки й освіти, але після свого утвердження філософія перетворюється на потужний методологічний і світоглядний важіль загального піднесення освітніх процесів. Невипадково виявляємо, що важливі педагогічні ідеї обґрунтовувалися саме філософами.

Отже, в основі освіти як соціальної системи лежить філософська ідея або теорія. Учитель – не просто носій і ретранслятор знань а передусім – носій загальнолюдських цінностей, людина, яка вчить навчатися. Сучасний вчитель повинен мати не лише певні знання у сфері політики,

⁷ Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – С. 205.

⁸ Лосев А.Ф. Страсть к диалектике / А.Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1990. – С. 37.

економіки і філософії, але й мати чіткі ціннісні орієнтири, які відповідають ціннісно-світоглядній концепції навчання та виховання, його методологічна культура повинна базуватися на гармонізації взаємодії двох складових процесу навчання – викладання й уміння, де б педагог та учень виступали як партнери суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Проблема філософії освіти привертає увагу багатьох науковців, філософів, педагогів (А. Азархін, В. Андрущенко, І. Бех, Б. Гершунський, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кудін, Л. Левчук, В. Лутай, О. Олексюк, О. Рудницька, С. Черепанова тощо). Їхні дослідження концептуально пов'язані із розумінням філософських засад педагогічної діяльності.

Становлення сучасної філософії освіти відбувається у процесі конструювання її антропологічних, культурологічних та аксіологічних засад, що передбачає врахування загальноцивілізаційних тенденцій, осмислення нового образу людини як об'єкта і суб'єкта освітньої діяльності, а також змісту і способів трансляції культурних і наукових цінностей. Будь-яка освітня технологія чи система базується на певному філософському фундаменті. Філософські положення виступають як найбільш загальні релятиви, що входять до складу методологічного забезпечення педагогічної технології. Філософські позиції також прослідковуються у змісті освіти, змісті навчальних дисциплін.

Разом з тим, у методологічній спрямованості різних предметів і дисциплін немає єдності, загальної філософської основи, тому зміст освіти не допомагає формуванню цілісної світоглядної культури особистості. «Сьогодні, – пише І. Зязюн, – основними цілями учіння є формування наукової картини світу. У результаті вивчення множини розрізнених предметів і значного перевантаження випускники мають уривчасті, клаптеві, не пов'язані між собою знання і навички, що майже не мають

відношення до реального єдиного і системного світу, в якому ми живемо. Разом з тим, очевидно, що будь-яке явище чи об'єкт завжди існують у певній системі. Вилучені із системи, вони набувають іншої якості... При цьому багатолітня праця дітей з опанування суми знань і формування наукової картини світу – не просто неефективна витрата часу. У людини при «проходженні предметів» формується неістинне уявлення про могутність розуму як «володаря», «перетворювача» світу і природи. Лише окремі індивіди самостійно піднімаються до розуміння того, що кожен із нас частинка складної системи, в якій неможливо щось протиприродно безкарно перебудувати»⁹.

Натомість І. Зязюн пропонує радикально змінити концепцію цілей, змісту і технологій учіння, в межах підходу до людини як до основної цінності, суб'єкта педагогічної діяльності, на відміну від існуючого де-факто підходу до учня як до об'єкту впливу педагога. Він наполягає на принциповому виключенні будь-якого насильства над думкою і особистістю учня, вбачаючи основну мету школи у формуванні у дитини навичок самоосвіти і самовиховання; в сприянні учням найбільш повно розкрити свої здібності і реалізувати свій потенціал. «Можливості чисто абстрактного, вербального і аналітичного мислення обмежені. Якщо ми хочемо, щоб люди повніше розуміли оточуючий світ і були в гармонії з Природою, нам необхідно зробити крок до довербального, невиразного словами конкретно-чуттєвого, інтуїтивного пізнання світу і Природи, бо значну частину їх якостей можна пізнати лише в такий спосіб»¹⁰.

Це визначення цілі навчання й виховання, диктує необхідність гуманізації і гуманітаризації всієї системи освіти. Аналізуючи діалектично єдність та розмежування понять «культура» (як органічна цілісність,

⁹ Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія [за ред. І.А. Зязюна]. – Київ: В-во «Віпол», 2000. – С. 16.

¹⁰ Там само, С.18

духовний зміст цивілізації) і «цивілізація» (як форма раціонального ставлення до світу, матеріальна оболонка культури) за С. Гессеном і О. Шпенглером, І. Зязюн, на цій бінарно-опозиційній вісі протиставлення цивілізації і культури обґрунтовує передумови створення нової цивілізаційно-культурологічної парадигми освіти. Її сутність полягає у формуванні «людини культури» (О. Бондаревська) – нового типу особистості, ядро якої становить свобода, гуманність, духовність, здатність до життєтворчості¹¹. О. Бондаревська визначає культуру як середовище, в якому людина стає справжнім творцем¹².

Розглядаючи освіту як відкриту, динамічну систему, функціонування якої суттєво залежить від ідеології та політики конкретного суспільства, більшість дослідників стверджує, що за умов активізації загальноосвітніх інтеграційних процесів у різних галузях суспільного життя, об'єктивно у якості провідної парадигми філософії освіти постає полікультурна парадигма, яка становить основу творчого гуманітарного мислення. Вихідними положеннями цієї парадигми розглядаються відкритість суспільства, гуманістичні соціально-духовні цінності (людина, свобода, творчість), формування особистості як суб'єкта культури. Звідси й провідне концептуальне положення сучасної філософії освіти в Україні – актуалізація гуманістично-світоглядних, полікультурних орієнтацій на творчість у практиці освітнього процесу.

З філософського погляду культура є діяльність творча, якій притаманні гуманістичні ознаки як загальнолюдської цінності. Творчість це матеріалізована духовність в культурі. Тому культура – найсуттєвіша ознака педагогічної діяльності. Трактуючи освіту як спосіб буття і творчої самореалізації людини в культурному універсумі, доцільно розглядати

¹¹ Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія [за ред. І.А.Зязюна]. – Київ: В-во «Віпол», 2000. – С. 15.

¹² Бондаревская Е.В. Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие. – Москва – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 560 с.

вихідними світоглядними положеннями філософські ідеї П. Юркевича (філософія серця), який розглядав людину як вільну, індивідуальну й відповідальну істоту. Людина є центральною темою його філософії, а серце – хранитель і потужний двигун духовного життя людини, багатогранних почувань, зворушень, пристрастей, центр її морального життя. Памфіл Юркевич визначив діалектику душевного-духовного на ґрунті ідеї діалектичного зв'язку індивідуального і всезагального, поглибивши нюанси трактувань цієї проблеми, наявні як у німецькій класичній філософії (Кант, Шеллінг, Гегель), так і в українській традиції, зокрема у філософії Григорія Сковороди. Аналіз творчості Юркевича, його концепція «філософії серця», розкриває сутнісні зв'язки чуттєвого і логічного начал людського духу за домінування чуттєвого як осереддя небайдужості людини, а отже, і як умови дієвості людського розуму¹³.

Ідея краси людини Ф. Прокоповича є важливою у контексті філософії сучасної освіти. Вчений висловлював переконливість у безмежних пізнавальних можливостях людського розуму, вважаючи, що Бог дає життя людині для радості. Краса людини виявляється в її етичній поведінці. Тому мету освіти Ф. Прокопович сформулював так: «Навчити правил доброї поведінки, які допоможуть людині бути щасливою, сформувати в людині досвід творчої самодіяльності»¹⁴.

С. Черепанова вважає доцільним розглядати вихідними світоглядними положеннями вітчизняної філософської освіти ідеї «волі до життя» (А. Шопенгауер), «антропокосмізму» (В. Вернадський), новітні ідеї постмодернізму, неопрагматизму, філософської герменевтики, інтегративної освіти та ін. Ці філософські теорії розкривають світоглядний

¹³ Юркевич П. Д. // Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (голова редколегії) та ін.; Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук (наукові редактори); І. О. Покаржевська (художнє оформлення). – Київ: Абрис, 2002. – С.732.

¹⁴ Прокопович Ф. Духовний регламент / Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / Упорядн. О.О. Любар. – К.: Знання, 2003. – С114 – 122.

і морально-етичний зміст гуманістичної філософії освіти. Тому однією з найважливіших функцій освіти С. Черепанова вважає культуротворчу, а стратегічну мету вбачає у вихованні, освіті, розвитку творчо-гуманітарного (планетарного) типу особистості як цілісного суб'єкта культури. Педагог як суб'єкт культури має розвивати в собі відкрите полікультурне мислення, світоглядно-гуманістичні орієнтації на творчі міжособистісні відносини. Особливу увагу на цьому шляху потрібно приділяти авторській, творчій діяльності, конкурентоспроможності педагогічних концепцій, стратегій та методів навчання¹⁵.

Нині науковці все частіше звертається до світового досвіду становлення освітніх систем у контексті євроінтеграції: розглядаються головні тенденції розвитку вітчизняної педагогічної системи; аналізуються особливості та специфічні риси розвитку загальноєвропейського освітнього простору; досліджуються сучасна методологія підготовки вчителів у країнах Західної Європи, Канади, Японії тощо (В. Гаманюк, М. Лещенко, Г. Ніколаї, Л. Пуховська та ін.). Автори цих педагогічних розвідок констатують, що сучасна світова педагогічна освіта характеризується співіснуванням, схрещенням і взаємодоповненням різних за своїми ідейними джерелами напрямів, концепцій і моделей. На думку Л. Пуховської, витоки такого теоретико-методологічного плюралізму – у тому, що освітній простір розглядається як загальне духовне поле, характерними ознаками якого є сукупність спільних ціннісних орієнтацій та парадигмальних підходів до осмислення генезу освітнього процесу¹⁶.

¹⁵Черепанова С. Діалог з Вічністю мовою Серця (з досвіду особистісно-педагогічного становлення у культурі) / С. Черепанова // Культура і спільнота у становленні педагога / За ред. К.М. Кларка і Т.С. Кошманової. – Львів: Видавничий центр Львівського нац. ун-ту імені Івана Франка, 2000. – С.125 –132.

¹⁶ Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільності і розбіжності: монографія / Л.П. Пуховська.– К.: Вища школа, 1997. – 180 с.

В останні роки західними вченими введено у науковий обіг нове поняття «*парадигма педагогічної освіти*», яке визначається як сукупність переконань та припущень стосовно природи і мети навчання, викладання вчителів та їх освіти, що зумовлює різні підходи до педагогічної діяльності вчителя. Розробники проблеми парадигмального підходу вважають, що розвиток педагогічної думки можна уявити як рух у часі та просторі бінарних опозицій. Це дозволяє об'єднати різноманітні педагогічні течії й напрями, освітньо-виховні системи навколо єдиного інтегративного стрижня, представити їх як «варіації на тему». Здебільшого виокремлюються такі освітні парадигми: *соціально-індивідуальна* (з опозицією в цільовій сфері: зміна суспільства приводить до зміни людини) – загальні цілі й педагогічні ідеали детермінуються не педагогікою, а прямо й безпосередньо пов'язані з релігійними уявленнями, філософськими, етичними, політичними ідеями; суспільною думкою, переконаннями людини; гуманістична (цільова опозиція: зміна людини приводить до зміни суспільства) – розглядає людину як унікальну неповторну цілісність, активну творчу істоту, яка може впливати на свій розвиток і життя, завдяки власним смислам і цінностям, тому мета освіти – пізнання сутності людини, прагнення до її піднесення і самовираження. Поступово людиноцентрична парадигма у вигляді різноманітних філософських течій – феноменології, філософської антропології, ексистенціалізму, герменевтики – завойовує науковий простір.

Як зазначає Г. Ніколаї, концептуально-теоретична переоцінка освітянських парадигм у різних країнах Заходу, зокрема в Польщі, здійснювалась у контексті філософії освіти не тільки в межах педагогічної науки, а й у суміжних з нею психології, культурології, соціології тощо¹⁷.

17 Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: монографія / Г.Ю. Ніколаї. – СумДПУ ім. А.С.Макаренка, Суми, 2007.– С. 109.

Активно відроджується філософія універсалізму, спрямована на міждисциплінарну інтеграцію. Сьогодні методологічне осмислення функцій навчання і виховання на Заході здійснюється в основному в межах трьох базових концепцій освіти – традиційної (класичної), раціоналістичної та гуманістичної, в середині яких існує безліч підходів. Представники кожного з них намагаються подолати суперечності між сучасними вимогами суспільства до загальної культури і професійної компетентності своїх громадян та результатами їх освіти; між потребами особистості в освітянських послугах і можливостями ці потреби задовольнити; між досягненнями в теоретико-методологічній сфері педагогіки та існуючою практикою.

«Нині освіта все частіше розуміється як спосіб буття людини в універсумі культури. Криза освіти класичного зразка спонукала до розробки нових фундаментальних ідей. Відповідно на запит сьогодення в об'єднаній Європі постає концепція полікультурної освіти, урівноважена різноманітністю дидактичних рішень, що історично склалися на цих теренах. Підвищується інтерес до традицій вітчизняної освіти як невичерпної скарбниці філософсько-педагогічних ідей, що потребують більш повного розкриття з урахуванням принципу єдності вітчизняної і світової культур. У цьому контексті нові концепції освіти виникають на базі чіткого усвідомлення генетичних зв'язків з попередніми концепціями»¹⁸.

Аналізуючи зарубіжні технології естетизації освітнього процесу, М. Лещенко виявила, що сучасна освіта ґрунтується на багатогранній поліфонічній структурі концепцій, які увібрали в себе найкращі досягнення попередньої естетичної та педагогічної думки. Специфічною особливістю навчальних програм сьогодні є включення до їх змісту

¹⁸ Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: монографія / Г.Ю. Ніколаї. – СумДПУ ім. А.С.Макаренка, Суми, 2007.– С. 109.

мистецького компоненту, тобто майбутні фахівці різних спеціальностей опиняються, за висловом М. Лещенко «під естетичною парасолею»¹⁹.

Найпродуктивніші з нових концепцій є теорії «естетичного поля», «розуміння і відчуття краси», «актуалізації особистісного начала», «формування ціннісних орієнтацій», «комплексного впливу мистецтва на духовний розвиток особистості», «художньо-творчого розвитку» та «поліцентричної інтеграції». Вони реалізуються у освітньому процесі загальноосвітніх шкіл, дитячо-юнацьких центрів, мистецьких дитячих шкіл, коледжів, закладів вищої освіти різного фаху, закладах професійної освіти.

Ці філософсько-світоглядні позиції стають базисом методологічної культури викладачів закладів вищої освіти, викладачів мистецьких дисциплін зокрема, спрямовуючи їх на певну стратегію розуміння явищ дійсності – художньо виражених у мистецтві й естетично сприйнятих особистістю.

Концепція галузі мистецької освіти, ґрунтується, передусім на філософії мистецької освіти, що визначає значення й цінності мистецтва як соціокультурного феномену й компонента освіти, предмет та місце галузі в структурі навчальних планів загальноосвітніх й спеціалізованих середніх та вищих закладів освіти. Мета й завдання галузі з огляду на сучасні потреби суспільства є розвиток його культури та духовний розвиток самих громадян. О. Рудницька визначає мистецьку освіту як галузь, що осмислює сутність використання мистецтва з метою творчого розвитку особистості. Ця галузь охоплює вивчення самого мистецтва, як самодостатньої системи, а також його функції у структурі освіти, тобто є синтезом цих двох гілок знання.

¹⁹ Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання. – 2-е вид., доп. – Київ, 1996. – С. 25.

Мистецька освіта вивчає теорію та практику викладання дисциплін художньо-естетичного циклу, обґрунтовує методологічні засади організації навчально-виховного процесу, культурологічні та психолого-педагогічні концепції розвитку особистості; окреслює пріоритетні напрями подальшого вдосконалення означеної галузі, розкриває взаємозв'язок з основами загальної педагогіки. Мистецька освіта не зводиться до окремих функцій професійного навчання та художньо-естетичного виховання, тому що є важливим компонентом цілісного духовного розвитку особистості, який визначає можливості підвищення загального культурного потенціалу всього суспільства... Мистецька освіта характеризується майже неловимим для формальної фіксації розвитком особистості, «тим, що залишається, коли забувається все вивчене»²⁰.

Таким чином, зіставляючи ключові позиції цих стратегічних орієнтирів освіти зауважимо, що методологічна культура це особлива форма функціонування педагогічної свідомості, яка керує мисленням педагога і полягає у прагненні і вмінні вчителя проводити методологічний пошук, спрямований на відшукування особистісних смислів педагогічних явищ, необхідних для розвитку особистості викладача. Позиція кожного дослідника і практика освіти відображає свій аспект розвитку методологічної культури викладача закладу вищої освіти, а тому ми вважаємо, що всі напрями у розробленні нової педагогічної методології мають право на існування.

Навчання викладачів операціям методологічного, смислового характеру, до складу якого входять цілепокладання, відбір і конструювання особистісно орієнтованого змісту навчання, а також моделювання особистісно розвиваючого виховного середовища, є особливо актуальним. В умовах реформування освітньої системи

²⁰ Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О.П. Рудницька. – К.: ТОВ Інтерпроф, 2002. – С. 11–33.

методологічна культура викладача закладу вищої освіти відіграє вирішальну роль і є частиною його педагогічної культури.

Відділ змісту і технологій педагогічної освіти

1.2. Використання специфічних методів і технологій у професійній діяльності викладачів мистецьких дисциплін

Професійна педагогічна діяльність викладачів мистецьких дисциплін спрямована на розвиток художньо-естетичного світогляду учнів та студентів, їхньої здатність до сприймання оцінювання й творчої діяльності у мистецтві. Тому критерієм педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін є рівень професіоналізму, що вимагає специфічних знань й умінь сприймати, перетворювати, зберігати та використовувати художню інформацію закарбовану у мистецьких творах з метою навчання та виховання учнівської молоді. На переконання І. Зязюна, «основнішим з соціальних завдань культури взагалі і художньої зокрема є духовний розвиток особистості. Звичайно, ця функція властива і сім'ї, і школі, і громадським організаціям тощо. Що ж стосується художньої культури, то вона використовує для духовного розвитку особистості арсенал своїх специфічних засобів. Вона формує суспільно-естетичний ідеал, виражаючи його у вигляді художніх образів, з допомогою яких соціальні ідеї, моральні норми, естетичні цінності суспільства перетворюються в особистий досвід сприймаючої ці образи людини, в органічні набутки її характеру»²¹.

Основні теоретичні положення розвитку методологічної культури фахівців мистецьких дисциплін у процесі професійного становлення знайшли своє відображення в сучасній практиці освітнього процесу вітчизняних педагогічних закладів освіти, зокрема у відборі сучасних технологій, форм і методів розвитку художньо-естетичного світогляду як студентів (учнів), так і викладачів (учителів), що визначають сутність професійної діяльності викладачів мистецьких дисциплін, яка характеризується специфікою методології, закономірностей, принципів, дидактичних засобів, зумовленої природою художньої творчості. Цікавим

²¹ Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості / І.А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості: монографія [За ред., передмова і післямова Н.Г. Ничкало]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. –С. 26.

вектором досліджень науковців є розгляд проблеми художньо-естетичного світогляду особистості у контексті сучасних методологічних підходів.

Одним із ефективних шляхів формування методологічної культури особистості є запропонована О. Рудницькою предметно-інтегративна модель викладання мистецьких дисциплін, яка ґрунтується на ідеї міжсенсорних асоціацій, що допомагають досягнути глибинний смисл художніх творів. Особливості сприйняття творів мистецтва як суб'єктів художньо-естетичного спілкування розкриваються через осмислення внутрішньої діалогової форми. Ця своєрідна форма самоспілкування людини, основою якої є творче мислення, здатність до уявного роздвоєння власного «Я» і перетворення, начебто, на двох співрозмовників. Така форма спілкування вважається О. Рудницькою доцільною як предикативна форма спілкування з людьми, так і продуктивна форма спілкування з мистецтвом, за рахунок чого особистість дістає більш широку можливість для ефективного розвитку художньо-педагогічного мислення і спрямовує його на самопізнання і професійне самовдосконалення. Головна мета змісту цієї педагогічної моделі полягає у поєднанні теоретичних знань з творчою художньою діяльністю та усвідомлення на їхній основі закономірностей, основних напрямків духовно-практичного досягнення мистецтва, тлумачення світоглядного впливу художніх творів на розвиток особистості як духовної цілісності. «Особлива активізація свідомості в процесі спілкування з мистецтвом, – пише О. Рудницька, – обумовлена тим, що художній твір є і відтворенням дійсності, і вираженням авторського естетичного ставлення до зображуваного... Характерним для творів мистецтва є знання цінності буття, завдяки чому вони не тільки збагачують своїх читачів, слухачів, глядачів життєвим досвідом і знаннями, а й спрямовують оцінювальне ставлення до світу. Саме тому

мистецтво, формуючи здатність особистості до творчих уявлень, до розуміння предметів і явищ в їх цілісності й конкретності, може впливати на розвиток світосприйняття... Мистецтво надає людині унікальну можливість особисто пережити чужий досвід, зберігаючи власну суверенність. Цей досвід «перебування» в образі інших обумовлює таку універсальну самовизначеність для кожної людини, якої вона не досягла б, користуючись лише засобами та інструментами пізнання. І суть тут не в тому, що люди знають менше, ніж потрібно, а в тому, що пізнання і знання за своєю специфікою не можуть стати єдиною і тому вичерпаною основою людської свідомості. Ось чому форма художнього світогляду є так само важливою для розвитку особистості, як і решта його форм – філософська, наукова, релігійна»²².

Розвиток світоглядної сфери особистості через формування духовного потенціалу студентів мистецьких спеціальностей досліджують О. Олексюк і М. Ткач. Щодо проблеми становлення і розвитку світоглядної сфери особистості. Дослідники зауважують, що саме духовність є стрижнем осмислення цього феномену. Оскільки духовність пов'язана з вибором власного образу, своєї долі, зустрічі із самим собою це потребує естетичної рефлексії. Світогляд є формою усвідомлення абсолютного, способом доведення конкретних результатів духовної і практичної діяльності до стану довершеності. Тому духовне становлення особистості у сфері мистецтва ґрунтується на досвіді інтегрування різних типів світовідношення. Оскільки художнє світовідношення фокусує смисложиттєві установки й орієнтири людини, саме повне злиття людини зі світом під час сприйняття творів мистецтва дає змогу особистості знайти вищий сенс свого існування, співвіднести своє життя зі «світом Духу», з вічністю, з Богом. Світоглядна культура розуміється як сутність

²² Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – С. 20–22.

розвиненості, впорядкованості і систематичності елементів світогляду. Не можна не погодитися з висновком О. Олексюк і М. Ткач про те, що визначити достатній рівень розвиненості світоглядної культури особистості можливо лише тоді, коли погляди, переконання, знання, уявлення, ідеали цієї особистості узгоджуються між собою²³.

Надзвичайно цікавим є погляд Н. Миропольської на природу мистецтва як форми пізнання світу людиною у художній діяльності. Мистецтво, на думку Н. Миропольської, будучи візитною карткою художньої культури, є і квінтесенцією буття, формою людської діяльності і об'єктивацією людського відношення до дійсності. Особливого цінним є висновок вченої про те, що художня культура існує в рамках співвідношення естетичне – художнє. Визначення специфіки і взаємозв'язку естетичного і художнього Н. Миропольської ґрунтується на таких важливих домінантах, як: споглядання, переживання, діяльність. Оточуючий світ, що відбивається у творах мистецтва, є об'єктом споглядання і джерелом естетичної насолоди, емоцій, почуттів. Н. Миропольська розглядає художню культуру особистості як специфічну якість динамічної структури, неповторної унікальної індивідуальності, яка реалізує свою одиничність у вчинку, що у контексті згаданого постає як осягнення особистісного смислу художньої цінності, що міститься у творах мистецтва, як знаходження школярами свого слова спочатку в мистецтві, а потім і в навколишньому житті. У ході осягнення художньої культури і у процесі її формування людина може досягнути ефекту проживання чужого життя і переосмислення свого. Так людина входить у світ і стає людиною світу, освоюючи поліфонію буття твору культури як відкритого, незавершеного, потенційно багатозначного явища²⁴.

²³ Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посіб. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.

²⁴ Миропольська Н.С. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика [монографія] / Н.С. Миропольська. – К.: Парламентське видавництво, 2002. – 204 с.

За визначенням В. Орлова, в основі становлення вчителів мистецьких дисциплін лежить художня рефлексія – інтегральна якість їх професійної майстерності. Художня рефлексія є способом світопізнання через знаходження смислу і сутності мистецьких творів шляхом самоспрямованості свідомості на власні переживання, розміркування, що ґрунтуються на соціально-психологічному досвіді сприйняття навколишнього світу та спілкування з ним. Усвідомлення студентами факторів феноменологічного смислу мистецького твору реалізується у конкретних кроках до педагогічної майстерності, у здатності до емоційно-емпатійних реакцій у художньо-педагогічних ситуаціях та ставленні до мистецтва як осередку естетичного смислу буття, через відчуття досконалості, гармонії, істини, краси, втілених у творі мистецтва²⁵.

Мистецтво з його унікальними можливостями впливу на особистість розглядається Л. Масол як джерело розвитку спеціальних художніх здібностей і суто художніх умінь, а також як універсальний засіб формування світоглядних уявлень і ціннісних орієнтацій, духовного потенціалу, образно-асоціативного мислення особистості, загальнокультурних і соціокультурних компетентностей. На думку Л. Масол, у сучасній культурі епохи постмодернізму, що характеризується «мозаїчністю», плюралізмом естетичних суджень, різновекторністю художніх течій і смаків, полі культурністю, формується новий тип світоглядної культури. Художня картина світу складається з безкінечного потоку текстів культури – літературних, візуальних, інтонаційно-звукових, рухово-пластичних, утворюючи багатоканальний духовно-естетичний континуум. Вона детермінує розвиток гнучкого художнього мислення особистості в умовах інтегративних процесів, коли зростає роль пізнавальної діяльності асоціативно-образного типу.

²⁵ Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: монографія [За заг. ред. І.А. Зязюна] / В.Ф. Орлов. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.

Завдяки універсальності художньо-образної мови мистецькі твори закодовують і передають зрозумілу для різних народів смислову інформацію, дають змогу вступати в невербальний діалог із різними культурами минулого і сучасності, розуміти інших і розширювати таким чином власний духовний світ. У своїх науково-методичних працях Л. Масол розробила предметно-інтегративну модель загальної мистецької освіти як ядра системи художньо-естетичного виховання школярів на засадах культурологічного та компетентнісного підходів. Новизна авторської концепції полягає у спрямованості загальної мистецької освіти на формування в учнів цілісного (холістичного) художнього образу світу на основі поліцентричної інтеграції художніх знань. Цей вид інтеграції Л. Масол трактує як спосіб об'єднання кількох змістових ліній у цілісність – інтегрований курс. При цьому об'єднані елементи можуть бути рівноцінними або різними за значенням, тобто зв'язаними на засадах паритетності або пріоритетності елементів. У змісті програми «Мистецтво» передбачено поряд із домінантними лініями – музичним і візуальним мистецтвом – включення елементів синтетичних мистецтв: хореографічного, театрального, екранних, об'єднаних у тематичних міні-циклах²⁶.

Г. Падалка переконана в тому, що гуманістичне спрямування як головна стратегія мистецької освіти є необхідною ознакою загальнолюдських підходів вітчизняної і світової педагогічної методології. Адже саме мистецтво покликане відтворити цілісність буття людини, протистояти руйнаціям технократичного мислення, вузькому підходу до усвідомлення сенсу людського буття з позиції бездушного практицизму і утилітаризму. На її думку, притягальна гуманістична сила справжнього мистецтва полягає у тому, що поряд із продукуванням цінностей

²⁶ Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л.М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.

художньо-матеріального порядку воно опікується «виробництвом» саме людини, формуванням шляхетної, одухотвореної особистості. Розвиток методологічної культури на засадах гуманістичного підходу означає дотримання у мистецькій педагогічній діяльності ряду вимог: застосування у процесі навчання творів, зміст яких сповнено гуманістичного смислу, в яких людське життя трактується як найвища цінність, де естетично інтерпретується людську в людині; стимулювання критично-оцінного ставлення учнів до мистецтва, вільне його виявлення; максимальну активізацію, розвиток творчих можливостей учнів; створення позитивного емоційного забарвлення процесу навчання; повага до учня, розвиток у нього людської гідності, почуття відповідальності за результати навчання, всебічного осягнення й розповсюдження кращих здобутків мистецтва; поєднання нормативного змісту навчання із наданням учневі можливості вільного вибору його напрямів²⁷.

О. Щолокова розробила концепцію художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя до розвитку цілісної світосприймання особистістю естетичних і художніх явищ на основі культурологічного підходу. Поняття «художньо-естетична освіта» О. Щолоковою розглядається як процес, заснований на педагогічно адаптованій системі художньо-естетичних знань, поглядів, переконань, досвіди творчої діяльності в галузі мистецтва та емоційно-моральному ставленні до мистецтва, що сприяє формуванню художньої культури особистості. На думку О. Щолокової, важливою особливістю професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін, зокрема художньої культури, є її спрямованість на педагогічну інтерпретацію художніх явищ і творів мистецтва. При цьому розрізнений опис історико-художнього розвитку в різних галузях мистецтва систематизується за певними методологічними принципами. До них

²⁷ Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін: монографія / Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.

належать: 1) принцип історизму; 2) опертя на творчий метод митців; 3) урахування аксіологічної функції мистецтва; 4) єдності особистісного, діяльнісного і діалогового підходів у розкритті педагогічних аспектів художньої культури.

О. Щолокова наголошує на тому, що ефективність художньо-естетичної підготовки студентів значною мірою залежить від ступеня використання комплексу мистецтв, який об'єднує різні художні явища і формує цілісне уявлення про художню культуру. Такий розгляд здійснюється на двох рівнях, а саме: на міжпредметному рівні, який передбачає узгодження і взаємозв'язок спеціальних дисциплін, що вивчаються за навчальним планом (література, образотворче мистецтво, музика, театр, архітектура)²⁸.

Специфічний погляд на розвиток методологічної культури викладачів мистецьких дисциплін має Л. Кондрацька, зосереджуючись на культурі особистості, яка локалізується в її релігійній, філософській та художній культурах. На її думку, майбутній учитель мистецтва повинен оволодіти здатністю інтуїтивно, через переживання інсайту пізнавати художній твір, оскільки саме за допомогою інтуїції майбутній учитель мистецтва стає спроможним осягнути сфери несвідомого і трансперсонального, що дозволяє за визначенням деяких психологів «ужитися» в «трансцендентні естетичні поля», оволодіти міфо-поетичним стилем мислення. Для цього необхідно оволодіти імагінативним (від англ. *imagalive* – наділений багатою уявою) методом пізнання, який у контексті герменевтики дає можливість успішно вирішувати проблему адекватного розуміння й тлумачення сокровених смислів культури як тексту. За М. Гайдеггером, таке «співконструювання» континууму культури постає

²⁸ Щолокова О.П. Методика викладання світової художньої культури: підр. / О.П. Щолокова. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – 194 с.

як розкодування у тексті «благої вісті» через «тишу вслуховування», коли інтерпретатор постає «живим мислячим духом»²⁹.

Чільне місце у процесі розвитку методологічної культури викладачів мистецьких дисциплін займають методи навчання (від грець. *methodos* – шлях дослідження, спосіб пізнання) – спосіб досягнення навчальної мети, система послідовних, взаємопов'язаних дій учителя (викладача) й учнів (студентів), які забезпечують засвоєння змісту освіти. Існують різні класифікації методів навчання (за джерелами здобуття знань – словесні, наочні, практичні; за характером пізнавальної самостійності – репродуктивні, частково-пошукові, дослідницькі, проблемного викладу тощо).

Правильний добір методів відповідно до цілей і змісту навчання й вікових особливостей учнів сприяє розвитку їхніх пізнавальних здібностей, озброєнню їх уміннями й навичками використовувати набуті знання на практиці, готує до самостійного набуття знань, формує світогляд. Методи – багатоякісне педагогічне явище (гносеологічна, логіко-змістова, психологічна й педагогічна сторони). Цим зумовлені різноманітні класифікації методів навчання. Згідно з однією з них методи навчання бувають інформаційні, пояснювально-ілюстративні, проблемні (проблемний виклад учителя, частково-пошуковий, дослідницький), логічні методи навчально-пізнавальної діяльності³⁰.

Визначення методів, адекватних специфіці викладання мистецьких дисциплін, які враховують глибоко особистісний характер художньо-естетичного сприйняття мистецтва, допомагають зрозуміти феномен художнього явища, його символічний зміст, усвідомити смисл, створюють можливості щодо неповторної індивідуальної художньо-педагогічної

²⁹ Кондрацька Л.А. Художня епістемологія: підр. для магістрантів і студентів мистецько-педагогічних факультетів / Л.А. Кондрацька. – Тернопіль: ТНПУ, 2012. – 334 с.

³⁰ Професійна освіта: словник: навч. посіб. / [Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало]. – К.: Вища шк., 2000. – С. 182.

інтерпретації – найважливіше завдання викладача, оскільки від правильності цього вибору залежить рівень ефективності організації педагогічної дії у процесі формування художньо-естетичного світогляду.

Практика мистецької освіти нерідко базується на споріднених методах викладання природничих дисциплін – неадекватних щодо розуміння культурних та мистецьких явищ. Специфіка змісту предметів мистецького спрямування потребує використання особливих методів їх вивчення. Серед них необхідно відзначити: герменевтичний, феноменологічний методи, а також феноменолого-діалектичний метод О. Лосєва, які сприяють формуванню у викладачів спроможності бачити не тільки самі факти, але й їхню глибинну сутність, уміння узагальнювати, усвідомлювати логіку взаємодії внутрішнього (смиислового) і зовнішнього (матеріального) його вираження в явищах, що пізнаються, розвивають абстрактне і наукове мислення, художньо-естетичний світогляд.

Єдина природа мистецтва й справжньої культуротворчої освіти пов'язана зі створенням умов виявлення особистісних смислів як у текстах культури, так і у собі самому, у створенні власного образу. «Саме тому, що культура несе «культ світла» наскрізно в часі: ми зустрічаємось з нею у сьогоденні, з нею, народженою у минулому, прямуємо у майбутнє»³¹.

Успішність фахової діяльності викладачів мистецьких дисциплін багато в чому залежить від відбору й систематизації основоположень методології пізнання феномена культури і мистецтва у контексті осмислення їхньої сутності як духовних констант: взаємовідносин людини і світу, зміст яких залежить від ціннісних доміант певної історичної епохи. «Гуманітарній методології, яка ґрунтується на онтологічному

³¹ Фроловская М.Н. Педагогический потенциал искусства / М.Н. Фроловская // Искусство и образование – № 3. – 2007. – С. 8.

підході, мають відповідати герменевтичні методи – екзистенційні діалоги, «вчування» у внутрішній світ іншого, рефлексія, саморозуміння тощо»³².

Ці філософсько-світоглядні позиції стають базисом методологічної культури викладачів мистецьких дисциплін, спрямовуючи їх на певну стратегію розуміння явищ дійсності – художньо виражених у мистецтві й естетично сприйнятих особистістю. Відбір методів теоретичного й практичного пізнання художньої культури та мистецтва дозволяють викладачу логічно організувати освітній процес як акт виявлення духовного смислу культурних текстів у живому спілкуванні – особистісному художньому сприйнятті-переживанні-розумінні.

Сучасне мистецтвознавство, культурологія, соціологія та психологія мистецтва багато в чому ґрунтується на феноменології, діалектиці, герменевтиці, які апелюють до творчого абстрактного мислення на межі інсайту (осаяння), фантазування, інтерпретування, метафоричності, образного когнітивного мислення, створення феноменологічних моделей. Ці методи стимулюють розвиток цілісного естетичного світосприйняття, творчого, художнього мислення – здатності особистості співвідносити в уяві предмети і явища навколишнього світу, продуктивно конструювати їх нові, нетривіальні зв'язки, що відрізняються багатозначністю та відсутністю звичних шаблонів і стереотипів сприймання.

Серед специфічних методів мистецько-педагогічного спрямування необхідно відмітити:

Герменевтичний або інтерпретаторський метод (від грец. – hermeneutikos – роз'яснюю, витлумачую), описаний у роботах М. Бахтіна, В. Дільтея, Г. Гадамера, О. Лосева, З. Лісса, М. Хайдеггера, Ф. Шлейермахера, – це аналіз та інтерпретація смислу явищ, зокрема й художніх; мистецтво тлумачення текстів, вчення про принципи їх інтерпретації, що відкриває

³² Олексюк О.М. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті: кол. монографія / О.М. Олексюк, М.М. Ткач, Д.В. Лісун. – К.: Ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – С. 5.

можливості для розуміння багатозначних культурно-історичних текстів, формування суб'єктивних суджень про явища, хід подій та їхні закономірності.

Герменевтика виникла ще в античні часи. Спочатку цей термін означав тлумачення промов оракулів, давніх текстів, знаків, смислів і т. ін. У Середньовіччі герменевтика була неподільно пов'язана із теологією, з тлумаченням біблійних текстів й творів «отців церкви». У період Ренесансу з'явилась власне філологічна герменевтика, покликана критично досліджувати релігійні тексти і повертати їм первісний смисл. У середині ХІХ ст. Ф. Шлейермахер уперше розглянув герменевтику як метод усіх наук про дух (гуманітарних наук), доводячи, що шляхом психологічного вживання можна проникнути у внутрішній світ авторів давніх текстів, на основі реконструкції історичних подій, зрозуміти їх більш глибоко ніж їх усвідомлювали самі учасники подій³³.

В. Дільтей поєднав герменевтику з «філософією життя» й доводив першість суб'єктивного тлумачення історичних і культурних явищ. Життя – це перш за все духовний процес, те, що людина відчуває, хоче; життя, переживання це постійний потік відчуттів, емоцій, уявлень, бажань, які ми не можемо пізнати розумом. Головні цінності тут – внутрішній психологічний досвід, інтуїтивне переживання фактів свідомості³⁴.

Подолання психологізму попередньої герменевтичної традиції, відштовхуючись від феноменології концепції інтенціональності свідомості і «життєвого світу» Е. Гуссерля, запропонував М. Хайдеггер, який визначив герменевтику як теорію екзистенціального розуміння і тлумачення мови. Г. Гадамер проголошує герменевтику універсальною філософією, що має

³³ Шлейермахер Ф. Герменевтика / [Пер. с немец. А.Л.Вольского; науч. ред. Н.О.Гучинская] / Ф. Шлейермахер. – СПб.: «Европейский дом», 2004. – 242 с.

³⁴ Дильтей В. Категория жизни / В. Дильтей // Вопросы философии. – № 10. – 1995. – С. 135-139.

дати відповідь на питання: як уможливлується розуміння світу і як цьому розумінні втілюється істина буття.

Аналізуючи складні відносини герменевтики і естетики, Г. Гадамер, акцентував увагу на тому, що кожна зустріч з мистецтвом є зустріччю людини із самою собою. Справді, між твором мистецтва і усіма тими, хто його сприймає існує ніби абсолютна одночасність, що стверджує себе повсякчас незалежно від змін в історичній свідомості. Дієвість художнього твору і його комунікативна сила не залишаються у межах історичного горизонту, у нього завжди є власне сучасне, яке лише частково належить часу його створення³⁵. Це пов'язане із символічністю мистецтва, смисловою невичерпністю символу, глибиною естетичної свідомості як феномену першообразу – божественної сутності художнього твору (за О. Лосевим). Отже, твір мистецтва принципово належить позачасовому сьогоденню. Крім того, неповторна актуальність мистецтва полягає якраз у тому, що воно відкрите безмежності смислових інтерпретацій: аналітичних, інтенціональних, екзистенційних тощо.

Феноменологічний метод опирається на філософські праці Е. Гуссерля, Р. Інгардена, І. Гартмана, М. Хайдеггера, Ж.-П. Сартра, О. Лосева, розглядає об'єкти поза їх реальним, матеріальним існуванням як об'єкти *інтенціонального* (від лат. *intentionalism* – вчення про те, що кожна дія може розцінюватися тільки з позиції самого виконавця), змісту та переживання; розуміння наукових об'єктів та художніх творів такими, якими вони є «в собі», поза їх фізичним існуванням та функціональними аспектами. Першість феноменологічної позиції у тій чи іншій художньо-педагогічній ситуації означає здатність відштовхуватись від феномену як такого, а не від певних ідей, концепцій, теорій. Феноменологія (від грец. φαινόμενον – явище) – це вчення про свідомість, феномени і смисли, явища

³⁵ Гадамер Х.-Г. Актуальность прекрасного / Х.-Г. Гадамер. – М.: Искусство, 1991. – С. 256.

у чуттєвому спогляданні, сприйнятті й осмисленні. Феноменологія передбачає рефлексію вихідних установок, очікувань, знань, уявлень. Все це треба ніби виключити «поки», зробити паузу – епохе (від грец. ἔ ποχή – затримка, зупинка) як відмову від попередніх уявлень, знань про світ з метою встановлення істинного смислу (ейдоса – від грец. εἶδος – якість, ідея, образ, сутність, намір – «конкретна наявність абстрактного», «речова даність у мисленні», категоріальна структура, що інтерпретує первинну семантику будь-якого поняття). «Для того, щоб зрозуміти дійсність у чистому вигляді, необхідно відійти від дійсності, відключитися від неї, дати їй абстраговану картину...»³⁶.

У феноменологічній редукції (від лат. *reductio* – повернення, відновлення: пошук такого судження, з якого випливає судження, визнане нами за істинне; зведення складного до простішого в інтересах наукового або художнього аналізу) художній твір є «предметністю» або формою, що постає у свідомості реципієнта, який його сприймає. Оскільки основний характер свідомості полягає у тому, щоб мати смисл, тому сприйняття художнього твору є не просто почуттєвим переживанням, а переживанням, що володіє смислом. «Згідно з феноменологією сприйняття вважається єдино законним фундаментом всієї теоретичної й практичної діяльності людини. Кожне інтенціональне переживання містить у собі активність Я (ноесис), почуттєві дані, які в широкому змісті можна розуміти як сприймане взагалі (гіле) і інтенціональну єдність смислу (ноему), ідеальний полюс ідентичності, у якому «схоплюється» дійсність. В акті сприйняття відбувається конституювання предметності, смисл цього «інтенціонального» предмета виявляється за допомогою інтенціональності другого порядку, носієм якого є «Я-Полюс», що виступає в якості «незацікавленого спостерігача» різноманітного «життя»

³⁶ Лосев А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии / [сост. А.А. Тахо-Годи; общ. ред. А.А. Тахо-Годи и И.И. Маханькова] / А.Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1993. – С. 476.

свідомості. Трансцендентальне «Я», однак, не тільки «спостерігає», але й виявляє щось у предметі»³⁷.

Сфера естетичної ідентифікації мистецтва є тим простором, в якому свідомість людини утворює власні смисли. Феноменологічний підхід дозволяє розглядати мистецтво як естетично самоцінне явище, на відміну від загальноприйнятого у мистецькій освіті суспільно-утилітарного й морально-дидактичного його розуміння. Це допомагає змінити ситуацію безособистісного пізнання мистецтва й культивувати живий досвід суб'єктивного переживання мистецьких творів, оскільки художньо-естетична свідомість є по суті творчим виміром індивідуальності, здатної вирощувати в собі власну філософію буття – власне світосприйняття, світовідчуття, світопереживання. В ході феноменологічного сприйняття людина встановлює власну систему логічних зв'язків, мотивацій, морально-етичних настанов, відкриваючи істину й формуючи достеменність життєвих вчинків. Це ціннісний взаємозв'язок власного «Я» з сутнісним «Я» художнього твору, що відбувається у діалозі особистостей (сприймаючих твір і самого твору) у вільному просторі процесу розгортання й становлення художньої форми. Художньо-творча рефлексія людини виявляється у феноменологічній інтерпретації, що надає значні можливості різноманітних інтерпретацій багатопланового виявлення сприймаючої свідомості особистості.

Феноменолого-діалектичний метод О. Лосева розкриває діалектичну сутність процесів розвитку світу у контексті властивого йому загального взаємозв'язку та якісних перетворень. Цей метод орієнтує на розгляд всього існуючого як такого, що виникає, проходить у своєму розвитку певні стадії, не зникаючи повністю, а перетворюючись на щось нове, разом з тим зберігаючи у своїй сутності смисли попередніх форм і

³⁷ Капічіна О.О. Феноменологічні основи проблеми музичного сприйняття / О.О. Капічіна // Вісник ДОН НУЕТ ім. М. Туган-Барановського. – №2 (54). – 2012. – С. 167.

явищ, але вже у новому якісному вираженні. Феноменологічний, або ейдетичний метод, розроблений Е. Гуссерлем, та діалектичний, відомий ще з античних часів (Сократ, Платон, Аристотель), вдосконалений Гегелем, О. Лосєв синтезував у цільний феномено-діалектичний метод, що є школою мислення, дослідницьким шляхом у пошуках істини щодо існування світу взагалі і соціального становлення на цьому шляху людської особистості як мислячої і діючої істоти.

На думку О. Лосєва, вся існуюча дійсність є життям, самосвідомим (інтелігентним) корелятом якого є міф як смислова вираженість осягаючої буття свідомості особистості. Думка людини у своєму адекватному вираженні і є діалектикою. За О. Лосєвим, діалектика – найточніше знання у поняттях. Вона у поняттях є живим життям. Використання діалектики дозволяє не тільки виявити смисл певного феномену, наприклад, культурного явища або художньої форми, а й встановити зв'язки між частковими поняттями (ейдосами) у структурі цілісного смислу (ейдосу) поняття. У «Діалектиці художньої форми» О. Лосєв зазначив: «Феноменологія є конструювання ейдосу з його окремих моментів. Феноменологія тої чи іншої множини речей є конструювання загального ейдосу, куди ці речі входять як частини. Діалектика є конструювання ейдосу у його ейдетичному ж зв'язку з іншими ейдосами, так що даний ейдос піднімається до більш загального ейдосу, не як його частина, а в якості логіко-категоріального моменту»³⁸.

Корінними поняттями лосєвського вчення про художню форму є ідея і образ. «Їх багатоманітні взаємовідношення і породжують розгорнуту

³⁸ Лосєв А.Ф. Форма – Стиль – Выражение / [Сост. А.А.Тахо-Годи; общ. ред. А.А.Тахо-Годи и И.И. Михаськова] / А. Ф. Лосєв. – М.: Мысль, 1995. – С. 10.

систему феноменів, що на понятійному рівні виливається у систему власне естетичних категорій³⁹.

У системі феноменологічних редукцій розгортається гра і взаємоперехід діалектичних моментів вираження художньої форми як процесу становлення її символічного смислу або цілісного особистісного міфу – явлену в Імені життєву історію особистості. Через діалектичну триаду теза + антитеза = синтез лосєвський метод змушує не тільки чуттєво сприймати твір, а й осмислювати його шляхом розуміння категорій: єдине, інакше, багатомірне, першообраз, становлення, факт, вираження, сутнісне, ейдос, антиномія, інтелігенція, символ, міф, особистість, енергія сутності, слово, ім'я, Логос, які перетворюються на універсальне поле феноменологічних рефлексій, що вводить і студента, і викладача у специфічну сферу «життя смислу». «Специфікою мистецтва, переконує Л. Ісьянова, – є те, що на відміну від усіх інших форм створювальної діяльності людини, першообраз твору вперше виникає, стає (у синтезі безсвідомого і свідомого процесів творчого мислення митця) у самому творі!»⁴⁰. Інтерпретуючи мистецький твір або вивчаючи художнє явище, людина формує власний художньо-естетичний світогляд – міфологію людської особистості: виявлення, вираження людини, його енергійно-особистісного начала або духу, що по суті і є **культурою**.

На думку О. Лосєва діалектика і феноменологія не просто пов'язані, а є одним неподільним цілим, аспектами якого вони є. Діалектика виконує другу половину роботи щодо пізнання явища: вона всю множину смислів занурює у їхню власну глибину, яка оживає і виявляє себе зовні. Феноменологія поєднує частину з частиною, а діалектика – ціле з цілим. У

³⁹ Бычков В.В. Выражение невыразимого или иррациональное в свете ratio / В.В. Бычков // Лосев А.Ф. Форма – Стиль – Выражение / сост. А.А. Тахо-Годи; общ. ред. А.А. Тахо-Годи и И.И. Маханькова / А.Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1995. – С. 906.

⁴⁰ Исьянова Л. М. Феноменологическая диалектика – Искусство – Музыка – Уроки А.Ф. Лосева: монография / Л. М. Исьянова. – К.: Ин-т повышения квалификации работников культуры Мин-ва культуры и искусства Украины, 1998. – 450 с. – С. 46.

феномено-діалектичному методі рефлексія і споглядання утворюють аналітичний синтез – стереоскопічне, голографічне бачення, коли водночас споглядаються і зв'язуються думкою в одне ціле передній і задній план панорами пізнавальної реальності, і це – всеосяжна пам'ять, що дозволяє у кожній даній точці дослідження не забувати про інші його фрагменти⁴¹.

Володіння феномено-діалектичним методом О. Лосева, на думку Л. Ісьянової, «сприяє формуванню у викладачів спроможності бачити не тільки самі факти, але й їхню глибинну сутність, уміння узагальнювати, усвідомлювати логіку взаємодії внутрішнього (смыслового) і зовнішнього (матеріального) його вираження в явищах, що пізнаються, розвиває в них абстрактне і власне наукове мислення»⁴².

Отже, у практиці сучасної мистецької освіти не повною мірою використовується дієвість методів, що спрямовують молодь на сприйняття і розуміння етико-естетичних цінностей закарбованих у творах мистецтва, осмислення і засвоєння символічної художньо-образної інформації, як передумови створення власних смислів – основи світогляду особистості. Використання герменевтичного, феноменологічного, феномено-діалектичного методів сприятиме формуванню у молоді художнього мислення, здатності до адекватної та вільної інтерпретації мистецьких творів, орієнтації у світі художніх цінностей, реалізації творчого потенціалу особистості, самовизначенню у сучасній соціокультурній ситуації, актуалізації прихованих психологічних можливостей свідомого й позасвідомого розвитку особистості.

⁴¹ Ковалев В.И. Решимость мыслить (Диалектическая феноменология Алексея Лосева) / В.И. Ковалев // Высшее образование в России / В.И. Ковалев. – № 4. – 1993. – С. 133-141.

⁴² Исьянова Л. М. Феноменологическая диалектика – Искусство – Музыка – Уроки А.Ф. Лосева: монография / Л.М. Исьянова. – К.: Ин-т повышения квалификации работников культуры Мин-ва культуры и искусства Украины, 1998.– С. 16-17.

Таким чином, для професійного становлення викладача мистецьких дисциплін важливо зрозуміти сутність суперечностей, які є характерними для сучасної, ситуації на сучасному етапі розвитку галузі мистецької освіти. Методологічна культура викладача, у свою чергу, лише частина більш широкої культури, яка також не співпадає з повним обсягом його підготовки в цілому – професійною культурою, яка включає також й інші види культури: інтелектуальної праці, спілкування, мови, світогляду тощо. Нагальною потребою розвитку методологічної культури викладачів закладів вищої освіти стає їх філософсько-культурологічне й психолого-педагогічне самовизначення в культурно-освітньому просторі на основі науково обґрунтованих теоретико-методологічних підходів до організації навчально-виховної діяльності учнів шляхом використання сучасних методик і створення нових технологій в системі післядипломної освіти.

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА КУРСУ
«Розвиток методологічної культури викладачів
закладів вищої освіти»

АНОТАЦІЯ

Відповідно до загальної стратегії розвитку освіти в Україні сучасна методологія післядипломної освіти ґрунтується на засадах людиноцентризму, закономірностях інноваційного типу прогресу сучасного суспільства, патріотизму в поєднанні з орієнтацією на європейські цінності. У цьому контексті потребують окремого розгляду методологічний концепт післядипломної освіти фахівців в умовах модернізації і реформування. При цьому концепти розуміємо як інноваційні ідеї, що розкривають певні смислові значення і спрямовують до творчості, а в період реформ і модернізації освіти є передумовою досягнення нових цінностей і цілей, проектування сучасних технологій, професійного розвитку фахівців у системі післядипломної освіти.

Згідно з Концепцією «Нова українська школа»⁴³ основною освітньою стратегією є діалогічна стратегія педагогічної діяльності, що визначає суб'єкт-суб'єктний характер освіти, мистецької зокрема, і може проявлятися у двох провідних формах – міжособистісного і внутрішнього діалогу. Перша характеризує певний стиль спілкування учасників освітнього процесу, а друга – зміст і механізм самого мислення. Діалогічне спілкування визнає рівноправність суб'єктів незалежно від їхнього віку, рівня знань та досвіду... Діалогічність – невід'ємна частина мистецької освіти. Вона пронизує і реальні діалогічні відносини «з приводу мистецтва», і внутрішні процеси осмислення набутих художніх вражень. Ці дві взаємозалежні форми діалогу об'єднує поняття «художнє спілкування»,

⁴³ Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи: електронний ресурс. – Режим доступу <http://mon.gov.ua/202016/12/05/konczepczyva.pdf>

пов'язане з «втручанням» свідомості у спонтанний потік естетичних переживань особистості зі своєю вербалізацією чуттєвого досвіду, його упорядкуванням та вираженням у певних словах і поняттях.

У традиційній раціоналістично-прагматичній моделі освіти, що переважно панує й у мистецько-педагогічній галузі, також не визначаються відмінності між науковими та художніми знаннями, не враховується специфіка останніх. Безперечно, породженням цієї тенденції є цілий комплекс причин. Однією з них є та, що вивчення предметів художньо-естетичного спрямування часто-густо базується на методах викладання природничо-наукового циклу предметів, тобто неадекватних щодо вивчення мистецтва, а тому неефективних. Мистецтво ж створюється на основі специфічних художніх засобів, здатних передати нам почуття, оцінки, соціальні смисли, ідеали, кристалізовані у мистецьких формах, змушує нас змінити усталені критерії, а разом з цим – систему цінностей і ідеалів. Чим сильніший духовний потенціал твору, тим більший виховний вплив його на особистість. Разом з тим, художнє сприйняття передбачає інтелектуальну активність особистості, її здатність «розкодувати» художній смисл, виявляти його у багатоманітності зображально-виражальних засобів мови кожного конкретного виду мистецтва. В цьому причина принципової відмінності художнього сприйняття від сприйняття предметів природи й інших реальних об'єктів, наукових текстів тощо. Ця відмінність викликає необхідність спеціального навчання людини. Оптимальні шляхи та конкретизовані способи його здійснення становлять зміст методології мистецької освіти в цілому, розвитку світоглядної сфери особистості засобами мистецтва.

Мета та завдання навчальної дисципліни

Метою курсу є формування у викладачів закладів вищої освіти методологічної культури відповідно до вимог науково-дослідної та практичної діяльності педагогів, спрямованої на передавання знань та досвіду освоєння матеріальної та духовної культури людства, особистісний розвиток й соціалізацію учнів.

Завданнями спецкурсу є:

-спрямування процесу професійного самовдосконалення викладачів на становлення активної професійної позиції щодо оволодіння методологічною культурою з метою застосування її у процесі розв'язання педагогічних ситуацій;

-розвиток уміння методологічного аналізу освітнього процесу та самоаналізу власної діяльності;

-формування здатності викладачів до проектування й організації освітнього процесу: усвідомлення, формулювання й творче вирішення педагогічних задач, методична рефлексія;

-усвідомлення системи методологічних принципів, способів організації і побудови теоретичної та практичної діяльності;

-установка на творчу реалізацію способів педагогічної діяльності на основі останніх досягнень методології, психології і педагогіки.

Програма навчальної дисципліни **складається** з двох змістових модулів та практикуму:

- 1. Сутність та складові методології освіти.
- 2. Використання специфічних методів і технологій у професійній діяльності викладачів мистецьких дисциплін.
- 3. Практикум.

Тематичний план дисципліни

| Назва теми | Всього годин | Лекцій | Семінарів | Практ. робіт | Самост. робота |
|---|--------------|----------|-----------|--------------|----------------|
| Змістовий модуль I. Сутність та складові методології освіти. | 7 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| Змістовий модуль II. Використання специфічних методів і технологій у професійній діяльності викладачів мистецьких дисциплін. | 10 | 2 | 1 | 3 | 4 |
| Мистецько-педагогічний практикум | 12 | | | 6 | 6 |
| Разом | 39 | 3 | 4 | 7 | 14 |

Критерії оцінювання

Після вивчення курсу «Розвиток методологічної культури викладачів закладів вищої освіти» **викладач повинен знати:**

- загальнонаукові та специфічні принципи побудови методології педагогічної освіти, наукові підходи до наукових дисциплін; способи організації та побудови теоретичної і практичної навчально-виховної діяльності;
- зміст і функції методів навчання та виховання, умови їх оптимального застосування як форм руху змісту навчального матеріалу й способів спільної діяльності викладача й студентів;
- зміст сучасних технологій, методик та методів навчання, способи конструювання педагогічних ситуацій.

Викладач повинен уміти:

- вільно орієнтуватися у методологічних підходах, принципах, педагогічних методах і технологіях;

2. використовувати методологічні знання у власній педагогічній діяльності: проектуванні й конструюванні навчально-виховного процесу;
3. усвідомити і сформулювати дидактичну чи виховну проблему, виявити шляхи її вирішення за допомогою найбільш ефективних методів;
4. застосовувати педагогічну рефлексію, дати оцінку педагогічним діям.

Результатом вивчення курсу **«Розвиток методологічної культури викладачів закладів вищої освіти»** є досвід творчої побудови педагогічної дії – від виникнення задуму, його опрацювання, знаходження способу втілення ідеї за допомогою нестандартних рішень як у навчальній, так і у реальній викладацькій діяльності. Практичним доробком є розробка викладачами оригінальних методик, технологій, презентація нестандартних прийомів, методів, педагогічних рішень у сфері професійної підготовки майбутніх фахівців.

Інформаційний обсяг навчальної дисципліни

Змістовий модуль I

1.1. Сутність та структура методологічної культури викладача

У наукових дослідженнях: В. Андрущенко, А. Алексюка, Ю. Бабанського, С. Гончаренка, І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Кременя, І. Лернера, Н. Ничкало, О. Савченко та ін. обґрунтовується думка, що модернізацію сучасної системи освіти можливо здійснити шляхом системного формування методологічної культури вчителів й викладачів як системи соціально апробованих принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності; посилення прогностичності (необхідність передбачати стратегічні орієнтири) та когерентності (зв'язки) педагогічних моделей різних галузей освіти. Необхідність обґрунтування методологічних засад розвитку методологічної культури викладачів визначається тим, що методологія виступає основою для виробки методів як системи способів і прийомів пізнавального процесу, що відіграє важливу роль у процесі викладання, педагогічний вплив якого залежить, переважно, від застосовуваних викладачем методів.

Семінарське заняття

Питання для обговорення

1. Методологія педагогіки як система знань про структуру педагогічної теорії та практики.
2. Сучасне трактування поняття «філософія освіти».
3. Джерела і складові методології освіти.

Питання і завдання для самоконтролю

1. У чому, на Вашу думку, виявляються особливості та загальні риси методології педагогічної освіти?
2. Розкрийте сутність методологічних підходів в освіті.
3. Визначте загальне та особливе в андрагогічних, загальнометодологічних, специфічних педагогічних методологічних принципах.
4. Схарактеризуйте антропологічні, культурологічні та аксіологічні засади сучасної філософії освіти.
5. У чому виявляється діалектика взаємодії традиційних і інноваційних методів в освітньому процесі?
6. Визначте ознаки за якими класифікуються педагогічної методи.
7. Виявіть специфіку методології мистецької освіти.
8. Назвіть джерела і складові частини методології мистецької освіти.

Змістовний модуль II

2.1. Використання специфічних методів і технологій у професійній діяльності викладачів мистецьких дисциплін

Практична діяльність викладачів вищих закладів освіти заснована на принципі синтезу навчання і наукового дослідження і передбачає:

1. навчання методу педагогічної інтерпретації як дослідницькому шляху до знання на противагу методиці пояснювання і передавання учням готової інформації, узагальнених висновків з теорії, що призначаються для запам'ятовування і відтворення;
2. тісний зв'язок теоретичного навчання і практичного застосування знань у самостійному аналізі категорій, положень, принципів, що вивчаються, в різноманітних художніх явищах, у рефлексії власного

художньо-естетичного досвіду і нарешті – у власній художній творчості;

3. у практиці сучасної освіти актуальними є інноваційні педагогічні технології. Інноваційну педагогічну технологію (італ. *innovazione* – новизна, нововведення) розглядаємо як особливу організацію діяльності та мислення, яка пов'язана із внесенням змін у цілі, зміст, методи, форми освітнього процесу, стилів педагогічної дії та взаємодії учасників. Використання герменевтичного, феноменологічного, феномено-діалектичного методів сприятиме формуванню у молоді здатності до орієнтації у науковому просторі, реалізації творчого потенціалу особистості, самовизначенню у сучасній соціокультурній ситуації, актуалізації прихованих психологічних можливостей свідомого й позасвідомого розвитку особистості.

Практичне застосування *специфічно-мистецьких* методів: методи емоційної (Е. Абдуллін) або художньої (Л. Предтеченська) драматургії уроку, метод художньої інтеграції (Л. Масол, М. Лещенко, Б. Юсов), метод фасилітованої дискусії (Д. Григор'єв, Н. Крилова, Л. Масол) і діалогу (полілогу) культур (О. Рудницька, Н. Миропольська, О. Щолокова); методу проблематизації (Д. Григор'єв, О. Шевнюк); асоціативно-метафоричний метод (О. Шевнюк); методи імпровізації; створення художніх образів; стимулювання художнього навчання; цілеспрямованої активізації художньої діяльності; художньо-психологічної підтримки (Г. Падалка) тощо, які орієнтовані на усвідомлення суб'єктно значущих смислів культурного тексту й відкривають викладачам мистецьких дисциплін принципово нові можливості мистецтвознавчого, естетичного, художньо-педагогічного аналізу різних мистецьких жанрів, видів, стилів, а також для

їх індивідуально творчої інтерпретації й самостійної адекватної художньо-естетичної оцінки явищ художньої культури.

Семінарське заняття

Питання для обговорення:

1. Методологічні засади мистецької освіти.
2. Проблематика філософії мистецької освіти.
3. Методологічні підходи як ціннісна орієнтація у пізнавальній і практичній діяльності викладачів мистецьких дисциплін.
4. Визначення методів адекватних специфіці викладання мистецьких дисциплін, які враховують глибоко особистісний характер художньо-естетичного сприйняття мистецтва.

Питання і завдання для самоконтролю

1. Розкрийте специфіку філософського осмислення проблем мистецької освіти.
2. Визначте сутність філософських ідей, які складають основу методології сучасної мистецької освіти.
3. На скільки груп можна умовно поділити проблематику мистецької освіти.
4. Дайте визначення кожному з методологічних підходів до організації практичної діяльності викладачів мистецьких дисциплін закладів вищої освіти.
5. Виявіть особливості практичного застосування специфічно-мистецьких методів.

Форма підсумкового контролю успішності навчання: залік

Засоби діагностики успішності навчання: виконання індивідуального творчого завдання; створення мистецько-педагогічного проекту; педагогічної технології.

ПРАКТИКУМ

Проведення мистецько-педагогічного практикуму передбачає формування наступних умінь викладачів мистецьких дисциплін закладів вищої освіти:

- формування спроможності бачити глибинну смислову сутність специфічно-мистецьких методів, уміння узагальнювати їх, а також осмислювати логіку освітнього процесу, його вираження в явищах, що пізнаються, тобто розвивати у викладачів логічне, креативне мислення за допомогою застосування специфічних методів і здійснення педагогічної дії на основі методичного аналізу-синтезу;
- вироблення колегіально-діалогічного стилю викладу навчального матеріалу; стимулювання пізнавальної мотивації викладачів за допомогою постійного співвіднесення навчального матеріалу з цілями, фактами і процесами їхньої фахової діяльності;
- мотивація викладачів щодо самостійної роботи з художніми творами з метою розвитку в них інтересу і формування здатності до самоосвіти, а також до предметної аргументації особистісного опанування сутністю мистецько-педагогічного завдання на відміну від стандартних рекомендацій або текстів підручника.

Змістовий модуль I

Сутність методології освіти

Творчі завдання:

1. Ознайомтеся з наведеним нижче висловлюванням С. Гессена. Дайте визначення, у чому полягає сутність мети і завдань освіти.

«... Між поняттями культури, історії, філософії, освіти і педагогіки встановлюється таким чином тісні взаємовідносини. Історія є оповідання про минуле людства, накопичене ним у його роботі над культурними цінностями. Філософія є наука про самі ці цінності, їх сенс, склад і закони. Але ці цінності – сутність мети освіти. Отже, кожній філософській дисципліні відповідає особливий розділ педагогіки у вигляді ніби прикладної її частини: логіці – теорія наукової освіти, те що багатьма не особливо вдало називається дидактикою; етиці – теорія моральної освіти; естетиці – теорія мистецької освіти і т.ін.». (Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев / С.И. Гессен. – М.: «Школа-Пресс», 1995.– С. 24-37).

2. На основі визначених Г. Селевком філософських напрямів і течій спробуйте схарактеризувати притаманні обраному напрямку методологічні підходи, принципи, методи і технології щодо організації педагогічної діяльності педагога.

«В сучасній філософії освіти існує багато напрямків, шкіл, течій, які в тій чи в іншій мірі знайшли своє відображення в освітньому процесі. Загальновідомими є *матеріалізм* (Л. Фейєрбах, Ф. Енгельс, К. Маркс, В. Ленін); *ідеалізм* (І. Кант, Платон); *антропологізм* (Ж.Ж. Руссо, М. Чернишевський, А. Макаренко, Б. Скінер, Е. Кей, А. Нейл); *гуманізм* (Ж.Ж. Руссо, Ф. Бекон, К. Роджерс) й новітні його течії – *неомарксизм*, *неопозитивізм*, *позитивний екзистенціалізм*; *діалектика* (Г. Гегель);

космізм (В. Вернадський, К. Циолковський); *прагматизм* (Д. Дьюї, П. Джеймс); *природовідповідність* (від Ж. Ж. Руссо, Я. А. Коменського до Ю. Одума); *раціоналізм* (Спіноза, Лейбніц, Р. Декарт); *сцієнтизм* (технократизм) – (П. Веблен, Г. Скотт, С. Чейз); *екзистенціалізм* (Ж.-П. Сартр, М. Хайдегер, К. Ясперс, М. Бердяєв та ін.)». (Селевко Г. К. *Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. – Т. 1. / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с. – С. 66–69.*)

3. Ознайомтеся з наведеним нижче висловлюванням С. Гончаренка. Дайте визначення основним поняттям, методологічним підходам, принципам, методам, прийомам і засобам побудови мистецько-педагогічної діяльності викладачів закладів вищої освіти.

«Методологію галузі педагогічної освіти визначають різноманітні підходи щодо вирішення навчально-виховних проблем. Підхід – це методологічна орієнтація вчителя, викладача або керівника установи, що спонукає до використання певної характерної сукупності взаємопов'язаних ідей, понять і способів педагогічної діяльності. У науковій літературі поняття «підхід» визначається як комплексний педагогічний засіб, що містить три компонента: 1) основні поняття, що використовуються в ході навчання; 2) принципи як вихідні правила здійснення педагогічної діяльності, що впливають на відбір змісту, форм, способів організації навчально-виховного процесу, вибір стилю спілкування й міжособистісних відносин, відбір критеріїв оцінки результатів педагогічного процесу; 3) методи, прийоми і засоби побудови освітнього процесу, що найбільш відповідають обраній орієнтації. (Гончаренко С.У. *Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С.У.Гончаренко. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.*)

Змістовий модуль II

Використання специфічних методів і технологій у професійній діяльності викладачів мистецьких дисциплін

I. Творчі завдання для вчителів музики з метою власної інтерпретації музичних творів.

1. Розкрийте художні особливості музичного або образотворчого твору зі стильових формотворчих позицій.

2. Визначте, хто є автором запропонованого музичного твору. Обґрунтуйте свої міркування на підставі емоційного переживання образно-символічного змісту твору мистецтва, художнього аналізу та стильових композиційних особливостей.

3. Спробуйте визначити тип художнього світовідчуття твору мистецтва.

4. Дайте власну інтерпретацію прослуханого твору й самостійне трактування символічному його образу. Чи адекватною є вона на вашу думку?

5. Підберіть за відповідним художнім світовідчуттям мистецькі твори. Схарактеризуйте художні образи та своєрідно розкрийте особливості їх впливу на розвиток художньо-естетичного світогляду.

II. Творчі завдання щодо організації педагогічної дії викладачів мистецьких дисциплін у власній педагогічній діяльності (у завданнях використовуються мистецькі твори, які вивчаються тільки за програмою для занять з мистецтва в загальноосвітніх закладах).

1. Здійсніть установку на власне творче неупереджене сприймання мистецького твору (музичного, художнього, хореографічного, поетичного).

2. Використайте пошукові методи для зацікавлення учнів мистецьким твором.

4. Підготуйте декілька варіантів бесіди із учнями після сприймання мистецького твору.

5. Підберіть різні ілюстрації, вірші, уривки з літературних творів, кіно- і відео-сюжети, які, на Вашу думку, за символічною сутністю близькі до символічного змісту музичного твору.

6. Розкрийте особливості сприймання, переживання та усвідомлення учнями мистецтва на основі методу поліцентричної інтеграції.

7. Розробіть конспект уроку (художньої культури, музичного мистецтва, образотворчого мистецтва), розкрийте своєрідні особливості кожного з етапів, обґрунтуйте специфіку та доцільність використання того чи іншого методу розвитку художньо-естетичного світогляду школярів на кожному з етапів уроку.

8. За власним бажанням оберіть художній образ за певним художнім світовідчуттям. Схарактеризуйте, як світовідчуття твору, співвідноситься із світовідчуттям автора твору. Створіть власну інтерпретацію твору й дайте можливість своїм «учням» виявити своє ставлення до нього.

РЕКОМЕНДОВАНИЙ СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Афасижев М.Н. Искусство как предмет комплексного исследования: Методологические и научные аспекты систематических исследований. М, Знание, 1983. – № 6. – 64 с.
2. Буров А.И. Эстетическая сущность искусства. – М.: Искусство, 1956. – 292 с.
3. Базовая культура личности: теоретические и методологические проблемы / Под ред. О.С. Газмана – М.: Педагогика, 1989. – 327с.
4. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1982. – 188 с.
5. Бондаревская Е.В. Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособ. – Москва – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 560 с.
6. Бутенко В.Г. Методологічні орієнтири у системі художньої освіти / Херсонський державний педагогічний університет: Зб. наук. пр. – Херсон: Молодь, 2000. – Вип. 13. – С. 141–146.
7. Бучило Н.Ф. Художественное восприятие . – М.: Знание, 1989. – 64 с.
8. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: Наука, 1998р. – 608с.
9. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
10. Гончаренко С.У. Методика як наука. – Київ-Хмельницький, ХГПК, 2000. – 30с.
11. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. – К.: Друкарня Південно-Західної залізниці, 1995. – 45 с.
12. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философии герменевтики: пер. с нем. /общ. ред. Б.Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.

13. Гадамер Х.-Г. Актуальность прекрасного / Х.-Г. Гадамер. – М.: Искусство, 1991. – 368 с.
14. Дильтей В. Категория жизни // Вопросы философии. – № 10, – 1995. – С. 135-139.
15. Гулыга А.В. Эстетика в свете аксиологии. Пятьдесят лет на Волхонке / Научное издание. – Отв. ред.-сост., авт. предисл. И.С. Андреева. – СПб: Алтейя, 2000. – 447 с.
16. Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості / Зязюн І.А. // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / За ред., передмова і післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
17. Зязюн І.А. Цивілізаційні засади освіти: від Homo sapiens до Homo vilicus / І.А. Зязюн // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: зб. матер. наук.-метод. семінару. – Чернівці: Зелена Буковина, 2008. – 288 с.
18. Зязюн І.А. Культура в контексті політики та освіти // Мистецтво та освіта. – 1998. – № 2. – С.2–8.
19. Исьянова М.М. Феноменологическая диалектика. Искусство. Музыка. Уроки А.Ф. Лосева. – К.: Ин-тут повыш. квалиф. работников культуры Министерства культуры и искусств Украины, 1998. – 450 с.
20. Культура и развитие человека: Очерк философско-методологических проблем. – К.: Наук. думка, 1989. – 320 с.
21. Культура и развитие человека: Очерк философско-методологических проблем. – К.: Наук. думка, 1989. – 320 с.
22. Купцов В.И. Роль философии в научном познании. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 350 с.
23. Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання. – 2-е вид., доп. – Київ, 1996. – 192 с.
24. Лосев А.Ф. Страсть к диалектике. – М.: Мысль, 1990. – 320 с.

25. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: посіб. для вчителів / Л.М. Масол, О.В. Гайдамака, Е.В. Белкіна, О.В. Калініченко, І.В. Руденко. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.
26. Масол Л.М. Національний курикулум: рамкові основи / Л.М. Масол // Мистецтво та освіта, 2008. – № 2. – С.17–22.
27. Миропольська Н.Є. Формування художньої культури учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва слова: автореф. дис. док. пед. наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки./ Н.Є. Миропольська; Ін-т педагогіки АПН України. – Київ, 2003. – 36 с.
28. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / За ред. І.А. Зязюна.– Київ: Видавництво «Віпол», 2000. – 636 с.
29. Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: монографія. – СумДПУ ім. А.С.Макаренка, Суми, 2007. – 396 с.
30. Олексюк О.М. Музична педагогіка: навч. посіб. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
31. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посіб. / О. Олексюк, М. Ткач. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
32. Очерки феноменологической философии: учеб. пособ. – СПб: ПИТЕР, 1997. – 258 с.
33. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільності і розбіжності: монографія. – К.: Вища школа, 1997. –180 с.
34. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. – К.: ТОВ Інтерпроф, 2002. – 270 с.

35. Руссо Ж. – Ж. Педагогические сочинения. – М.: Просвещение, 1981. – Т.1. – С. 390.
36. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т.1.М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
37. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 1632 с.
38. Федорчук В. Феноменологія музики у контексті гуманізації навчального процесу у вузі // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2000. – № 5. – С. 88–91.
39. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. – М.: МГУ, 1997. – 277 с.
40. Щолокова О.П. Методика викладання світової художньої культури: підр. – К.: Вид.-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – 194 с.
41. Щолокова О. Концепція художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. Діалог культур: Україна у світовому контексті: Мистецтво і освіта: зб. наук. праць / Редкол.: І.А. Зязюн (голов. ред.), С.О. Черепанова (упоряд. і відп. ред.), Н.Г. Ничкало, О.П. Рудницька та ін. – Львів: Українські технології, 2001. – Вип. 6. – С. 161–169.
42. Черепанова С. Діалог з Вічністю мовою Серця (з досвіду особистісно-педагогічного становлення у культурі) / С. Черепанова // Культура і спільнота у становленні педагога / За ред. К.М. Кларка і Т.С. Кошманової. – Львів: Видавничий центр Львівського нац. ун-ту імені Івана Франка, 2000. – 408 с.
43. Штофф В.А. Введение в методологию научного познания: учеб. пособ. – Л.: Изд.-во Ленинградского ун-та, 1972. – 195 с.

44. Шлейермахер Ф. Герменевтика / [Пер. с немец. А.Л. Вольского; науч. ред. Н.О. Гучинская] / Ф. Шлейермахер . – СПб.: «Европейский дом», 2004. – 242 с.

Відділ змісту і технологій педагогічної освіти

РОЗДІЛ 2.**ФОРМИ І МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ****2.1. Традиційні та інтерактивні форми і методи підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослим населенням**

Обираючи форми організації підготовки педагогічного персоналу, ми орієнтувалися як на форми організації освітнього процесу та види навчальних занять, передбачені Законом України «Про Вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 р.⁴⁴, так і на альтернативні – інтерактивні форми організації. Так, згідно зі статтею 50 освітній процес у вищих закладах освіти здійснюється за такими формами: навчальні заняття; самостійна робота; практична підготовка; контрольні заходи. Основними видами навчальних занять у закладах вищої освіти є: лекція, лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття, консультація.

Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослим населенням передбачає використання таких форм організації освітнього процесу, як: навчальні заняття (лекції та семінари); самостійна робота; контрольні заходи (модульні контрольні та залік).

Охарактеризуємо кожну з них.

Навчальні заняття (лекції та семінари) належать до аудиторних форм навчання. Аудиторні заняття є основною формою засвоєння змісту освітньої програми закладу вищої освіти, набуття здобувачами вищої освіти компетентностей, які дозволяють здійснювати професійну діяльність відповідно до кваліфікаційних вимог.

Лекція є однією з найбільш популярних у закладах вищої освіти України форм навчання. Вона – основна форма проведення навчальних

⁴⁴ Закон України «Про Вищу освіту» № 1556-VII. (2014).

занять, спрямована на вивчення теоретичного складника навчальної дисципліни.

Поширеними в системі вищої освіти є такі види лекцій:

– вступна – ознайомлює здобувачів вищої освіти з цілями і завданнями навчальної дисципліни; її місцем у системі підготовки фахівця і міждисциплінарними зв'язками; з розподілом навчального часу за видами занять; методичними та організаційними особливостями вивчення навчальної дисципліни; формами звітності і вимогами до знань і вмінь, критеріями оцінки результатів навчання, принципом рейтингової системи оцінки; з науково-методичним забезпеченням;

– інформаційна лекція є найбільш поширеним і традиційним видом лекції в практиці вищої освіти. Її метою є виклад і пояснення навчального матеріалу, який необхідно осмислити і засвоїти;

– проблемна, передбачає засвоєння навчального матеріалу шляхом пошуку відповідей на проблемні запитання, вирішення проблемних завдань тощо. Проблемна лекція сприяє ефективному засвоєнню теоретичних знань, розвитку аналітичного мислення;

– оглядова, пов'язана з узагальненням та систематизацією наукових знань, що становлять концептуальну основу всього курсу або окремих його розділів⁴⁵.

Залежно від змісту матеріалу лекції можуть мати різну структуру. Однак існують спільні елементи структури, характерні для всіх видів лекцій, а саме: вступна частина, основна та заключна.

Вступна частина передбачає формулювання теми лекції, її мети, виклад плану лекції. Основна частина – послідовне і логічне розкриття змісту теми відповідно до запропонованого плану, виклад і конкретизацію ключових ідей і положень, аналіз явищ, зв'язків тощо. Залежно від теми

⁴⁵ Туркот, Т. (2011). *Педагогіка вищої школи: навчальний посібник*. Київ: Кондор.

лекції зміст основної її частини може розкриватися за допомогою індуктивного (виклад матеріалу шляхом переходу від одиничних фактів до загальних положень) або дедуктивного (виклад матеріалу шляхом переходу від загальних положень до одиничних фактів) методу.

Заключна частина передбачає формулювання висновків, постановку завдань для самостійної роботи, відповіді на запитання здобувачів вищої освіти, рекомендації щодо використання джерел для самостійної роботи.

Зміст лекцій становить теоретичну основу підготовки педагогічного персоналу. Наприклад, у технології формування полікультурної компетентності педагогічного персоналу використано два види лекцій: інформаційні та проблемні⁴⁶. Зокрема до інформаційних ми відносимо такі лекції: «Взаємозумовленість освіти, культури та педагога», «Сучасна парадигма як методологічна основа дослідження проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів», «Інтеграція України в європейський освітній простір», «Правові засади функціонування інституту магістратури та аспірантури в незалежній Україні», «Визначення сутності полікультурної освіти», «Сутність полікультурної компетентності».

До проблемних належать лекції на такі теми: «Інтерпретація феномену культури» та «Сучасні підходи у дослідженні проблеми полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої освіти».

Семинар – одна з форм організації освітнього процесу, що включає колективне обговорення теоретичних питань курсу під керівництвом викладача.

Виокремлюють такі види семінарів: просемінари, семінари і спеціальні семінари⁴⁷. Просемінари спрямовані на ознайомлення

⁴⁶ Технологія формування полікультурної компетентності педагогічного персоналу (Л.Ю. Султанова) // Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної та неформальної освіти: практичний посібник / М.П. Вовк, Г.І. Сотська, М.П. Вовк, Г.І. Сотська, Н.О. Філіпчук, Ю.В. Грищенко, С.О. Соломаха, Л.Ю. Султанова, Н.С. Гомеля. – К.: Талком, 2019. – 320 с.

⁴⁷ Кузьмінський, А. (2005). *Педагогіка вищої школи: навчальний посібник*. Київ: Знання.

здобувачів вищої освіти зі специфікою самостійної роботи у закладі вищої освіти, набуття навичок роботи з навчальною та науковою літературою. Характерним для просемінарів є підготовка здобувачами вищої освіти повідомлень, доповідей, рефератів за темою семінару, їх виклад та обговорення. Власне семінари проводять з метою поглибленого вивчення окремих, найбільш важливих тем навчальної дисципліни, згідно з робочою навчальною програмою. Спеціальні семінари організуються для поглибленого вивчення тем, не пов'язаних з лекційним курсом початкової дисципліни, під керівництвом фахівця в цій галузі. Особливістю всіх видів семінарів є можливість рівноправної та активної участі кожного здобувача вищої освіти в обговоренні питань, що розглядаються.

Семінари органічно пов'язані з усіма іншими формами організації освітнього процесу, включаючи насамперед лекцію та самостійну роботу здобувачів вищої освіти.

Типова структура семінару складається зі вступного слова викладача, основної частини, заключного слова викладача. Вступне слово передбачає визначення місця теми семінарського заняття в дисципліні, яку вивчають; цілей і завдань заняття. Основна частина складається з виступів здобувачів вищої освіти та їх обговорення. Заключне слово передбачає формулювання викладачем висновків як після окремого виступу, так і в кінці заняття. На семінари виносять основні теми спеціального курсу, засвоєння яких визначає якість професійної підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти.

Розроблена нами технологія включає 3 семінари загальною кількістю 6 годин. Тематика семінарів визначена робочою програмою. У технології запропоновано проведення звичайного виду семінару, оскільки просемінари використовуються, як правило, тільки на перших курсах навчання, а спеціальні семінари включають у програму масових заходів і

не включають у робочі програми дисциплін. Таким чином, нами заплановано проведення трьох семінарів, кожен з яких передбачає перелік питань для обговорення:

- «Полікультурне розмаїття як історичне явище»;
- «Самовизначення особистості в полікультурному суспільстві»;
- «Особливості формування полікультурної компетентності педагогічного персоналу».

Самостійна робота – одна із форм організації освітнього процесу, метою якої є оволодіння навчальним матеріалом, але без безпосередньої участі викладача у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Самостійна робота належить до позааудиторних форм навчання.

Основними видами самостійної роботи здобувачів вищої освіти прийнято вважати: виконання поточних домашніх завдань (опрацювання рекомендованої літератури, виконання вправ, вирішення завдань); виконання контрольних робіт; написання рефератів; підготовка тематичних повідомлень до семінарів і виступів на конференції; розробка курсової, бакалаврської, дипломної або магістерської роботи.

Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослим населенням включає 3 самостійних роботи загальною кількістю 6 годин: «Аналіз досліджень із проблеми підготовки педагогічного персоналу у вітчизняній та зарубіжній науці»; «Ціннісні пріоритети сучасного полікультурного суспільства» та «Ідеї полікультурності в державних документах України». Зміст самостійної роботи педагогічного персоналу визначено робочою програмою і передбачає виконання запропонованих завдань. Окрім цього, у розробленому нами спеціальному курсі додатково запропоновано виконання рефератів на задану тему.

Ще однією формою підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослим населенням є контрольні заходи. Контрольний захід – форма

організації освітнього процесу, спрямована на визначення рівня і якості знань, набутих у ході вивчення теми розділу або всієї навчальної дисципліни.

Контрольний захід може здійснюватись в усній та/або письмовій формі. Контрольні заходи включають попередній, поточний, тематичний та підсумковий контроль розділів⁴⁸.

Попередній контроль проводиться перед вивченням нового курсу з метою визначення рівня вже засвоєних знань, необхідних для вивчення нового курсу.

Поточний контроль здійснюється під час вивчення кожної теми з метою перевірки рівня знань з окремих елементів програми дисципліни. Основна функція поточної перевірки – стимулювальна.

Тематичний контроль проводиться після вивчення теми або розділу програми. Його метою є діагностика якості засвоєння навчального матеріалу з окремої теми або розділу, встановлення відповідності рівня засвоєння вимогам програми. Метою підсумкового контролю є оцінювання результатів навчання на окремих завершених етапах з конкретної навчальної дисципліни у формі диференційованого заліку, заліку, екзамену.

Підсумковий контроль включає семестровий контроль та державну атестацію здобувачів вищої освіти. Тематичний та підсумковий контроль є обов'язковими видами контролю.

Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослим населенням передбачає поточний контроль, тематичний та підсумковий. Також ми пропонуємо питання для самоконтролю для кожного змістового модуля.

Тематичний контроль (модульний контроль) ми пропонуємо

⁴⁸ Туркот, Т. (2011). *Педагогіка вищої школи: навчальний посібник*. Київ: Кондор.

проводити в кінці кожного змістового модуля. Нами було розроблено по два варіанти модульних контрольних робіт з переліком питань.

Підсумковий контроль рекомендуємо здійснювати у формі усного або письмового заліку. Нами запропоновано 30 питань, які виносяться на залік.

Таким чином ми пропонуємо використовувати такі форми організації підготовки педагогічного персоналу: навчальні заняття (лекції та семінари); самостійна робота; контрольні заходи (поточний, тематичний (модульний) та підсумковий контроль).

Окрім обраних форм організації освітнього процесу, передбачених Законом України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 р.⁴⁹, нами було використано різні інтерактивні форми. Такий вибір зумовлений орієнтацією на ефективні механізми впровадження компетентнісного підходу, який є однією з умов оновлення змісту вищої освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору.

З метою професійно-практичної підготовки розроблено тренінг із розвитку критичного мислення; інформаційну лекцію на тему «Структура полікультурної компетентності педагогічного персоналу»; інтерактивну форму неформальної зустрічі (Bar Camp), присвячену аналізу результатів діагностування; план проведення засідання дискусійного клубу з теми «Вплив суспільства на формування толерантності і ціннісних орієнтирів»; ділову гру «Мотиватор», спрямовану на мотивацію педагогічного персоналу підвищувати рівень полікультурної компетентності; два вебінари з тем «Моделювання процесу полікультурної освіти» і «Комунікація як засіб міжкультурної взаємодії».

Технологія формування полікультурної компетентності є

⁴⁹ Закон України «Про Вищу освіту» № 1556-VII. (2014).

інтердисциплінарною проблемою і передбачає оволодіння педагогічним персоналом системою знань суміжних дисциплін, що сприятимуть підвищенню рівня полікультурної компетентності. Однією з таких дисциплін є психологія, а саме її розділ «Психологія особистості», у межах якого вивчається стихійний та цілеспрямований вплив різноманітних соціальних чинників на розвиток особистості. З метою цілеспрямованого впливу на доросле населення у педагогічного персоналу повинно бути розвинуте критичне мислення, яке є одним з п'яти вимірів розгляду полікультурної освіти, запропонованих американським ученим Джеймсом Бенксом⁵⁰.

З метою розвитку критичного мислення рекомендуємо використання інтерактивних форм навчання. Інтерактивні форми організації освітнього процесу уможливають створення особливого навчального середовища, спрямованого на підвищення активності педагогічного персоналу у оволодінні знаннями і вміннями.

Слово «інтерактив» у перекладі з англійської «interact» означає «взаємодіяти». Інтерактивність – це здатність взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з кимось (людиною) або чимось (наприклад, комп'ютером). Відповідно інтерактивне навчання розглядаємо як форму організації пізнавальної діяльності, у якій всі учасники активно взаємодіють один з одним. При цьому головна роль у процесі інтерактивного навчання належить дорослому населенню, а саме – їх взаємодії і співпраці. Педагогічний персонал виступає організатором процесу навчання, консультантом, фасилітатором.

Існують й інші інтерактивні форми організації освітнього процесу (тренінги, веб-квести, вебінари, неформальні зустрічі (Bar Camp) тощо).

Тренінг (*англ. training від train – навчати, виховувати*) – інтерактивна

⁵⁰ Banks, J. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education, American Educational Research Association*, 19, 3-49, 19-20.

форма організації освітнього процесу, спрямована на розвиток знань, умінь і навичок, соціальних установок. Залежно від мети, яка повинна бути досягнута в ході тренінгу, виокремлюють п'ять груп тренінгів⁵¹:

1. Тренінги навичок, мета яких – сформувати конкретні навички для подальшого їх використання в професійній діяльності або особистому житті.

2. Трансформаційні тренінги (тренінги особистісного зростання), мета яких – вирішення проблемної ситуації. Результатом такого тренінгу є внутрішні зміни (трансформація) особистості.

3. Психотерапевтичні тренінги, спрямовані на корекцію психічного стану.

4. Тренінги духовного розвитку, метою яких є формування нового світогляду, нової системи цінностей.

5. Оздоровчо-розвивальні тренінги, які можна віднести до тренінгів навичок, але вони мають свою специфічну сферу застосування. Метою цих тренінгів є формування навичок щодо розширення можливостей власного тіла.

За принципом набору учасників груп усі тренінги поділяються на закриті (корпоративні) і відкриті. Закриті (корпоративні) тренінги проводяться зі співробітниками певної організації (групи організацій) за замовленням її керівництва. Тобто співробітники цієї організації зобов'язані пройти тренінг з метою підвищення власної кваліфікації. Зазвичай це тренінги навичок. Відкриті тренінги – це тренінги, у яких беруть участь абсолютно різні люди, зацікавлені в отриманні відповідних навичок.

За ступенем жорсткості використовуваних методів впливу тренінги поділяються на:

⁵¹ Свияш, А. (2010). *Открытое подсознание. Как влиять на себя и других. Лёгкий путь к позитивным изменениям*. Москва: АСТ, Астрель, Полиграфиздат.

- м'які, що виключають психотравми;
- середньої жорсткості (збалансовані) – передбачають використання більш провокативних методів (наприклад, рольові ігри, у яких необхідно приймати складні рішення, які руйнують сталі переконання тощо);
- жорсткі – передбачають використання жорстких і провокативних методів впливу на психіку учасників. Ці методи і прийоми виводять людину зі звичного стану закритості і контролю над ситуацією, а згодом, коли людина втрачає захисну оболонку, проводиться робота, результатом якої є сильні внутрішні зміни⁵².

Окрім зазначених вище, існують й інші класифікації тренінгів. Їх надзвичайно багато, адже на сьогодні не існує єдиної класифікації.

Технологія проведення тренінгу охоплює 3 етапи. Перший етап – дотренінгові діагностичні заходи, які передбачають:

- постановку мети і завдань тренінгу. Тобто перед проведенням тренінгу необхідно з'ясувати, для чого проводиться навчання, якого результату очікують від навчання, які компетенції необхідно сформувати і які завдання повинні бути вирішені після навчання;
- попереднє вивчення (діагностика) особистісних та професійних якостей учасників тренінгу;
- розробку адаптованої програми тренінгу і методичних матеріалів, з акцентом на пріоритетні для замовника питання (на основі даних діагностики).

Другий етап – власне тренінг за адаптованою відповідно до категорії учасників програмою з практичним відпрацюванням навичок. Тривалість тренінгу може бути різною. Як правило, вона становить не менше чотирьох годин на день і може тривати до тижня і більше.

Наприкінці тренінгу учасникам дають завдання для контролю

⁵² Свияш, А. (2010). *Открытое подсознание. Как влиять на себя и других. Лёгкий путь к позитивным изменениям*. Москва: АСТ, Астрель, Полиграфиздат.

засвоєння та подальшого відпрацювання навичок тренінгу.

Третій етап – посттренінгові заходи із закріплення знань і контролю результатів навчання – передбачає:

– післятренінгове заняття з учасниками (2 години). На занятті здійснюється оцінка виконання домашнього завдання і подальше закріплення знань і навичок тренінгу;

– контроль і оцінку результатів навчання (2 години). Для учасників тренінгу проводиться іспит, який включає теоретичне питання і практичне вирішення поставленого завдання. Оцінка практичного вирішення поставленого завдання проводиться відповідно до критеріїв ефективності діяльності цього фахівця;

– звіт та підведення підсумків навчання. На підставі роботи кожного учасника тренінгу і виконання ним екзаменаційного завдання формується звіт. У звіті відповідно до критеріїв ефективності професійної діяльності, дається оцінка роботи учасників тренінгу (а також їх сильних та слабких сторін, окреслюються перспективи зростання, рекомендовані способи мотивації і т. ін.);

– індивідуальний зворотний зв'язок з учасниками тренінгу. За власним бажанням учасників тренінгу тренер може надати результати діагностики та рекомендації щодо вдосконалення тих чи інших навичок.

Таким чином, з метою формування навичок критичного мислення нами було обрано таку інтерактивну форму організації освітнього процесу, як тренінг.

Інтерактивна форма баркемп (Bar Camp) використовувалась нами з метою аналізу результатів вхідного і вихідного діагностування педагогічного персоналу. Інтерактивна форма Баркемп (Bar Camp) вперше була використана веб-майстром Т. О'Райлі (Т. O'Reilly). Спочатку баркемп використовувався тільки як захід для розробок ІТ-спеціалістів, тому

подібні заходи з різною тематичною спрямованістю називались, наприклад, EduCamp. Баркемп ще називають антиконференцією або самозбором. Як описує Г. Шутова, суть баркемпу в тому, що кожен стає не тільки учасником але й організатором заходу⁵³. Така форма заходу набуває широкої популярності у всьому світі. Основна ідея цієї форми навчання полягає у тому, що участь у баркемпі є добровільною, але ті, хто виявив бажання брати участь повинен бути готовим до активного обміну знаннями і відкритої взаємодії з усіма учасниками заходу. Таким чином, у баркемпі немає глядачів, є лише учасники. Найпопулярнішими форматами баркемпу є виступи, презентації, дискусії, майстер-класи тощо. Баркемп можна проводити як в соціальних мережах, так і аудиторно.

Отже, нами було запропоновано проведення двох баркемпів присвячених аналізу результатів вхідного та вихідного діагностування.

З метою підвищення ефективності формування полікультурної компетентності педагогічного персоналу нами було запропоновано використання ділової гри, спрямованої на формування потреби у полікультурній компетентності. За визначенням А. Вербицького, ділова гра – це «форма відтворення в освітньому процесі предметного і , моделювання систем стосунків, характерних для цього виду праці»⁵⁴. Автор визначає такі психолого-педагогічні принципи ділової гри:

– значущих умов виробництва;

– діяльності фахівців;

⁵³ Шутова, Г. (2016). *Активные и интерактивные методы обучения: обзор, классификации и примеры. Что такое активные и интерактивные методы обучения на уроке?* URL: http://pedsovet.su/metodika/5996_aktivnye_i_interaktivnye_metody_obucheniya.

⁵⁴ , А. (2010). *Педагогические технологии контекстного обучения: научно-методическое пособие*. Москва: РИЦ МГГУ, им. М.А. Шолохова.

- ;
- ;
- , що відображає соціальну сутність професійної діяльності;
- ;
- – єдності умовного (ігрового) і реального планів ділової гри.

Порівнюючи ділові ігри занять, О. Катеруша робить висновок про те, що ділові ігри мають багато переваг⁵⁵, а саме:

- , оскільки ділова гра реалізує конк , бесіда з колегами);
- – , і кожному члену групи зокрема;
- виконання різноманітних завдань дає , бажання ставити і вирішувати нові завдання;
- у ділових іграх формуються і виробляються навич тнера як особистості;
-

Враховуючи психолого-педагогічні принципи проектування та проведення ділової гри, а також методичні рекомендації з проведення ділової гри А. Вербицького⁵⁶, нами було розроблено гру «Мотиватор», яку доцільно використовувати як одну з форм розвитку мотивації

⁵⁵

. Вища школа, 12, с. 53-60.

⁵⁶ , А. (2010). Педагогические технологии контекстного обучения: научно-методическое пособие. Москва: РИЦ МГГУ, им. М.А. Шолохова.

майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти щодо підвищення рівня власної полікультурної компетентності.

Так, розробляючи ділову гру необхідно:

1. Актуалізувати теоретичні знання педагогічного персоналу, які так чи інакше будуть використані у змісті і процесі організації ділової гри.

режисером, зам

3. Чітко спланувати гру (продумати вступну коротку лекцію, інструктаж, хід гри і очікувані результати). Чим менше педагогічний персонал втручається у процес гри, тим більше в саморегулювання, вища дидактична цінність гри.

Дискусія (від лат. *discussio* – розгляд, дослідження) – обговорення питання, проблеми⁵⁷. За визначенням О. Івіна, дискусія – це суперечка, спрямована на досягнення істини. В дискусії використовуються тільки коректні прийоми ведення суперечки⁵⁸.

В освітньому процесі дискусію використовують як інтерактивну форму колективного обговорення з метою пошуку істини або відповіді через висловлення власних міркувань та зіставлення поглядів опонентів на проблему. Під час такого обговорення виявляються різні позиції, озвучуються протилежні думки, а емоційно-інтелектуальний стимул підштовхує до активного мислення.

Нами запропоновано проведення засідань в межах дискусійного клубу з проблеми полікультурної освіти. Засідання дискусійного клубу передбачають підготовку і проведення наукових дискусій, що в цілому покликані сприяти комплексному формуванню всіх компонентів

⁵⁷ Дискуссия. (2013). *Википедия – свободная энциклопедия*. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Дискуссия>).

⁵⁸ Ивин, А. (1999). *Логика: учебник для гуманитарных вузов*. Москва: Фаир-пресс.

полікультурної компетентності. Крім цього, майбутні викладачі мають можливість вдосконалювати і / або набувати таких практичних умінь, як: успішно виступати перед аудиторією; готувати якісні інтерактивні презентації; аргументовано відстоювати свою думку; уважно слухати опонента; аналізувати проблему з позиції опонента; конструктивно публічно дискутувати; вибирати адекватну стратегію поведінки у разі виникнення конфліктної ситуації та ін.

Мотивуючим фактором у діяльності дискусійного клубу є наявність експертів, в якості яких можуть виступати аспіранти, викладачі, а також запрошені кваліфіковані фахівці (залежно від теми дискусії). Особлива роль відводиться ведучому дискусії. Нами розроблено засідання дискусійного клубу з теми «Вплив суспільства на формування толерантності і ціннісних орієнтирів педагогічного персоналу» (Див. підрозділ 2.2.).

Вебінар (від слів «веб» і «семінар») є інтерактивною формою організації навчання, яка, як правило, проводиться за допомогою інтернет-технологій. Перевагами вебінару над іншими інтерактивними формами є: масова доступність для учасників і слухачів; зручність (сприйняття інформації у звичній обстановці); інтерактивна взаємодія між учасниками. Вебінар – досить незвична форма спілкування для більшості слухачів, тому слід подбати про ефективний зворотній зв'язок. Нами запропоновано проведення двох вебінарів з тем «Моделювання процесу полікультурної освіти» і «Комунікація як засіб міжкультурної взаємодії».

Важливою характеристикою педагогічного персоналу є володіння теоретичними знаннями щодо роботи з дорослим населенням та практичними вміннями і навичками, необхідними для успішного виконання професійної діяльності. Тому ефективність процесу пізнання при вивченні дисциплін має важливе значення і повністю залежить від

пізнавальної активності самого педагогічного персоналу. Досягнення цієї мети залежить не лише від розробленого змісту навчання, але й від того, за допомогою яких методів навчання здійснюється організація освітнього процесу.

У педагогіці існують різні класифікації методів навчання, в основу яких покладено одну або декілька ознак. Найбільш відомими є класифікації методів навчання:

– за джерелом передавання і характером сприйняття інформації (М. Верзілін⁵⁹, Є. Голант⁶⁰, Є. Петровський⁶¹);

– на основі дидактичних завдань: ця класифікація базується на послідовності здобуття знань на конкретному етапі заняття (М. Данилов⁶², Б. Йосипів⁶³);

– за типом (характером) пізнавальної діяльності (М. Скаткін, І. Лернер)⁶⁴;

– класифікація, яка поєднує методи викладання і відповідні методи навчання або бінарні методи (М. Махмутов⁶⁵);

– за організацією і здійсненням навчально-пізнавальної діяльності (Ю. Бабанський⁶⁶).

О. Кучерявий вважає, що система методів навчання у закладах вищої освіти повинна сприяти розвитку особистості майбутнього фахівця як цілісності, його свідомості й самосвідомості в їх єдності⁶⁷. Для цього, – зазначає науковець, – чільне місце слід відвести методам, спрямованим на

⁵⁹ Верзилин, Н. (1977). Методы преподавания биологии. *О методах обучения в школе*, с. 15-28.

⁶⁰ Голант, Е. (1957). *Методы обучения в советской школе*. Москва: Учпедгиз.

⁶¹ Петровский, Е. (1960). *Проверка знаний учащихся в средней школе*. Москва: АПН РСФСР.

⁶² Данилов, М. (1956). К вопросу о методах обучения в советской школе. *Советская педагогика*, 10, 87-101.

⁶³ Есипов, Б. (1963). Пути совершенствования методов обучения. *Советская педагогика*, 12, 12-21.

⁶⁴ Лернер, И., Скаткин, М. (1965). О методах обучения. *Советская педагогика*, 3, с. 115-127.

⁶⁵ Махмутов, М. (1980). О новых методах обучения в трудовой подготовке учащихся. *Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе*. Москва, с. 163-168.

⁶⁶ Бабанский, Ю. (1985). *Методы обучения в современной общеобразовательной школе: научное издание*. Москва: Просвещение.

⁶⁷ Кучерявий, О. (2012). *Модульно-розвивальне навчання у вищій школі: аспекти проектування*. Київ: Видавничий Дім «Слово».

розвиток потребнісно-мотиваційної сфери особистості студента у процесі його професійного становлення. Результатом конструювання загальних методів навчання у закладах вищої освіти на цій об'єктивній основі є такі структурні компоненти їх системи:

- методи формування і розвитку мотивів учіння та професійного самостановлення;
- методи формування знань (загальнокультурних і фахових), професійних умінь, навичок і досвіду творчої та науково-дослідної діяльності;
- методи формування досвіду емоційно-вольового ставлення до духовних і фахових цінностей, до себе та світу в цілому;
- методи формування досвіду саморегуляції професійного становлення та поведінки, фахового і духовно-морального саморозвитку;
- методи формування досвіду гуманної взаємодії з людьми у навчальній праці та суспільній поведінці.

Найбільш доцільною у виборі методів формування полікультурної компетентності педагогічного персоналу вважаємо орієнтацію на класифікацію, запропоновану Юієм Бабанським⁶⁸. Класифікація методів навчання є відносно цілісною тому, що вона враховує всі основні структурні елементи діяльності (її організацію, стимулювання і контроль). У ній комплексно представлені такі аспекти пізнавальної діяльності, як: сприйняття, осмислення і практичне застосування. Вона враховує всі основні функції методів та розглядає їх (методи) у взаємозв'язку і єдності, вимагаючи їх оптимального поєднання. Насамкінець запропонований автором підхід до класифікації методів не виключає можливості доповнення його новими частковими методами сучасної вищої школи. У цій класифікації можна простежити взаємодію між тим, хто навчає

⁶⁸ Бабанский, Ю. (Ред). (1983). *Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических институтов*. Москва: Просвещение.

(педагогічний персонал), і тим, хто навчається (доросле населення). Організаторський вплив педагогічного персоналу поєднується із здійсненням і самоорганізацією діяльності дорослого населення. Стимулювальний вплив педагогічного персоналу сприяє розвитку мотивації навчання у дорослого населення, тобто внутрішнього стимулювання навчання. Контролюючі дії педагогічного персоналу поєднуються із самоконтролем здобувачів освіти (дорослого населення).

Враховуючи ці особливості, ми пропонуємо використовувати три групи методів.

Методи організації і здійснення полікультурної освіти. Так, за способом передачі і сприйняття інформації доречно використовувати словесні та наочні методи навчання. Зокрема, методом проведення лекційного заняття передбачено словесний виклад навчального матеріалу з полікультурної освіти, що поєднує елементи розповіді з поясненнями, доказами, узагальненнями, висновками й опорою на демонстрацію слайдів, тобто з використанням наочного методу. Поєднання словесних і наочних методів зумовлене тим, що діалектичний шлях пізнання об'єктивної реальності передбачає застосування в єдності живого споглядання, абстрактного мислення і практики. Вчення Івана Павлова про першу і другу сигнальні системи показує, що при пізнанні явищ дійсності вони повинні застосовуватися у взаємозв'язку. Сприйняття через першу сигнальну систему має органічно поєднуватися з оперуванням словом, з активним функціонуванням другої сигнальної системи. Наприклад, для лекції «Сучасна парадигма як методологічна основа дослідження проблеми полікультурної освіти педагогічного персоналу» нами було підготовлено презентацію «Сутність парадигми у педагогічній науці», у якій проаналізовано різні тлумачення цього поняття; визначено сутність парадигми за Томасом Куном та висвітлено думки науковців щодо

застосування поняття «парадигма» в педагогічній науці.

За логікою передачі і сприйняття інформації у лекціях залежно від теми використовується як індуктивний, так і дедуктивний методи викладу змісту основної її частини. Зокрема у зазначеній вище інформаційній лекції матеріал викладається за допомогою індуктивного методу, а саме – від аналізу часткового поняття «парадигма» до узагальненого визначення сутності сучасної парадигми як методологічної основи дослідження проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів.

Використання індуктивного методу навчання особливо корисне у тих випадках, коли матеріал має переважно фактичний характер або пов'язаний із формуванням понять, зміст яких може стати більш зрозумілим лише в ході індуктивних міркувань. Індуктивний метод розвиває здібності до дослідницької діяльності. Недолік індуктивного методу навчання полягає в тому, що він вимагає більше часу на вивчення нового матеріалу, ніж дедуктивний. Він меншою мірою сприяє розвитку абстрактного мислення, оскільки спирається на конкретні факти та інші дані. Дедуктивний метод сприяє швидшому вивченню навчального матеріалу, активніше розвиває абстрактне мислення. Проте не варто використовувати тільки дедуктивний метод. Необхідно раціонально поєднувати обидва методи.

Залежно від форми організації процесу підготовки педагогічного персоналу до полікультурної освіти (семінари або самостійна робота) та ступеня управління навчальною діяльністю використовуються методи самостійної роботи та методи роботи під керівництвом викладача.

Методи самостійної роботи передбачають виконання своєї діяльності в навчальному процесі без безпосереднього керівництва з боку викладача. Самостійна робота виконується як за завданням викладача при

опосередкованому управлінні нею, так і за власною ініціативою, без вказівок та інструкцій викладача.

Використання методу самостійної роботи у процесі навчання (не передбачає явного керівництва з боку викладача) має важливе значення, адже спеціальний курс має обмежену кількість годин. Концентрований зміст курсу вимагає значної самостійної роботи. Метод самостійної роботи використовується в різних формах організації процесу полікультурної освіти. Це самостійна робота здобувачів вищої освіти в процесі підготовки до семінару, до самостійної роботи (як форми організації навчального процесу), до поточного, тематичного та підсумкового контролю, під час підготовки рефератів на задану тему тощо.

Самостійна робота вимагає від педагогічного персоналу певних умінь. Насамперед це вміння працювати з інформацією. Основна інформація з проблеми полікультурної освіти представлена у науково-методичному забезпеченні^{69;70;71}, проте цілісне оволодіння проблемою потребує розвиненого у здобувачів вміння працювати з фондами бібліотеки, зокрема електронної бібліотеки. Наприклад, вміння здійснювати пошук необхідних публікацій за автором, темою, роком тощо у Електронній бібліотеці НАПН України (<http://lib.iitta.gov.ua>), користуватися профілями науковців, які займаються проблемою полікультурної освіти в Google Академії (Google Академія), реєструватися на профільних веб-сайтах (website) з метою доступу до інформації з проблем полікультурної освіти, а також для заповнення online заздалегідь підготовлених викладачем анкет, володіння різними стилями оформлення літератури у підготовці, наприклад, рефератів. Розроблений спеціальний курс передбачає online

⁶⁹

аспект. Івано-Франківськ: Ярина;

⁷⁰ Султанова, Л., Хомич, Л. та ін. (2010).

-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М.;

⁷¹

: Інжиніринг.

тестування рівня критичного мислення, а також визначення ідексу толерантності. Таким чином, уміння користування інтернет-ресурсами є обов'язковим для ефективного виконання самостійної роботи.

Методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності в процесі полікультурної освіти. Структура полікультурної компетентності педагогічного персоналу передбачає наявність такого складника, як мотивація, оскільки будь-яка діяльність буде більш ефективною і дасть якісні результати, якщо при цьому в особистості є сильні внутрішні мотиви, що викликають бажання діяти активно, з повною віддачею сил, долати труднощі, несприятливі умови та інші обставини, наполегливо прагнучи досягнення поставленої мети. Все це безпосередньо пов'язане зі здобуттям ціннісно-значущого рівня полікультурної компетентності, яке буде більш успішним, якщо у здобувачів вищої освіти формувати позитивне ставлення до навчання, розвивати у них пізнавальний інтерес, потребу в досягненні ціннісно-значущого рівня.

Для того, щоб сформувати або розвинути такі мотиви, рекомендуємо використовувати всі доступні методи організації та здійснення навчальної діяльності: словесні, наочні і практичні методи, репродуктивні і пошукові методи, індуктивні і дедуктивні методи, а також методи самостійної навчальної роботи, адже кожен із цих методів організації навчально-пізнавальної діяльності, крім інформативно-навчального, має ще й мотиваційний вплив.

Наприклад, полікультурна компетентність передбачає володіння педагогічним персоналом навичками міжкультурної взаємодії, яка допомагає запобігти або вирішити міжкультурні конфлікти, зокрема конфлікти між поколіннями і носіями різних субкультур (*проблеми «батьків і дітей», «міста і села» та інші*). Одним зі способів оволодіння

відповідними навичками є виконання здобувачами вищої освіти творчого завдання, яке полягає у презентації культурних цінностей міста, або регіону, або країни, з яких родом доповідач. Презентація здійснюється за допомогою поєднання словесного методу (усної розповіді) та наочного (демонстрації культурного символу (*видатної пам'ятки архітектури, релігійного храму, об'єкта всесвітньої спадщини ЮНЕСКО тощо*) за допомогою програми Microsoft PowerPoint або фотографій, альбомів та інших наочних засобів). Обраний спосіб розвиває культурну сприйнятливість, здатність правильно інтерпретувати символи культури з метою пояснення її сутності і детермінантних чинників існування, формує практичні навички й уміння спілкуватися з представниками різних культур, а отже – забезпечує появу в учасників позитивних емоцій щодо освітнього процесу, внутрішньої мотивації до саморозвитку, формує готовність до сприйняття змісту полікультурної освіти.

Методи контролю і самоконтролю за ефективністю полікультурної освіти. Однією з форм організації полікультурної освіти є контрольні заходи. Програма підготовки педагогічного персоналу передбачає поточний, тематичний та підсумковий контроль. Під час проведення контрольних заходів ми пропонуємо використовувати усні та письмові методи контролю.

Усний контроль здійснюється шляхом індивідуального і фронтального опитування. Індивідуальне опитування передбачає відповідь здобувача вищої освіти на запитання викладача, що дає можливість визначити рівень засвоєння матеріалу окремим здобувачем вищої освіти. Фронтальне опитування передбачає підбір викладачем серії логічно пов'язаних між собою питань і постановку їх перед усією аудиторією.

Письмовий контроль здійснюється шляхом проведення модульних

контрольних робіт. Ми пропонуємо два варіанти питань модульних контрольних робіт. Письмові модульні контрольні роботи включені в програму курсу. На кожен таку роботу відводиться по 2 академічних години.

Важливим, на нашу думку, при вивченні розробленої дисципліни є самоконтроль педагогічного персоналу. З цією метою в методичних рекомендаціях до дисципліни в кінці кожного змістового модуля нами запропоновано питання для самоконтролю. Це дозволить розвивати у здобувачів вищої освіти навички самоконтролю за рівнем засвоєння навчального матеріалу, вміння самостійно знаходити допущені помилки, неточності та здатність усувати виявлені прогалини.

Зазначимо, що в полікультурній освіті велике значення має використання нових або вже відомих педагогічних науці, але реконструйованих методів та прийомів навчання, які могли б забезпечити ефективність процесу навчання. Такі методи часто складно класифікувати, проте вони широко й успішно використовуються в освітньому процесі вищої школи. Увага до подібних нововведень зумовлена, передусім, потребою досягнення стійкого інтересу з боку майбутніх викладачів до дослідження проблеми полікультурної освіти.

Так, у процесі проведення тренінгу з розвитку критичного мислення ми пропонуємо використання таких методів і прийомів навчання: метод кластерного аналізу; прийом використання запитань, які допомагають розвивати критичне мислення («Ромашка Блума»); прийоми аналізу якості інформації (розмежування суджень, припущень і тверджень; прийом використання певних запитань; прийом використання технології ефективного читання (INSERT).

Метод кластерного аналізу (від англ. cluster – скупчення) – об'єднання декількох однорідних елементів, яке може розглядатися як самостійна

одиниця, що володіє певними властивостями. Вперше термін «кластерний аналіз» був запропонований математиком Р. Тріоном у 1939 р.⁷². Суть кластерного аналізу полягає у тому, щоб за допомогою ключових слів (кластерів) створити асоціативні ланцюжки.

Робота з кластерним методом проходить у такий спосіб. Учасникам тренінгу видаються аркуші паперу. У центрі кожного з них надруковане ключове слово/ядро (на кожному аркуші – інше слово). Учасники повинні придумати і записати навколо цього слова свої асоціації (все, що приходить їм на думку стосовно цього слова). Після колективного обговорення під керівництвом тренера обирається одне або кілька слів чи словосполучень, пов'язаних із ключовим словом. Усе це тренер записує на дошці. Так само ведеться робота з іншими ключовими словами. Коли робота над створенням асоціативних ланцюжків до кожного ключового слова завершена – утворені кластери складають в одне поняття. Цей метод сприяє розвитку асоціативного та просторового мислення, уваги, пам'яті, формує вміння структурувати матеріал та формулювати проблему, застосовується для стимуляції пізнавальної діяльності.

Приєм використання запитань, які допомагають розвивати критичне мислення («Ромашка Блума»). «Ромашка Блума» – це система запитань, заснована на створеній відомим американським психологом Бенджаміном Блумом таксономії запитань⁷³.

Таксономія (від грец. *ταξοειν* – розташування, порядок і *νομος* – закон) – теорія класифікації і систематизації складноорганізованих галузей дійсності, що мають ієрархічну будову. Уперше термін «таксономія» був запропонований у 1813 р. швейцарським і французьким ботаніком О. Де Кандолем, який займався класифікацією рослин, і спочатку

⁷² Tryon, R. (1939). *Cluster analysis*. London: Ann Arbor Edwards Bros.

⁷³ Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: Longmans, Green and Co.

застосовувався тільки в біології. Пізніше цей термін стали використовувати для позначення загальної теорії класифікації та систематизації складних систем як в біології, так і в інших галузях знань: у лінгвістиці, географії, геології⁷⁴.

Приєм «Ромашка Блума» був розроблений психологом І. Загашевим ще у 1997 р.⁷⁵. Автор прийому представив теорію запитань Бенджаміна Блума у більш наочній і привабливій для учасників освітнього процесу формі – у вигляді ромашки (див. рисунок 1). Б. Блум виокремлює шість типів запитань: прості, уточнювальні, пояснювальні, оцінювальні, творчі і практичні.



Рис. 1. «Ромашка Блума»

1. Прості запитання перевіряють знання тексту. Це запитання, відповідаючи на які, необхідно отримати конкретні відомості, згадати і відтворити певну інформацію. Питання, які вимагають від нас знання фактичного матеріалу й орієнтовані на роботу пам'яті. Прості запитання

⁷⁴ Большая советская энциклопедия: в 30 т. (1976). Т. 25: Струнино – Тихорецк. Москва: Советская энциклопедия.

⁷⁵ Загашев, И. (2016). Новые педагогические технологии в школьной библиотеке: образовательная технология развития критического мышления средствами чтения и письма. *Курсы повышения квалификации*. URL: <https://lib.1september.ru/2004/18/11.htm>.

необхідно використовувати, щоб залучити до роботи ту сферу мислення, яка відповідає за фактичну інформацію.

2. Уточнювальні запитання виводять на рівень розуміння тексту. Зазвичай починаються зі слів: «Тобто Ви кажете, що...?», «Якщо я правильно зрозумів, то...?», «Я можу помилятися, але, по-моєму, Ви сказали про...?» Мета цих запитань – уточнити інформацію, яку ви тільки що отримали від співрозмовника. Іноді їх ставлять для отримання відсутньої інформації, про яку завуальовано йшлося в повідомленні. Уточнювальні запитання необхідні для формування здатності висловлювати свої думки. Уточнюючи, можна узагальнити почуте і висловити своє розуміння отриманої інформації співрозмовнику. Доповідач зі свого боку дізнається про те, наскільки точно була висловлена його ідея. Такі запитання важливі для формування навичок ведення дискусії. Важливо навчити ставити їх без негативного забарвлення.

3. Пояснювальні запитання (інтерпретації) використовуються для аналізу текстової інформації. Починаються, як правило, зі слова «чому». Ці запитання спрямовані на виявлення причинно-наслідкових зв'язків. Важливо, щоб відповіді на такі запитання не містилися в тексті в готовому вигляді, інакше запитання перейде в розряд простих. Пояснювальні запитання допомагають знайти нові ідеї, дозволяють отримати розгорнуту інформацію про об'єкт, що цікавить, і з'ясувати незрозумілі причини дій і вчинків людей. Запитання-інтерпретації доцільно використовувати, пояснюючи поведінку персонажів творів, сюжетів тощо з метою розвитку варіативності мислення, а також здатності до усвідомлення причин власних вчинків. Спонукаючи до інтерпретації, ми вчимо педагогічний персонал навичкам усвідомлення причин тих чи інших вчинків або думок.

4. Оцінювальні запитання допомагають виявити критерії оцінки

явищ, подій, фактів. Це запитання, які залучають до роботи емоційну сторону мислення. Оцінювальні запитання можуть починатися зі слів: «Які почуття викликає...», «Як Ви ставитесь до...», «Що краще?» тощо.

5. Творчі запитання передбачають синтез отриманої інформації. У них завжди є частка «би» або майбутній час, а формулювання містить елемент прогнозу, фантазії або припущення. Вони можуть розпочинатися зі слів «що буде, якщо...».

6. Практичні запитання формулюються з метою пошуку зв'язку між теорією і практикою. Вони дозволяють критично оцінити ситуацію і ступінь реальності Ваших планів, побачити проблему збоку. Наприклад: «А що б ти зробив на місці героя?» чи «Поясни, будь ласка, яким чином це можна здійснити на практиці?» тощо.

Робота над виготовленням «Ромашки Блума» може проводитися в індивідуальній, парній або груповій формах. Мета цього прийому полягає у тому, щоб за допомогою шести запитань зрозуміти суть інформації, осмислити позицію автора тексту. Працюючи над даним прийомом, необхідно акцентувати увагу на якості запитань, відсіюючи неінформативні, випадкові запитання. Завдяки цим запитанням можна краще розібратися у ситуації і побачити її під іншим кутом зору.

Прийоми аналізу якості інформації (розмежування суджень, припущень і тверджень; прийом використання певних запитань; прийом використання технології ефективного читання (INSERT)).

Розмежування суджень, припущень і тверджень. Сучасні інформаційні технології є найбільш поширеним ресурсом для комунікації. Завдяки глобальній мережі Інтернет виникла нова форма діалогічного письмового спілкування, яка за багатьма своїми властивостями близька до усної форми. Так, сьогодні вкрай популярним стало спілкування засобами так званих «чатів» – діалогу (або полілогу) в інтерактивному режимі шляхом

набору тексту з клавіатури на екран монітора. Ці тексти також піддаються критичному аналізу. Одним зі способів критичного аналізу таких текстів є розмежування суджень, припущень і тверджень. Розрізнення цих понять широко застосовується в галузі юриспруденції. Зокрема, науковець, дійсний член Гільдії лінгвістів-експертів з документаційних та інформаційних суперечок О. Галяшина дає таке визначення цим поняттям⁷⁶:

– власна думка – це оцінне судження, яке вербально виражається за допомогою спеціальних маркерів (оцінних слів і конструкцій), що відображають чийсь суб'єктивний погляд;

– припущення – це різновид власної думки (судження), яка також вербально виражається за допомогою спеціальних маркерів, таких, як невпевненість та сумнів співрозмовника у достовірності повідомлюваної ним інформації;

– твердження про факт чи подію – це висловлювання, у якому інформація про факт (стан справ) або дії будь-яких осіб (події) дається у словесній формі, як присудок і розуміється аудиторією як важлива, нова. Вона відображає справжній (істинний) стан справ, незалежно від сприйняття, осмислення, ставлення автора. Граматично твердження про факт або подію відображається через показники об'єктивної модальності (у формі дійсного способу) і розпізнається в тексті за допомогою відсутності маркерів суб'єктивної модальності, оцінних слів і конструкцій та інших показників, що виражають невпевненість, сумнів автора в достовірності повідомлення. Твердження може містити конструкції, що підкреслюють достовірність повідомлення (наприклад, *відомо, достеменно, точно, фактично* і т. ін.);

– оцінне твердження – це висловлювання, яке містить інформацію

⁷⁶ Горбаневский, М. (2005). *Спорные тексты СМИ и судебные иски: Публикации. Документы. Экспертизы. Комментарии лингвистов*. Москва: Престиж.

суб'єктивно-оцінного характеру.

Працюючи з цим прийомом, необхідно після ознайомлення з поняттями «судження», «припущення» і «твердження» проаналізувати різні тексти з поширених соціальних мереж на предмет належності їх до одного з трьох понять.

Прийом використання певних запитань. Перевірити якість інформації текстів, взятих із соціальних мереж, а також в публіцистичні статті можна за допомогою прийому використання таких запитань:

– У чому Ви вбачаєте упередженість і необ'єктивність автора? Чому Ви так вирішили?

– Наскільки можна довіряти цьому джерелу? Що для вас є критерієм достовірності?

– У чому полягає точка зору автора цього матеріалу? Чому Ви так вважаєте? Чи можна простежити логіку міркувань, за допомогою якої автор приходить до своїх висновків?

– Наскільки сильно аргументована позиція автора? Чи автор пропонує приймати свої судження на віру? Як Ви прийшли до такого судження?

– Наскільки точна інформація в цьому матеріалі? Що Ви зробили для того, щоб переконатися в її точності?

– Чи наводить автор альтернативні погляди? Як він ставиться до аргументів своїх опонентів?

Прийом використання технології ефективного читання (INSERT). Технологія Інсерт (INSERT) або технологія ефективного читання була розроблена у 1986 р. Дж. Воганом і Т. Естесом⁷⁷. Пізніше прийом модифікували Ч. Темпл, К. Меридіт і Дж. Стілл, які запропонували використовувати «Insert» у розвитку критичного мислення⁷⁸. Назва прийому є аббревіатурою:

⁷⁷ Vaughn, J., Estes, T. (1986). *Reading and Reasoning beyond the Primary Grades*. Boston: Allyn & Bacon.

⁷⁸ Меридит, К., Стілл, Дж., Темпл, Ч. (1997). *Критическое мышление: углублённая методика: пособие IV*.

I – interactive (інтерактивна)

N – noting (пізнавальна)

S – system for (система)

E – effective (для ефективності)

R – reading (читання)

T – thinking (і мислення)

Таким чином, INSERT – це прийом технології розвитку критичного мислення через читання і письмо, який використовується під час роботи з текстом або з новою інформацією. Використання цього прийому проходить у певній послідовності.

1. Читання тексту із застосуванням спеціальних символів. Під час читання тексту необхідно робити позначки спеціальними символами (Таблиця 2.1.):

Таблиця 2.1.

Спеціальні символи для роботи з текстом

| Символ | Значення |
|--------|---|
| ✓ | Я це знаю |
| + | Це нова інформація для мене |
| - | Я думав інакше, це суперечить тому, що я знав |
| ? | Це мені не зрозуміло, потрібні пояснення, уточнення |

2. Заповнення таблиці. Результати заносяться у таблицю 2.2.:

Таблиця 2.2.

Аналіз тексту

| ✓ | + | - | ? |
|---|--|---|--|
| Тезисно записуються вже відомі терміни і поняття, які зустрічаються в тексті. | Відмічається все нове, що стало відомо з тексту. | Відзначаються суперечності, тобто, наголошується на тому, що йде врозріз зі знаннями і переконаннями. | Перераховуються незрозумілі моменти, ті, що вимагають уточнення, або питання, що виникли під час читання тексту. |

3. Читання таблиці. Прочитане обговоренню не підлягає.

4. Повторне читання тексту (етап осмислення). На цьому етапі таблиця може доповнюватися, тексти в колонках мінятися місцями.

5. Рефлексія. На цьому етапі обговорюються записи, занесені у таблицю; аналізується процес накопичення знань.

У цій технології краще використовувати інформаційно насичені тексти обсягом від двох до семи книжних сторінок.

Обрані форми і методи організації полікультурної освіти були використані нами у процесі полікультурної освіти майбутніх викладачів. Їх реалізація дозволяє досягти максимальних результатів у полікультурній освіті майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти. Проте ми не наполягаємо на використанні викладачами дисципліни «Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти» та інших дисциплін, спрямованих на полікультурну освіту, тільки цих форм і методів навчання і залишаємо за ними можливість творчого підходу до процесу викладання.

2.2. Методика проведення дискусійного клубу з теми «Вплив суспільства на формування толерантності і ціннісних орієнтирів педагогічного персоналу»

З метою формування полікультурної компетентності з-поміж іншого нами запропоновано проведення дискусійного клубу. Засідання дискусійного клубу передбачають підготовку і проведення наукових дискусій, що в цілому покликані сприяти комплексному формуванню всіх компонентів полікультурної компетентності. Крім цього, беручи участь у дискусіях, майбутні викладачі мають можливість вдосконалювати і / або набувати таких практичних умінь, як: уміння успішно виступати перед аудиторією; готувати якісні інтерактивні презентації; аргументовано відстоювати свою позицію; уважно слухати опонента; аналізувати проблему з позиції опонента; конструктивно публічно дискутувати; вибирати адекватну стратегію поведінки в разі виникнення конфліктної ситуації та ін.

Мотивуючим фактором у діяльності дискусійного клубу є наявність експертів, в якості яких можуть виступати аспіранти, викладачі, а також запрошені кваліфіковані фахівці (залежно від теми дискусії). Особлива роль відводиться ведучому дискусії.

В освітньому процесі дискусію використовують як інтерактивну форму колективного обговорення, спрямовану на пошук істини або відповіді через висловлення власних міркувань та зіставлення поглядів опонентів на проблему. Під час такого обговорення виявляються різні позиції, озвучуються протилежні думки, а емоційно-інтелектуальний стимул підштовхує до активного мислення.

Процес формування полікультурної компетентності проходить чотири етапи: етап несвідомої полікультурної некомпетентності, етап свідомої полікультурної некомпетентності, етап свідомої полікультурної

компетентності і етап несвідомої полікультурної компетентності. Кожен з етапів передбачає визначення мети і завдань, розроблення змісту реалізації етапу, вибір форм і методів, необхідних для реалізації етапу. Розроблене нами засідання дискусійного клубу з теми «Вплив суспільства на формування толерантності і ціннісних орієнтирів» рекомендовано проводити на другому етапі формування полікультурної компетентності.

Етап свідомої полікультурної некомпетентності є одним із найскладніших, оскільки стосується змін свідомості майбутнього викладача. Мета етапу полягає у формуванні у майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти потреби у полікультурній освіті. Досягнення поставленої мети вимагає виконання завдань. Одним із таких завдань є визначення ціннісних орієнтирів майбутнього викладача в контексті полікультурної освіти, які є підґрунтям для розвитку толерантності як якості особистості. Реалізація цього завдання здійснюється у процесі проведення засідання дискусійного клубу як інтерактивної форми навчання. Така форма роботи дозволяє ефективно проілюструвати діалектичний закон єдно , а саме: проілюструвати протилежні сторони, властивості, відношення об'єктів, процесів, явищ тощо, що виключають одна одну.

Наведемо приклад засідання дискусійного клубу з використанням медійних засобів навчання, а саме з використанням уривків художнього фільму «Вбити пересмішника» режисера Р. Маллігана, відзнятого за однойменним романом Г. Лі.

Вступ ведучого. Дорогі друзі! Ми всі подивилися американський фільм «Вбити пересмішника». Сьогодні на засіданні нашого дискусійного клубу ми поговоримо про те, як з негативних чуток, пліток в душі людини може виникнути відчуття упередження, а з нього виростає упередження і нетерпимість до окремих людей або груп людей. Йдеться про расизм, про

те, чи можна боротися з упередженнями інших людей, чи можливо побороти власні упередження і стати толерантною особистістю.

Чому ми пропонуємо для дискусії американський фільм? Ви знаєте, що саме Америка накопичила найбільший досвід боротьби з проявами расизму, в країні ведеться цілеспрямована і багато в чому успішна боротьба з расизмом. Зараз здається: а що в цьому особливого? В Америці представникам всіх рас надані рівні права, попередній американський президент був афроамериканцем. Проте, це стало можливим зовсім недавно. До 1967 р. в більшості штатів були заборонені міжрасові шлюби. В Алабамі люди різних рас не мали права разом грати в настільні ігри. Спроба спільно проводити дозвілля розцінювалася поліцією як порушення громадського порядку. Діти різних рас ходили в різні школи. Видатний учений Чарльз Дрю, який відкрив плазму крові, помер після автомобільної катастрофи на порозі лікарні в Джорджії, оскільки лікарі відмовилися його прийняти, адже лікарня була тільки для «білих».

Фільм «Убити пересмішника» (1962) поставлений за однойменною книгою американської письменниці Харпер Лі. Це класика американської літератури і американської кінематографії. Ви бачили фільм і знаєте, що його основна ідея-показати, як важко ідеї толерантності, лібералізму, соціальної справедливості проникають в суспільство, пронизане ідеями расизму.

Робота нашого клубу на сьогоднішньому його засіданні буде побудована наступним чином. Спочатку ми послухаємо кілька невеликих творчих повідомлень, що стосуються психологічних передумов виникнення стійкого упередження і расизму. Бажаючі зможуть поставити запитання авторам проектів. Потім ми ще раз подивимося три фрагмента з фільму «Убити пересмішника» і обговоримо проблеми виникнення нетерпимості, упередженості і расизму. Поговоримо про те, як ці проблеми

розглядають автори фільму, чи бачимо ми схожі проблеми в нашому сучасному суспільстві, подумаємо над тим, що ми всі разом і кожен окремо можемо зробити для того, щоб наше суспільство стало більш гуманним і толерантним.

Доповідь «Психологічні передумови виникнення стійкого упередження і расизму».

Власне дискусія. Ми подивимося епізод з фільму «Вбити пересмішника», який ілюструє механізм формування громадської думки відносно людини, яка відрізняється від звичного представника даного соціуму. Механізм формування упереджень і забобонів щодо групи осіб діє так само (8.48-11 хвилини стрічки).

1. Вам видається переконливою ця розповідь про маньяка? Ви б повірили їй?

2. У Вас виникло упередження щодо «Опудала Редлі»?

3. У Вас могла виникнути думка, що Вам дають установку на сприйняття ситуації?

4. Як би Ви повели себе, почувши, що по сусідству живе маньяк?

Ми переглянули епізод фільму «Вбити пересмішника», який може бути наочним прикладом того, як запускається процес створення міфу. Тепер подивимося, як міф розвінчується, а упередження зникають (1.51-2.08 хвилини стрічки).

1. Як Ви думаєте, історія «Опудала Редлі» послужила для дітей уроком толерантності?

2. У Вашому житті були випадки, коли Ви отримували підтвердження своєї упередженості по відношенню до інших людей? Що ви відчували тоді? Цей випадок став для Вас приводом поміркувати: «Наскільки я залежу від думки натовпу? У мене є незалежна точка зору? «Я толерантна людина?» Або Ви визнали його випадковістю?

3. У Вас щось змінилося після того, як Ви на власному досвіді переконалися, що не всі циркулюючі в суспільстві чутки і думки щодо окремих осіб або відокремлених груп людей правдиві?

4. У кінці фільму Джин-Луїза (Скаут) говорить: «Якось Аттікус сказав, що людину не зрозумієш, поки не влізеш в його шкуру і не прогуляєшся в ній». Як Вам здається, це правда, що людину не зрозумієш, поки не уявиш себе на її місці? Або потрібно просто переконати себе в необхідності бути толерантним, тому що така вимога часу, і без аналізу, роздумів, рефлексії приймати людей іншого способу життя, іншої національності, раси, культури?

Пристаємо до перегляду самого драматичного епізоду фільму: судовий процес над афроамериканцем, якого несправедливо звинувачують в згвалтуванні білої жінки (1.08-1.43 хвилини стрічки).

1. Які ще аргументи на захист Тома Робінсона можна було знайти? Чи Ви вважаєте, що расове упередження присяжних не можна було похитнути ніякими силами? Чи можна взагалі переконати ідейного расиста? Як?

2. Як Ви думаєте, присяжні були одностайні, коли винесли своє рішення: «Винен»? Вони радилися більше двох годин. Щось змінилося в цих людях після трагедії, що сталася?

3. Кожна людина здатна, відчуваючи сильні емоції під впливом життєвих обставин, стати більш толерантною? Чи деяких людей ніщо не переконає? Що перешкодить: власна косність, небажання змінюватися, повага «законів батьків», страх стати ізгоем в суспільстві?

4. Аттікус Фінч протиставив себе суспільству маленького містечка, погодившись стати адвокатом афроамериканця. Як Ви думаєте, його вчинок розумний? Чи варто було заради здійснення принципу толерантності ризикувати не тільки своєю кар'єрою, а й здоров'ям і навіть

життям власних дітей? Ви вірите, що таке могло статися в реальному житті?

5. А Ви можете виступити на захист людини, яку явно дискримінують, тому що вона не така, як усі, неважливо за якою ознакою? Якщо не можете, то чому? Чи не впевнені в силі своєї аргументації? Боїтеся бути не зрозумілим суспільством і теж стати чужим? Просто лінь, хоча і бачите явну несправедливість? Інші причини?

Висновок. Відсутність критичного мислення і негативний вплив суспільства на формування ціннісних орієнтирів особистості нерідко породжує відчуття упередженості і нетерпимість до окремих людей або груп людей. Полікультурна освіта вирішує подібні проблеми і формує полікультурну компетентність педагогічного персоналу.

РЕКОМЕНДОВАНИЙ СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бабанский, Ю. (1985). *Методы обучения в современной общеобразовательной школе: научное издание*. Москва: Просвещение.
2. Бабанский, Ю. (Ред). (1983). *Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических институтов*. Москва: Просвещение.
3. *Большая советская энциклопедия: в 30 т.* (1976). Т. 25: Струнино – Тихорецк. Москва: Советская энциклопедия.
4. , А. (2010). *Педагогические технологии контекстного обучения: научно-методическое пособие*. Москва: РИЦ МГГУ, им. М.А. Шолохова.
5. Верзилин, Н. (1977). Методы преподавания биологии. *О методах обучения в школе*, с. 15-28.
6. Голант, Е. (1957). *Методы обучения в советской школе*. Москва: Учпедгиз.
7. Горбаневский, М. (2005). *Спорные тексты СМИ и судебные иски: Публикации. Документы. Экспертизы. Комментарии лингвистов*. Москва: Престиж.
8. Данилов, М. (1956). К вопросу о методах обучения в советской школе. *Советская педагогика*, 10, 87-101.
9. Дискуссия. (2013). *Википедия – свободная энциклопедия*. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Дискуссия>).
10. Есипов, Б. (1963). Пути совершенствования методов обучения. *Советская педагогика*, 12, 12-21.
11. Загашев, И. (2016). Новые педагогические технологии в школьной библиотеке: образовательная технология развития критического мышления средствами чтения и письма. *Курсы повышения квалификации*. URL: <https://lib.1september.ru/2004/18/11.htm>.
12. Закон України «Про Вищу освіту» № 1556-VII. (2014).

13. Ивин, А. (1999). *Логика: учебник для гуманитарных вузов*. Москва: Фаир-пресс.
14. студентів. *Вища школа*, 12, с. 53-60.
15. Кузьмінський, А. (2005). *Педагогіка вищої школи: навчальний посібник*. Київ: Знання.
16. Кучерявий, О. (2012). *Модульно-розвивальне навчання у вищій школі: аспекти проектування*. Київ: Видавничий Дім «Слово».
17. Лернер, И., Скаткин, М. (1965). О методах обучения. *Советская педагогика*, 3, с. 115-127.
18. Махмутов, М. (1980). О новых методах обучения в трудовой подготовке учащихся. *Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе*. Москва, с. 163-168.
19. Мередит, К., Стил, Дж., Темпл, Ч. (1997). *Критическое мышление: углублённая методика: пособие IV*. Москва: «ИОО».
20. Петровский, Е. (1960). *Проверка знаний учащихся в средней школе*. Москва: АПН РСФСР.
21. Свияш, А. (2010). *Открытое подсознание. Как влиять на себя и других. Лёгкий путь к позитивным изменениям*. Москва: АСТ, Астрель, Полиграфиздат.
22. Султанова, Л. (2018).
. Ивано-Франківськ: Ярина;
23. -
-Ніжин:
Видавець ПП Лисенко М.М.;
24. - : Інжиніринг.

25. Технологія формування полікультурної компетентності педагогічного персоналу (Л.Ю. Султанова) // *Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної та неформальної освіти: практичний посібник* / М.П. Вовк, Г.І. Сотська М.П. Вовк, Г.І. Сотська, Н.О. Філіпчук, Ю.В. Грищенко, С.О. Соломаха, Л.Ю. Султанова, Н.С. Гомеля. – К.: Талком, 2019. – 320 с.
26. Туркот, Т. (2011). *Педагогіка вищої школи: навчальний посібник*. Київ: Кондор.
27. Шутова, Г. (2016). *Активные и интерактивные методы обучения: обзор, классификации и примеры. Что такое активные и интерактивные методы обучения на уроке?* URL: http://pedsovet.su/metodika/5996_aktivnyye_i_interaktivnyye_metody_obucheniya.
28. Banks, J. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education, American Educational Research Association*, 19, 3-49, 19-20.
29. Banks, J., Ambrosio, J. (2016). Multicultural Education – History, The dimensions of Multicultural education, Evidence of the Effectiveness of Multicultural education. *Education Encyclopedia – StateUniversity.com*. URL: <http://education.stateuniversity.com/pages/2252/Multicultural-Education.html>.
30. Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: Longmans, Green and Co.
31. Tryon, R. (1939). *Cluster analysis*. London: Ann Arbor Edwards Bros.
32. Vaughn, J., Estes, T. (1986). *Reading and Reasoning beyond the Primary Grades*. Boston: Allyn & Bacon.

РОЗДІЛ 3.**ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ****3.1. Методичні основи підвищення кваліфікації педагога професійного навчання на андрагогічних засадах**

Швидкоплинність й ускладнення процесів сучасного життя за загальної тенденції його збільшення для кожної окремої людини об'єктивно зумовлюють необхідність формування особистості, здатної до сприйняття і здійснення перетворень, налаштованої на усвідомлення змінності світу як природної норми та безперервного підвищення свого компетентісно-кваліфікаційного рівня. Важливим чинником, що сприяє розв'язанню цієї проблеми, є освіта дорослих, функціонування й розвиток якої має свою змістову і формальну специфіку, зумовлену особливостями контингенту осіб, які потребують навчання⁷⁹.

Різні аспекти філософії неперервної освіти висвітлено у працях В. Андрущенко, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лутая, дидактики професійної освіти – А. Алексюка, С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Бондаря, С. Гончаренка, І. Лернера, А. Матюшкіна, П. Підкасистого та ін. Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх фахівців обґрунтовано у роботах С. Батишева, Р. Гуревича, О. Дубасенюк, А. Кирсанова, А. Лігоцького, Н. Ничкало, І. Смирнова та ін.

Державна політика України щодо неперервної освіти ґрунтується на урахуванні світових тенденцій розвитку освіти у контексті соціально-економічних, соціокультурних, технічних, технологічних змін. Положення щодо неперервності освіти як процесу, що триває усе життя, в якому важливу роль відіграє поєднання індивідуальних і соціальних аспектів,

⁷⁹ Концепція освіти дорослих в Україні / Укл.: Лук'янова Л.Б. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – С. 4.

стало провідним у документі ЮНЕСКО від 1972 р. «Навчатися, щоб жити». У 1974 р. на основі положень цієї доповіді прийнято рішення ЮНЕСКО, яке визначило неперервність освіти основним принципом її реформування, коли освіта стає не тільки засобом, а й метою розвитку людини. За таких умов центральною фігурою в освіті стає людина, а провідною метою – формування умінь, необхідних для виконання різних функцій: набуття знань, самовираження й розвитку соціальних зв'язків і умінь діяти.

Аналізуючи сучасні тенденції і проблеми неперервної професійної освіти, Н. Ничкало підкреслює, що цілком закономірним є відображення різних аспектів розвитку світових тенденцій у багатьох міжнародних акціях, деклараціях, конвенціях, рішеннях та інших документах міжнародних організацій, зокрема ООН, ЮНЕСКО, міжнародної праці. Так, у 1990 р. під час конференції в Таїланді ЮНЕСКО разом з організаторами-партнерами проголосили Міжнародну ініціативу «Освіта для всіх». У 1997 р. на П'ятій Всесвітній конференції з проблем освіти дорослого населення запропоновано нову стратегію створення можливостей для навчання впродовж усього життя. У цьому ж році Генеральна конференція ЮНЕСКО прийняла велику програму «Освіта для всіх упродовж життя».

Неперервна освіта – процес, спрямований на всебічний розвиток особистості, систематичне поповнення знань, умінь і навичок упродовж життя для інтелектуального, культурного і духовного розвитку особистості, удосконалення професійної компетентності та духовних потреб людини⁸⁰.

Наразі в Україні на різних рівнях обговорюються концептуальні засади освіти дорослих, питання неперервної освіти і навчання. Ці питання було актуалізовано у рекомендаціях Другого міжнародного конгресу з технічної і професійної освіти «Неперервна освіта і підготовка кадрів: міст

⁸⁰ Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / О.В. Аніщенко, Л.Б. Лук'янова. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. – С. 62

у майбутнє», який відбувся 26 - 30 квітня 1999 р. у м. Сеул (Республіки Корея). Рекомендації називалися «Технічна і професійна освіта і навчання: погляд для 21 століття». Вони спрямовані на забезпечення нового ставлення до освіти і навчання, яке вимагає того, щоб кожна людина відчувала свою відповідальність за навчання упродовж життя. Йдеться про те, що молоді люди, які закінчили навчальні заклади, отримавши певні знання і уміння, готові продовжувати навчатися упродовж всього життя; ті, хто закінчив школу з низьким рівнем знань, має можливість отримати другий шанс набути знань і компетенцій, в яких у них є потреба; кожна людина має доступ до навчання упродовж всього життя, незважаючи на вік, стать, трудовий статус, етнічну приналежність, економічний і соціальний стан, місце проживання, сімейний стан чи неможливу працездатність. Для цього навчання, орієнтоване на попит, повинно стати контактним і добре інтегрованим, що забезпечуватиметься діалогом і тісною співпрацею між всіма зацікавленими сторонами. Це сприятиме загальному визнанню важливості формування системи неперервного упродовж всього життя навчання, кращої координації дій.

На думку Н. Грами, витоки ідеї неперервності освіти треба шукати у загальному понятті неперервності та ідеї навчання упродовж життя, запропонованому Я. Коменським, який наголошував, що кожний вік людини підходить для навчання. Відповідно до принципу історизму Н. Грама (1996) вважає за доцільне виокремлювати три періоди розвитку неперервної освіти.

Перший – період теоретичного становлення неперервної освіти, коли його представники розробили систему післяшкільної освіти дорослих з метою усунення прогалин шкільного навчання.

Другий період (60 -70-ті роки минулого століття) характеризувався концептуальними змінами, які полягали у нових підходах до змісту

неперервної освіти й розглядали її вже не тільки як галузь навчання дорослих, а як усю систему народної освіти відповідно до суспільно-економічних змін. У зміст поняття було включено не тільки комплекс форм навчання і виховання, коригування недоліків шкільного навчання, а передусім передбачалося неперервне навчання дорослих на трьох рівнях: низькому, середньому і вищому, а у разі потреби – задоволення культурних вимог поза будь-яким рівнем.

Третій період (від 70-х років і дотепер) характеризується віднайденням шляхів щодо досягнення більш однозначного тлумачення суті поняття «неперервна освіта» як засобу поліпшення «якості життя», що надає можливість особистості адаптуватися до існуючих умов життя, сприяє її мобільності, допомагає пристосуватися до безробіття, інфляції, конкуренції тощо.

Аналіз визначення дефініції «неперервна освіта» дав змогу В. Олійнику дійти висновку, що більшість означень базуються на тезі, яка показує неперервну освіту як цілеспрямований, послідовний процес, який супроводжує все людське життя. На підставі узагальнень учений обґрунтовує розгорнуте визначення категорії неперервної освіти як закономірність суспільного розвитку, в якому процес освіти кожного індивіда як самоцінності є основним ресурсом створення справді гуманістичного суспільства. Окрім того, вчений наголошує, що на концептуальну основу неперервної освіти, формування якої відбувається у площинах технократичного та гуманістичного підходів, основний вплив здійснюють лише ті суперечності, що мають місце в межах простору взаємодії інтересів індивіда та держави.

З часом сфера освіти дорослих виділилась із загальної системи неперервної освіти і поділилася на три основні «гілки» освітньої діяльності: базову освіту, систему підвищення кваліфікації і

перепідготовки кадрів, додаткову освіту. Особливістю роботи з дорослими є необхідність врахування факторів, що допомагають долати сформовані в їхній свідомості негативні стереотипи щодо опанування новими знаннями, професійними навичками і вміннями. Тому ефективність навчання дорослих значною мірою залежить від таких факторів: створення умов для багаторівневого їх самовизначення; організація освітнього процесу з опорою на принципи, що дають змогу долати стереотипи і бар'єри сприйняття; навчання дорослих ефективним методам освітньої діяльності; створення атмосфери, спроможної знімати напругу і тривогу, пов'язану із залученням їх в освітню діяльність тощо.

В андрагогічних моделях навчання суттєво змінюється роль викладача, і це дає змогу по-іншому дивитися на спрямування та організаційну структуру навчання в системі фахового зростання педагогічних кадрів, оцінювати його ефективність, визначати шляхи вдосконалення управління ним. У цьому зв'язку однією з провідних тенденцій, яка сьогодні набуває все більшого значення, є посилення уваги до психологічної складової підвищення кваліфікації в дещо іншому ракурсі. Так, якщо традиційно ця психологічна складова розглядалась переважно як певна сукупність психологічних знань, навичок та умінь, що повинен мати (і отже, регулярно оновлювати) педагогічний працівник, то на сьогодні основну увагу науковців привертають ті вікові та професійні зміни, що відбуваються з людиною упродовж життя (за В. Олійником).

Неперервна освіта може виконувати важливі функції, що взаємопов'язані й доповнюють одна одну, а саме: соціокультурну, розвивальну; загальноосвітню, компенсаторну; адаптивну; економічну⁸¹.

⁸¹ Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект / Н.Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / За ред І. А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 29–36.

Вважаємо за доцільне наголосити, що в умовах стрімкого інформаційно-технологічного розвитку, посилення інтеграційних процесів функції неперервної освіти значно розширюються. Її системоутворювальним чинником стає суспільна потреба в постійному розвитку кожної людини.

Як свідчить аналіз розвитку систем освіти в країнах Європейського союзу, об'єктивною реальністю інтеграційних процесів є певна конвергенція, що особливо виявляється в системах професійної освіти, які безпосередньо пов'язані з ринками праці й економічним розвитком єдиної Європи. Водночас конвергенція обмежується чинниками локалізації, які закладені у національні системи професійної освіти у вигляді традицій, загальнокультурних установок і особливостей.

Отже, дослідники роблять висновок, що усі національні системи освіти країн Європейського Союзу наразі мають спільні проблеми. Серед найважливіших спільних проблем, на думку О. Олейникової, можна виокремити дві⁸²: зниження попиту з боку молоді на навчання математичних і природничонаукових спеціальностей, причому кількість жінок, які обирають ці галузі навчання, як правило, нижча, ніж їхня загальна частка у населенні країни; високий рівень відсіву із середньої школи у більшості країн ЄС, що викликало необхідність розроблення різних цільових програм базової і початкової професійної освіти і навчання для цієї категорії молоді, які фінансуються державою. Ці програми покликані зменшити приблизно на 50 % кількість громадян у віці 18–24 роки, які мають тільки загальну середню освіту і не продовжують освіту або навчання.

⁸² Олейникова ОН. Основные тенденции развития и современное состояние профессионального образования в странах Европейского Союза: монография / О.Н. Олейникова. – Казань: Институт среднего профессионального образования РАО, 2003. – С. 252.

Проблема неперервної освіти і навчання упродовж життя у сучасній соціально-економічній ситуації України набула особливої актуальності. Це обумовлено тим, що динаміка кон'юнктури ринку диктує необхідність підвищення кваліфікації чи перепідготовки громадян упродовж їх трудової діяльності в професійно-технічних навчальних закладах чи у системі професійного навчання безпосередньо на виробництві, яка має тенденцію надалі розвиватися як частина неперервного навчання упродовж всього життя.

Таким чином, неперервну освіту і навчання упродовж життя ми маємо розглядати як невід'ємну частину загальної системи освіти, яка, на жаль, має комплекс проблем, пов'язаних з її функціонуванням і розвитком. Це постійна недостатність фінансування, надмірна централізація, яка зберігається, недостатні стимули для збільшення інвестицій у професійну освіту, небажання багатьох роботодавців займатися навчанням своїх працівників, особливо у сфері малого і середнього бізнесу тощо.

Проаналізуємо більш детально деякі проблеми, пов'язані з формуванням і розвитком системи неперервної освіти і навчання, пріоритетом яких є освіта дорослих. По-перше, йдеться про відсутність нормативно-правової бази. У більшості розвинутих країн прийняті і на практиці реалізуються законодавчі акти, орієнтовані на неперервну упродовж життя освіту і навчання. Необхідно ініціювати нові законодавчі акти, враховуючи зростаючі вимоги роботодавців до якості кваліфікацій і компетенцій працівників, необхідність забезпечення їх навчання упродовж життя, світові тенденції розвитку професійної освіти і навчання. Без сумніву, назріла потреба у прискоренні розроблення закону «Про освіту дорослих».

По-друге, недостатнім є розвиток теоретичних основ неперервної освіти і навчання упродовж життя. Навчання працюючого населення, яке

поповнюється також і за рахунок випускників навчальних закладів, практично продовжує будуватися на традиційних педагогічних принципах, розроблених на основі досвіду навчання дітей, що суттєво знижує його ефективність. Водночас воно має ґрунтуватися на специфічних принципах і технологіях, що враховують соціально-психологічні особливості дорослих, на концепції вільного чи «відкритого» навчання, розвиватися в рамках неперервного навчання. Для розроблення теоретичних, методологічних, технологічних, науково-методичних основ неперервної освіти і навчання упродовж життя науковим установам необхідно розгорнути цільові фундаментальні і прикладні дослідження проблем, яким в усьому світі приділяється значна увага.

По-третє, важливого значення набуло питання щодо проведення незалежної оцінки якості знань, вмінь та навичок громадян, які здобули їх у процесі трудової діяльності чи неформальній освіті. Сьогодні така практика існує у більшості європейських країн, і вона досягає позитивних результатів (наприклад, у Німеччині, Іспанії, Данії, Нідерландах, Франції). Це обумовлено необхідністю покращення якості професійної освіти, надання можливості кожній особі підтвердити рівень своєї кваліфікації, здобутої різними шляхами. Тому слід на законодавчому рівні забезпечити створення незалежних атестаційних органів та визнання неформального навчання.

По-четверте, необхідне інформаційне забезпечення системи неперервної освіти упродовж життя. Без сумніву, ця сфера не може ефективно розвиватися без створення баз даних, забезпечення сучасною технікою інформаційних потоків, використання комп'ютерних технологій, включаючи Інтернет. Фактичний стан справ показує, що сьогодні відсутнє інформування зацікавлених сторін, зокрема органів освіти і науки та безпосередньо закладів освіти, про потреби в навчанні працюючого

населення. Це питання можна було б врегулювати, передбачивши розроблення та затвердження порядку, який би визначав джерела інформації, перелік основних даних, головних провайдерів освітніх послуг і користувачів, терміни подання інформації тощо.

По-п'яте, підвищення ефективності потребує система соціального партнерства. В умовах змін соціальних відносин працівників, роботодавців і держави настає необхідність радикального перегляду механізмів партнерства зацікавлених сторін, що викликано потребою підвищення вимог до якості робочої сили. Незважаючи на певні досягнення в стосунках між соціальними партнерами різних рівнів, вони потребують більшої результативності і впливу на формування системи неперервної освіти упродовж життя і навчання, в тому числі освіти дорослих. Враховуючи, що партнерство є вагомим інструментом вирішення проблем якості робочої сили, необхідно нарешті законодавчо визначити роль та завдання соціальних партнерів.

Задоволення потреб працюючого дорослого населення шляхом участі у різних формах навчання на виробництві чи на договірній основі у навчальному закладі ми маємо розглядати як неперервний освітній процес, який має носити випереджувальний характер, орієнтований на розвиток виробництва, що забезпечуватиме конкурентоздатність як працівників, так і виробленої ними продукції та послуг.

Освіта дорослих потребує нових підходів до підготовки та підвищення кваліфікації педагогічного персоналу, який займається навчанням дорослих, сприяння розвитку наукових досліджень з проблем освіти дорослих, орієнтованих на їх практичну діяльність. Особливої актуальності набуло теоретико-методологічне й дидактичне обґрунтування підготовки педагога-андрагога для навчання дорослих, а також педагогічного персоналу для навчання на виробництві.

Відповідальна і рівноправна участь у формуванні та розвитку системи освіти дорослих партнерів, взаємодія всіх зацікавлених сторін сприятимуть приведенню професійно-кваліфікаційного рівня дорослого населення у відповідність до потреб ринку праці.

Нині в Україні на державному рівні здійснюються заходи, спрямовані на створення гнучкої системи неперервної професійної освіти, навчання протягом усього життя, котра реагує на потреби ринку праці. У державній і регіональній програмах соціально-економічного розвитку приділяється увага вдосконаленню підготовки кваліфікованих робітників у закладах освіти та на виробництві, а також навчанню безробітних. Професійна підготовка кадрів є складовою державної і регіональної програм зайнятості.

У ринкових умовах особливого значення набуває задоволення регіональних потреб у робітниках і фахівцях, забезпечення ефективної зайнятості працездатного населення. Це висуває нові вимоги щодо співпраці закладів освіти з державними службами зайнятості, об'єднаннями роботодавців щодо навчання, перепідготовки і підвищення кваліфікації виробничого персоналу та незайнятого населення як у закладах освіти, так і безпосередньо на виробництві. У цьому контексті актуалізується проведення професійної орієнтації серед різних верств населення, посилення цієї роботи в усіх типах навчальних закладів, розв'язання проблем професійної адаптації випускників.

Важливість соціального партнерства як на національному, так і на регіональному рівнях не підлягає сумнівам. На нашу думку, розвитку соціального партнерства на регіональному рівні сприятиме розроблення ефективних механізмів взаємодії всіх соціальних партнерів з питань вивчення ринку праці з метою виявлення попиту та обґрунтування пропозиції для забезпечення національної економіки мобільною робочою

силою; підвищення якості підготовки випускників ПТНЗ з урахуванням вимог роботодавців; введення нових професій, необхідних ринку праці; профорієнтаційна роботи серед учнівської молоді; залучення інвестицій для розвитку професійно-технічної освіти; підвищення іміджу професійно-технічної освіти. Це зумовлюється необхідністю визначення реальних і перспективних потреб у підготовці в закладах професійної освіти кваліфікованих робітників з урахуванням змін на ринку праці. У зв'язку з цим найближчим часом доцільно за участю соціальних партнерів розробити методику вивчення ринку праці професійно-технічними навчальними закладами і методику формування прогнозів підготовки робітничих кадрів.

В умовах пріоритетності розвитку трудового персоналу країни необхідно систематично здійснювати пошук шляхів співпраці закладів освіти і підприємств різних форм власності. Виникає об'єктивна потреба більш повною мірою враховувати потреби роботодавців, оперативно реагувати на зміни на ринку праці, зосередити увагу на створенні гнучкої системи професійно-технічної освіти, її постійному розвитку й удосконаленню. Реалізація цього важливого завдання сприятиме забезпеченню випереджувальної підготовки робітників.

Трансформаційні процеси в освіті спонукають до випереджувального підходу до підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійної школи. Професійно-педагогічна освіта забезпечує формування педагога професійного навчання, здатного розвивати особистість учня, виховувати у нього відповідальність за своє професійне майбутнє і підвищення професійної кваліфікації; педагога, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток, підготовленого до творчої праці у професійних навчальних закладах різних типів. Оновлення змісту професійної освіти і навчання актуалізує

необхідність розроблення науково обґрунтованих підходів до визначення загальнодержавного та регіонального компонентів, співвідношення гуманітарної, загальнотехнічної, професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки фахівців із урахуванням рівня попередньої освітньої та професійної підготовки, мотивації до неперервної професійної освіти і навчання.

На початку XXI ст. значно розширюється і поглиблюється зміст поняття «професійно-педагогічна освіта». Як наголошує Н. Ничкало, його значення доповнюється різними аспектами підготовки педагогічного персоналу для реалізації концепції неперервної освіти — освіти впродовж життя, зокрема: професійного навчання на виробництві, професійного навчання і перенавчання незайнятого населення, додаткової освіти різних категорій громадян, у тому числі й третього віку. Отже, в сучасних умовах це поняття набуло ширшого значення, оскільки його зміст охоплює і професійнопедагогічну підготовку громадян, причетних до освітньо-виховної діяльності в різних педагогічних, соціально-культурних і виробничих системах⁸³.

До особистості вчителя, до якості його професійно-педагогічної діяльності, до нього — як до суб'єкта освітнього процесу й суб'єкта педагогічного спілкування — висуваються нові, зрослі вимоги.

Це помітно впливає на розширення комплексу взаємопов'язаних завдань, що покладаються на професійно-педагогічну освіту, зокрема:

- створювати необхідні соціально-культурні і соціально-економічні умови для розвитку особистості — майбутнього педагога, для його фундаментальної загальнокультурної підготовки, формування високих морально-етичних якостей, любові до педагогічної професії, відданості їй;

⁸³ Філософія педагогічної майстерності: зб. наук. пр. / редкол.: Н.Г. Ничкало (голова) та ін. / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. — К. – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – С. 32.

- сприяти професійному становленню, розвитку і самовдосконаленню педагогів, які працюють у закладах освіти різних типів, на виробництві та в інших освітньо-професійних системах;

- стимулювати їхню інноваційну діяльність, педагогічну творчість, що дає можливість піднятися на рівень педагогічної майстерності⁸⁴.

Здійснюючи прогнозування подальшого розвитку професійно-педагогічної освіти, вважаємо за доцільне враховувати висновок І. Зязюна про те, що «загроза розбалансованості між проголошеними цілями і засобами їх досягнень можлива передусім тому, що задекларовані вимоги до вчителя в різних документах, зокрема і у вузівських концепціях, послуговуються деякою «ідеальною моделлю педагога», згідно з якою випускник педагогічного закладу вищої освіти:

1. розуміти цінність освіти у ставленні і самореалізації людини в особистісному і професійному плані, наслідуванні, збереженні і розширеному відтворенні світової і вітчизняної культури, суспільства в цілому;

2. володіти загальною культурою; мати глибокі психолого-педагогічні знання у своїй предметній сфері;

3. практично опанувати гуманістичні педагогічні технології; завжди перебувати в ситуації неперервної самоосвіти⁸⁵.

Наголосимо на винятково важливому значенні положення, обґрунтованого цим вченим про те, що заклад педагогічної освіти – повинен сформувати у свого випускника здатність бути суб'єктом як мінімум п'яти видів діяльності: предметної, педагогічної, інноваційної,

⁸⁴ Філософія педагогічної майстерності: зб. наук. пр. / редкол.: Н.Г. Ничкало (голова) та ін. / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. — К.-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. — С. 32.

⁸⁵ Зязюн І.А. Нові технології підготовки вчителя в Україні / Іван Андрійович Зязюн // Науковий вісник Миколаївського держ. університету імені В. О. Сухомлинського: зб. наук. пр. / за ред. В.Д.Будака, О. М. Пехоти. — Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2011. — Вип. 1.32. — С. 17.

колективного самоуправління і саморозвитку. У кожній з них мають вирішуватися певні типи задач й виконуватися відповідні дії⁸⁶.

Таким чином, сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників об'єктивно зумовлює необхідність розширення підготовки майбутніх педагогів для професійної школи різних профілів, для первинної професійної підготовки, для закладів вищої освіти, а також навчання, перенавчання і перекваліфікації незайнятого та працюючого населення.

Модернізація професійно-технічної освіти у нових соціально-економічних умовах, її реформування з урахуванням сучасних та перспективних потреб розвитку суспільства об'єктивно потребує випереджувального розвитку професійно-педагогічну освіти у нашій країні.

У сучасних умовах необхідно розробляти життєво-перспективні моделі підготовки фахівців з урахуванням того, що система професійної освіти і підготовки має не тільки готувати людей до трудової діяльності в інформаційному суспільстві, а й виховувати відповідальних громадян, які свідомо ставляться до свого професійного майбутнього.

До актуальних проблем, що сьогодні стоять перед навчальними закладами, можна віднести: постійне оновлення змісту професійного навчання з урахуванням останніх наукових досягнень та найсучасніших технологій; випереджальне професійне навчання на основі врахування прогнозу в розвитку різних виробничих галузей; використання в освітньому процесі навчальних закладів найсучасніших інформаційних технологій; науковість, наближеність професійного навчання до потреб конкретного виробництва (сучасних і перспективних); високий

⁸⁶ Зязюн І. А. Нові технології підготовки вчителя в Україні / Іван Андрійович Зязюн // Науковий вісник Миколаївського держ. університету імені В. О. Сухомлинського: зб. наук. пр. / за ред. В.Д.Будака, О. М. Пехоти. — Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2011. — Вип. 1.32. — С. 18.

професіоналізм та вимогливість в оцінці результатів професійного навчання.

У професійно-технічних навчальних закладах здебільшого працюють викладачі загальноосвітніх, спеціальних дисциплін та майстри виробничого навчання, які закінчували різні факультети (переважно гуманітарні) педагогічних інститутів або ж політехнічні, сільськогосподарські та інші вищі навчальні заклади непедагогічного профілю.

У рекомендаціях Другого Міжнародного Конгресу з технічної та професійної освіти «Погляд у XXI століття» відзначено наступне.

Оскільки ринок праці потребує більш складних умінь, необхідною передумовою отримання професійної освіти стає добротна базова освіта. Це означає засвоєння більш складних компетенцій у школі, в тому числі вміння спілкуватися за допомогою сучасних технологій. Висока вартість технологій зумовлює необхідність пошуку шляхів покриття високих витрат за рахунок встановлення партнерських зв'язків з промисловістю, фінансовими та донорськими організаціями. Прогрес і технічна освіта потребує великого обсягу наукових досліджень, що допоможуть підготуватися до змін на ринку праці і в суспільстві. Представники промисловості, влади, науково-дослідних інститутів, повинні спільно прогнозувати знання, вміння та компетенції, що будуть затребувані економікою, щоб система професійної освіти могла до них адаптуватися.

У зв'язку з потребами в інноваціях у професійній та технічній освіті продовжує залишатися винятково важливою роль педагога. Необхідно знайти нові методи первинної підготовки педагогів та постійного підвищення їхньої кваліфікації. Варто переглянути кваліфікації, що

необхідні викладачам у XXI ст., з погляду оптимального співвідношення підготовки в навчальному закладі та на робочому місці⁸⁷.

Як свідчить аналіз розвитку систем освіти в країнах Європейського Союзу, об'єктивною реальністю інтеграційних процесів є певна конвергенція, що особливо виявляється в системах професійної освіти, які безпосередньо пов'язані з ринками праці й економічним розвитком єдиної Європи. Водночас конвергенція обмежується чинниками локалізації, які закладені у національні системи професійної освіти у вигляді традицій, загальнокультурних установок і особливостей.

В освітній галузі прийнято виокремлювати три основні моделі конвергенції: модель консенсусу, культурологічну модель і модель конфлікту. Дослідження О. Олейникової щодо основних тенденцій розвитку і сучасного стану професійної освіти у країнах Європейського Союзу показує, що процес європейської інтеграції відбувається у рамках «культуралістичної» моделі, яка на відміну від двох попередніх, розглядає процес взаємного використання освітніх моделей як перенесення академічного або професійного дискурсу про освіту. І у цьому зв'язку освітнє перенесення свідчить не про конвергенцію систем, а про піднесення взаємодії «експертів» у широкому розумінні слова — від політиків, керівників освіти, соціальних партнерів до дослідників. На користь такої взаємодії свідчить:

1. Розроблення нових тенденцій і стратегій розвитку (наприклад, концепції навчання впродовж життя);

2. Діяльність профільних транснаціональних організацій, таких як CEDEFOP, Європейський Фонд Освіти тощо, які реалізують спільні транснаціональні практико-орієнтовані дослідницькі проекти;

⁸⁷ Гуржій А., Другий Міжнародний Конгрес з технічної та професійної освіти / А.Гуржій, Н.Ничкало, О.Щербак // Професійно-технічна освіта. — 1999. — № 3.

3. Спільний випуск профільних видань (наприклад, Європейський журнал «Професійне навчання», міжнародний журнал «Compare» тощо)⁸⁸.

Неперервне підвищення кваліфікації і здобуття нових спеціальностей педагогічними працівниками є складовою частиною всієї освітньої системи і спрямоване на розвиток особистісного потенціалу педагога, формування його готовності активно збагачувати інтелектуальний і духовний потенціал суспільства. Головною метою системи неперервного підвищення кваліфікації є створення належних умов для постійної самоосвіти, самовдосконалення, розвитку дослідницьких здібностей і педагогічного таланту педагогів.

Особлива увага надається оновленню змісту неперервного підвищення кваліфікації, що визначається вимогами суспільства до якості освіти педагогічних кадрів, найновіших даних вітчизняної і світової науки і практики з урахуванням особистісних потреб працівників освіти.

В основу неперервного підвищення кваліфікації працівників освіти закладаються перспективні педагогічні технології, які формують зацікавлене ставлення слухачів до теоретичних знань як засобу розв'язання практичних завдань професійної освіти і навчання.

У зв'язку з переходом до ринкових відносин, зміною пріоритетів та інвестицій у різних галузях господарства, вивільненням трудових ресурсів і виникненням ринку праці навчальні заклади здійснюють підвищення кваліфікації та перепідготовку вивільнюваних працівників та незайнятого населення, координуючи свою діяльність з регіональними службами зайнятості.

Розглядаючи питання підвищення кваліфікації фахівців, не можна обійти тих напрацювань, які є у таких перспективних галузях, як

⁸⁸ Олейникова О.Н. Основные тенденции развития и современные состояния профессионального образования в странах Европейского Союза: [монография] / О.Н. Олейникова. — Казань: Институт среднего профессионального образования РАО, 2003. — С. 15.

андрагогіка (навчання дорослих) та акмеологія (шляхи досягнення вершин професіоналізму).

Відповідальна і рівноправна участь у формуванні та розвитку системи освіти дорослих партнерів, взаємодія всіх зацікавлених сторін значно сприятимуть приведенню професійно-кваліфікаційного рівня дорослого населення у відповідність до потреб ринку праці.

Освіта дорослих потребує нових підходів до підготовки та підвищення кваліфікації педагогічного персоналу, який займається навчанням дорослих, сприяння розвитку наукових досліджень з проблем освіти дорослих, орієнтованих на їх практичну діяльність. Подальших наукових пошуків потребують, зокрема теоретико-методологічне й дидактичне обґрунтування підготовки педагога-андрагога для навчання дорослих, а також педагогічного персоналу для навчання на виробництві.

На нашу думку, реалізація таких підходів потребуватиме зміни структури освітнього процесу зростання питомої ваги практичної підготовки, стажування на виробництві та у професійно-технічних навчальних закладах. Зростатиме важливість науково-дослідної роботи студентів, більшої ваги набуватимуть науково-дослідні проекти, що, безумовно, приведе до розширення творчих зв'язків між вищими навчальними закладами та науковими установами Національної академії педагогічних наук України та Національної академії наук України, галузевими об'єднаннями роботодавців. У зв'язку з розвитком нанотехнологій, інформаційних та інноваційних педагогічних технологій гнучко оновлюватиметься зміст педагогічної та професійної підготовки та співвідношення їх компонентів.

Водночас потребуватиме суттєвих змін система підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Педагог матиме право вибору форми підвищення кваліфікації, зокрема стажування не лише у провідних

установах нашої країни, а і в інших країнах. І це, безумовно, позначатиметься на його професійному і особистісному зростанні, сприятиме мотивації навчатися впродовж всього життя. Високий рівень кваліфікації, володіння необхідними компетенціями мають відповідним чином винагороджуватися.

У зв'язку із реалізацією концепції навчання впродовж життя подальшого розвитку має набувати підготовка педагогів для навчання дорослих у системі формальної і неформальної освіти. На нашу думку, це потребує внесення змін до кваліфікаційної характеристики «Педагог професійного навчання» з урахуванням андрагогічних засад; розробки нової кваліфікації «андрагог». У зв'язку з цим необхідно розширювати наукові дослідження з підготовки таких педагогів, які підкріплені системними зв'язками з підприємствами, професійними асоціаціями, службою зайнятості тощо.

Зрозуміло, що реалізація цих завдань вимагає розроблення курікулуму, навчально-методичного забезпечення з урахуванням розвитку соціального партнерства міжнародного досвіду і співпраці формування та впровадження національної системи кваліфікацій і національної рамки кваліфікацій, внесення змін до нормативно-законодавчої бази.

Створення умов для переходу від репродуктивного до творчого й дослідницького методів навчання майбутніх педагогів; розширення функцій методичних комісій у прогнозуванні перспектив розвитку професійно-педагогічної освіти; оновлення змісту і форм організації навчально-виховного процесу, розроблення авторських методик, підвищення педагогічної майстерності; участі в науково-дослідній роботі, спрямованій на оновлення змісту професійно-педагогічної освіти і впровадження інноваційних технологій тощо.

Економічні перетворення в суспільстві позначаються на характері зайнятості населення. Самозайнятість, сімейний бізнес, приватне підприємництво стають важливим джерелом створення нових робочих місць. На ринку праці спостерігається розмивання межі між роботою за наймом та підприємницькою діяльністю. Все це потребує певних змін щодо стратегії та практики підготовки робітничих кадрів. Аналіз стану підготовки кваліфікованих робітників свідчить, що освітній процес у професійно-технічних навчальних закладах здійснюється згідно з типовим положенням, зміст затеоретизовано навчальними дисциплінами, що не сприяє розвитку підприємницьких якостей.

Розв'язання широкого комплексу політичних питань потребує посилення уваги, зокрема: недостатня якість послуг у сфері освіти і навчання; невідповідність навчальних програм і методів навчання потребам ринку праці; дефіцит фінансового забезпечення; недостатні можливості для підвищення кваліфікації, відсутність необхідних програм для навчання дорослих.

Оскільки організаціям як комерційним, так і некомерційним, все частіше доводиться стикатися з проблемою нестабільності, що зумовлюється як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками, набувають актуальності нові форми працевлаштування і здатність працівників адаптуватися до нових умов. Здатність окремої людини реагувати і пристосовуватися до змінних складних обставин тепер визнається всіма учасниками цього складного процесу. Саме ця проблема спричиняє перегляд ставлення до підприємництва і відповідного реагування на «модель підприємництва», до якої органи освіти внесли певні зміни. Найскладнішим завданням вважається зосередження уваги на навчанні підприємництва, замінивши вузьку бізнес-орієнтацію на мету розвитку типу особи підприємця в широкому контексті і заснувати різні організації,

що сприяють досягненню відповідного рівня «ефективної підприємницької поведінки». Здійснення подібної заміни покладається в основному на педагогів і освітні установи.

У сучасних умовах в системах навчання в країнах-партнерах, у т.ч. в Україні, не приділяється належної уваги більш широкому обґрунтуванню поняття підприємництва. Подібне ставлення спостерігається і в країнах ЄС. З урахуванням того, що питання про ключові підприємницькі навички виникло недавно, воно потребує науково обґрунтованого підходу з метою розробки Концепції та впровадження в навчально-виховний процес навчальних закладів.

Відродження національної економіки в Україні багато в чому залежить від розвитку підприємництва, середнього бізнесу. Саме мале підприємництво генерує середній клас, який є гарантом стабільності і добробуту суспільства і в умовах кризи економіки та зростання безробіття створює нові робочі місця, забезпечує підвищення ефективності економіки. У процесі проведення економічних реформ мале підприємництво поступово розвивається, незважаючи на існуючі в країні економічні, політичні, соціальні та інші проблеми. Необхідно враховувати, що ринок праці потребує чіткості та об'єктивності у визначенні професійної здатності громадян до праці, їх професійної компетентності.

В європейських країнах первинна професійна освіта спрямована на оволодіння базовими кваліфікаціями, що дають змогу молоді вийти на ринок праці. Наступна підсистема професійної освіти і навчання (ПОН) охоплює неперервну професійну освіту. Це, зокрема, підвищення кваліфікації працівників, навчання дорослого населення, навчання безробітних громадян. Їх поєднує загальна інтегрована система кваліфікацій, яка нині здебільшого орієнтована на компетенції, а не на оволодіння змістом конкретних програм навчання. Саме це дає змогу

забезпечувати гнучкість освітніх траєкторій і можливість горизонтальної мобільності, а саме — зміни траєкторії за умови оволодіння усіма компетенціями, необхідними для нової спеціальності, незалежно від того, де і як вони були здобуті.

Такий підхід дав змогу країнам ЄС уприштувати підійти до питання прозорості і взаємного визнання кваліфікацій. В умовах зростання трудової мобільності, прискорення темпів розвитку усіх секторів економіки та ринку праці, що приводить до швидкого «старіння» одних професій і спеціальностей і виникнення нових, взаємне визнання кваліфікацій, засноване на їхній прозорості, дасть змогу ефективніше вирішувати як економічні, так і соціальні питання⁸⁹.

Процеси, що відбуваються в системі професійної освіти і навчання на початку XXI ст., дістали новий імпульс розвитку. Цей аспект відображено в Копенгагенській декларації, яка впродовж останнього десятиліття стала втіленням політики Європейського Союзу у сфері професійної освіти і навчання.

Важливо наголосити ще на двох аспектах. По-перше, формування всіх нових стратегій і моделей у системі ПОН у країнах ЄС здійснюється за безпосередньої і досить активної участі соціальних партнерів, що забезпечує зв'язок професійної освіти і навчання з ринком праці і реальними потребами економіки. По-друге, всі інновації широко обговорюються громадськістю, оскільки вони стосуються не тільки держави та роботодавців, а й громадян, які є найважливішими суб'єктами цього складного процесу.

Одним із чинників взаємодії попиту і пропозиції у сфері професійної освіти є якість професійної освіти. Управління якістю дає змогу підтримувати баланс між потребами ринку праці, особистими потребами

⁸⁹ The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF) [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://ena.lp.edu.ua:8080/handle/ntb/36082>. — Мова англ.

громадян у навчанні і самих освітніх послугах. Питання якості професійної освіти і навчання набувають все більшого значення в сучасній теорії і практиці освіти. Створення ефективної системи якості є одним із основних завдань модернізації системи професійної освіти і навчання як у країнах ЄС, так і в Україні. Вимоги роботодавців до рівня знань і умінь випускників навчальних закладів зумовлюють необхідність забезпечення належної оцінки якості знань випускника.

Для досягнення рівноваги на ринку праці між пропозицією кваліфікованої робочої сили і попитом на неї доцільно систематично проводити вивчення стану працевлаштування та закріплення випускників ПТНЗ на виробництві, а також оцінки роботодавців щодо їхнього професійно-кваліфікаційного рівня. Врахування результатів такого обстеження дасть змогу ефективніше впливати на якісні та кількісні характеристики підготовки кваліфікованих робітників у закладах освіти, що сприятиме їхньому успішному працевлаштуванню.

У сучасних умовах необхідно, щоб учні оволодівали необхідними навичками у сфері підприємництва, щоб сміливо зустріли життєві труднощі. Вони мають бути здатні діяти самостійно, приймати власні рішення, розраховувати ступінь ризику, планувати свою роботу, знати, як краще продати свої ідеї, якщо вони хочуть бути успішними на ринку праці. Кожному учневі ПТНЗ необхідно розвивати навички підприємництва, щоб бути підготовленими до самозайнятості.

До суперечностей, які гальмують інноваційну діяльність та впровадження підприємницьких підходів в освіті і навчанні, особливо в професійно-технічних навчальних закладах можна віднести:

1. посилені вимоги до якісної професійної підготовки робітників відповідно до потреб ринку праці і застарілий зміст навчання, низький рівень дидактичного забезпечення;

2. необхідність впровадження інновацій відповідно до сучасних вимог ринку праці і неготовність педагогів і керівників навчальних закладів сприймати інновації, створювати підприємницький клімат у колективі;

3. низький рівень методологічної культури педагогів професійно-технічних навчальних закладів і відсутність умов для підвищення їхньої кваліфікації відповідно до сучасних умов.

Ефективність формування підприємницьких якостей у процесі підготовки кваліфікованих робітників досягається завдяки обґрунтуванню та розробці відповідних організаційно-педагогічних умов, дидактичних принципів, застосуванню сучасних організаційних форм і методів теоретичного і професійного навчання майбутніх фахівців, наприклад, машинобудівного профілю.

Одним із завдань на найближчу перспективу з метою забезпечення підготовки керівників і педагогів професійно-технічних навчальних закладів до інноваційної діяльності є створення Концепції формування підприємницьких якостей у майбутніх фахівців, що спрямовано на реалізацію положень Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти⁹⁰.

Розвиток підприємництва потребує модернізації підготовки кваліфікованих робітників для різних сфер діяльності, оскільки добре освічені фахівці з високорозвиненими вміннями мають особливий попит на ринку праці. Адже це необхідно на сучасному етапі переходу України до ринкової економіки, створення підприємств малого та середнього бізнесу, підприємств різної форми власності.

⁹⁰ Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні: Затверджено Міністерством освіти і науки України та Академією педагогічних наук України 05 липня 2004 р. // Проф.-техн. освіта. — 2004. — № 3. — С. 2-5.

Особлива увага має приділятися врахуванню особистісних (здібність до співробітництва, витримка, відповідальність, самостійність, вміння приймати рішення) та морально-етичних якостей. Традиційні форми та методи підготовки кваліфікованих робітників не в змозі забезпечити вимоги, які висуває сьогодні ринок праці.

Основними напрямками удосконалення професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників є оновлення змісту освіти, а також впровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій, які сприяють формуванню в учнівській молоді раціональних прийомів мислення, самостійності, умінь використовувати теоретичні знання у практичній діяльності в нестандартних ситуаціях.

Динамічні зміни на ринку праці, швидке оновлення знань і технологій зумовлюють об'єктивну потребу постійного перегляду та оновлення змісту освіти. Викладання загальноосвітніх і спеціальних (профільно-орієнтованих) дисциплін нині орієнтується на потреби того, хто навчається, а учень (студент, слухач) розглядається як суб'єкт освітнього процесу. Інноваціями у професійній освіті та навчанні є інтерактивні методики навчання, навчально-тренувальні, спрямовані на практичну дію, що отримують все більшого поширення. Зростає обсяг проектної діяльності та самостійного навчання. Значна увага приділяється навчанню з використанням комп'ютерної техніки, інформаційного та дистанційного навчання. У сучасній активізується проблема оптимізації використання комп'ютерної техніки і тих методів навчання, що сприяють формуванню практичних умінь, у т. ч. вміння аналізувати інформацію та навчатися самостійно. Важливим завданням стає формування у тих, хто навчається, базових компетенцій.

Нова система управління виробництвом, якістю, впровадження нових методів організації виробництва чи нових технологій — усе це

інноваційні аспекти підприємницької діяльності. Підприємливими можна назвати людей, які здатні генерувати свої ідеї, доводити їх до кінця, нести відповідальність за результати їх реалізації. Підприємництво в освіті й навчанні відрізняється від традиційної освіти й навчання тим, що в його основу покладено здібності особи, а не функціональні компетенції, інноваційний підхід до навчання ґрунтується здебільшого на експерименті. Таке навчання спрямовується на знаходження творчих рішень та їх реалізацію. Підприємницькі підходи інтегровані до навчальної програми кожного предмета.

З урахуванням викладеного вище в основу професійного навчання покладено такі принципи:

- неперервність навчання, що передбачає формування готовності особистості до оволодіння новими знаннями впродовж всього життя на базі раніше здобутих знань; професійний розвиток особистості учня з урахуванням його індивідуальних особливостей;
- відповідальність учнів перед суспільством, що передбачає їх готовність бути активними членами суспільства;
- тісний контакт з клієнтом, що передбачає гнучке задоволення його освітніх потреб, повага до нього як до особистості.

Як відомо, парадигма кожної суспільної науки ґрунтується на уявленнях про реальність. Їх формують учені, письменники, викладачі й практики. Проте й самі уявлення здійснюють визначальний вплив на те, що у даній галузі знання вважається реальністю⁹¹. Зазвичай дефініція «парадигма» (від грец. — прообраз, взірець, приклад) сприймається як концептуальна схема, теоретичні й методологічні положення, прийняті на даному етапі розвитку науки за модель стандарту наукового дослідження,

⁹¹ Щербак О.І. Теоретичні і методичні засади професійно-педагогічної освіти: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Щербак Ольга Іванівна. — К., 2012. — 471 с.

опрацювання матеріалів, систематизація отриманих даних, інтерпретація наукових досліджень. Наразі термін «парадигма» використовується у значенні координаційних зрушень в історії культури взагалі, комплексів уявлень, на яких ґрунтуються різні життєві устрої, науки і наукові школи, у тому числі педагогіки і психології⁹².

За С. Гончаренком, принципом загальноприйнятої парадигми є методологічна основа єдності певного наукового співтовариства (школи, напряму), що значно полегшує їхню професійну комунікацію⁹³.

Натомість педагогічна парадигма — це усталена, така, що стала звичною, модель-стандарт розв'язання певного класу педагогічних завдань, які, однак, продовжують змінюватися, незважаючи на те, що у педагогічній науці і передовій педагогічній практиці вже є факти, які ставлять під сумнів загальноприйнятну модель-стандарт, що відіграє подвійну роль: з одного боку, полегшує загальний підхід до вирішення наукових проблем у педагогічній науці, а з іншого, дещо заважає сприйняттю нових ідей, стримує розроблення проблем педагогічної творчості. Наразі у вітчизняній педагогіці відбувається заміна парадигми «людина, яка знає» (тобто озброєної системою знань, умінь, навичок), на парадигму «людина, підготовлена до життєдіяльності», тобто людина, здатна активно і творчо мислити і діяти, саморозвиватися, інтелектуально, морально й фізично самоудосконалюватися.

Отже, узагальнення філософських і методологічних підходів до визначення поняття «парадигма» дає підстави розуміти його як сукупність теоретичних і методологічних положень, прийнятих як взірець, еталон, норма наукового дослідження.

⁹² Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / Владимир Михайлович Полонский. — М.: Высш. шк., 2004. — С. 156.

⁹³ Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — С. 248.

Освітня парадигма, за твердженням М. Латиша, становить сукупність наукових поглядів на освітній процес, ідеалів і цінностей освіченості, способів організації освіти і філософії, які є результатом рефлексії над тенденціями розвитку людини й суспільства у конкретній культурі. Автор наголошує, що поняття «освітня парадигма» об'єднує в єдине ціле епістемологічний, культурологічний, соціальний і антропологічний аспекти; допомагає аналізувати освітні системи в контексті конкретно історичних соціумів і культур як результат взаємодії соціальних обставин, суспільних ідеалів, цінностей, соціальної теорії і практики⁹⁴.

Як відомо, кожна освітня парадигма у своєму розвитку проходить декілька етапів: від становлення довершеності до старіння. Водночас у надрах застарілої парадигми народжуються нові ідеї, принципи, тенденції, відбувається переосмислення понять, тобто формується нова концепція парадигми освіти.

Аналіз науково-педагогічної літератури (С. Гончаренко, Е. Зеєр, О. Коваленко, В. Косирєв, Н. Латиш, Д. Левитес, А. Павлова, М. Поташник, В. Шадриков та ін.) дає підстави стверджувати, що в сучасній освітній практиці поширено три парадигми професійної освіти: когнітивна, діяльнісна, особистісно-орієнтована.

Педагогічні концепції когнітивної парадигми ґрунтуються на традиційних, академічних підходах, що використовуються у навчальному процесі, а сам освітній процес відбувається на рівні трансляції соціокультурного досвіду новому поколінню. Тобто акцент зроблено на знаннєвому компоненті освіти. За таких умов провідною навчальною технологією є репродуктивна, коли зусилля організаторів навчально-виховного процесу спрямовуються на науково-методичне й інформаційне забезпечення, проте поза увагою залишається творчий розвиток

⁹⁴ Латыш Н.И. Образование на рубеже веков / Н. И. Латыш. — [2-е изд. доп.]. — М.: НИО, 2000. — С. 19.

особистості. З погляду управління це доволі зручний і ефективний підхід, але з психолого-педагогічних позицій є підстави говорити про особистісно відсторонену освіту, адже підготовка фахівців на засадах знаннєвого компонента не відповідає сучасним вимогам.

Діяльнісний підхід, який є основою діяльнісної освітньої парадигми, потребує активної безпосередньої участі в освітньому процесі тих, хто навчається, коли вони перестають пасивно сприймати інформацію, а самі беруть активну участь у навчальному процесі.

Діяльнісно орієнтована парадигма професійної освіти має функціональну зорієнтованість, спрямовану на успішне виконання певного виду роботи. Зазначимо, що реалізація цього досить складного міждисциплінарного завдання потребує формування професійної культури у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін і майстрів виробничого навчання ПТНЗ різних типів галузевого спрямування і форм власності.

Особистісно орієнтована парадигма передбачає не тільки і не стільки освіту й розвиток, а й насамперед самоосвіту, саморозвиток і самоактуалізацію особистості. На думку Д. Левітеса, ця освітня парадигма орієнтована на індивідуально-психологічні особливості особистості, й по суті має бути варіативною, визнавати право вибору власного шляху розвитку, освітнього маршруту кожного, хто навчається⁹⁵.

Фахівці з державного управління зазначають, що особистісно орієнтована освіта є надто складною й багатовитратною, а з погляду педагогіки — технологічно незабезпеченою⁹⁶.

⁹⁵ Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д. Г. Левитас. — М.: Изд. Моск. психолого-социального института; Воронеж: Изд.-во НПО «МОДЕК», 2003. — С. 91.

⁹⁶ Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособ. / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. — С. 23.

У результаті фундаментальних політичних, економічних і соціальних перетворень у професійній освіті України відбуваються динамічні зміни у різних сферах життєдіяльності. Здійснюється пошук нових концептуальних ідей і підходів до розв'язання проблем розвитку економіки країни в умовах інформаційно-технологічної революції, що й потребує змін у підходах до професійної підготовки фахівців, які будуть здатні здійснити ці перетворення.

Вважаємо, що в цьому надзвичайно важливому і складному процесі необхідно урахувати результати досліджень з різних галузей наукового знання — філософських, соціологічних, економічних, технічних і психологічних, а також, що особливо важливо, педагогічних.

Оскільки у нашому дослідженні йдеться про підготовку педагога для системи професійно-технічної освіти, проаналізуємо дефініції «професійна освіта» і «професійна підготовка». «Професійна освіта — процес і результат професійного становлення і розвитку особистості, які супроводжуються набуттям знань, навичок і умінь за конкретними професіями і спеціальностями»⁹⁷. У підручнику «Професійна педагогіка», за редакцією С. Батишева, термін «професійна підготовка» визначено як «сукупність спеціальних знань, навичок та умінь, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи за відповідною галуззю діяльності. Залежно від кваліфікації розрізняють чотири основних види професійної підготовки, які потребують відповідної професійної освіти: вищої, середньої спеціальної, початкової професійної та елементарної». За О. Лейбовичем, ці поняття також не можна вважати тотожними⁹⁸. «Професійну підготовку» автор поділяє на «професійну

⁹⁷ Профессиональная педагогика: учеб. для студен. обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / за ред. С.Я. Батишева — [2-е изд., перераб. и доп.]. — М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. — С. 504-505.

⁹⁸ Лейбович А.Н. Структура и содержание государственного стандарта профессионального образования / А.Н. Лейбович. — М., 1991. — С.7.

підготовку в широкому і вузькому сенсах». «Професійна підготовка — в широкому сенсі: організація навчання професійних кадрів, різні форми здобування професійної освіти; у вузькому сенсі: прискорена форма набуття професійних навичок»⁹⁹. Професійну освіту трактує вчений як процес і (або) результат професійного становлення і розвитку особистості, який супроводжується набуттям наперед у визначених знань, умінь і навичок за конкретними професіями і спеціальностями.

Система професійної підготовки, на думку Н. Мукан, є багатограним феноменом, що передбачає розвиток професійних знань, встановлення мінімальних меж компетентності на етапі завершення педагогічної підготовки, а також реалізацію відповідної системи оволодіння компетентністю¹⁰⁰. Основними компонентами системи професійно-педагогічної підготовки можна вважати мету, функції, структуру, зміст, форми і методи її реалізації, контроль. Водночас ефективність професійної підготовки залежить від рівня розробленості і взаємодії зазначених складових і від умінь застосовувати теоретичні знання на практиці.

Поняття «професійна підготовка» Е. Нероба розглядає як цілеспрямований організований процес, спрямований на оволодіння певною професією¹⁰¹. Аналіз суперечностей між соціально-економічними потребами суспільства, вимогами ринку праці й професійною підготовкою фахівців показав, що успішному їх розв'язанню може сприяти реалізація навчально-виховного процесу, побудованого з урахуванням взаємозв'язку змісту, форм і методів навчання в умовах цільового дидактичного інформаційного поля¹⁰².

⁹⁹ Там само.

¹⁰⁰ Мукан Н.В. Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Наталія Василівна Мукан. — К., 2006. — С.3.

¹⁰¹ Нероба Е. Професійна підготовка інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Ева Нероба. — К., 2003. — С. 8.

¹⁰² Головченко Г. О. Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх бакалаврів з інформаційної діяльності у коледжах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: [спец.] 13.00.04 — Теорія та методика професійної освіти / Гліб Олександрович Головченко. — К., 2005. — .9.

Професійна підготовка безпосередньо пов'язана як з наукою, так і з виробництвом. Цей зв'язок має складний і багаторівневий характер. Адже саме професійна підготовка покликана забезпечити відповідними кадрами як виробництво, так і науку. Проте, з іншого боку, досягнення науки, втілюючись у створюваних засобах виробництва і продукції, постійно змінюють як структуру виробництва, так і вимоги до виробничого персоналу, і відповідно вносять зміни і в структуру професійної підготовки. Отже, на думку вчених, доцільно визначити провідні позиції, що визначатимуть взаємозв'язок змісту професійної підготовки з тенденціями соціально-економічного розвитку.

Водночас дослідники прогнозують, що в індустріально розвинених країнах передбачаються певні «макротенденції соціально-економічного розвитку», які потребують змін у професійній підготовці фахівців¹⁰³:

- технологічна революція на основі впровадження інформаційних технологій;
- інтернаціоналізація або глобалізація економіки;
- індивідуалізація економічної діяльності; посилення міжнародної міграції фахівців;
- екологізація господарської діяльності, істинний синтез економіки і екології, без якого індустріальне суспільство не має майбутнього.

Освітній процес у професійно-технічних навчальних закладах має спрямовуватися на підготовку людини до того, щоб вона постійно навчалася, вдосконалювала професійну майстерність. Зазначимо, що у нових соціально-економічних умовах зростає значущість розвитку здатності до самостійного прийняття потрібних рішень та формування якостей для активної особистої участі у трудовому процесі в колективі, у

¹⁰³ Калицкий Э. М. Трансформация профессионального образования в современном обществе / Эдуард Мечиславович Калицкий. — Мн., 1997. — С. 15-16.

житті суспільства, а також уміння критично оцінювати результати своєї діяльності, гнучко вносити необхідні корективи, в разі потреби перенавчатися, оволодівати іншою професією.

В умовах переходу до ринкової економіки змінюються пріоритети професійної підготовки фахівців. Ринок праці об'єктивно потребує докорінного підвищення якості професійної освіти і професійного навчання, високого рівня кваліфікації, яку здобуває майбутній робітник. Нині гостро постає питання щодо забезпечення конкурентоспроможності фахівця на ринку праці. Особливо це відчувається при налагодженні міжнародних економічних зв'язків, створенні підприємств різних форм власності, спільних підприємств і фірм із зарубіжними партнерами.

Ринок праці потребує чіткості та об'єктивності у визначенні професійної здатності громадян до праці, їхньої професійної компетентності. Тому основна мета професійної освіти і навчання полягає у підготовці компетентних фахівців, які володіють адекватними вміннями і навичками для задоволення потреб ринку праці. Головне завдання професійної освіти — оволодіння учнями умінь і навичок, знань і здатностей, які відповідають потребам і вимогам ринку праці.

Запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій віднесено до пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти. Перед закладами освіти поставлено одне із головних завдань: забезпечувати підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукових та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці, забезпечити інноваційний характер навчально-виховної діяльності¹⁰⁴.

Особливо важливим є методологічне значення цих положень для перспективних завдань розвитку професійно-технічної освіти. Йдеться про

¹⁰⁴ Національна доктрина розвитку освіти // II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти, 7-9 жовтня 2001 р. / МОН України. — К., 2001. — С. 137-140.

забезпечення належної загальноосвітньої підготовки, про обов'язковий компонент загальної освіти на всіх рівнях та етапах професійного навчання, про реальну наступність у змісті навчання, що створюватиме належні умови для переходу з однієї освітньо-професійної галузі в іншу, а також для подальшого навчання. Тобто за таких умов професійно-технічна освіта не перебуватиме в глухому куті, оволодіння майбутніми робітниками високим рівнем гуманітарних, природничих і спеціальних технічних знань, формування професійно значущих навичок — усе це сприятиме поглибленню інтересів учнів, розвитку професійної майстерності та справжніх талантів.

Сучасна професійна освіта має бути спрямована на підготовку фахівця, який спроможний відповідати за своє професійне майбутнє, здатного утвердити себе в умовах конкуренції на ринку праці. Ринок праці потребує чіткості та об'єктивності у визначенні професійної здатності громадян до праці, їхньої професійної компетентності.

Аналіз різних аспектів функціонування ринку праці, бачення сьогодення і майбутнього його розвитку потребує особливої уваги до Людини, яка є основним суб'єктом усіх процесів, що відбуваються в різних економічних галузях. У зв'язку з цим, на нашу думку, заслуговує на увагу положення щодо ринку праці як педагогічної категорії.

Розглядаючи ринок праці як педагогічну категорію, поряд з економічною та соціальною, Н. Ничкало наголошує, що динаміка змін на ринку праці впливає на розвиток системи професійної освіти, на її модернізацію й відповідно на якість підготовки виробничого персоналу¹⁰⁵.

Перехід до ринкової економіки чітко визначає орієнтири системи професійно-технічної освіти, робить очевидним, що головна мета всіх

¹⁰⁵ Ничкало Н.Г. Ринок праці і проблеми модернізації підготовки кваліфікованих робітників / Нелля Григорівна Ничкало // Проф.-тех. освіта. — 2004. — № 1. — С. 4-12.

суб'єктів освітньої політики і освітнього процесу полягає в необхідності врахування сучасних соціально-економічних реалій ринку праці і трансформування їх у конкретні освітні програми професійної підготовки фахівців.

Отже, розвиток і вдосконалення ринкових відносин перетворюють суб'єктів освіти на суб'єктів ринку. Професійні навчальні заклади стають, по суті, посередниками між клієнтом (учнем) і споживачем (потенційним працедавцем). Ця обставина спонукає заклад освіти до пошуку таких форм і методів трансляції знань, такого змісту і структури професійного навчання, які дають змогу забезпечити потрібну «товарну кондицію» клієнта — випускника конкретного ПТНЗ.

Таким чином, проблема професійного навчання в Україні має розглядатися з позиції розвитку якості кваліфікованих робітників як ключової умови розвитку людських ресурсів.

У західноєвропейських країнах особливого значення набуває стратегія інтелектуалізації праці. А тому питання професійної підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації віднесено до першочергових¹⁰⁶. Основна мета професійної освіти і навчання полягає у підготовці компетентних фахівців, які володіють адекватними вміннями і навичками для задоволення потреб ринку праці. Головне завдання професійної освіти — формування у студентів умінь і навичок, знань і здатностей, які відповідають потребам та вимогам ринку праці.

Оскільки самих знань не вистачить на все трудове життя, роль педагогів змінюватиметься і зростатиме. Навички і знання, здобуті в школі, — не найважливіше питання. Набагато важливіше для учнів і студентів знати, як навчатися самостійно. Знання повинні вдосконалюватися постійно, і педагогічні, і психологічні навички педагогів

¹⁰⁶ Ничкало Н.Г. Риннок праці і проблеми модернізації підготовки каліфікованих робітників / Нелля Григорівна Ничкало // Проф.-тех. освіта. — 2004. — № 1. — С. 9.

стають дедалі важливішими як основний засіб для удосконалення навчального процесу та підвищення компетенції учнів і студентів у співробітництві, координації і командній роботі. Коли суспільство трансформується в сучасне і більш орієнтоване на ринкову економіку, система професійно-технічної освіти повинна запропонувати таку професійну освіту і навчання, що відповідатимуть новій ситуації. Під час підготовки молоді і дорослих до роботи в нових умовах підхід до освіти повинен максимально сприяти реалізації мети навчання¹⁰⁷.

За таких умов нагальною стає проблема щодо інноваційної підготовки майбутніх викладачів для професійно-технічної школи. Її розв'язання потребує врахування соціально-філософських аспектів. Окреслюючи напрями цієї діяльності, важливо враховувати інноваційні перспективи розвитку нашої держави. Адже в умовах XXI ст. «наука та інновації розглядаються не тільки як фундамент і одночасно інструмент підвищення конкурентоспроможності і безпеки, а й як базовий елемент суспільства нового типу, заснованого на знаннях»¹⁰⁸. Педагог професійної школи має не лише розуміти значення ідей щодо інноваційного розвитку країни, а й глибоко усвідомлювати роль інноваційних підходів у формуванні виробничого персоналу.

Якість професійної підготовки учнів залежить від комплексу взаємозв'язаних чинників, зокрема вихідного рівня і якості освіти учнів, їхнього ставлення до навчання, матеріально-технічної бази закладу освіти тощо. Проте провідним чинником, що найсуттєвіше впливає на якість освітнього процесу у професійно-технічній школі, залишається особистість педагога, його компетентність, рівень професіоналізму. Відтак постає

¹⁰⁷ Щербак О.І. Пріоритетні напрями підготовки педагогів професійного навчання з урахуванням перспектив навчання протягом усього життя / Ольга Іванівна Щербак // Педагог професійної школи: зб. наук. пр. — К., 2002. — Вип. 3. — С. 14-19.

¹⁰⁸ Геєць В.М. Інноваційні перспективи України / В. М. Геєць, В. П. Семиноженко. — Харків: Константа, 2006. — С. 105.

природне питання про відповідність особистості педагога професійно-технічної школи тим вимогам, які висуває до нього сучасне суспільство. Отже, процес проектування змісту підготовки педагога професійної школи має передбачати можливості формування соціально і професійно значущих якостей особистості, передусім — це моральна, етична, естетична, інформаційна, екологічна культура особистості. Такий підхід сприятиме формуванню ставлення педагога до себе, інших членів суспільства, держави, навколишнього природного середовища тощо.

Результати опитування керівників професійно-технічних закладів освіти, де розпочинають педагогічну діяльність молоді педагоги, показали, що випускники закладів вищої освіти не завжди готові до ефективної педагогічної діяльності, період їхньої адаптації розтягується на декілька років. Це передусім можна пояснити тим, що реальна професійно-педагогічна діяльність характеризується різноманітністю контекстів використання психолого-педагогічних знань і комплексним характером педагогічних ситуацій, що передбачає вміння педагога вільно керувати навчальним процесом.

Конкретна діяльність педагога професійної школи формується і розвивається під впливом самостійно існуючих об'єктивно необхідних структур діяльності (педагогіка, психологія, методика, фахові знання, вміння, навички) і важливих соціальних, соціокультурних і соціально-психологічних характеристик групи як її суб'єкта. Діяльність педагогів відзначається суттєвим зворотним зв'язком: з одного боку — дія на учнів з метою їхнього професійного та громадянського становлення, з іншого — вплив на саму педагогічну діяльність та її подальший розвиток. Розроблені нині освітні моделі впливають на формування уявлення про суб'єкт освітньої діяльності. Тому в запропонованій моделі міститься інформація про вимоги до сучасного педагога.

У літературі розглядаються переважно два типи моделей: модель підготовки і модель діяльності. Розглянемо модель діяльності педагога професійного навчання, яка орієнтована на вивчення сфери його діяльності, визначення умов його праці, потрібних знань та вмінь, навичок і якостей. Вона має дати повну відповідь на питання щодо здатності фахівця успішно виконувати свої функції. Модель професійної компетентності педагога професійного навчання охоплює необхідні для педагога знання щодо організаційно-педагогічних засад системи професійно-технічної освіти, основ психолого-педагогічних наук, нормативно-правової бази професійно-технічної освіти, галузевих систем, для яких здійснюється підготовка кваліфікованих робітників, науково-технічних досягнень відповідної галузі, основ суспільно-економічних наук та механізмів функціонування ринку праці.

Педагог професійного навчання повинен володіти філософією професійної освіти, загальною культурою, професійно-педагогічною культурою, практично-діяльнісною культурою тощо¹⁰⁹.

У моделі обґрунтовується певний рівень професійної компетентності педагога професійного навчання, яка має розгалужену структуру, місце і систематизацію видів і сфер педагогічної діяльності, функції педагога, які є прямим віддзеркаленням кваліфікаційних вимог і служить для виявлення структури професійної діяльності. Модель стає діагностичним еталоном, орієнтуючись на який педагог може будувати всю роботу щодо розвитку професійної компетентності, оцінювати її. Таким чином, можна вирішити проблему діагностичного цільовизначення у розвитку професійної компетентності педагога.

Визначення структур діяльності — один із найважливіших і цінних елементів цієї роботи. Виходячи із функцій, які виконує педагог,

¹⁰⁹ Щербак О. І. Теоретичні і методичні засади професійно-педагогічної освіти: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Щербак Ольга Іванівна. — К., 2012. — 471 с.

формується перелік ситуацій діяльності, потім — типових завдань, які він повинен розв'язати, і за цим — відповідних способів їх розв'язання. Визначаючи зміст складових структури розробленої нами моделі діяльності педагога професійної школи, доцільно врахувати обсяг вимог, які висуває до нього сучасне науково-педагогічне знання, а також сукупність соціальних вимог, адекватних часові.

Отже, моделювання педагога стає ефективним методом розробки програм їх підготовки, розвитку професійної компетентності; тільки включення моделі педагога до соціального контексту дає змогу уточнити вимоги до неї самої і робить реальним її безпосереднє використання. Модель професійної компетентності педагогів професійнотехнічних закладів повинна стати тією основою, яка допоможе визначити зміст і форми їх навчання. Для науково обґрунтованого підходу до формування професійної компетентності педагогів професійного навчання недостатньо знань лише про зміст професійної компетентності. Потрібен цілісний опис діяльності педагогів як інформативне джерело для побудови освітнього процесу; модель професійної компетентності має бути прогностичною і слугувати інструментом зворотного зв'язку між педагогічною діяльністю і системою освіти педагогів, сприяючи таким чином їх взаємодії та орієнтації. Модель професійної компетентності педагога професійного навчання дає змогу задати конкретні, операціонально експліцитні цілі для процесу формування професійної компетентності педагогів; одним із суттєвих кроків у моделюванні професійної компетентності педагога можуть стати державні стандарти оцінки теоретичної та практичної підготовки педагога, які на рейтинговій основі давали б змогу оцінювати рівень його професійної компетентності.

Поняття компетентнісної освіти, освітньої компетентності прийшло до нас із зарубіжної педагогіки, де воно широко й плідно вживається,

проте на відміну інших західних інновацій не суперечить традиційним українським цінностям. Під компетентністю людини дослідники розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дають змогу людині визначити, тобто ідентифікувати й розв'язувати, незалежно від ситуації, проблеми, характерні для певної сфери діяльності.

Компетентнісний підхід орієнтується на кінцевий результат освітнього процесу, спрямовується на формування у майбутнього фахівця готовності ефективно використовувати можливості (знання, уміння, навички, цінності, психологічні особливості) та зовнішні ресурси (інформаційні, людські, матеріальні) для досягнення поставленої мети. Компетентність характеризує міру включення в активну діяльність, здатність ефективно розв'язувати конкретну ситуацію, мобілізуючи при цьому знання, уміння, досвід, поведінкові відносини та цінності. На перший план виходить категорія «здатність діяти» як уміння використовувати знання у практичній діяльності. Компетентність є ключовим, «вузловим» поняттям, оскільки за своїм змістом поєднує інтелектуальний і навичковий складники освіти; містить ідеологію інтерпретації змісту освіти, бо відштовхується від результату¹¹⁰.

Сформовані компетентності людина використовує в різних соціальних та інших контекстах залежно від умов і потреб щодо здійснення різних видів діяльності. Компетентна людина застосовує ті стратегії, які здаються їй найприйнятнішими для виконання окреслених завдань. Управління власною діяльністю веде до підвищення або модифікації рівня компетентності людини. Отже, компетентність — це

¹¹⁰ Лук'янова Л.Б. Феномен екологічної освіти / Л.Б. Лук'янова // Філософія педагогічної майстерності: зб. наук. пр. / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського // редкол.: Н.Г. Ничкало (голова) та ін. — К.; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. — С. 136-144.

результативно-діяльнісна характеристика освіти¹¹¹. Безумовну цінність становлять положення і висновки вчених, які висвітлюють різні аспекти компетентності. Зокрема, автори розкривають ключові, надпредметні або мета-компетентності: ціннісно-мотиваційну, навчально-пізнавальну й т. п. (Н. Бібік, О. Вербицький, І. Зимня, Н. Кузьміна, О. Овчарук, О. Савченко, А. Степанюк, О. Тархан, А. Хуторської та ін.); рефлексивну (І. Семенов, С. Степанов та ін.); самостійної пізнавальної діяльності, креативну (І. Грубар, В. Басова, М. Беденко, В. Ломакович, С. Сисоева та ін.); трудову, особистісну (А. Маркова, Я. Кодлюк, В. Толочек та ін.); комунікативну, соціально-перцептивну (А. Бодальов, І. Дроздова, Г. Одинцова та ін.); психологічну (І. Белова, М. Ігельник, О. Клименко, О. Мешко, В. Сіткар та ін.); етико-естетичну (Л. Проців, І. Шереметата та ін.); валеологічну (В. Бобрицька, В. Вакуленко, В. Грушко, В. Омеляненко та ін.); андрагогічну (Л. Сігаєва); акмеологічну (А. Бодальов, А. Деркач, Л. Степнова та ін.); екологічну (О. Алексєєв, Л. Білик, Л. Лук'янова, Н. Олійник, Н. Пуствіт, О. Пруцакова, Л. Титаренко).

Отже, аналіз результатів вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних досліджень з проблеми компетентнісного підходу показує, що компетентність доцільно розглядати як: 1) сукупність взаємозв'язаних якостей особистості; 2) здатність використовувати ці якості у процесі виконання складних дій. За І. Зимньою, це групи компетентностей, які стосуються самої особистості як суб'єкта життєдіяльності — особистісні компетентності, комунікативні — виявляються через взаємодію людини з іншими людьми; діяльнісні — виявляються у всіх типах і формах діяльності людини¹¹².

¹¹¹ Професійні компетенції та компетентності вчителя: матеріали регіонального наук.-практ. семінару (28-29 листопада 2006 р.). — Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. — С. 22.

¹¹² Зимня И. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества и подготовки специалистов, 2004.

У сучасних умовах вітчизняні дослідники використовують поняття «компетентність» та «компетенція». Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури щодо цієї проблеми дає підстави зазначити, що поняття «компетенція» традиційно вживається у значенні «коло повноважень і прав», а «компетентність» зазвичай пов'язується з обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю, або «сукупністю необхідних знань і якостей особистості, що дає право професійно підходити до розв'язання питань у певній галузі»¹¹³. Тому доцільно в педагогічному сенсі користуватися саме терміном «компетентність».

Більшість авторів пов'язують поняття «компетентність» з професійною діяльністю людини. Компетентність розглядається як сукупність знань, умінь, навичок, способів і засобів досягнення цілей, а також уміння актуалізувати опановані знання й уміння в потрібний момент і використати їх у процесі реалізації професійних функцій¹¹⁴. Натомість термін «компетенція»¹¹⁵ вживається фахівцями у значенні: сукупності знань, умінь і навичок (Б. Глухов), здатності особистості здійснювати певну діяльність (А. Суригін), рівня сформованості міжособистісного досвіду спілкування (Ю. Ємельянов). Професійно-педагогічну компетентність російські вчені розглядають як сукупність професійно важливих знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення нормативно визначених способів педагогічної діяльності, «узагальнених і закріплених інструкціями, розрахованих на абстрактного суб'єкта й усереднені умови» (В. Шадриков). Види професійно-педагогічної компетентності: 1) екологічна — знання про себе; 2) педагогічна — знання меж можливого втручання педагогіки, знання психолого-педагогічних

¹¹³ Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / Владимир Михайлович Полонский. — М., : Высш. шк., 2004. — С. 156.

¹¹⁴ Белкин А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / Алексей Сергеевич Белкин. — Челябинск: Юж.-Урал. кн. из-во, 2004. — С. 37.

¹¹⁵ Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — С. 76.

основ виховання й освіти, володіння навичками практичної діагностики; 3) викладацька — глибоке знання предмета і вміння його викладати¹¹⁶. Ми поділяємо положення, обґрунтовані Л. Шевчук, щодо розвитку професійної компетентності педагога¹¹⁷.

Водночас вважаємо за доцільне наголосити, що потрібні більш чіткі критеріальні показники визначення рівнів професійної компетентності на основі системного підходу з використанням комплексу методів, які доповнюють один одного, а разом підпорядковані основній меті — об'єктивному встановленню рівня професійної компетентності педагогічних кадрів.

Здійснений у процесі дослідження аналіз необхідних компетентностей педагога професійного навчання відповідно до сучасних вітчизняних і світових тенденцій у розвитку педагогічної освіти дав змогу так структурувати їх.

На початку XXI ст. у більшості країн відбуваються значні зміни, зумовлені науково-технічним прогресом, інформаційно-технологічною революцією та соціально-економічними перетвореннями. За таких умов об'єктивною потребою є методологічне обґрунтування нових підходів до професійної підготовки та розвитку професійної компетентності педагогів. Наголосимо, що це спрямовано на вдосконалення системи неперервної післядипломної освіти педагогів професійно-технічних закладів освіти, забезпечення систематичного підвищення кваліфікації викладачів кафедр психології, педагогіки, методики навчання і виховання з урахуванням модернізації професійно-технічної та вищої освіти.

¹¹⁶ Щербак О. І. Теоретичні і методичні засади професійно-педагогічної освіти: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Щербак Ольга Іванівна. — К., 2012. — 471 с.

¹¹⁷ Шевчук Л. І. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шевчук Людмила Іванівна. — К., 2001. — С. 150.

У зв'язку із сучасними потребами актуалізується завдання педагогів щодо організації творчого процесу у навчальному закладі та створення умов навчання, спрямованих на розвиток особистість та врахування вимог економіки. Виникає необхідність постійної взаємодії з професійними навчальними закладами й, особливо, з підприємствами. Для педагога професійної школи недостатньо бути компетентним з окремих спеціальних дисциплін, його діяльність не може бути єдиним джерелом знань та інформації для студентів і слухачів.

Неперервне підвищення кваліфікації і здобуття нових спеціальностей педагогічними працівниками є складовою частиною всієї освітньої системи і спрямоване на розвиток особистісного потенціалу педагога, формування його готовності активно збагачувати інтелектуальний і духовний потенціал суспільства.

Головною метою підвищення кваліфікації педагогів професійної школи у системі неперервної професійно-педагогічної освіти є створення належних умов для постійної самоосвіти, самовдосконалення, розвитку дослідницьких здібностей і педагогічного таланту педагогів.

Назріла потреба застосування нових концептуальних підходів до підготовки та підвищення кваліфікації педагогів, основними передумовами яких є сучасна модернізація освіти, визначення нових напрямів функціонування системи педагогічної освіти з врахуванням міжнародного досвіду, інтеграції України в Європейське співтовариство.

Основним завданням підвищення якості підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників є приведення її у відповідність із вимогами особистості, суспільства та економіки України.

Особливого значення набуває оновлення змісту неперервного підвищення кваліфікації, що визначається вимогами суспільства до якості освіти педагогічних кадрів, новітніми досягненнями вітчизняної і світової

науки і практики з урахуванням особистих потреб працівників освіти. В основу неперервного підвищення кваліфікації працівників освіти покладено перспективні педагогічні технології, які формують зацікавлене ставлення слухачів до теоретичних знань як засобу розв'язання практичних завдань професійної освіти і навчання.

У Білій книзі національної освіти України особлива увага приділена уточненню стану української системи освіти в контексті глобалізаційних тенденцій і викликів часу як вихідної методологічної позиції для подальшого ґрунтовного наскрізного і рівневого розгляду освіти. Стратегія розвитку освіти в умовах інформаційного суспільства, забезпечення якості освіти обґрунтовується, що ключовими, сутнісними характеристиками нинішньої й майбутньої освіти насамперед є її людиноцентризм, демократизація, інноваційність, безперервність, інформатизація й ін.¹¹⁸

Професійно-технічна освіта, вища, післядипломна освіта пов'язані з професіоналізацією, підготовкою до виходу на конкурентний ринок праці, а також безперервною освітою дорослих на принципах єдності її формальної, неформальної та інформальної складових. Тут головні проблеми полягають у забезпеченні якісного, чітко вимірювального і порівняльного світогляду, результату сформульованого в термінах компетентностей і кредитів та вираженого в наданих кваліфікаціях¹¹⁹.

Водночас наголосимо, що досягнення відповідної якості підготовки кваліфікованих робітників потребує:

- удосконалення системи професійної орієнтації та відбору молоді на навчання;

¹¹⁸ Біла книга національної освіти України / Т.Ф. Алексеєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В.Г. Кременя; НАПН України. — К.: Інформ. системи, 2010. — С. 7.

¹¹⁹ Біла книга національної освіти України / Т.Ф. Алексеєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В.Г. Кременя; НАПН України. — К.: Інформ. системи, 2010. — С. 8.

- розроблення освітніх стандартів на компетентнісній основі; удосконалення навчально-методичного забезпечення;
- запровадження механізму ефективного управління системою ПТО, зокрема на основі децентралізації, розвитку соціального партнерства;
- створення умов для стажування педагогічних працівників на високотехнологічному виробництві¹²⁰.

Неперервний професійний розвиток педагогів професійної школи відбувається цілеспрямовано за напрямками:

- навчання у вищих закладах освіти під час здобуття вищої освіти чи іншого освітньо-кваліфікаційного рівня;
- навчання на курсах підвищення кваліфікації;
- виконання методичної роботи на базі методичних об'єднань різного рівня відповідно до річних планів їх роботи;
- постійної самоосвіти, стажування, навчання в аспірантурі, докторантурі¹²¹.

До способів розв'язання актуальних проблем щодо забезпечення якості неперервного підвищення кваліфікації вважаємо за доцільне віднести:

- системне впровадження освітніх інновацій у зміст, форми і методи навчання;
- розвиток очно-дистанційної форми навчання;
- запровадження компетентнісного і кредитного підходів;
- розвиток суб'єктних відносин у системі післядипломної педагогічної освіти.

¹²⁰ Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; авт. В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, М.І. Бурда [та ін.]; редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), В.М. Мадзігон (заст. голови), О.Я. Савченко (заст. голови); за заг. ред. В.Г. Кременя. — [2-ге вид.]. — К.: Пед. думка, 2011. — С. 82-84.

¹²¹ Біла книга національної освіти України / Т.Ф. Алексеєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В.Г. Кременя; НАПН України. — К.: Інформ. системи, 2010. — С. 286.

Ці умови реалізуються в активному соціально-психологічному навчанні педагогічних працівників, яке включає кілька етапів: підготовчий, на якому визначається ступінь готовності до особистісного розвитку; діагностичний, спрямований на визначення вихідного рівня особистісного розвитку; етап актуалізації, що відбувається в активних формах і позитивно позначається на методах навчання; етап закріплення, реалізується в дистанційній формі навчання, а також безпосередній професійній діяльності¹²².

Узгодженість мети і результатів неперервного підвищення фахової освіти і кваліфікації та здобуття нових спеціальностей педагогічними працівниками досягається:

- пріоритетністю цього напрямку в діяльності освітньої системи;
- взаємозв'язком і наступністю в забезпеченні умов для оволодіння педагогічною майстерністю, об'єктивного оцінювання рівня фахової підготовленості педагогів.

У зв'язку з цим, на нашу думку, зростає роль психолого-педагогічних досліджень з проблем підготовки викладачів і майстрів для сучасних професійно-технічних навчальних закладів. Для багатьох з них характерна інтегративність структур професійного навчання, його багатоступеневість, упровадження принципово нових технологій навчання.

З метою забезпечення неперервної педагогічної освіти та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів професійно-технічних закладів освіти у Київському професійно-педагогічному коледжі імені Антона Макаренка здійснюється психолого-педагогічна підготовка бакалаврів, молодших спеціалістів з вищою освітою за заочною

¹²² Біла книга національної освіти України / Т.Ф. Алексеєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В.Г Кременя; НАПН України. — К.: Інформ. системи, 2010. — С. 288-291.

(дистанційною) формою навчання (термін навчання 1,5 року). Навчальний план розроблено на основі вимог кваліфікаційної характеристики до психолого-педагогічної підготовки фахівця. В ньому передбачено настановчі та екзаменаційні сесії, виконання контрольних робіт, курсових робіт. Після закінчення теоретичного навчання і педагогічної практики заплановано виконання дипломної роботи, тема якої пов'язана з практичною діяльністю педагога у навчальному закладі¹²³. Підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання та викладачів професійно-технічних закладів освіти здійснюється таким чином, щоб кожен з них не рідше одного разу на 5 років пройшов навчання з відривом від основної роботи. Крім того, викладачами широко використовуються різноманітні за змістом, формою теоретичні та методичні семінари.

Як відомо, підвищення кваліфікації викладачів здійснюється в інститутах післядипломної освіти (ІПК) і на факультетах підвищення кваліфікації (ФПК) та перепідготовки, що діють у структурі закладів вищої освіти. Вони стали навчально-методичними центрами узагальнення і поширення прогресивних ідей педагогічного досвіду. Їх діяльність спрямовується на узагальнення досвіду професійної майстерності викладачів з урахуванням найновіших досягнень науки і техніки, поглиблення й оновлення знань в галузі спеціальних (профільно-орієнтованих) дисциплін, активних методів і нових технологій навчання, педагогіки і психології. Підвищення кваліфікації у Київському професійно-педагогічному коледжі імені Антона Макаренка педагогів професійного навчання, викладачів спеціальних (профільно-орієнтованих) дисциплін, майстрів виробничого навчання спрямовано на впровадження

¹²³ Щербак О. І. Нові підходи до підготовки педагогічних кадрів для закладів професійної освіти / Ольга Іванівна Щербак // Педагог професійної школи: зб. наук. пр. — К., 2001. — Вип. І. — С. 31-39.

інноваційних технологій навчання, інтерактивних методик з використанням інформаційно-комунікаційних технологій та ін.

Розглядаючи питання підвищення кваліфікації фахівців, доцільно враховувати результати досліджень з проблем андрагогіки та акмеології. Як відомо з літературних і документальних джерел, з часом сфера освіти дорослих виділилась із загальної системи неперервної освіти і поділилась на три основні «гілки» освітньої діяльності: базову освіту, систему підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів, додаткову освіту.

Починаючи з 90-х років ХХ ст., формується новий підхід до освіти дорослих — як сфери ширших можливостей у працевлаштування, зміни професій у відповідності до вимог ринку праці. Нині посилилася динаміка процесів і явищ навколишнього світу, які треба сприймати й адаптуватися до них, а відтак нагромаджені знання вимагають систематизації і структурування.

Ефективність навчання дорослих залежить від багатьох чинників — мотивації, рівня підготовленості, прагнення навчатися, підвищувати свій професійний рівень, а відтак вимагає різних підходів й принципів у реалізації цілей навчання.

Освіта дорослого вимагає чіткого визначення статусу викладача, який здійснює навчальну діяльність серед різних категорій дорослого населення, та його професійних обов'язків.

У педагогічній моделі головна функція викладача — це функція «джерела знань». У межах андрагогічної парадигми, на думку С. Змейова¹²⁴, викладач є експертом у галузі технології навчання дорослих, організатор спільної діяльності з тим, хто навчається, консультантом, натхненником, співавтором індивідуальної роботи.

¹²⁴ Змеев С.И. Технология обучения взрослых : учеб. пособ. для студентов высших учебных заведений / С.И. Змеев. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 128 с.

Розвиток освіти дорослих: теоретико-методологічні засади програми навчання, який створює комфортні умови для процесу навчання і, зрештою, джерелом знань, умінь і навичок¹²⁵.

Цікавою є позиція російського ученого С. Вершловського¹²⁶, який вважає, що у системі освіти дорослих викладач насамперед є організатором навчання, який поєднує у своїй професійній діяльності й інші функції, виконуючи при цьому три ролі¹²⁷:

- «лікаря-психотерапевта», який надає допомогу в поновленні мотивації до навчальної і професійної діяльності, знижує рівень тривожності суб'єктів навчання;
- «експерта», який володіє змістом як андрагогічної, так і професійної діяльності тих, хто навчається;
- «консультанта», який володіє методологією андрагогічного супроводу процесу самоосвіти дорослих (цільове підвищення кваліфікації, випереджувальне навчання основам науководслідницької роботи, допомога у створенні проектів професійного і особистісного розвитку);
- виконання таких ролей викладача, який працює з дорослими, вимагає дотримання трьох нижчевказаних принципів.

Принцип рівності. Необхідно відразу показати, що викладач — такий самий учасник процесу навчання, як і всі інші. Потрібно налаштувати аудиторію на можливість вільно обговорювати будь-яку інформацію. Обов'язковою умовою є повага до думок аудиторії, право на особисту думку кожного співбесідника, урахування життєвого досвіду тих, хто навчається. Тут не важливо, що цю думку можуть висловити не науковими

¹²⁵ Змеев С.И. Технология обучения взрослых : учеб. пособ. для студентов высших учебных заведений / С.И. Змеев. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 128 с.

¹²⁶ Вершловский С. Г. От педагогики кандрагогике / С. Г. Вершловский // Университетский вестник. — СПб., 2002. — Вып. 1. — С. 33-36.

¹²⁷ Біла книга національної освіти України / Т.Ф. Алексєєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В.Г Кременя; НАПН України. — К.: Інформ. системи, 2010. — 342 с.

термінами, а простими словами, оскільки для дорослого важливими є не формулювання, а розуміння й «сприймання» висловленого.

Принцип активної творчості. Досвід, який є у кожного з нас, призводить до створення стереотипів. Тож усе нове ми прагнемо зрозуміти і зробити так, як звикли. Для усунення стереотипів, підготовки аудиторії для сприйняття нового знання та генерації свіжих ідей необхідно створити відповідну атмосферу в групі.

Третій принцип — особистість. Іноді цей принцип плутають з індивідуалізацією, проте тут є принципова різниця. За умови індивідуалізації навчання, той, хто навчає, має знайти спосіб враховувати індивідуальні особливості усіх членів групи (хтось вимагає пояснень на прикладі, комусь потрібні таблиці, схеми тощо). За особистісного підходу, заняття йде по універсальній схемі, яка враховує принципові особливості усіх дорослих. При цьому необхідно пам'ятати, що кожен із них — особистість із притаманними лише їй особливостями.

Сьогодні у вітчизняній освіті відбувається активне впровадження компетентнісного підходу, що відповідає стратегії розвитку сучасної вітчизняної освіти й продиктовано вимогами ринку праці. Проте ці вимоги ще не в повному обсязі враховуються в процесі підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Зазвичай вони не пов'язані із конкретними дисциплінами, мають надпредметний характер, віддзеркалюють оновлення самої професійної діяльності, а відтак вимагають від дорослої людини, яка вже здобула освіту, опанування гнучких технологій змінюваного поля діяльності. В умовах постійного оновлення соціально-економічних потреб, від дорослої людини вимагається повсякчас зміцнювати особистісні й соціальні ресурси. Тож реалізувати їх на практиці доросла людина спроможна лише у процесі постійного оновлення знань.

Крім того, навчання дорослих ускладнюється й через відчутний вплив старої парадигми навчання, з притаманними їй недоліками, такими як догматичний стиль навчання, лекційна форма проведення занять, переважання технократичного мислення, орієнтація на засвоєння готових знань та індивідуальні форми роботи.

Як відомо, андрагогічний підхід ґрунтується на урахуванні особливостей навчання дорослих¹²⁸, що має такі особливості:

1. у процесі навчання провідну роль відіграють потреби, мотиви і професійні проблеми тих, хто навчається;

2. дорослій людині необхідно надати можливості для самостійності, самореалізації, самокерованості;

3. досвід дорослої людини може бути використаний як під час її власного навчання, так і у процесі навчання колег;

4. освітній процес необхідно орієнтувати не на набуття знань взагалі, а на розв'язання значущої, для того, хто навчається, проблеми: надання допомоги у досягненні конкретної цілі;

5. результати навчання можуть відразу застосовуватися на практиці;

6. навчання відбувається в умовах суттєвих обмежень (соціальних, часових, фінансових, професійних тощо);

7. навчання вибудовується як спільна діяльність тих, хто навчає і навчається, завдяки чому їхні взаємовідносини у навчальному процесі наближуються до партнерського рівня;

8. доцільно враховувати попередній життєвий досвід, який зазвичай формує у дорослої людини низку бар'єрів (як правило, психологічного характеру: стереотипи, установки, страх тощо) і може завадити ефективному навчанню.

¹²⁸ Змеев С.И. Технология обучения взрослых: учеб. пособ. для студентов высших учебных заведений / С.И. Змеев. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 128 с.

Викладач має бути добре обізнаним із сучасними методами навчання дорослих на андрагогічних засадах, педагогічними технологіями, а також навичками щодо підвищення мотивації навчання та вміннями конструювати соціально-педагогічні ситуації, які уможливають самоорганізацію і саморозвиток тих, хто навчається.

Особливістю роботи з дорослими є необхідність урахування чинників, що допомагають долати сформовані в їхній свідомості негативні стереотипи щодо опанування новими знаннями, професійними навичками і вміннями. Тому ефективність навчання дорослих значною мірою залежить від таких чинників, як: створення умов для їх самовизначення; організація освітнього процесу з урахуванням принципів, що дають змогу долати стереотипи і бар'єри сприйняття; навчання дорослих ефективних методів освітньої діяльності; створення атмосфери, що сприяє зняттю психологічної напруги і тривоги, пов'язаної із залученням їх в освітню діяльність.

У нинішніх умовах доцільно розробляти життєві перспективні моделі підготовки фахівців з урахуванням того, що професійно-технічна освіта покликана не тільки готувати людей до трудової діяльності в інформаційному суспільстві, а й виховувати відповідальних громадян, які свідомо ставляться до свого професійного майбутнього.

Отже, освітній процес у сучасних умовах має здійснюватися з урахуванням того, що навчання відбувається тоді, коли людина змінює своє ставлення або поведінку з користю для себе і в кращий бік так, щоб воно відповідало тим фактам чи змінам, які є в її світогляді або в стосунках з іншими людьми. Результатом забезпечення реалізації цих вимог є зміна загальної структури професійного навчання, оновлення навчальних програм, адаптування їх до нинішніх умов та використання сучасних методів навчання.

Оскільки методи навчання молодого і працездатного населення повинні максимально сприяти виконанню визначених цілей, то реалізація цього завдання більшою мірою залежить від педагогічних кадрів, їхньої майстерності та професіоналізму. Ці зміни також помітно впливають на економіку, ринок і система освіти змушена адаптуватися до нових реалій і вимог. У галузі професійно-технічної освіти під цим розуміють нову систему взаємозв'язків між професійно-технічними і закладами вищої освіти, а це означає нові завдання, які стоять перед професійно-технічною освітою у співробітництві із суспільством і ринком праці.

Діяльність педагога потребує створення і безумовного розвитку внутрішніх і зовнішніх форм співробітництва. Внутрішнє співробітництво — це впровадження різноманітних форм організації процесу з урахуванням як індивідуальної компетентності, так і розподілу завдань між членами колективу. Зовнішнє співробітництво — це пошук додаткових форм партнерських відносин з професійно-технічними навчальними закладами, підприємствами, службами зайнятості, іншими соціальними партнерами. У процесі формування партнерських відносин педагог повинен виявляти володіння комунікативними вміннями.

Діяльність закладу освіти потрібно організовувати таким чином, щоб учень (студент) був у центрі уваги суб'єктів процесу підготовки, тобто має бути супроводження кожного учня у процесі навчання. При цьому змінюється роль педагога професійного навчання (викладача і майстра виробничого навчання). Замість виконання старої функції як головного джерела знань він стає організатором, який допомагає тому, кого навчає, здобувати знання із різних джерел інформації. Педагог нового типу повинен володіти не тільки достатніми професійними знаннями, але й широкою ерудицією, високою інформаційною та комунікативною культурою. Освітній процес слід спрямувати на задоволення потреб різних

категорій учнів (слухачів), упроваджуючи різні форми навчальної діяльності, створюючи відповідні дидактичні умови для їхньої самостійної роботи.

Нагальною також стає потреба більш повною мірою враховувати потреби роботодавців, оперативно реагувати на зміни на ринку праці. Поряд з іншими чинниками це сприятиме створенню гнучкої системи професійно-педагогічної освіти, її постійному розвитку й удосконаленню, що, безумовно, забезпечуватиме випереджальну підготовку робочих кадрів, стратегію неперервного професійно-технічного навчання впродовж усього життя.

В основу неперервного підвищення кваліфікації працівників освіти закладаються перспективні педагогічні технології, які формують зацікавлене ставлення слухачів до теоретичних знань як засобу розв'язання практичних завдань професійної освіти та навчання.

Проблемою є те, що наразі на державному рівні не відпрацьовані ефективні механізми введення нових нормативно-правових актів, що призводить до тривалого, іноді багаторічного знаходження законопроектів у законотворчому органі. Тому назріла потреба в розробленні та введенні в дію більш якісного процесу правотворчості з врахуванням процедури підготовки, обговорення, прийняття та контролю за дотриманням законодавства (його актуалізації, заміни застарілих чи розроблення нових нормативно-правових актів, яких не вистачає).

Вважаємо за доцільне:

1. організувати та провести наукові дослідження стану та проблем освіти дорослих з позицій особистості, роботодавця, ринку праці, самої системи професійної освіти; з позицій розгляду в якості суб'єкта освіти не тільки як особистості, але і соціальної групи; в аспекті різних предметних

сфер наукових знань — педагогіки, психології, економіки, соціології, філософії і т. д.;

2. проаналізувати якість професійної освіти дорослих у системі навчання кадрів безпосередньо на виробництві та у навчальних закладах, та на цій основі підготувати відповідні розпорядчі документи;

3. оновити програми підвищення кваліфікації керівних та педагогічних працівників державних закладів освіти з питань організації та специфіки навчання дорослого населення;

4. переглянути ліцензійні, атестаційні та акредитаційні механізми з метою регулювання та забезпечення гнучкості, мобільності та оперативності діяльності закладів освіти і підприємств, які займаються освітою дорослих;

5. надати державним закладам освіти автономного статусу у вирішенні питань, пов'язаних з організацією та здійсненням навчання дорослого незайнятого населення, що сприятиме збільшенню фінансових надходжень за надання платних послуг;

6. сприяти створенню на різних рівнях консультативних рад з питань освіти дорослих з представників заінтересованих сторін та національної асоціації освіти дорослих;

7. прискорити створення системи незалежної оцінки якості професійної освіти з врахуванням міжнародного досвіду, що дозволить підвищити професійно-кваліфікаційний рівень робочої сили.

8. удосконалити процес формування укладання планів і програм на основі блочно-модульної структури змісту навчання дорослих, яка дозволить організувати навчальних процес як за традиційною предметною формою, так і за навчальними модулями залежно від мети навчання;

Для організації навчання дорослих, яке має практичну спрямованість заклади освіти повинні мати стійкі зв'язки з підприємствами, контакти зі службою зайнятості, галузевими органами управління, професійними асоціаціями роботодавців тощо, що може гарантувати не тільки якість освітніх програм і їх відповідність вимогам ринку праці, а і задовольнити замовлення на освітні послуги.

Забезпечити умови ефективного навчання дорослого населення здатні лише професійно підготовлені педагогічні кадри. Тому до навчання дорослих доцільно залучати педагогів, які володіють сучасними педагогічними технологіями, використовують активні методи, диференційний підхід до слухачів, знають особливості роботи з дорослими.

Таким чином, освіту дорослих слід розглядати як невід'ємну, і в той же час відносно відособлену, частину системи освіти, яка має комплекс проблем, пов'язаних з її функціонуванням і розвитком, свою змістовну специфіку, обумовлену особливостями контингенту, а також своєрідністю завдань.

На даному етапі актуальним є розроблення теоретико-методичних засад підготовки та підвищення кваліфікації педагога професійного навчання на андрогогічних засадах.

Основним завданням підвищення якості підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників є приведення їх діяльності у відповідність до вимог особистості, суспільства та економіки України.

Назріла необхідність нових концептуальних підходів до підготовки та підвищення кваліфікації педагогів з урахуванням освіти дорослих, навчання впродовж життя, основними передумовами яких є сучасні процеси освітніх реформ, визначення нових підходів у функціонуванні

системи педагогічної освіти, враховуючи міжнародний досвід, інтеграцію України в європейське співтовариство.

Відділ змісту і технологій педагогічної освіти

3.2. Форми професійного розвитку педагога професійної школи на андрогогічних засадах

1. Дискусійні платформи у межах роботи Центру педагогічної майстерності імені Івана Зязюна у Київському професійно-педагогічному коледжі імені Антона Макаренка:

- «Як створити умови для професійного удосконалення педагога?»
- «Чи сприяє інформатизація освітнього процесу налагодженню діалогічної взаємодії між студентом і викладачем»
- «Як подолати ціннісний нігілізм студента?»

2. Підготовка проектних робіт у формі малих груп під керівництвом викладача-наставника з метою збагачення знань про стан професійної освіти в Україні і зарубіжжі з таких тем:

- «Тенденцій розвитку і сучасного стану професійної освіти у країнах Європейського Союзу»
- «Напрями діяльності профільних транснаціональних організацій (CEDEFOP, Європейський Фонд Освіти тощо)»
- «Проблематика європейського журналу «Професійне навчання».
- «Інформаційно-комунікаційні технології у професійній освіті».

3. Проблемний семінар для викладачів «Провідні функції неперервної освіти у контексті сучасних викликів ринку праці». Основна мета – спроектувати ключові функції неперервної освіти у площину розвитку індивідуальної траєкторії викладача професійної школи (соціокультурна, розвивальна (задоволення і розвиток духовних запитів особистості, створення умов для її постійного творчого зростання); загальноосвітня, компенсуюча (усунення прогалин у базовій освіті, її доповнення новими знаннями, що з'являються в умовах інформаційно-

технічної революції); адаптивна (гнучка професійна підготовка, перепідготовка і підвищення кваліфікації з метою оновлення професійного досвіду, здобуття іншого фаху в умовах постійних змін на виробництві, розвитку теле- і радіокомунікацій, комп'ютерного доступу до інформаційних банків даних тощо); економічна (задоволення потреб держави, регіонів, різних галузей промисловості, сільського господарства і сфери послуг у конкурентоспроможних фахівцях, підготовлених до впровадження новітніх технологій, техніки тощо) (Ничкало Н.Г. *Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект* / Н.Г. Ничкало // *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія]* / за ред. І.А. Зязюна. — К.: Видавництво «Віпол», 2000. — С. 29-36.).

4. Тренінг з розвитку методичної культури «Інновації в професійній освіті», метою якого є формування умінь щодо використання інтерактивних методики навчання.

5. Сторітелінг з проблеми «Компетентний педагог професійної школи: досвід викладачів». Основна мета – у формі есе представити колегам досвід власного професійного зростання з урахуванням ключових досягнень і прогалин на цьому шляху.

6. Педагогічний аукціон з проблеми «Розвиток професійної майстерності викладача професійної школи» у результаті опрацювання електронних ресурсів з неперервної освіти:

- сайт «Педагогічна майстерність учителя» (<http://pedmaster.ucoz.ua/>);
- освітньо-науковий портал «Педагогічна майстерність викладача вищої школи» (<http://www.pedagogic-master.com.ua/>).

РЕКОМЕНДОВАНИЙ СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / Алексей Сергеевич Белкин. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. из-во, 2004. – 176 с.
2. Біла книга національної освіти України / Т. Ф.Алексєєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В.Г. Кременя; НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2010. – 342 с.
3. Вершловский С.Г. От педагогики кантрагогике / С.Г. Вершловский // Университетский вестник. – СПб., 2002. – Вып. 1. – С. 33-36.
4. Высшее и послесреднее профессиональное образование в Центральной и Восточной Европе: Доклад по странам ЕС, подготовленный Европейским Фондом Образования и Советом Европы. – 1997. – С. 5-12.
5. Геєць В.М. Інноваційні перспективи України / В.М. Геєць, В.П. Семиноженко. – Харків: Константа, 2006. – 221 с.
6. Гончаренко С.У. Про критерії оцінювання педагогічних досліджень / С.У. Гончаренко // Шлях освіти. – 2004. – № 1. – С. 2-6. 7.
7. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
8. Головченко Г.О. Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх бакалаврів з інформаційної діяльності у коледжах: автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 – Теорія та методика професійної освіти / Гліб Олександрович Головченко. – К., 2005. – 24 с.
9. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для системы доп. проф.образования / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИДАНА, 2005. – 495 с.

10. Гуржій А., Другий Міжнародний Конгрес з технічної та професійної освіти / А. Гуржій, Н. Ничкало, О. Щербак // Професійно-технічна освіта. – 1999. – № 3.
11. Державний класифікатор професій ДК 003:2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – Загол. з екрану. – Мова укр. 180 12. Зязюн І.А. Нові технології підготовки вчителя в Україні / Іван Андрійович Зязюн // Науковий вісник Миколаївського держ. університету імені В.О. Сухомлинського: зб. наук. пр. / за ред. В.Д. Будака, О.М. Пехоти. – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2011. – Вип. 1.32. – С. 16-21.
12. Змеев С.И. Технология обучения взрослых: учеб. пособ. для студентов высших учебных заведений / С.И. Змеев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 128 с.
13. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 208 с.
14. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
15. Исследование проблемы повышения квалификации работающего населения на рынке труда Украины / Л.В. Щербак, Т. П. Петрова, О.И. Щербак ; за ред. О.И. Щербак. – К.: Наук.світ, 2001. – С. 8-9.
16. Калицкий Э.М. Трансформация профессионального образования в современном обществе / Эдуард Мечиславович Калицкий. – Мн., 1997. – 113 с.
17. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні: Затверджено Міністерством освіти і науки України та

- Академією педагогічних наук України 05 липня 2004 р. // Проф.-техн. освіта. – 2004. – № 3. – С. 2-5.
18. Латыш Н.И. Образование на рубеже веков / Н. И.Латиш. – [2-е изд. доп.]. – М.: НИО, 2000. – 215 с.
 19. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д.Г. Левитас. – М.: Изд. Моск. психолого-социального института ; Воронеж: Изд.-во НПО «МОДЕК», 2003. – 320 с.
 20. Лейбович А.Н. Структура и содержание государственного стандарта профессионального образования / А.Н. Лейбович. – М., 1991. – 224 с.
 21. Лук'янова Л.Б. Феномен екологічної освіти / Л.Б. Лук'янова // Філософія педагогічної майстерності: зб. наук. пр. / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського // редкол.: Н.Г. Ничкало (голова) та ін. – К.; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – С. 136-144.
 22. Мукан Н.В. Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Наталія Василівна Мукан. – К., 2006. – 21 с.
 23. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; авт.: В.П. Андрущенко, І. Д. Бех, М. І. Бурда [та ін.]; редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), В.М. Мадзігон (заст. голови), О.Я. Савченко (заст. голови); за заг. ред. В.Г. Кременя. – [2-ге вид.]. – К.: Пед. думка, 2011. – 304 с.
 24. Національна доктрина розвитку освіти // II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти, 7-9 жовтня 2001 р. / МОН України. – К., 2001. – С. 137-155.

25. Нероба Е. Професійна підготовка інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Ева Нероба. – К., 2003. – 22 с.
26. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект / Н.Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] / за ред І.А. Зязюна. – К.: Видавництво «Віпол», 2000. – С. 29-36. 181.
27. Ничкало Н.Г. Ринок праці і проблеми модернізації підготовки кваліфікованих робітників / Нелля Григорівна Ничкало // Проф.-тех. освіта. – 2004. – № 1. – С. 4-12.
28. Олійник В.В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: [монографія] / В.В. Олійник. – К.: Міленіум, 2003. – 594 с.
29. Олейникова О.Н. Основные тенденции развития и современные состояния профессионального образования в странах Европейского Союза: [монография] / О.Н. Олейникова. – Казань: Институт среднего профессионального образования РАО, 2003. – 252с.
30. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / Е. П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков [и др.]; под. ред. В.А. Слостёнина. – М.: Академия, 2004. – 368 с.
31. Профессиональная педагогика: учеб. для студен., обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / за ред. С.Я. Батишева – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 904 с.
32. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / Владимир Михайлович Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.

33. Професійні компетенції та компетентності вчителя: матеріали регіонального наук.-практ. семінару (28-29 листопада 2006 р.). – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – 188 с.
34. Профессионально-педагогические понятия: слов. / сост. Г.М. Романцев, В.А. Федоров, И.В. Осипова ; под ред. Г.М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 456 с.
35. Рапацевич Е.С. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Евгений Степанович Рапацевич. – Мн.: «Современное слово», 2005. – С. 254-255.
36. Філософія педагогічної майстерності: зб. наук. пр. / редкол.: Н.Г. Ничкало (голова) та ін. / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – К.-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 380 с.
37. Шевчук Л.І. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шевчук Людмила Іванівна. – К., 2001. – 210 с.
38. Щербак О.І. Нові підходи до підготовки педагогічних кадрів для закладів професійної освіти / Ольга Іванівна Щербак // Педагог професійної школи: зб. наук. пр. – К., 2001. – Вип. І. – С. 31-39.
39. Щербак О.І. Пріоритетні напрями підготовки педагогів професійного навчання з урахуванням перспектив навчання протягом усього життя / Ольга Іванівна Щербак // Педагог професійної школи.: зб. наук. пр. – К., 2002. – Вип. 3. – С. 14-19.
40. Щербак О.І. Теоретичні і методичні засади професійно-педагогічної освіти: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Щербак Ольга Іванівна. – К., 2012. – 471 с.

41. Закон України «Про охорону праці» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – Загол. з екрану. – Мова укр. 43. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – Загол. з екрану. – Мова англ. 182
42. Консультативний форум ЕФО 2006. Тематический семинар: Обучение предпринимательству [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/5445922943B30DF1C12579C9003A8BD4_NOTE6VYFBU.pdf – Загол. з екрану. – Мова укр.
43. Постанова КМУ від від 23.11.2011 № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікації» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> – Загол. з екрану. – Мова укр.

РОЗДІЛ 4.

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

4.1. Специфіка професійного самовдосконалення викладачів вищої школи на андрагогічних засадах

Визначення структурних елементів професійної діяльності викладача, шляхів його самовдосконалення залишається одним з нерозв'язаних питань педагогіки вищої школи. У сучасній педагогічній науці є спроби автоматичного ототожнення діяльності викладача ЗВО та шкільного вчителя, що пояснюється спільним видом їхньої діяльності. Однак професійна діяльність викладача закладу вищої освіти істотно відрізняється від функцій, компонентів діяльності вчителя загальноосвітньої школи.

Професійно-педагогічна діяльність викладача – багаторівнева та складноорганізована. Вона поєднує наукову, викладацьку, навчальну й методичну роботу. Тобто викладач одночасно є фахівцем у певній галузі знань, педагогом, ученим і головне – організатором і мотиватором особистісного самовдосконалення. Співвідношення всіх видів діяльності, ролей розгортається у структурі особистості нерівномірно, що зв'язано з етапами проходження педагогом професіоналізації. Саме гармонійне поєднання прикладної, педагогічної, науково-дослідної діяльності на шляху до самовдосконалення є найбільш продуктивним підґрунтям саморозвитку (О. Гура¹²⁹, З. Єсарєва¹³⁰, Н. Кузьміна¹³¹). На нашу думку,

¹²⁹Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: монографія / О. І. Гура. – Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2006. – с. 332.

¹³⁰Єсарєва З. Ф. Динаміка научного творчества преподавателя вуза в зависимости от возраста / З.Ф. Есарєва // Возрастная психология взрослых. – Л., 1971. – Вып. 2. – С. 281–284.

¹³¹Кузьміна Н. В. Создание в человеке продуктивного профессионала – предмет акмеологии / Н.В.Кузьміна // Акмеология 2000: методические и методологические проблемы. – СПб.: Петерб. акмеол. акад., 2000. – Вып. 5. – С. 184–186.

потреба в усвідомленому самовдосконаленні викладача є ґрунтовною основою для досягнення аксіологічного й професійного акме, системоутворювальною властивістю особистості.

Викладач має справу з дорослими людьми – студентами (це переважно юнацький вік, вік першої дорослості). Принциповим моментом у його роботі є врахування вікових та індивідуальних особливостей студентської аудиторії. Мета діяльності викладача ЗВО – формування саме професійних знань, умінь, навичок, а не загальних, як в умовах школи, та орієнтації на особистісне зростання студентів.

Професійна діяльність викладача спрямована на активізацію пізнавальної діяльності студентів, їхньої самостійної роботи. Відповідно викладач має забезпечити організацію самовиховної та самоосвітньої студентської діяльності на високому рівні.

Педагог ЗВО не тільки повідомляє знання, відомі факти, але й є творцем нових теорій, методів, форм роботи, тобто сам продукує нові знання, роблячи їх особистісно значущими для студентської аудиторії: «Однією з його основних функцій як науково-педагогічного працівника є дослідження об'єктивної дійсності (закономірностей, зв'язків, відносин та ін.), аналіз, синтез та їх генералізація в контексті власного наукового підходу або теорії у вигляді наукового знання. Відтак педагогічна та наукова діяльність педагога вищої школи становлять неподільне ціле, вони взаємозумовлюють і взаємовизначають одна одну»¹³².

Самовдосконалення викладача ЗВО передбачає такі моменти. Якщо основна мотивація спрямована на вивчення прикладних методичних аспектів професійної діяльності, тобто простежується активна орієнтація на навчально-методичну діяльність, то ми маємо справу із

¹³² Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: монографія / О. І. Гура. – Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2006. – С. 145–146

самовдосконаленням викладача як методиста (прикладне самовдосконалення).

Якщо мотивація спрямована на досягнення високих професійних результатів у науковій педагогічній сфері, реалізацію прагнення стати педагогом-майстром, то це траєкторія самовдосконалення викладача-дидакта (психолого-педагогічне самовдосконалення). Наявність науково-дослідних мотивів становить основу самовдосконалення викладача-вченого, який ефективно здійснює наукові дослідження, аналізує власний і чужий досвід, знаходить нові форми й методи навчання студентів, критично аналізує труднощі педагогічної діяльності (науково-дослідне самовдосконалення).

Мотиви, пов'язані з особистісним розвитком, ведуть до самовдосконалення моральних, вольових, комунікативних якостей викладача, формування емоційної стійкості, адекватної професійної самооцінки, педагогічної відповідальності (особистісне самовдосконалення).

Викладач ЗВО у культурологічному аспекті є не тільки носієм культури, а й живим її взірцем¹³³. Це складне, але необхідне завдання, вимога сучасності. Європейська культура – «синкретична» культура (діалогічна або комунікативна). Вона формується на розумінні багатогранності існування способів життя та ідей людини, тому вміння організувати діалог на основі взаєморозуміння – одна з основних вимог до діяльності викладача. Центральний аспект синкретичної культури – індивідуальна свідомість та індивідуальність. Ці положення проектуються на педагогічну свідомість. Тобто викладач ЗВО – це не лише взірець, а й особистість, яка може впливати на інших, на їхню свідомість, професійні інтереси та смаки. А тому на ньому лежить велика відповідальність,

¹³³ Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособ. / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 544 с.

ігнорувати яку на сучасному етапі розвитку науки й культури не видається можливим. Отже, від того, наскільки багатогранною є особистість викладача, наскільки він здатний до постійного самовдосконалення та самореалізації, залежить ефективність його педагогічної діяльності й освітнього процесу у ЗВО загалом.

Тільки поєднання всіх структурних елементів професійного самовдосконалення забезпечить позитивний результат та успішність у професійно-педагогічній діяльності. Своєрідність механізмів самовдосконалення викладача закладу вищої освіти полягає в тому, що в реальності відбувається переплетення мотивів професійного самовдосконалення або домінування одного з них над іншим. Запропонована нами мотиваційна орієнтація самовдосконалення на один з чотирьох видів професійної діяльності допомагає зорієнтуватися в характері та траєкторії руху кожного викладача до вершин саморозвитку, духовної цілісності його особистості.

Аналіз теоретичних узагальнень щодо визначення та характеристик професійного самовдосконалення свідчить про те, що науковці вказують на важливі риси цього феномену та характеризують його як інтегрований, поліфункціональний, поступовий, усвідомлений, самостійний, індивідуальний, нелінійний, нескінченний, незавершений процес, основою якого є креативне, рефлексивне ставлення до себе. Проаналізовані в науковій літературі базові характеристики цього неоднозначного явища дають можливість виділити ознаки професійного самовдосконалення викладачів ЗВО, що відображають його сутність та зміст: аутоспрямованість, усвідомленість, позитивна модальність, креативність.

Аутоспрямованість визначається поєднанням суб'єкта та об'єкта самовдосконалення. Викладач ЗВО є активним суб'єктом власного професійного розвитку. Він творець та керівник професійного зростання,

володар особистісної життєдіяльності. З іншого боку, власні дії з самовдосконалення – це головні об'єкти самотворчих впливів викладача.

Усвідомленість. Професійне самовдосконалення – усвідомлена форма саморозвитку. Викладач сам ставить мету змінити себе завдяки власним зусиллям, усвідомлює шляхи, напрями та способи власного самовдосконалення. Усвідомлений характер дій із самовдосконалення передбачає, що викладач стає автором особистісної життєдіяльності, який здатний не підкорюватися обставинам, а створювати та здійснювати перспективи свого професійного зростання. Усвідомленість професійного самовдосконалення відбувається на основі ціннісно-сміслових уявлень про зміст і результат самовдосконалення, у яких превалюють гуманістична спрямованість, принциповість і водночас толерантність. Це водночас впливає на формування продуктивної професійної «Я-концепції» та гідного ставлення до себе як до професіонала. Усвідомленість виявляється в процесах професійної саморегуляції, самоконтролю, самокорекції, невинний, нескінченний характер якого породжує нові вектори досконалості фахівця вищої школи, трансценденцію подальшого професійного й життєвого шляху.

Позитивна модальність. Професійне самовдосконалення забезпечує досягнення еволюційних особистісних та професійних змін, що виступають діаметрально протилежними саморуйнуванню, деформації особистості. Досягнуті професійні зміни повинні мати об'єктивно позитивний характер. Усі дії з самовдосконалення викладача спрямовані та орієнтовані на певний гуманістичний ідеал викладача-професіонала, що допомагає долати труднощі та веде до акме-вершин професійної досконалості. Стійка позитивна модальність забезпечується особистісним інтересом викладача до результатів індивідуального самовдосконалення, установкою на самоактуалізацію, самореалізацію, досягнення

професійного акме, високого рівня професійної компетентності. У цій мотивації виявляється позитивне внутрішнє прагнення до науково-дослідної, методичної, професійно-педагогічної та психолого-педагогічної діяльності.

Креативність. Професійне самовдосконалення – вид самоактивності, який характеризується творчими діями педагога в напрямі професійного зростання. Професійні мотиви зростання поєднані з творчим пошуком забезпечують оптимальний результат професійного самовдосконалення. Креативність професійного зростання ґрунтується на усвідомленні себе творчою індивідуальністю й потребі в професійній самореалізації як набуття високого рівня компетенцій викладача, реалізації педагогічних цілей, професійних мотивів; самопроектування викладачем своєї педагогічної діяльності та взаємодії зі студентською аудиторією, прогнозування ситуацій педагогічної взаємодії.

Функції професійної діяльності викладача закладу вищої освіти багатогранні, зумовлені метою діяльності викладача, віковими особливостями аудиторії, специфікою освітнього процесу у ЗВО, домінантними мотивами саморозвитку, а також тим, що викладач одночасно виконує різноманітні ролі (педагога, науковця, куратора, методиста, вихователя та ін.).

Узагальнюючи теоретичні положення, емпіричний досвід, виокремлюємо функції професійного самовдосконалення таким чином:

– гностично-дослідницька – аналіз професійної діяльності на основі особистих мотивів;

– критико-аналітична – критичне ставлення до нормативів, проблематизація педагогічної дійсності, тобто розуміння та бачення в ній прихованих, непомітних невідповідностей;

– інтегративно-синтезуюча – передбачає усвідомлення в гармонійному поєднанні себе як особистості, професіонала, людини; формування ідеального професійного образу «Я»;

– діяльнісно-перетворювальна – намагання розкриття всіх сутнісних сил у професійно-педагогічній діяльності, самоподолання на основі програми самовдосконалення та її здійснення;

– контрольно-рефлексивна – свідомий аналіз особистісної діяльності («Я» як особистість: мої здібності, моя педагогічна спрямованість, професійно-педагогічна позиція тощо), що веде до формування системи смислів професійно-особистісного існування.

Отже, самовдосконалення викладача вищої школи – це не рутинний повільний процес, це драматично розгорнена дія «драма самовдосконалення», що потребує від викладача ризику, мужності в прийнятті рішень.

Багатоаспектність професійно-педагогічної діяльності та самовдосконалення педагога вищої школи включає такі компоненти (за Є. Климовим)¹³⁴:

– цілісний – якості людини як цілого (образу світу, спрямованість, ставлення до зовнішнього світу. Особливості виявлення креативності, інтелектуальні та неповторні риси індивідуальності, емоційність, професійні очікування, уявлення про своє місце в професійній спільноті);

– праксис професіонала (специфічні риси, прийоми інформації, її переробка та прийняття рішень, гностичні вміння, навички та дії);

– інформаційний – знання, досвід, культура професіонала (специфічні риси, орієнтація в науковій галузі та теоретичні знання, професійні знання зі свого предмета);

¹³⁴ Климов Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие: учеб. пособ. / Евгений Александрович Климов. – М.: Академия, 2004. – 240 с

– психодинамічний (інтенсивність переживань, швидкість їхньої зміни, навантаження та труднощі в певній професійній галузі);

– компонент усвідомленості своєї вікової та статевої належності у зв'язку з вимогами професії.

Феномен самовдосконалення викладача вищої школи неможливо описати без звернення до структури його педагогічної діяльності. Відповідно до духовних орієнтирів самовдосконалення, ґрунтуючись на аналізі фундаментальних праць О. Гури, А. Деркача, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, виокремлюємо:

– гностичну та рефлексивно-перцептивну діяльність, що детермінується вміннями розв'язувати педагогічні завдання, намаганням самостійно здобувати знання, ініціативою в нестандартному баченні предмета педагогічної взаємодії; усвідомленням необхідності проникати в індивідуальну своєрідність особистості студента й розуміти себе як професіонала та особистість; уміння виділяти пріоритети в професійній діяльності;

– проєктивну діяльність, пов'язану з наявністю системи професійних завдань і проблемних ситуацій; володіння засобами й методами конструювання ситуації, впливом на неї; передбачування можливих результатів і поведінки студентів, створення креативної соціально-психологічної атмосфери в студентському колективі як засіб впливу на індивідуальність студента;

– організаційну діяльність. Визначається предметом соціально-педагогічної взаємодії, можливістю через студентський колектив впливати на окремі дії іншої людини (студента) та її поведінку загалом, звертатися до мотивів і цілей студента. Але не перетворювати при цьому управління на маніпуляцію. Ця діяльність також характеризується вміннями аргументувати своє ставлення до професійної діяльності;

– комунікативну діяльність, що виявляється в схильності отримувати максимальну інформацію в різноманітних її виявах, відсутність страху перед суперечливою інформацією, що дозволяє мати чітке уявлення про проблемну ситуацію, скоректувати свій погляд. Ця діяльність має всеохоплювальний характер, бо кожна лекція, семінарське заняття – спілкування викладача та студента на високому психолого-педагогічному рівні, що вимагає досягнення відповідного рівня розвитку професійних, комунікативних якостей, що становить фундамент і домінанту самовдосконалення викладача вищої школи.

Самовдосконалення викладача ЗВО – це не тільки досягнення високих професійних результатів, висока продуктивність діяльності та технократичність праці. На нашу думку, на перший план виходять мотиви професійного самовдосконалення, ціннісні орієнтації, внутрішні ресурси, що задіяні в цьому неоднозначному процесі.

Процес самовдосконалення викладача ЗВО здійснюється в таких основних взаємопов'язаних формах і сутнісних складниках: самовиховання й самоосвіта. Самовиховання – цілеспрямована діяльність педагога з систематичного розвитку в себе позитивних та подолання негативних якостей професійно значущих рис і якостей особистості. Самовиховання викладача на основі самопізнання й самотворення досягає розвитку й удосконалення необхідних професійно значущих рис і якостей. Самопізнання (окремими прийомами якого є самоспостереження, самоаналіз, самовипробування, самооцінка, самопрогнозування та ін.) дозволяє виявити реальний стан розвитку окремих рис і якостей педагога, чим сприяє актуалізації прагнення до самовиховання, уточненню його цілей, а нерідко й забезпечує безпосередню самозміну педагога в результаті досягнутого самоусвідомлення. Самотворення (що реалізується в таких прийомах, як саморегуляція, самостимулювання, самоінструкція,

самоконтроль, самозвіт, самопереконавання, самонавіювання, самонаказ, самозобов'язання, тренування та ін.) проявляється у різноманітній перетворювальній і вдосконалювальній активності педагога, спрямованій на розвиток себе як професіонала (Т. Шестакова).

Самоосвіта – поновлення, поглиблення, удосконалення наявних у фахівця вищої школи компетенцій з метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності. У процесі професійної *самоосвіти* викладач на ґрунті самопізнання поглиблює набуті та засвоює нові професійно значущі знання, оволодіває предметними знаннями й методичними прийомами, підвищує свою професійну компетентність і загальну ерудицію, розширює професійну свідомість, розвиває критичне педагогічне мислення та ін.

Процес самовдосконалення викладача ЗВО відображає логіку особистісного розвитку людини й проходить такі етапи.

Перший етап – етап самопізнання, який включає розвиток навичок самопізнання, самооцінювання, ставлення до себе, авторефлексії, удосконалення прийомів рефлексивної саморегуляції, розвиток рефлексивних здібностей: уміння прогнозування, децентрації, дивергентного мислення; подальший розвиток здібностей до професійної рефлексії життєвих обставин, усвідомленого педагогічного спостереження, розподілу уваги; розвиток здатності до аналізу міжособистісних взаємин, суб'єктної взаємодії; активізацію рефлексивного усвідомлення структури й компонентів навчального процесу та себе як фахівця в цьому процесі. Тобто на представленому етапі під час самопізнання складається уявлення про себе, про свої сильні й слабкі грані професіоналізму, спрацьовують механізми самосприйняття особистості. Від того, приймає себе особистість чи ні (це стосується й окремих якостей), залежить вибір стратегій самовдосконалення.

На *другому етапі* відбувається формування ідеального професійного образу «Я» за допомогою механізмів самопрогнозування (самозобов'язання, особисті плани роботи над собою, самоусвідомлення) (В. Маралов). Створення професійного ідеалу відбувається завдяки порівнянню себе з певною нормативною моделлю педагога, ідеалом, що може бути проекцією конкретної людини, яка займається (або займалася) педагогічною діяльністю. Протягом певного часу формується педагогічний ідеал фахівця, з яким порівнює себе викладач ЗВО.

Саморозвиток особистості в цьому випадку може відбуватися за двома сценаріями. Перший – якщо в результаті порівняння зроблено висновки про наближення фахівця до ідеального образу, то викладач відчуває задоволення, зростає його самоповага, підвищується професійна самооцінка. В іншому випадку може відбуватися або зниження самоповаги, наростання незадоволеності, негативних почуттів, що не ведуть до самовдосконалення, або навпаки – на фоні прийняття себе посилюються мотиви професійного самовиховання, самозростання.

Отже, на цьому етапі здійснюється переоцінювання професійних цінностей, себе як професіонала, удосконалення навичок рефлексії індивідуальних проектів і перспектив професійного педагогічного шляху, фрагментів професійної діяльності, прийомів проектування, моделювання професійного життя, особистісно-професійної перспективи. Створення ідеалу супроводжується усвідомленою потребою в рефлексії особистісної та професійної самореалізації.

Третій етап – самоподолання (самообмеження на основі самопереконавання, самонавіювання, самонаказ) на основі створеної фахівцем програми самовдосконалення, у якій визначається порядок і послідовність дій щодо самовдосконалення, час, умови, прогноуються результати та засоби самовиховання й самоосвіти. Ми вже підкреслювали,

що самовдосконалення – це нелінійний процес подолання біфуркації, суперечностей, вихід на новий етап розвитку, на нову якість професіоналізму, що характеризуються досить драматичними особистісними моментами. Особистість фахівця проходить через драму певних самообмежень, позбавлення комфорту, самоподолання негативних якостей, що постають на шляху до досконалості. Тобто рефлексивно-перетворювальне ставлення до професійної діяльності на основі програми самовдосконалення стає пріоритетним.

Четвертий етап – це здійснення викладачем програми самовдосконалення, що ґрунтується на засобах самовираження та самореалізації (на основі самохвалення, самозаохочення). Співвіднесення знань про себе відбувається в системі «Я» та «Я». Викладач оперує вже готовими знаннями про себе, він співвідносить свою професійну поведінку з мотивацією, що реалізує. Переосмислюються й самі мотиви з погляду суспільних і вже нових внутрішніх вимог. Головний мотив – прагнення викладача до повного виявлення своїх можливостей. Самореалізація на цьому етапі відбувається шляхом зіставлення знань про себе в межах «Я» та вищого «Я» (В. Маралов), ідеального «Я», творчого «Я». Унаслідок здійснення програми самовдосконалення формується життєва філософія викладача, професійне кредо, усвідомлюється сенс професійного життя, аналізуються навчально-професійні та життєві досягнення, «вузлові етапи саморозвитку», «точки зростання», здійснюються функції рефлексивної корекції особистісної життєдіяльності. Відбувається розширення меж усвідомлення себе як фахівця вищої школи, свого місця в професії, що веде до суперечності з можливостями самореалізації в професійній діяльності. Отже, утілення в життя програми самовдосконалення здійснюється з метою задоволення потреби реалізовувати своє «Я»-професійне.

На п'ятому етапі – відбувається оцінювання ефективності роботи із самовдосконалення (самоконтроль, самозвіт, самооцінка) з внесенням корективів у подальшу роботу над собою, над своїм професійним розвитком, що забезпечує досягнення більш високого рівня досконалості, формування нових горизонтів саморозвитку, нової якості професійних домагань і прагнень фахівця. На цьому етапі на базі синтезувальної рефлексії (І. Бех) відбувається збирання сформованих професійно-духовних цінностей у цілісне «Я»-професійне, перехід на новий виток самовдосконалення, саморозвитку викладача як об'єктивації його самосвідомості.

Таким чином, багатогранна особистість викладача, її постійне самовдосконалення та самореалізація (на основі знання сутнісних ознак, специфіки, етапів професійного самовдосконалення) є найефективнішим засобом успішної педагогічної діяльності, підвищення ефективності освітнього процесу ЗВО, чинником самосвідомості особистості, нескінченим прагненням досягнення свого педагогічного ідеалу. Професійне самовдосконалення – це нелінійний процес подолання біфуркацій, суперечності, вихід на новий етап саморозвитку, на нову якість професіоналізму, що має свої яскраві особливості у викладачів гуманітарних дисциплін.

4.2. Педагогічна технологія професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін закладів вищої освіти

Моделюючи професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, ми виходили з того, що педагогічна модель має відобразити відповідну технологію, спрямовану на досягнення мети нашого дослідження. Педагогічна модель, урахувуючи різноманітні наукові концепції та методологічні підходи, дає змогу створити на їх перетині нове наукове знання про досліджуваний феномен – професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін. Погоджуємося з Д. Чернілевським, що сучасні педагогічні технології – це комплексна інтегративна система, системна категорія, орієнтована на дидактичне використання наукового знання, наукові підходи до аналізу та організації навчального процесу з урахуванням емпіричних інновацій викладачів і спрямованості на досягнення високих результатів у професійній компетенції та розвитку особистості¹³⁵.

Зазначимо, що сам термін «технологія» в перекладі з грецької означає «наука про мистецтво», (*texne* – мистецтво, майстерність; *logos* – слово, навчання). У педагогічній літературі вживають поняття: «педагогічна технологія», «освітня технологія», «технологія навчання», «акметехнологія», «професійно зорієнтована технологія».

У площині сучасних наукових досліджень спостерігається тенденція до розгляду педагогічної та освітньої технологій як синонімів, що засвідчує праця Г. Селевка «Сучасні освітні технології»¹³⁶, де аналізуються вальфдорська педагогіка, педагогіка співробітництва, «діалог культур» та ін.

¹³⁵ Креативная педагогика и психология: учеб. пособ. / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академ. Проект, 2004. – С. 53-54 с.

¹³⁶ Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Герман Константинович Селевко. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.

Акмеологічну технологію сучасні дослідники (Л. Рибалко та ін.) трактують як сукупність методів, прийомів, спрямованих на розкриття внутрішнього «Я», самості особистості, розвиток її «акме»¹³⁷. Тобто в акмеологічних технологіях головною ланкою є сама людина, яка відкриває в собі можливості саморозвитку, самовдосконалення, знаходить способи саморозкриття та самореалізації особистості.

Нами спроектовано технологію здійснення професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін з опертям на аксіологічні, акмеологічні, компетентнісні, особистісно зорієнтовані засади як базові. Педагоги вищої школи, ентузіасти, «фанати» своєї справи можуть і прагнуть займатися самовдосконаленням, долати перешкоди саморозвитку за будь-яких умов. Саме такі викладачі здатні ефективно і вміло впроваджувати технології самовдосконалення, бути для своїх колег прикладом здійснення професійного самоствердження.

Усвідомлюючи значущість потреби в постійному саморозвитку сучасного педагога вищої школи, формування мотивації до самовдосконалення, вважаємо за необхідне обґрунтувати спеціально розроблену технологію з метою усунення зазначених суперечностей і бар'єрів професійного самовдосконалення.

Специфіка розробленої технології полягає в:

- цілеспрямованості – наявності мети саморозвитку, саморуху, наближення до професійного успіху, самоактуалізація;
- створенні високої мотивації до професійного самовдосконалення у викладачів, набуття індивідуального досвіду, формування індивідуального простору самовдосконалення;

¹³⁷ Креативная педагогика и психология учеб. пособ. / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академ. Проект, 2004. – С. 316.

- гуманістичній спрямованості, особистісній взаємодії, духовній комунікації (викладача та студента), у результаті якої відбувається саморозвиток усіх суб'єктів освітнього простору;
- діагностичності (дозволяє коректно виміряти й оцінити сформованість компонентів професійного самовдосконалення);
- наступності, що полягає в поступовому ускладненні та нарощуванні структурних елементів, прийомів і методів технології самовдосконалення;
- результативності (гарантує досягнення високого результату професійного самовдосконалення викладачів вищої школи).

Пропонуємо узагальнені результати аналізу сутнісних ознак технології самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін. Структура цієї технології охоплює методологічну основу, мету, завдання, об'єкт, предмет, принципи, етапи, прийоми (стратегічні, тактичні) досягнення мети, способи прогнозування результатів, умови впровадження¹³⁸.

Відповідно метою розроблення й упровадження технології самовдосконалення є стимулювання професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін самореалізації, самоактивності, а завданням: створення індивідуального простору, набуття індивідуального досвіду самовдосконалення, розкриття внутрішнього потенціалу особистості викладача; ініціація самопереосмислення, самоподолання, самовизначення, самореалізації, досягнення самоактуалізації, професійного акме.

Об'єкт технології – професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін закладів вищої освіти.

Предмет – способи (форми, методи, прийоми) професійного самовдосконалення.

¹³⁸ Цветкова Г.Г. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін: обґрунтування технології / Ганна Цветкова // Рідна школа, 2013. – № 8/9. – С. 60–66.

Реалізацію педагогічних умов професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у закладах вищої освіти співвіднесено з кожним з етапів запропонованої технології. Так, на мотиваційно-стимулювальному етапі педагогічної технології створюється креативно-розвивальний освітній простір як умова самовдосконалення особистості викладача гуманітарних дисциплін ЗВО, під яким розуміємо *креативно-духовну динамічну єдність суб'єктів освітнього процесу та систему їхніх відносин*. Ця умова забезпечується *переорієнтацією всього професорсько-викладацького складу на духовну взаємодію, через створення позитивної корпоративної культури, засобами тренінгових технологій, міжкафедральних семінарів, семінарів для проректорів, завідувачів кафедр, насичення змісту дисциплін концепціями саморозвитку, постійної підтримки процесів саморозвитку викладачів гуманітарних дисциплін*.

Педагогічна умова бути суб'єктом особистісної життєдіяльності для викладача гуманітарних дисциплін – найвищий рівень професійної активності, педагогічної ініціативи, креативності й усвідомлена відповідальність за свої педагогічні дії та вчинки. Ця умова реалізується на мотиваційно-стимулювальному, рефлексивному (аналітико-рефлексивні вправи імітаційні ігри, рефлексивно-аналітичні бесіди, технологія сталкінгу, синквейну) етапах. Готовність до професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, що характеризується *системною перебудовою педагогічного мислення, свідомості, розвиненими вміннями «самості», педагогічною спрямованістю на основі володіння знаннями та навичками професійного самовдосконалення; розширенням індивідуального простору самовдосконалення; безперервністю, незаспокоєністю результатами протягом усього професійно-педагогічного життя*, забезпечується на етапах розкриття внутрішнього потенціалу саморозвитку викладача

(через інтерактивне навчання, залучення до роботи в міжкафедральних семінарах, проблемних «круглих столах», дискусіях, ділових іграх); ініціація самореалізації педагога, через створення ситуацій проектування його змін у професійній діяльності та в собі (відкриті заняття, семінари з навчання саморозвитку, складання локбуку, подальшого прогнозування професійного самовдосконалення) та оволодіння індивідуальним стилем, компетенціями самості професійного самовдосконалення (Школа професійного самовдосконалення викладача ЗВО, спецкурси «Методика викладання окремих предметів ЗВО», «Духовний розвиток та етика викладача ЗВО», «Педагогічна майстерність викладача вищої школи»). Розвивально-творчий етап педагогічної технології передбачає реалізацію всіх перелічених педагогічних умов в дії, що розкриваються через проведення відкритих лекційних, семінарських занять, створення методичних рекомендацій, скарбничок педагогічного досвіду саморозвитку, саморозкриття та презентації питань індивідуального стилю роботи викладача, складання портфоліо, участь в університетському конкурсі педагогічної майстерності.

Про забезпечення кожної з педагогічних умов свідчать такі методи педагогічної діагностики. Так, універсальною методикою, яка включає 14 параметрів, що можуть ілюструвати ефективність реалізації такої педагогічної умови професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, як створення креативно-розвивального освітнього простору, є методика Є. Шострома «Опитувальник особистісної орієнтації» (Personal Orientation Inventory). Методика М. Куна-Т. Мак-Партланда «Хто я?»¹³⁹; модифікований варіант методики Г. Ложкіна «Який я викладач»¹⁴⁰ використані для перевірки забезпечення суб'єктності

¹³⁹ Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб., Рыбинск, 1993. – 279 с.

¹⁴⁰ Лесков Л.В. Философия нестабильности / Л.В. Лесков // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7 «Философия». – 2001. – № 3. – С. 40–62.

особистісної та професійної життєдіяльності викладача. Методика діагностики здатності викладача до саморозвитку (модифіковано на основі опитувальника Т.Шамової), методика для визначення рівня розвитку професійної рефлексії викладача (О.Кравців), модифікована методика «Духовний потенціал особистості» (Є.Помиткін) використані для перевірки забезпечення готовності викладача до професійного самовдосконалення.

Зупинимося на етапах педагогічної технології більш детально.

Мотиваційно-стимулювальний етап (створення індивідуального простору самовдосконалення). Його основу становлять ідеї І.Беха, І.Зязюна, О.Дубасенюк, А.Кузмінського, А.Макаренка, О.Семенов, М.Солдатенка, В.Сухомлинського, створення ситуації успіху О.Белкіна, напрацювання Л.Рибалко, В.Рибалка, О.Пехоти. Важливе значення має взаємозв'язок між процесами професійного самовдосконалення викладача вищої школи і створення ситуації успіху, що дає відчуття радості, задоволення, морального, душевного піднесення від педагогічної праці та впливає на формування потреби в саморозвитку. Крім того, як вважає О.Белкін¹⁴¹, успіх є засобом досягнення успішності й залежить від розмаїття умов і способів для його досягнення. Ситуація успіху формується на всіх етапах взаємодії студента та викладача з урахуванням особливостей і можливостей кожного індивіда під час організації пізнавальної діяльності та сприяє переведенню освітнього процесу з рівня педагогічної на рівень особистісної взаємодії.

У нашому дослідженні важливим є розгляд суб'єктивної успішності викладача, тобто власні досягнення професіонала вищої школи, його індивідуальні позитивні досягнення в педагогічному виді діяльності як результат фізичної, психічної, морально-душевної «роботи над собою»,

¹⁴¹ Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: кн. для учителя / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.

своєрідне подолання внутрішніх суперечностей та порушення інерції спокою. Створення ситуації успіху – трамплін для подальшого руху, саморозвитку, професійного самовдосконалення викладача вищої школи. Отже, успішність професійного самовдосконалення викладача гуманітарних дисциплін ґрунтується на «засадах стійких мотивів, системи професійних знань, професійно-педагогічних умінь і самооцінки, що забезпечує йому успіх, тобто досягнення поставленої мети й позитивних результатів діяльності, а також стабільний емоційний настрій від того, що результат, до якого викладач прагнув у своїй діяльності, або збігся з його чеканнями, або перевершив їх»¹⁴². Тобто зміст мотиваційно-стимулювального напрямку технології самовдосконалення викладача вищої школи базується на мотивації досягнення успіху та прагнення саморозвитку в професійній сфері. Будь-яка педагогічна ситуація, керована професіоналом вищої школи, перетворюється на ситуацію успіху, педагогічного інсайту. Отже, ми намагалися, щоб у змісті технології відтворювалася специфіка очікування на отримання успіху й було закладено розкриття можливостей професійного самовдосконалення викладача. Долаючи суперечності, які є невід'ємною частиною певної педагогічної ситуації, викладач сам збагачується та розкриває себе в напрямі самовизначення, подальшої самоактуалізації, привласнює нові професійні якості. Очікування педагогічного успіху, задоволення від спілкування зі студентом створює потребу в постійному самовдосконаленні, що надає відчуття піднесеності над буденністю, захоплення від розкриття свого педагогічного потенціалу.

Мета першого етапу технології самовдосконалення – викликати зацікавленість викладачів до професійного саморозвитку, ефективної

¹⁴² Коновалова В.Б. Педагогічні умови успішності професійної діяльності викладача вищого навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.Б. Коновалова. – Вінниця, 2005. – С. 27.

взаємодії зі студентською аудиторією, питань дидактики, інтерактивних, прогресивних методів навчання, бажання поглибити й проаналізувати свої психолого-педагогічні знання, зокрема щодо питань дидактики. Як засвідчує практика, це найскладніший етап, адже доводиться долати різні психолого-педагогічні бар'єри. Щоб мотивувати викладачів, варто спрямовувати учасників до роботи над собою, використовуючи досвід ентузіастів педагогічної справи, які працюють поруч, залучати до цього неординарних особистостей з яскравою харизмою, що мають великий педагогічний стаж, а головне – прагнення до саморозкриття та саморозвитку.

За допомогою вправ, прийомів, тестів викладач гуманітарних дисциплін розкриває можливості самовдосконалення, власного потенціалу досягнення успіху. Методи фасилітації, якими він володіє, позитивно впливають на професійне самовдосконалення, значно покращують комунікативну взаємодію зі студентською аудиторією, сприяючи успіху в педагогічній діяльності, взаємного саморозвитку суб'єктів креативно-розвивального освітнього простору.

Варто пам'ятати, що за будь-якої взаємодії люди справляють виховний вплив один на одного, а в педагогічному процесі цей вплив набуває вирішального значення, стає «дотиком до особистості» або «дотиком до душі» студента, взаємозбагаченням. Характерною ознакою креативно-розвивального простору є дієвість та ефективність педагогічного процесу, за якого спілкування діє психотерапевтично. Успішність саморозвитку залежить від бажання внутрішньої мотивації студентів, яку формує викладач, і ставлення до нього як до партнера, що створює в слухачів почуття довіри, безпеки, упевненості у своїх силах, а отже, стимулює пізнавальну активність, ініціативу, творчість самого викладача, який так само відчуває задоволення від розкриття власного

потенціалу. Позитивне враження знижує рівень тривожності, підвищує впевненість у собі, у власних силах, допомагає вільно думати й почувати, реалізовувати творчий потенціал, самоактуалізуватися, розкривати здібності, не займати оборонну, а в деяких випадках і агресивну позицію.

Завданням представленої технології є опанування викладачами методами фасилітації та досягнення професійного успіху засобами педагогічного тренінгу. Він має будуватися на принципі діяльній детермінації, що передбачає органічний зв'язок усієї сукупності соціально-психологічних характеристик групи, засобів психологічного впливу з реальною дійсністю (за Л. Петровською)¹⁴³. Педагогічний тренінг впливає на розвиток особистості викладача на таких рівнях: когнітивному (отримання нової інформації відбувається засобами постановки та розв'язання дослідницьких завдань, що спрямовані на самопізнання, оволодіння прийомами та засобами саморозвитку); морально-емоційному (уся нова інформація інтерпретується через особистісну значущість та моральність); конативному (передбачає розширення поведінкового репертуару за рахунок усвідомлення неефективних способів викладання, спілкування зі студентською аудиторією).

Під час проходження тренінгів викладач гуманітарних дисциплін повинен оволодіти: ефективними комунікативними діями в реальних умовах спілкування¹⁴⁴; уміннями емоційної регуляції на всіх етапах тренінгу; уміннями «самості», що спрямовують і визначають характер подальшого професійного саморозвитку особистості; процесами відображення, що створює орієнтацію людини в ситуації спілкування та самовизначення.

¹⁴³ Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социальнопсихологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 216 с.

¹⁴⁴ Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социальнопсихологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 216 с.

Важливою особливістю тренінгу (у межах розробленої технології) є його діагностична функція. Йдеться про самодіагностику як відображення активної професійної позиції викладача. На жаль, на практиці дуже часто трапляється так, що в педагога добре відпрацьовано позиції «предметника» (головне – знання свого предмета), «методиста» (методичні вміння й навички), але він не сформувався як «діагност», «самодіагност». Причина цього в тому, що у закладах вищої освіти предметним умінням приділяється більше уваги, ніж психолого-педагогічним. Отже, здійснюється підготовка викладача-лектора, але не формується особистість професіонала, яка постійно розвивається. У цих умовах актуалізується роль тренінгових технологій, які ефективно впливають на формування педагогічної компетентності, професійної здатності, самовдосконалення. Ситуація спілкування в тренінгу передбачає, що діагностичні процедури стають органічним складником навчання, впливають на створення індивідуального простору самовдосконалення викладача. Тренінг виконує такі функції: дидактичну, виховну, розвивальну, професійну (С. Харін), що сприяють формуванню стратегії саморозвитку, спрямовують вектор потенційного професійного самовдосконалення педагога. Під час тренінгу особистість набуває знання, уміння, навички міжособистісної взаємодії, у ній реалізується яскраво виражена спрямованість на формування певних якостей. Розвивальний характер тренінгу виявляється в якісних змінах особистості викладача, створенні умов для корекції й удосконалення професійних знань та вмінь. Отже, тренінг професійного самовдосконалення посилює контекст навчання за трьома напрямками: знань про природу самовдосконалення, самопізнання, самореалізації та способів їх використання; умінь, що сприяють самовдосконаленню, більш ефективній взаємодії між викладачем і студентом взаємозбагаченню педагогічних цінностей і

поглядів. Треба мати на увазі, що процес навчання через треніни має креативний характер, тому що викладач вищої школи самостійно шукає вирішення проблеми, яке відповідає його педагогічним поглядам, інтересам, потребам. Тобто особистісний досвід викладача використовується не спонтанно, а рефлексивно, що дозволяє фіксувати, аналізувати свої дії та вчинки й адекватно ситуації застосовувати отримані знання. Отже, тренінг професійного самовдосконалення – складник технології означеного процесу, інтерактивна форма навчання в межах розширення професійної компетентності та створення індивідуального простору професійного самовдосконалення.

Мотиваційно-стимулювальний етап технології самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін також передбачає організацію креативної, спрямованої на саморозвиток діяльності викладача вищої школи (міжкафедральні семінари, семінари для завідувачів кафедр). У цьому контексті велике практичне значення мають семінари, «круглі столи» з обміну досвідом саморозвитку, інноваційними методами навчання, ознайомлення із сучасними методиками та технологіями самоосвіти. Під час цих заходів розглядаються питання: як спрямувати викладачів на ефективну педагогічну діяльність, підтримати ентузіазм викладача-початківця, запобігти професійним деформаціям, навчити аналізувати свою викладацьку діяльність і роботу студента, творчо здійснювати професійну діяльність, віднаходити оптимальне поєднання аудиторної й самостійної, індивідуальної роботи студентів.

У роботі семінару важливе значення має періодичність опрацювання раніше поданого матеріалу із самовдосконалення, але вже на вищому рівні. Дослідники розробили чітку логіку побудови обговорюваних етапів: аналіз теоретичних положень самовдосконалення, перенесення їх на навчальний предмет, створення конкретної науково-методичної розробки,

обговорення результатів її застосування (Н. Зверева)¹⁴⁵. Під час проходження цих етапів в учасників пробуджується інтерес до концепцій самовдосконалення, до дидактики та педагогіки вищої школи, усвідомлення взаємозв'язку навчання й цілісного розвитку особистості. Тож удосконалення вмінь педагогічного спілкування, зростання рівня теоретичних знань дають змогу один і той самий матеріал розглядати кожного разу на новому методичному й змістовому рівнях, розкриваючи безмежні можливості для професійного потенційного зростання. Наведемо приклад. На першому семінарі розглядається сутність, структура, етапи професійного самовдосконалення занять (основні теоретичні положення); на другому – процедура входження в семінар за допомогою прийомів педагогічної майстерності початку заняття, на третьому – різні варіанти побудови семінарського заняття з використанням інтерактивних технологій та технології самовдосконалення. Отже, переосмислення педагогічної теорії відбувається на основі предметної специфіки та концепції професійного саморозвитку.

Важлива роль у межах технології професійного самовдосконалення належить науково-практичним семінарам для завідувачів кафедр. Основна їх мета полягає в ознайомленні з новими технологіями самоосвіти, самовдосконалення й сучасними методами навчання, обговоренні та аналізі питань і проблем, що виникають у роботі з викладачами: як сформувати інтерес до педагогічної діяльності у ЗВО; як порозумітися з молоддю, яка має дещо інші ціннісні орієнтації та уявлення про сучасне навчання та концепції саморозвитку; чого цінного можна навчитися у викладача-початківця.

Отже, під час таких семінарів для керівника стає більш зрозумілою стратегія й тактика корекції поведінки викладача щодо методів і форм

¹⁴⁵ Зверева Н.М. Практическая дидактика для учителя: учеб. пособ. / Н.М. Зверева. – М.: Пед. о-во России, 2001. – 256 с.

самовдосконалення, прийомів педагогічного спілкування, відкриваються можливості для подальшого розвитку педагогічної інтуїції та передбачення завідувача кафедри, а також впливу на професійне становлення викладача, відбувається взаємозбагачення й досвідченого керівника, педагога-початківця.

Ефективною формою підвищення науково-методичного рівня викладача ЗВО є система індивідуального кураторства, коли до початківця закріплюється досвідчений наставник. Вона передбачає відвідування лекцій, семінарських занять, їхній рефлексивний аналіз як один із ефективних способів формування мотивації викладача до професійного самовдосконалення, допомога в становленні власного педагогічного стилю та досвіду саморозвитку. Отже, серед основних завдань педагогіки вищої школи щодо здійснення професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін можна виокремити такі:

1. Формування у викладачів установки на самоосвіту й самовиховання, професійне самовдосконалення як наріжних каменів професійної педагогічної діяльності.

2. Виховання чіткої педагогічної спрямованості особистості педагога-вищої школи, що в науковій літературі^{146 147 148 149} визначається як мотивація до педагогічної діяльності, головне в якій – стати, бути й залишатися викладачем, орієнтуючись на розвиток особистості студента.

3. Розвиток і вдосконалення перцептивно-рефлексивних і творчих здібностей як підвалин професійного становлення фахівця (перцептивно-рефлексивні здібності – здатність досягнути індивідуальну своєрідність

¹⁴⁶ Виленский М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учеб. пособ. / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман; под ред. В.А. Сластенина. – Изд. второе. – М.: Пед. о-во России. 2005. – 192 с.

¹⁴⁷ Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография / под ред. Г.Б. Корнетова, В.Г. Безрогова. – М.: ИТОП, 1996. – 269 с.

¹⁴⁸ Морозов А.В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академ. Проект, 2004. – 500 с.

¹⁴⁹ Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посіб. / П.М. Щербань. – К.: Вища шк., 2004. – 207 с.

особистості учня, стати на місце іншої людини, проаналізувати власну педагогічну діяльність; здатність до творчості – уміння кожного разу поглянути з нової позиції на матеріал, на аудиторію, на конкретну педагогічну ситуацію).

4. Формування комунікативності, що забезпечує успішність міжособистісної взаємодії та професійної діяльності в спілкуванні (а відповідно й успішну самореалізацію та самоактуалізацію), ефективний вихід із конфліктних ситуацій, адже успіх у педагогічній діяльності залежить від ефективності педагогічного спілкування на заняттях, якщо мати на увазі, що сучасна лекція, семінар, практичне заняття – духовне спілкування групи, результатом якого є інтелект кожного із суб'єктів навчання.

Зважаючи на нові пріоритети вищої освіти у XXI ст., з усією відповідальністю можна стверджувати, що педагогічна освіта – не тільки передача певної суми знань, умінь і навичок, а, передусім, загальнокультурний і професійний саморозвиток викладачів вищої школи та студентів. А відтак – слід забезпечити психолого-педагогічні умови особистісного включення фахівця до процесу саморозвитку, яке має стати природним переходом від навчальної до професійної діяльності.

Створення індивідуального простору самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, що відбувається в межах мотиваційно-стимулювального етапу, залежить від насичення змісту дисциплін у вищій школі *концепціями професійного самовдосконалення; переосмислення структури лекційних та семінарських занять, орієнтації на взаємозбагачення, взаєморозвиток суб'єктів креативно-розвивального простору*. Отже, технологія самовдосконалення передбачає сучасні форми організації навчання у вищій школі, що мають не лише інформувати, а й

сприяти самовдосконаленню формуванню фахівця та громадянина, всебічному розвитку молоді людини й самого викладача.

З нашого погляду, лекція є ефективною формою систематичного, живого, безпосереднього «контакту» свідомості, почуттів, волі, інтуїції, імпровізації, переконаності між особистістю викладача і внутрішнім світом студента¹⁵⁰. Сучасна лекція в межах технології самовдосконалення – джерело саморозвитку викладача та студента. Лекція відкриває великі можливості для саморозкриття, самоствердження, самоактуалізації:

– за допомогою лекції слухач входить до багатогранного світу науки, має змогу дидактичного спілкування, що формується та проявляється в умовах конкурентної навчальної діяльності як різновиду відносин і ділового спілкування. Таке спілкування завжди детерміноване метою, змістом, методами й формами;

– за допомогою лекції викладач може самовиразитися, стати «володарем думок», почуттів, душ молоді. Інтелігентний, ерудований, інтелектуальний, озброєний досвідом та науковими методами, цікавий для молоді викладач вищої школи веде слухача до наукових знань, відкриває «таємницю» наукового мислення, сходження до професійних вершин, заряджає вірою та ентузіазмом пізнання, утілює принцип зв'язку теорії з практикою та висвітлює результати наукової діяльності – і власні, і колег;

– студент отримує інформацію у стислій, економній формі, стає свідком саморозкриття та актуалізації власних професійних можливостей викладача, його динамічного саморозвитку; отримує можливість проаналізувати значну кількість іноді протилежних думок та виробити своє ставлення до проблеми, що досліджується; навчається орієнтуватися

¹⁵⁰ Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособ. для студентов высш. пед. учеб. заведений / Владимир Ильич Загвязинский. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 176 с.

в додатковій літературі та обирати індивідуальні методи самовдосконалення, роботи над собою;

– викладач зосереджується на найбільш складних питаннях, у яких важко розібратися самотійно, демонструє власний, неповторний шлях у пошуках істини. Більше того, лектор може та повинен заряджати аудиторію пафосом нового, поезією знань, силою й красою логіки та інтуїції, стимулюючи в студента процес пізнання себе. Проводячи суспільне знання через свою індивідуальність, педагог переконливо, емоційно доносить до студентів ідеї саморозвитку, служіння людям і почуття високої відповідальності;

– під час лекції викладач відкриває великі можливості для подальшого самовиховання, самоосвіти студентів; для усвідомлення побаченого та почутого, здійснення таких важливих розумових операцій, як аналіз, синтез, узагальнення, порівняння; для розвитку уваги, пам'яті, загальної ерудиції – шляхів професійного самовдосконалення.

Технологія самовдосконалення передбачає чітку організаційну структуру лекції. Якщо звичайний викладач хвилюється тільки за свою особисту діяльність, то досвідчений, творчий лектор, викладач-фасилітатор повинен детально продумати організацію та стимулювання пізнавальної діяльності студентів, кожного разу роблячи установку на постійне вдосконалення своїх методів, форм, засобів, прийомів викладання.

Головним акцентом у технології самовдосконалення є впевненість у тому, що сучасна лекція – *організоване педагогом духовне спілкування групи, змістом якого є наукові знання, результатом – інтелектуальне зростання кожного студента, формування потреби в постійному самовдосконаленні*

суб'єктів креативно-розвивального простору, духовне багатство, враження від «дотику» до особистості професіонала вищої школи¹⁵¹.

Акцентуємо увагу на таких моментах у новітній технології самовдосконалення при проведенні сучасної лекції.

Лекція – частина життя викладача та студента. Тому спілкування під час неї повинно відбуватися на високому рівні загальнолюдської культури. Лекція це і можливість спрямувати вектори професійного розвитку, надихнути на роботу над своєю особистістю, стимулювати рефлексію своєї педагогічної діяльності, ідентифікувати себе з конкретним викладачем вищої школи, який може стати для студента ідеалом, до якого потрібно прагнути. *Лекція – відкриття істини, сенсу у спільній діяльності.* Саме на лекції формуються навички самоосвіти. Певна отримана інформація співвідноситься з індивідуальним досвідом, як результат – сама особистість (і викладача, і студента) переоцінює себе, власні професійні можливості, знання, уміння, навички, наближаючись до професійних акмеологічних вершин.

Людина на лекції – цінність, вона мета, ніколи не засіб її досягнення. Повага до особистості викладача, студента – підґрунтя ефективного самовдосконалення, досягнення успіху в професійній діяльності. Тільки через формування адекватної «Я»-концепції, що відбувається під час лекції, формування потреби в постійному самовдосконаленні суб'єкти креативно-розвивального простору отримують змогу піднятися на більш високий рівень саморозвитку, актуалізувати свій професійний потенціал, відчувати повну ідентичність зі своєю професійною діяльністю, соціальним

¹⁵¹ Щуркова Н. Е. Педагогическая технология / Надежда Егоровна Щуркова. – М.: Пед. о-во России, 2002. – 224 с.

оточенням, стають здатними творити при розв'язання найпростіших завдань¹⁵².

Переосмислення структури лекційних і семінарських занять, орієнтація на взаємозбагачення, взаєморозвиток суб'єктів креативно-розвивального простору передбачає повне оновлення змісту й методів проведення останніх. Так, у межах технології самовдосконалення зовсім змінюється архітектоніка лекції. Вона відбувається за таким сценарієм:

1. *Актуалізація знань, життєвого досвіду та потенціалу саморозвитку студентів.* Це своєрідне налаштування на подальшу роботу. Активізація – згадування, опора на особистий досвід студента. Слід пам'ятати, що слухачі оцінюють лектора в перші 30 секунд. Тому перша фраза, речення, погляд мають велике значення. Якщо ефект «першого враження» був негативним, то його складно зламати буде потім. Характер першого етапу лекції визначає й залежить від контексту, тривалості лекції, настрою аудиторії. З перших моментів студент повинен захопитися особистістю викладача, який, водночас, мотивує студента на подальшу роботу над собою.

2. *Створення позитивної мотивації.* Не менш важливий етап лекції, що визначається стилем спілкування викладача: «Я-повідомленням», педагогічним оптимізмом, емоційним відгуком, формуванням колективних форм стосунків студентів, створення в колективі емоційної напруги, атмосфери успіху, наукової творчості, мажорного стилю життя в аудиторії.

3. *Теза* – розгорнута відповідь на питання, зазначене в плані лекції, аналіз проблеми, узагальнення, розкриття наукових гіпотез, зіставлення

¹⁵² Авдіянець Г.Г. Лекція у вищій школі: теорія та практика: навч. посіб. для ад'юнктів, магістрантів, аспірантів, викладачів вищої школи / Г.Г. Авдіянець; за заг. ред. В.В. Пашутіна. – 2-е вид., переробл. та доп. – Донецьк, 2010. – 80 с.

протиріч, приклади розв'язання цих протиріч, що веде до нової якості досліджуваного явища.

4. *Аргументація положення, підкріплення правоти зазначеної тези, доводи на її користь.* Доречно й доцільно наводити антитезу або контраргументи – існуючі протилежні погляди на зазначену проблему, їхнє порівняння. Гармонійно вплітається в тканину лекції ілюстрація тез (статистичні дані, факти, випадки з реального життя, цитати).

5. *Висновки.* Це підсумок лекції. Заключна частина повинна бути такою ж яскравою, як і початок, оскільки людина запам'ятовує ці дві частини, саме вони найкраще залишаються в пам'яті. Приблизна структура висновків:

- коротке повторення основних положень лекції;
- узагальнення сказаного;
- перспективи;
- побажання та оптимістичне прогнозування спільного розвитку.

Головна ознака проведення лекції в межах технології самовдосконалення – індивідуальна неповторність особистості лектора, його характеру, уподобань, педагогічних методів, авторських прийомів, здатність викликати у студентської аудиторії сильну мотивацію досягнень, потребу в професійному розвитку.

Індивідуальність лектора, його педагогічні здібності розкриваються під час спілкування зі студентами у формі педагогічної імпровізації. Бо справжня лекція – педагогічна інтуїція, імпровізація, словесна творчість.

Процес педагогічної імпровізації складається із чотирьох етапів:

- внутрішній педагогічний імпульс (поштовх, спалах, що висвітлює незвичайну ідею, думку) або інсайт. Ця мить створення педагогічної ідеї за умови швидкої реалізації називається початком імпровізації;

- миттєве усвідомлення педагогічної ідеї та стрімкий вибір шляху її реалізації. На цьому етапі приймається рішення: бути чи не бути імпровізації. Народження ідеї відбувається інтуїтивно, шлях її втілення обирається інтуїтивно-логічно;

- публічне втілення педагогічної ідеї. Здійснюється видима частина імпровізації як частини айсбергу. Цей етап є центральним, від нього залежить ефективність усього процесу. Які б чудові, блискучі ідеї не приходили в голову викладачеві, які б численні варіанти він не прораховував, у них не буде належного сенсу, якщо він не зможе це публічно втілити в педагогічну тканину лекції;

- усвідомлення – миттєвий аналіз процесу втілення педагогічної ідеї, рішуче продовження або закінчення нової ідеї залежно від ситуації.

Як бачимо, лише ретельно підготувавшись до лекції, проаналізувавши її основні моменти, можливості для саморозкриття суб'єктів креативно-розвивального простору можна вважати, що викладач готовий до проведення лекції. Але остаточний результат, успіх в аудиторії забезпечуються педагогічною технікою викладача, ефективним спілкуванням під час лекції, знанням методики, методів, прийомів проведення лекції.

Сучасний семінар, насичений концепціями самовдосконалення, – інтерактивна, творча форма організації навчання. У цьому разі викладач переходить від рівня елементарної взаємодії з аудиторією до евристичної (повне використання можливостей «живого» спілкування зі студентами) і творчої самостійності. Варто ставити питання про підготовку семінару абсолютно іншої якості, що набуває потенціалу вдумливої рефлексії та саморозкриття.

1. *План творчого семінару – це інструмент реалізації викладачем власної освітньої програми.* Викладач продумує, яким чином можна

зв'язати кілька семінарів, розглядає його цілі, продумує домінуючі види діяльності студентів, прогнозує передбачувані результати. Що означає «особиста освітня програма»? Те, що від семінару до семінару педагог розвиває свої педагогічні методи й прийоми, аналізує себе та дії свої власні чи студентські й чітко, тонко реагує. Більше того, намагається співвіднести свій творчий процес професійного самовдосконалення із діяльністю аудиторії.

2. *Актуалізація творчого потенціалу студентів у свідомості викладача.* «Актуалізація» буквально означає «пригадування» (тут – особливостей студентської групи, найбільш удалих елементів попередніх занять і т.ін.). На цьому етапі важливо вжитися у стан студентів, спробувати відчувати ставлення до теми майбутнього семінару й відкоригувати планований зміст і засоби навчання. Іноді навчальні здібності групи не дозволяють діяти творчо, тоді варто зупинитися на репродукції пройденого матеріалу. Якщо ж група творча, з високим інтелектуальним потенціалом, то й завдання мають бути різноманітними, різнорівневими, у достатній кількості та відмінної якості. Темп роботи в такій аудиторії може бути високим.

3. *Викладач має виробити особистісне ставлення до проблематики семінару.* З цією метою проводиться аналіз літератури з теми, відшукуються проблеми, цікаві самому викладачеві (є вірогідність, що ці проблеми стануть цікаві й студентам). Байдужість, аморфність, апатія до теми семінару вмить передаються слухачам, відчужуючи їх від предмета, наводячи нудьгу. Безперечно, у будь-якій дисципліні є дуже складні теми, і це підкреслює, що завдання й мета викладача – «закохатися» в кожен тему семінару, віднайти можливості для розширення та збільшення мотивації студентів, навчитися зв'язувати кожен таку тему з реальним і зрозумілим для слухачів життям. Крім того, уміння висвітлити своє бачення проблеми

– важливий етап професійного становлення, адже тут виникає необхідність подати кілька різнобічних поглядів науковців на аналізоване питання, а це дає змогу осягнути індивідуальність кожного студента, оцінити їхні оригінальні думки.

4. *Визначення смислу семінару, співвідношення його з головними цілями вивчуваного курсу.* Важливо враховувати, що смисл семінару й опрацьовуваної теми у свідомості деяких студентів можуть бути різними, тому корисно мати уявлення про спрямованість індивідуальних освітніх програм студентів, їхні інтереси у вивчуваній галузі. Визначення смислу семінару характеризує вміння викладача мислити глобально й віднаходити точки зіткнення з педагогікою і психологією, уміння відповісти на запитання: «Задля чого ми вивчаємо цю тему?», «Який виховний потенціал несе ця тема для студентів?», «Яке місце цього конкретного семінару в системі педагогічних наук?»

5. *Розробка ідеї семінару, яка зумовлена його типом і передбачуваним творчим результатом.* Для студентів формулюється одне чи кілька відкритих завдань, які не мають однозначного варіанта виконання й дозволяють кожному реалізувати свою індивідуальність. Ідея семінару – це його головне духовне зерно. У ході розроблення викладач має послідовно відповісти на запитання: «Що винесуть студенти після семінару?», «Які знання, враження, емоції, слід у студентському світогляді воно залишить?», «Чи стане проведене заняття поштовхом до саморозвитку особистісного потенціалу?».

6. *Добір матеріалу, засобів, методів і форм діяльності, які забезпечать «народження» студентами змісту освіти.* На цьому етапі слід ретельно продумати, чим саме, як і коли будуть займатися студенти, адже досвідчений педагог чітко й уважно продумає не лише свої дії, а й роботу студентів на занятті. Часто від молодих викладачів можна почути: «А в

мене залишився час, і я їх відпустив, бо я не знаю, що з ними робити!» або «Група до заняття не готова і я відпустив студентів». Висока педагогічна майстерність вирізняється якраз тим, що кожен на семінарі зайнятий справою, а для випадку «залишився час» у викладача повинні бути «домашні заготовки»: тести, вправи, ситуації, проблемні питання. Головне правило – ні хвилини бездіяльності! Студенти не мають права нудьгувати на семінарі, цьому служить весь арсенал засобів, методів, форм, прийомів діяльності: від аналізу й синтезу до «занурення в проблему» й елементів тренінгових технологій.

7. *Співвідношення можливих творчих результатів студентів з освітніми стандартами.* До планованих творчих продуктів студентів потрібно добирати культурно-історичні аналоги, тобто, якщо результати, до яких дійшли студенти в ході творчого семінару, достатньо несподівані й виходять за межі освітніх стандартів, то завдання викладача – співвіднести творчий продукт з реаліями сьогодення й підтримати слухачів у творчому пошуку.

8. *Розробка одного чи кількох варіантів структури семінару, його «дихання»,* що позначає зміну контрастних видів діяльності студентів (робота в групах, діадах, елементи «мозкового штурму», диспуту, індивідуальна робота, виступи, підсумки, рефлексія тощо) із збереженням освітньої домінанти. Цей етап передбачає врахування особливостей аудиторії: якщо група контактна, з високим інтелектуальним рівнем, то план семінару набуває гнучкішої й складнішої структури, обсяг творчих завдань і вправ значно збільшується. Пильну увагу варто звертати на індивідуальність студентів, особливості пам'яті, мислення, уваги, тип темпераменту, щоб найкращим чином використовувати індивідуальність кожного слухача на занятті. Для прикладу: холерика варто завантажити значним обсягом роботи, інакше він може підірвати дисципліну в групі,

сангвінік потребує контролю своєї діяльності, флегматика важливо не квапити, а ось із меланхоліком потрібно діяти м'яко й делікатно.

9. *Написання конспекту чи плану семінару.* Існує думка, що робочий план «сковує» викладача, проте це не зовсім так, адже лише ретельна підготовка уможлиблює і оперативне керівництво семінаром, і педагогічну імпровізацію, і загострення уваги на найбільш важливих питаннях.

Принциповим положенням технології самовдосконалення щодо насичення змісту дисциплін концепціями професійного самовдосконалення є етапи проведення семінарського заняття (розроблені нами)¹⁵³, що мають таку структуру:

1. Актуалізація опорних знань студента.

Початок семінару задає тон усій подальшій роботі. Настрій, стан викладача передається аудиторії. Іноді буває й так, що у викладача з певних причин немає настрою, проте побачивши перед собою свідомих студентів, які чекають на спільний пошук, викладач наче отримує «додаткові крила», відкриває в собі «друге дихання», і заняття проходить успішно. Тут корисно пам'ятати, що фахівець не має права на поганий настрій, а тим більше – на виливання свого несприятливого фону на аудиторію.

Цей етап семінару прикрасить «*Я-повідомлення*», про яке вже йшлося вище, наприклад, можна почати з фраз: «У мене завжди добре на душі, коли зустрічаюся з розумними людьми»; «Ви вражаєте мене своєю активністю та ініціативністю»; «Мені завжди приємно спілкуватися із закоханими у свою справу людьми» тощо. При цьому педагог мовби підноситься над конкретним реальним випадком і бачить за ним загальне явище людського життя.

¹⁵³ Авдіянц Г.Г. Сучасний семінар у вищій школі: навч. посіб. для ад'юнктів, магістрантів, аспірантів, викладачів вищої школи / Г.Г. Авдіянц; за заг. ред. В.В. Пашутіна. – 2-е вид., переробл. та доп. – Донецьк, 2010. – 92 с.

Експрес-опитування – інтенсивний метод дієвого включення в роботу. Тут можна використовувати основні терміни, поняття, визначення, які усно «ланцюжком» подаються слухачами.

Метод незавершених речень – студентам пропонується продовжити письмово чи усно подану фразу, наприклад: «Педагогіка – ...», «Принципи виховання...».

На цьому етапі може застосовуватися прийом «інтрига»: висувається проблемне запитання, на яке потрібно відповісти в кінці семінару, подається тест на виявлення здібностей і можливостей, а результати оголошуються під час завершення семінару. Прийом дозволяє тримати аудиторію, мобілізувати сили й інтелект на головні цілі семінару.

2. *Теоретичний блок семінару* – це його фундамент, могутня підвалина, без якої решта етапів не може відбутися. Він варіативно реалізується в таких напрямках:

– диференційоване опитування, яке в ідеалі має охоплювати всю групу (тут стає в нагоді «педагогічна шкатулка»: уся група (непомітно для слухачів) розбивається на підгрупи, і кожна отримує своє завдання, причому працюють усі, що уможлиблює в умовах Болонського процесу приділення уваги кожному студентові; наприклад, 3–5 осіб працюють біля дошки, складають схеми чи таблиці щодо виявлення зв'язків між поняттями, 7 студенти письмово відповідають на запитання або виконують тести, 2–3 студентів усно висвітлюють найбільш важливі питання, а всі інші перебирають на себе роль опонентів);

– робота зі схемами, таблицями, професійними кросвордами;

– розповідь-естафета за опорним конспектом (для опрацювання історичного, біографічного матеріалу);

– «критичне слухання» доповідей, рефератів зазвичай прикрашають теоретичний блок і т. ін.

3. До *практичного блоку* можуть входити такі види робіт:

- аналіз конкретних ситуацій, заздалегідь дібраних і проаналізованих;
- розв'язання практичних завдань;
- розбір реальних фактів, дій, педагогічні ситуації;
- аналіз теки з діловою документацією, нормативних документів;
- дискусія, «акваріум»;
- ділова гра.

4. *Творчий блок* має спонукати студентів до продукування творчої продукції шляхом застосування різних видів робіт, як-от: написання творів; заповнення таблиць; розробка моделей з теми; створення власних принципів з попереднім обґрунтуванням; продумування рекламного відеоролика, у якому головними героями можуть бути спеціальні професійні поняття; захист стендового плаката з теми семінару, у якому основні положення висловлюються графічно, блоками, коротким описом; застосування методу «колажу» (після обговорення теоретичних питань мікрогрупам дається завдання за допомогою вирізок із журналів створити образ, модель, технологію і захистити презентовану продукцію).

5. *Рефлексія* – підбиття підсумків, резюме, аналіз заняття, але не у звичайному розумінні, бо традиційний семінар аналізує викладач, а сучасні технології самовдосконалення передбачають аналіз заняття самими студентами. Він може проходити і в усній формі, і в письмовій, що залежить від стилю педагогічного спілкування, вигляду й форми семінару. Наведемо приклади:

- сформулюйте почуття й відчуття, які виникли у вас у результаті заняття. Які суперечності у вивченні теми ви виявили?;

- сформулюйте основні результати своїх занять із цієї теми семінару. Завдяки чому вам удалося їх досягти? Які труднощі виникли у вас у ході опанування теми? Яким способом ви їх розв'язали?

У будь-якому випадку після того, як викладач складе план семінарського заняття, він має подумки уявити його, програти ключові моменти, спробувати передбачити реакцію слухачів на ті чи ті пропозиції педагога. Загалом же завдання та вправи, які він пропонуватиме студентам, фахівець спочатку повинен виконати сам, і якщо виникли певні сумніви в успіху окремих моментів – замінити їх на більш ефективні й доступні¹⁵⁴.

Рефлексивний етап технології самовдосконалення передбачає педагогічний самоаналіз, діагностику успіхів, недоліків (аналітично-рефлексивні вправи, імітаційні ігри, рефлексивно аналітичні бесіди)¹⁵⁵.

Викладачам вищої школи з метою виявлення своєї життєвої професійної позиції, самоаналізу, що впливає на успіх у педагогічній професії, було запропоновано підготувати есе «Чи має право викладач вищої школи бути нещасною людиною?».

З метою розкриття рефлексивного потенціалу, самоактуалізації викладача використано метод синквейну (форма вільної творчості, що потребує від автора вміння знаходити в інформаційному матеріалі найбільш суттєві елементи, робити висновки та стисло їх формулювати). Синквейн – це вірш, що складається з п'яти рядків і будується за певними правилами. Синквейн учить осмислено використовувати поняття та визначати своє ставлення до проблеми, яка розглядається, що особливо важливо у контексті професійного саморозвитку. Наведемо приклади

¹⁵⁴ Цветкова Г.Г. Педагогічна майстерність молодого викладача юридичного вишу: шляхи формування / Г.Г. Цветкова // Актуальні проблеми сучасної психології та педагогіки вищих навчальних закладів МВС України: матеріали «круглого столу» (11 листоп. 2011 р., Харків). – Х., 2011. – С. 210-215.

¹⁵⁵ Цветкова А.Г. Раскрытие внутреннего потенциала саморазвития преподавателя гуманитарных специальностей высшей школы / А.Г. Цветкова // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – Курск, 2013. – № 10(88). – С. 234-239.

синквейнів. Аналізуючи сутність і зміст професійного самовдосконалення викладачів, сформулювали своє ставлення до цієї проблеми через написання таких синквейнів:

| <u>Самовдосконалення</u> | <u>Деформація</u> |
|---|--|
| Суперечливий. Рухається, суперечить, перемагає. Надає оновлення професійного життя людини. Вектор прогресивних змін. | Застигла, консервативна. Гальмує, помиляється, погоджується. Не надає надії на краще майбутнє. Застій у розвитку. |

Рефлексивний етап технології самовдосконалення характеризувався виконанням вправ типу «Самоаналіз», «Мій чорно-білий портрет», «Мій портрет очима групи», «Особистий герб і девіз», створенням і розробкою проектів флешмобу (від. англ. *flash mob* – миттєвий натовп), спрямованих на професійне самовдосконалення.

Метод сталкінгу (від англ. *stalking* – підкрадатися) (Дж. Гріндер) ефективний на цьому етапі технології самовдосконалення й спрямований на відстеження власних реакцій і станів, що виникають унаслідок зовнішнього впливу. Використання такого методу зумовлено тим, що процес саморозвитку особистості – внутрішній, інтимний процес, і будь-яка форма зовнішнього тиску (настанова, рекомендація, приписи) викликає внутрішній опір з метою збереження власної індивідуальності, може викликати негативну реакцію, агресивну поведінку навіть у досвідчених викладачів. Саме тому ми свідомо створювали проблемні ситуації, ситуації сумніву, свідомого вибору власного варіанта аналізу та розв'язання проблеми, пошуку смислу, цілі, цінностей своєї професійної педагогічної діяльності. Під час використання цього методу відбувається поглиблення ціннісного самовизначення викладача, розкриваються перспективи перетворення характеру рефлексії викладача через навчання

вмінню здійснювати добір і проектування своїх внутрішніх змін. Інтерпретація педагогічних проблемних ситуацій, педагогічних текстів з використанням ідей сталкінгу суттєво зменшує ризики «сліпого» підкорення авторитету ідеї, особистості, теорії, розширює критичне мислення викладача.

На цьому етапі технології використовувалися анкетування, рефлексивно-аналітичні бесіди з викладачами. Так, ефективно впливають на самопізнання викладача відповіді на запитання англійського психолога Р. Бернса¹⁵⁶. Під час відповіді на запитання викладач поглиблює й усвідомлює свою «Я»-концепцію.

Технологія самовдосконалення передбачає специфічну форму зворотного зв'язку з аудиторією – рейтинг. Рейтинг викладача – це оцінка якості роботи викладача вищої школи студентами. Для проведення рейтингу студенти заповнюють анкету і просять анонімно відповісти на запитання такого плану: вважаєте ви, що ваш викладач добре знає свій предмет; як ви оцінюєте здатність вашого викладача до саморозвитку? тощо. У наступній анкеті студентів просять оцінити педагогічну спрямованість, захопленість своєю справою, ерудованість тощо своїх викладачів. Після обробки анкет узагальнені, неперсоніфіковані результати повідомляються тільки самому викладачу. Такий зворотний зв'язок допомагає підтримувати та мотивувати процеси професійного самовдосконалення¹⁵⁷. Рефлексивний етап технології самовдосконалення дозволяє отримати уявлення про повноту, різнобічність і глибину уявлень про себе, свої викладацькі здібності, педагогічну спрямованість, критичне педагогічне мислення, про професійну концепцію загалом.

¹⁵⁶ Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание: пер. с англ. / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 421 с.

¹⁵⁷ Цветкова Г.Г. Педагогічна майстерність молодого викладача юридичного вишу: шляхи формування / Г.Г. Цветкова // Актуальні проблеми сучасної психології та педагогіки вищих навчальних закладів МВС України: матеріали «круглого столу» (11 листоп. 2011 р., Харків). – Х., 2011. – С. 210–215.

Наступний етап технології самовдосконалення – розкриття внутрішнього потенціалу саморозвитку викладача вищої школи. На цьому етапі технології на перший план виходить набуття досвіду інноваційної педагогічної діяльності через інтерактивне навчання, залучення до роботи в міжкафедральних семінарах, проблемних круглих столах, дискусіях, ділових іграх. Головна мета цього етапу – сформуванню у викладача вищої школи вміння переносити концепції саморозвитку, наукові дидактичні розробки у практику вищої школи, допомогти знайти через досвід інноваційної діяльності авторський, неповторний почерк проведення різних занять з урахуванням особливостей аудиторії та специфіки свого предмета.

Етап *розкриття внутрішнього потенціалу саморозвитку викладача вищої школи* можна умовно розділити на два напрями: обговорення науково-методичних розробок викладачів і проведення відкритих занять, проведення семінарів з навчання саморозвитку із найбільш складних для засвоєння тем. І, звичайно ж, з подальшим обговоренням цілей, концепцій саморозвитку, обраних методів, прийомів, аналізом удалих моментів і помилок у проведенні семінарів, лекцій, практичних занять і способів досягнення поставлених цілей. При цьому головне визначати, чи реальні ці цілі, чи адекватні їм обрані методи навчання, самореалізації саморозкриття¹⁵⁸.

Робота в міжкафедральних семінарах, проблемних «круглих столах», дискусіях, ділових іграх проводилася з метою розкриття педагогічного потенціалу кожного викладача вищої школи. Спочатку викладачі в інтерактивній формі актуалізували знання з традиційних форм організації навчання. Далі акцент робився на інтерактивних нетрадиційних формах, аналізувалися можливості проведення останніх. Так, на міжкафедральних

¹⁵⁸ Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посіб. / П.М. Щербань. – К.: Вища шк., 2004. – 207 с.

семінарах обговорювалися теми «Нетрадиційні лекції в сучасному університеті: технологія проведення та результати», «Формула успіху семінару», «Вплив особистості викладача на ефективність навчально-виховного процесу вищої школи», «Проблемна лекція: сутність перспективи розвитку суб'єктів освітнього простору під час проведення», «Можливості проведення бінарної лекції» тощо.

Проблемні круглі столи проводилися із залученням провідних фахівців, професорів, творчих неординарних викладачів, які мають досвід діяльності з професійного саморозвитку, які не тільки прикрашали своєю присутністю аудиторію, а й заряджали енергією менш досвідчених викладачів, слугуючи взірцем роботи над собою та досягненням професійних вершин. Тематика проблемних круглих столів була різноманітна: «Ефективність лекції із запланованими помилками», «Можливості проведення конспект-лекції», «Особистість викладача вищої школи: реалії та перспективи розвитку», «Педагогічні здібності викладача ЗВО – шляхи вдосконалення», «Критичне педагогічне мислення викладача – підґрунтя самопізнання», «Шляхи запобігання професійним деформаціям».

Особливу зацікавленість викликали завдання щодо підготовки дискусій, які проводилися на такі теми: «Потрібна чи ні в сучасних умовах інформаційно-насиченого простору лекція?», «Професійне самовдосконалення: міф чи реальність?», «Рефлексія як необхідна якість сучасного успішного викладача вищої школи», «Творчий семінар – необхідність сьогодення чи створення зайвих труднощів?» Підготовка до дискусії здійснювалася в груповій формі й передбачала уточнення положень, визначення власних поглядів, збір аргументів, доказів, визначення висновків. Дискусія живить освітній процес, активізує пізнавальну діяльність слухачів, дає можливість керувати колективною

думкою групи. У вигляді схеми цей вид дискусії можна представити таким чином:

інформація – дискусія – інформація – дискусія – висновки.

Загальна спрямованість виступів під час дискусії дозволила констатувати активність, творчий педагогічний настрій її учасників. Наведемо приклади висловлювань викладачів: «Не очікував, що мене так зачепить ця тема», «Не підозрював, що мої колеги теж зустрічаються з такими труднощами, як і я, у професійній діяльності та професійному становленні», «Я вдячна за атмосферу співробітництва під час дискусії. Тепер на запитання: «Розвиватися чи ні в професії?», я відповідаю з упевненістю: «Так!»; «Я подивився на себе з боку навколишніх – дуже багато роботи попереду!», «Ніколи не замислювалася над тим, яке враження я справляю на студентів. Для мене думка студентів – відкриття!» тощо. Особливо відзначимо, що викладачі спрямовували свої міркування на аналіз власної професійної педагогічної діяльності, розкриття своїх можливостей, зв'язували свою позицію із орієнтирами на роль особистості викладача в сучасному соціумі саме як Людини Духовної.

Ділова гра – досить ефективна форма інтенсивного навчання викладачів, що стимулює пізнавальну активність слухачів у сфері професійних педагогічних інтересів. Більшість викладачів не мають можливості розкритися й показати себе в освітньому процесі в силу не лише застарілих методів і технологій, а й індивідуальних особливостей. Ділова гра при цьому – можливість розкрити свій особистий професійний потенціал, адже кожен учасник діагностує власну спроможність і перспективи спільної діяльності в колективі. Виходить, що викладачі стають творцями власної «Я»-концепції, керуючи та спрямовуючи професійний розвиток, потрапляючи в ситуації, де необхідно ухвалювати рішення, вибирати найоптимальніші засоби професійного спілкування,

виявляти недоліки та вживати заходів щодо їх усунення. Звичайно, усе це має відбуватися під керівництвом досвідченого викладача.

У процесі ігрового семінару викладач повинен виконати дії, що згодом будуть необхідними в його професійній діяльності. Відмінність таких ситуацій від реального життя полягає в тому, що учасники мають справу з моделлю дійсності, а не із самою дійсністю, а це дозволяє, не остерігаючись негативних наслідків для справи, набувати й відпрацьовувати професійні вміння та навички у більш прискореному темпі (наприклад, те, що відбувається у професійній діяльності кілька років, стискається до кількох годин); стимулювати пошук ефективніших шляхів розв'язання проблеми.

Перед викладачами на такому семінарі постають доволі складні завдання: перевтілитися, стати на місце іншої людини (наприклад, студента, батьків), ужитися в ситуацію, образ фахівця, учитися долати труднощі спілкування. Йдеться про трансформацію особистісних рис, про зміну себе, про формування емпатії (здатності поставити себе на місце іншої людини). Більше того, фахівці вважають, що гру можна розглядати як засіб ігрової психотерапії, адже на її учасників справляють ефективний вплив атмосфера співпраці, підтримки, взаємовиручки, викладачі ЗВО вчать долати труднощі спілкування, руйнувати психологічні бар'єри й отримують можливість удосконалюватися й самостверджуватися, зникає відчуття унікальності, нерозв'язаності проблеми.

Підготовка ігрового семінару вимагає роботи керівника, оскільки саме він має прогнозувати безліч варіантів, які можуть виникнути в ході гри, аналізувати її етапи, з огляду на те, що існує можливість некерованої діяльності викладачів. Отже, якомога більша кількість варіантів гри допомагає зняти вірогідність помилок викладача й самого керівника. Ключовий момент для педагога в цьому процесі – подати проблемну

ситуацію, провести багатоваріантний аналіз ходу й результатів рольових дій студентів, виявити можливі типові помилки, визначити серію прийомів, які допомагають установити сприятливу атмосферу в групі й спробувати виявити тенденції та закономірності розвитку гри з урахуванням складу учасників.

Ділові ігри проводилися за такими темами: «Прийоми педагогічної майстерності під час викладання», «Я очима студентів», «Ідеал сучасного викладача вищої школи», «Процедура входження в семінар», «Ефективність освітнього процесу вищої школи», «Шляхи розв'язання педагогічних конфліктів».

Наступним кроком розкриття внутрішнього потенціалу саморозвитку викладача вищої школи стала ініціація самореалізації педагога через створення ситуацій проектування його змін у професійній діяльності та в собі (відкриті заняття, семінари з навчання саморозвитку).

Викладачам пропонувалося розробити й провести відкриті лекційні й семінарські заняття з урахуванням прийомів педагогічної майстерності та спеціально розроблених критеріїв і параметрів, що висуваються до лекцій і семінарських занять у межах технології самовдосконалення.

Семінари з навчання саморозвитку призначені для ініціації самореалізації викладача через створення ситуацій проектування змін у діяльності та собі. Вони охоплювали два напрями: організація навчання викладача щодо самоаналізу та організація навчання з проектування професійних змін. Причому під час означених семінарів відбувалося навчання керівництвом процесу саморозвитку, активна мотивація діяльності, допомога в усвідомленні проблем, що стоять перед викладачем, підтримка викладачів у пошуках ефективних шляхів самовдосконалення. Наведемо приклади завдань, що пропонувалися на представлених семінарах.

1. Сформулюйте Ваше ставлення до професійного самовдосконалення на сучасному етапі. Чи завжди є нагальна потреба у творчому підході до навчання?

2. Спробуйте визначити послідовність кроків сходження до педагогічної творчості й опанування елементів педагогічної культури, обравши правильний варіант з поданих нижче:

- а) досвід → знання → творчість;
- б) творчість → досвід → досвід;
- в) знання → творчість → знання.

3. Жоден льотчик не підніметься в повітря, не вивчивши заздалегідь свою машину, льотну карту, погодні умови й насамкінець не дізнавшись, куди та навіщо він летить. А викладачеві вищої школи це дозволено?

4. Існують три забобони щодо професійного становлення викладача, які синтезовано в таких висловах:

- а) «Головне – знати свій предмет, останнє додасться»;
- б) «Викладання – мистецтво. Це не кожному дано»;
- в) «Усе прийде з досвідом».

Як ви ставитеся до подібних висловів? Доберіть аргументи для обстоювання вашої думки.

г) Які якості особистості, на Вашу думку, несумісні з педагогічною професією? Наведіть їх, аргументуючи свою позицію.

д) Ознайомтеся з висловом І. Демкова: «Є в кожній професії свій статус і свої «не можна» у сфері моральності. Не можна бути корисливим, боязким, слабким у педагогічній справі, не можна залишатися боязким, якщо доводиться захищати своїх учнів». Які якості Ви додали б до цього списку?

Розкриття внутрішнього потенціалу саморозвитку викладача вищої школи неможливо уявити без складання плану професійного

самовдосконалення, який ми запропонували скласти за допомогою методу *локбука*, спрямованого не тільки на відпрацювання навичок самоаналізу, самооцінки, самоконтролю, розвиток рефлексивних умінь, але й для визначення стратегії подальшого професійного самовдосконалення. Традиційно, локбук – це записник, який ведеться у вигляді спіралі, до якого викладач записує свої ідеї, роздуми за результатами окремого заняття (наприклад, семінару саморозвитку або про проведене заняття), ускладнення або проблеми в процесі викладання. Тобто викладачі працювали над *проблемним локбуком*, відбувався рефлексивний аналіз за конкретними проблемами (наприклад, «уміння знаходити спільну мову зі студентами», «уміння долати педагогічні конфлікти», «уміння стратегічно прогнозувати самовдосконалення та саморозвиток свого педагогічного потенціалу» тощо), який стає підґрунтям плану подальшого професійного самовдосконалення. Технологічним підґрунтям для ведення локбука є ALACT-модель¹⁵⁹: дія – погляд на виконану дію, тобто рефлексивний аналіз – усвідомлення суттєвих сторін (чітке визначення складників ситуації, причинно-наслідкових зв'язків) – створення альтернативних методів дії (вибір форм і методів діяльності згідно із конкретною ситуацією) – випробування). Отже, ведення локбука по суті є рефлексивним колом, що закінчується створенням плану свого саморозвитку, саморозкриття.

Наступний напрям технології самовдосконалення – *оволодіння індивідуальним стилем, уміннями та навичками професійного самовдосконалення* – надається за допомогою занять «Школи професійного самовдосконалення викладача ЗВО», спецкурсів «Методика викладання окремих предметів у ЗВО», «Духовний розвиток та етика викладача ЗВО», «Педагогічна майстерність викладача вищої школи».

¹⁵⁹ Korthagen Fred A. J. Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education / Korthagen Fred A. J., Kessels Jos P. A. M. // Educ. Res. – 1999. – Vol. 28, № 4. – P. 4–17.

Зупинимось більш детально на діяльності «Школи професійного самовдосконалення» як невід'ємного елемента корпоративної культури університету, що впливає на формування креативно-розвивального освітнього простору закладу освіти. Робота «Школи професійного самовдосконалення» пов'язана з принципово новими умовами функціонування ЗВО в межах технології самовдосконалення. Обов'язковими принциповими моментами «Школи професійного самовдосконалення» є ідеологія, що відображає традиції університету, спеціально культивовані цінності саморозвитку, самопізнання, самоактуалізації, відображення рівня корпоративної культури, що вбирає в себе культуру професійно-педагогічної спільноти, культуру підготовки фахівців; культуру вчених ЗВО.

Головна мета «Школи професійного самовдосконалення» – створення колективу педагогів-однодумців – головного суб'єкта формування креативно-розвивального середовища ЗВО (умови професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін); формування на цій основі єдиної, живої корпоративної спільноти університету; трансляція базисних ціннісних установок на постійний, невинний саморозвиток суб'єктів креативно-розвивального середовища, що знаходять відображення в парадигмі та концепції ЗВО; допомога й підтримка в оволодінні індивідуальним стилем, уміннями та навичками професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін.

Завдання «Школи професійного самовдосконалення»:

– втілення концепцій саморозвитку в практику вищої школи; генерація педагогічних та виховних інновацій, що передбачає створення атмосфери педагогічної творчості, ініціативи в науковій, методичній, виховній роботі; досягнення взаєморозуміння зі студентським середовищем і кожним студентом;

- розвиток у слухачів школи здатності та потреби в самопізнанні, саморозвитку, самореалізації, самоактуалізації;
- формування особистісного професійного ставлення до викладацької діяльності, привласнення цінностей університету; створення індивідуального простору, індивідуального досвіду інноваційної креативної діяльності;
- створення культу самовдосконалення, пріоритетності постійного навчання та оновлення знань, орієнтація на цінності моральності, духовності, вихованості, інтелігентності; створення креативно-розвивальної атмосфери, у якій повноцінно розвиваються і викладач, і студент.

Принципи діяльності «Школи професійного самовдосконалення» розглядаються як основні керівні положення, що впливають на створення креативно-розвивального простору університету, на формування особистості викладача з інноваційним мисленням, з актуальними професійними компетенціями, що активізують процеси генерації нового знання. Виокремлені в дослідженні принципи діяльності «Школи професійного самовдосконалення» мають динамічний характер, можуть змінюватися, доповнюватися відповідно до інноваційних змін креативно-розвивального освітнього простору. Навчання в «Школі професійного самовдосконалення» проводилося відповідно до таких принципів:

- принцип інноваційності, що полягає в залученні науково обґрунтованих та експериментально перевірених форм, методів, технологій у креативно-розвивальний освітній простір, причому генератором інновацій повинен стати педагог-новатор, педагог-фасилітатор. Цей принцип спрямований на формування творчого педагогічного мислення в слухачів школи, на розвиток здатності до інноваційної діяльності;

– принцип активного самопізнання та евристичного навчання, який забезпечується інноваційним освітнім середовищем під час навчання, специфікою вищої школи, зануренням слухача у творчі розв'язання педагогічних ситуацій, завдань науково-дослідної роботи. Означений принцип у межах технології самовдосконалення передбачає продукування нового знання в процесі навчання, створення умов для вільного вибору шляхів професійного саморозвитку, методів, форм, прийомів викладацької діяльності. Евристичність як складник принципу можливий за умови глибокого взаєморозуміння, духовної взаємодії між викладачем і студентом, відбувається при творчому переосмисленні викладачем інтегративного характеру дисциплін, що вивчаються. Останнє призводить до створення нових знань, досвіду під час навчання в школі. Рефлексія не тільки сприяє розвитку інноваційних здібностей, а й стає шляхом розвитку самопізнання, самоусвідомлення, самоорганізації, самореалізації, самоактуалізації, тобто самості як підґрунтя інноваційної діяльності. Евристичність реалізується через методи евристики, а саме: «мозковий штурм», проблемні питання, ділові ігри, метод вільних асоціацій, метод інверсії, емпатії, метод синектики, метод організованої стратегії тощо;

– принцип перспективності полягає в проектному підході до формування необхідних якостей викладача вищої школи, є основною умовою для генерації інновацій, розкриття потенціалу самовдосконалення. У «Школі самовдосконалення викладача ЗВО» створюються всі умови для самопізнання, саморефлексії, вивчення ефективних технологій викладання, а основним результатом стає формування індивідуального стилю самовдосконалення, що, своєю чергою, виявляється в індивідуальному викладацькому почерку;

– принцип єдності традицій університету і новаторської практики. Представлений принцип відображає «закони еволюційного розвитку світу,

сутність інноваційної педагогіки: новації стають традиціями та основою створення нових новаторських систем і теорій. Джерелом виникнення інноваційних змін педагогічної традиційної практики навчальних закладів є ідеї особистісного та соціального розвитку. Інноваційні школи мають яскраво виражений авторський, персоніфікований характер, що містять в основі фундаментальні позитивні елементи традиційної системи»¹⁶⁰. У «Школі професійного самовдосконалення» (у межах технології самовдосконалення) традиції ЗВО та креативна діяльність із саморозвитку заходяться в тісному взаємозв'язку, позитивно впливаючи на досконалість усієї педагогічної системи й на розвиток особистості слухачів. Тобто викладач вищої школи стає носієм кращих корпоративних і духовних традицій ЗВО, мотиватором їхнього примноження та розвитку. А головне, він – джерело генерації ідей самовдосконалення, інновацій, що змінюють увесь устрій закладу вищої освіти. Отже, ми маємо справу з певною циклічністю: креативно-розвивальне середовище впливає на самовдосконалення викладача, і, разом з тим, викладач, здатний до саморозвитку, викладач-фасилітатор, новатор впливає і змінює означене середовище;

– принцип продуктивності, полягає в тому, що випускники «Школи професійного самовдосконалення» генерують ідеї педагогічного саморозвитку, педагогічної інноватики і створюють креативний освітній продукт, що виявляється в таких результатах: створення нових концепцій, критеріїв, принципів, створення інноваційних структур (креативні, науково-дослідні лабораторії, проекти), поновлення змісту та методики викладання, творчі науково-дослідні роботи студентів, уплив на становлення й розвиток корпоративної культури вищої школи;

¹⁶⁰ Делия В.П. Формирование и развитие инновационной образовательной среды гуманитарного вуза / В.П. Делия. – М.: ООО «ДЕ-По», 2008. – С. 315.

– принцип духовності визначає характер взаємодії педагога та слухачів «Школи професійного самовдосконалення», що відбувається на основі співробітництва, взаєморозуміння, партнерства. Спілкування засноване на творчому пошуку інноваційних технологій, гуманістичному підході до формування та розвитку викладача ЗВО як лідера, патріота, громадянина, активного суб'єкта педагогічного процесу. Утілення представленого принципу в практику можливе лише шляхом розвитку умінь самоті (самопізнання, самоподолання, самовиховання, самоосвіти). Найвищий рівень реалізації принципу духовності – спільний пошук розв'язання наукової проблеми, духовне збагачення викладачів вищої школи, розробка проектів тощо;

– принцип системності полягає в тому, що педагогічна дійсність уявляється як складний організм, що складається з окремих елементів. Зауважимо, що самовдосконалення з погляду системного підходу – самошукання й самоздійснення вибору, розвиток системи «викладач» за принципами генеральної мети, єдності, зв'язаності й модульності, ієрархії функціональності, розвитку, децентралізації. Це еволюційний код системи «викладач», множина взаємозв'язаних елементів (індивід, особистість, суб'єкт діяльності, індивідуальність), що призводить до розвитку нових якостей і властивостей в означеній системі, що мають перевагу над зовнішніми чинниками. Кожний елемент цього організму знаходиться в тісному взаємозв'язку один з одним у стані саморозвитку та самодостатності. Об'єктивація принципу системності в креативно-розвивальному просторі виявляється у функціонуванні відповідного середовища, де кожний структурний елемент (педагогічні умови самовдосконалення, технологія самовдосконалення, інноваційні методи викладання, «Школа професійного самовдосконалення викладача ЗВО»), доповнюючи один одного, спрямовані на єдину мету, забезпечують

результат. Принцип системності визначає підхід, що випереджає час, до розвитку особистості викладача як лідера з високорозвиненими професійними компетентностями. Ця умова досягається завдяки формуванню в особистості викладача потреби пізнання особистісних сенсів професійної діяльності, умінні творчо підходити до саморозвитку, діяти відповідно до концепцій самовдосконалення;

– принцип результативності – спрямованість усього процесу навчання в школі професійного самовдосконалення на кінцевий результат. Принцип забезпечує в слухачів школи здатність бачити мету свого саморозвитку, досягати її, відкривати істину під час занять у школі та в ході самостійної діяльності, що виявляється в кінцевому креативному результаті;

– принцип «самості» забезпечує свідомий і самостійний розвиток особистості викладача ЗВО, удосконалення сутнісних сил. Навчання в школі побудоване за алгоритмом удосконалення вмінь самості: уміння ставити мету та самоаналізувати власні можливості; уміння стратегічно прогнозувати самовдосконалення та саморозвиток свого педагогічного потенціалу; уміння перетворювати можливості професійного самовдосконалення на актуальні надбання особистості; уміння розширювати «ареал» власних можливостей самовдосконалення, переходячи на новий рівень саморозвитку; уміння долати та запобігати негативним психологічним явищам (професійним деформаціям), що обмежують, зводять на нижчий рівень професійно-педагогічне самовдосконалення; уміння підноситися над буденністю, розглядати себе з позицій покращення, реалізації ідеалів Краси, Істини, Добра в повсякденному житті; уміння професійно реалізовуватися, самостверджуватися, самореалізовуватися; рефлексивно-аналітичні вміння, що накреслюють подальший вектор професійно-педагогічного

самовдосконалення; уміння рефлексивно-узагальнювального аналізу, що визначають ефективність роботи із самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін. Отже, принцип самості призначений сформувати модель творчої особистості, яка здатна до постійного саморозвитку й має такі характеристики: розвинена потреба самоактуалізації, високий рівень інтелектуальних здібностей; креативність, уміння брати на себе відповідальність, ініціативність, активність, здатність ризикувати; високий ступінь самоподолання, стриманості, вимогливості до себе; організаційні здібності.

Головним концептуальним акцентом «Школи професійного самовдосконалення» стало оволодіння індивідуальним стилем самовдосконалення, фундаментальною основою – положення про стиль педагогічної діяльності І. Андриаді¹⁶¹, М. Єрмоленко¹⁶², Є. Климова¹⁶³, В. Мижерікова¹⁶⁴, В. Рибалка¹⁶⁵, Д. Чернілевського¹⁶⁶ та ін. Формування індивідуального стилю самовдосконалення в школі побудовано на прагненні та потребі мати власний проект свого розвитку, стиль педагогічної діяльності, бути викладачем з великої літери. У межах технології самовдосконалення індивідуальний стиль професійного самовдосконалення розглядається у зв'язку з позитивним ставленням до викладацької діяльності, до особистого саморозвитку, внутрішнім прийняттям і погодженням з цілями та стратегією «Школи професійного самовдосконалення»; формування індивідуального стилю

¹⁶¹ Андриади І.П. Основы педагогического мастерства / И.П. Андриади. – М.: Академия, 1999. – 160 с.

¹⁶² Мижериков В.А. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. – М.: Пед. о-во России, 2002. – 268 с.

¹⁶³ Климов Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие: учеб. пособие / Евгений Александрович Климов. – М.: Академия, 2004. – 240 с.

¹⁶⁴ Мижериков В.А. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко. – М.: Пед. о-во России, 2002. – 268 с.

¹⁶⁵ Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: навч. посіб. / Валентин Васильович Рибалка. – О.: Букаев Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.

¹⁶⁶ Морозов А.В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академ. Проект, 2004. – 500 с.

самовдосконалення можливе лише за наявності індивідуального простору, досвіду та природних індивідуально-типологічних особливостей.

Формування індивідуального стилю самовдосконалення в «Школі професійного самовдосконалення» забезпечується вибором способів, прийомів, темпів навчання слухачів з урахуванням індивідуальних особливостей та індивідуальною, особистою життєвою ситуацією кожного викладача, його викладацького стажу та віку. На всіх предметах, представлених у школі (психолого-педагогічного циклу, філологічного) слухачі передусім опрацьовували методи, методики, прийоми, завдання, тести на виявлення індивідуальних особливостей самовдосконалення, педагогічних здібностей мотивації, усвідомленості педагогічних цінностей критичного педагогічного мислення, методів евристики. З метою активізації пізнавальної діяльності із саморозвитку використовувався інтерактивний прийом «Мікрофон», суть якого полягала в тому, що слухачі школи по черзі оголошували найцікавіші теми для обговорення на заняттях (по 2–3 фрази), що дозволило загалом скласти стратегію змістового наповнення дисциплін. Під час виконання цього завдання розвивалися швидкість ті логіка мислення, реакції, педагогічної інтуїції. Слухачі надавали перевагу таким темам, що лягли в основу тематики дисциплін: «Як зрозуміти себе як викладача?», «Як запобігти професійним деформаціям?», «Як подолати страх і невпевненість у собі перед незнайомою аудиторією?», «Яким чином оволодіти основними прийомами риторики?», «Як порозумітися зі студентами?», «Яким чином запобігати педагогічним конфліктам?» та ін.

У процесі підготовки та проведення практичних занять з усіх дисциплін у «Школі професійного самовдосконалення» особливу продуктивність має застосування технології формування критичного педагогічного мислення, що впливає на індивідуальний стиль

самовдосконалення. У межах цієї технології особлива увага приділялася вмінням замислюватися над сутністю педагогічних явищ, ситуаціями саморозвитку, бачити суперечності та проектувати способи їхнього розв'язання. Так, слухачам пропонувалося дати відповіді на такі запитання:

1. Уся група не готова до заняття. Ваші дії? Який арсенал педагогічних засобів і прийомів Ви застосовуватимете?

2. Студенти запитують, навіщо потрібний Ваш предмет. Як Ви аргументуватимете відповідь? Як це слід ураховувати під час підготовки до семінару?

3. Один із Ваших студентів відмовляється виконувати творчі вправи, пояснюючи це тим, що Ваше завдання – пояснити йому матеріал, а його – засвоїти цей матеріал і переказати. Ваші дії?

4. Викладач-початківець обурений тим, що йому необхідно розробити творчий блок до кожного семінару, обґрунтовуючи це фразою: «Мене так не вчили». Ваше ставлення до такої реакції?

5. Одним із найбільш популярних методичних посібників для молодих викладачів є методичні розробки до кожного семінару. Яке Ваше ставлення до цього факту?

6. У молодого викладача не налагоджується контакт з аудиторією. Що Ви порадите?

7. Проаналізуйте підходи до основних елементів семінару у вищій школі.

Рефлексивний етап технології самовдосконалення характеризувався виконанням вправ типу «Самоаналіз», «Мій чорно-білий портрет», «Мій портрет очима групи», «Особистий герб і девіз», створенням і розробкою проектів флешмобу (від. англ. *flash mob* – миттєвий натовп), спрямованих на професійне самовдосконалення.

На цьому етапі технології використовувалися анкетування, рефлексивно-аналітичні бесіди з викладачами. Так, ефективно впливають на самопізнання викладача відповіді на запитання англійського психолога Р. Бернса¹⁶⁷. Під час відповіді на запитання викладач поглиблює й усвідомлює свою «Я»-концепцію. Наведемо приклади:

1. Вважаю я себе творчою особистістю або в мене є резерви внутрішнього росту та розвитку?

2. Достатньо я впевнений у собі?

3. Чи я здатний терпляче сприймати різні погляди? Достатньо в мене інтелектуальної гнучкості, щоб запобігати догматизму та не стверджувати, що існує тільки один метод розв'язання завдання; тільки один підручник, де ця певна тема викладена правильно; тільки єдиний спосіб навчитися чого-небудь?

4. Здатний я чи ні приймати на свою адресу критику, необхідну для мого особистісного та професійного розвитку? Можу я відкрито обговорювати з іншими свої особистісні та професійні проблеми?

5. Знаю я чи ні, як мої студенти сприймають світ? Який я викладач для них? Чи в змозі я поглянути на себе їхніми очима?

6. Подобаються мені чи ні тісні емоційні зв'язки зі студентами чи я обираю безособистісне, відчужене спілкування з ними? Що для мене важливіше – зміст навчального предмета або потреби й особливості сприйняття студентів, можливості їхнього саморозвитку?

Технологія самовдосконалення передбачає специфічну форму зворотного зв'язку з аудиторією – рейтинг. Рейтинг викладача – це оцінка якості роботи викладача вищої школи студентами. Для проведення рейтингу студенти заповнюють анкету і просять анонімно відповісти на запитання такого плану: вважаєте Ви, що ваш викладач добре знає свій

¹⁶⁷ Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание: пер. с англ. / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 421 с.

предмет; як Ви оцінюєте здатність вашого викладача до саморозвитку тощо. У наступній анкеті студентів просять оцінити педагогічну спрямованість, захопленість своєю справою, ерудованість тощо своїх викладачів. Після обробки анкет узагальнені, неперсоніфіковані результати повідомляються тільки самому викладачу. Такий зворотний зв'язок допомагає підтримувати та мотивувати процеси професійного самовдосконалення¹⁶⁸. Рефлексивний етап технології самовдосконалення дозволяє отримати уявлення про повноту, різнобічність і глибину уявлень про себе, свої викладацькі здібності, педагогічну спрямованість, педагогічне мислення, про професійну концепцію загалом.

¹⁶⁸ Цветкова Г.Г. Педагогічна майстерність молодого викладача юридичного вишу: шляхи формування / Г.Г. Цветкова // Актуальні проблеми сучасної психології та педагогіки вищих навчальних закладів МВС України: матеріали «круглого столу» (11 листоп. 2011 р. Харків). – Х., 2011. – С. 210-215.

РЕКОМЕНДОВАНИЙ СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Авдіянц Г.Г. Лекція у вищій школі: теорія та практика: навч. посіб. для ад'юнктів, магістрантів, аспірантів, викладачів вищої школи / Г.Г. Авдіянц; за заг. ред. В.В. Пашутіна. – 2-е вид., переробл. та доп. – Донецьк, 2010. – 80 с.
2. Авдіянц Г.Г. Сучасний семінар у вищій школі: навч. посіб. для ад'юнктів, магістрантів, аспірантів, викладачів вищої школи / Г.Г. Авдіянц; за заг. ред. В.В. Пашутіна. – 2-е вид., переробл. та доп. – Донецьк, 2010. – 92 с.
3. Андриади И.П. Основы педагогического мастерства / И.П. Андриади. – М.: Академия, 1999. – 160 с.
4. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: кн. для учителя / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
5. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание: пер. с англ. / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 421 с.
6. Виленский М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учеб. пособие / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман; под ред. В.А. Сластенина. – Изд. второе. – М.: Пед. о-во России. 2005. – 192 с.
7. Волкова Н.П. Особистісно-орієнтовані технології навчання професійно-педагогічної комунікації / Наталія Павлівна Волкова // Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Бердянськ, 2005. – Вип. 4. – С. 18–26.
8. Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография / под ред. Г.Б. Корнетова, В.Г. Безрогова. – М.: ИТОП, 1996. – 269 с.
9. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: монографія / О.І. Гура. – Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2006. – 332 с.

10. Делия В.П. Формирование и развитие инновационной образовательной среды гуманитарного вуза / В.П. Делия. – М.: ООО «ДЕ-По», 2008. – 484 с.
11. Есарева З.Ф. Динамика научного творчества преподавателя вуза в зависимости от возраста / З.Ф. Есарева // Возрастная психология взрослых. – Л., 1971. – Вып. 2. – С. 281-284.
12. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Владимир Ильич Загвязинский. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 176 с.
13. Зверева Н.М. Практическая дидактика для учителя: учеб. пособие / Н.М. Зверева. – М.: Пед. о-во России, 2001. – 256 с.
14. Климов Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие: учеб. пособие / Евгений Александрович Климов. – М.: Академия, 2004. – 240 с.
15. Коновалова В.Б. Педагогічні умови успішності професійної діяльності викладача вищого навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.Б. Коновалова. – Вінниця, 2005. – 20 с.
16. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб., Рыбинск, 1993. – 279 с.
17. Кузьмина Н.В. Создание в человеке продуктивного профессионала – предмет акмеологии / Н.В. Кузьмина // Акмеология 2000: методические и методологические проблемы. – СПб.: Петерб. акмеол. акад., 2000. – Вып. 5. – С. 184-186.
18. Лесков Л.В. Философия нестабильности / Л.В. Лесков // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7 «Философия». – 2001. – № 3. – С. 40-62.

19. Мижериков В.А. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко. – М.: Пед. о-во России, 2002. – 268 с.
20. Морозов А.В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академ. Проект, 2004. – 500 с.
21. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 544 с.
22. Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 216 с.
23. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: навч. посіб. / Валентин Васильович Рибалка. – О.: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
24. Рибалко Л.С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект): монографія / Л.С. Рибалко. – Запоріжжя: ЗДМУ, 2007. – 443 с.
25. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Герман Константинович Селевко. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.
26. Цветкова А.Г. Раскрытие внутреннего потенциала саморазвития преподавателя гуманитарных специальностей высшей школы / А.Г. Цветкова // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – Курск, 2013. – № 10(88). – октябрь. – С. 234-239.
27. Цветкова Г.Г. Педагогічна майстерність молодого викладача юридичного вишу: шляхи формування / Г.Г. Цветкова // Актуальні проблеми сучасної психології та педагогіки вищих навчальних закладів МВС України: матеріали «круглого столу» (11 листоп. 2011 р. Харків. – Х., 2011. – С. 210-215.

28. Цветкова Г.Г. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін: обґрунтування технології / Ганна Цветкова // Рід. шк. – 2013. – № 8/9. – С. 60-66.
29. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посіб. / П.М. Щербань. – К.: Вища шк., 2004. – 207 с.
30. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология / Надежда Егоровна Щуркова. – М.: Пед. о-во России, 2002. – 224 с.
31. Deal T.E. Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life / T.E. Deal, A.A. Kennedy. – Reading, MA: Addison-Wesley, 1982. – 232 p.
32. Korthagen Fred A.J. Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education / Korthagen Fred A.J., Kessels Jos P.A.M. // Educ. Res. – 1999. – Vol. 28, № 4. – P. 4-17.

РОЗДІЛ 5.**НЕПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ФІЛОЛОГА-ФОЛЬКЛОРИСТА****5.1. Теоретичний і технологічний аспекти неперервного професійного розвитку філолога-фольклориста на андрагогічних засадах**

З-поміж актуалітетів реформування національної філологічної, гуманітарної, українознавчої освіти актуалізується проблема обґрунтування методологічних засад андрагогічного підходу до формування філологічної еліти, практичної реалізації теоретичних положень неперервної професійної освіти. Відповідно виникає потреба застосування андрагогічного підходу до професійного розвитку філолога-фольклориста, зорієнтованого на професійну фольклористичну (наукову чи педагогічну) діяльність.

Важливо відзначити, що упродовж останніх десятиліть розвитку національної освіти і науки теоретичні та практичні засади андрагогіки стають об'єктом рефлексивних оцінок науковців та освітян, що пов'язано з застосуванням андрагогічних принципів до різних категорій підготовки, підвищення кваліфікації фахівців, їхнього професійного та особистісного розвитку. Відповідно до засадничих положень Концепції освіти дорослих в Україні (автор – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України Л. Лук'янова) «як особлива соціальна інституція освіта дорослих повинна сприяти безперервній й успішній адаптації кожної дорослої людини до змінних умов існування упродовж людського життя в умовах збільшення його тривалості та активності. Адже потреба навчатися впродовж життя відображує набагато більше, аніж просто економічну необхідність,

оскільки освіта дедалі виразніше відіграє ключову роль у відновленні стабільності, динамічного розвитку суспільства, його громадянської, професійної, побутової сфер. Освіта дорослих в усіх її вимірах – формальна, неформальна, інформальна, – спрямована на саморозвиток особистості й відповідно, повинна мати підтримку на державному рівні¹⁶⁹. У фольклористичному науково-освітньому середовищі освіта дорослих у її трьох вимірах (формальному, неформальному, інформальному) характеризується уповільненістю розвитку, безсистемністю, дискретністю, що пов'язано насамперед з недостатньою підтримкою галузі з боку держави, громадських, неурядових організацій, фондів.

Означені пріоритети концепції конкретизовано у Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2016), де зазначається що освіта дорослих «перетворюється із засобу на мету розвитку людини, що уможливорює утвердження її провідної ролі, мета якої полягає у формуванні вмінь, необхідних для виконання різних функцій – самовираження, самореалізації, розвитку соціальних зв'язків і умінь діяти»¹⁷⁰. Відповідні уміння, здатності і компетентності має розвивати філолог-фольклорист, щоб через власний професійний і особистісний розвиток розвивати надбання української фольклористики у європейському, світовому дискурсі, щоб формувати й надалі унікальну еліту освітян, науковців, які власною професійною діяльністю доводять конкурентоспроможність національної філологічної освіти і науки, фундаментальність фольклористичної галузі, сформованої упродовж століть.

¹⁶⁹ Концепція освіти дорослих в Україні / Укл.: Лук'янова Л.Б. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.; с. 6-7

¹⁷⁰ Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), А.М. Гуржій (заст. голови), О.Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В.Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с. – Бібліогр.: с. 21. – (До 25-річчя незалежності України). С. 129.

У контексті реалізації основних положень **андрагогічного підходу** у вимірах професійного розвитку філолога-фольклориста слушною є думка І. Зязюна, який, простежуючи особистісний та професійний онтогенез андрагогіки, зауважує, що, «з одного боку, індивідуальні характеристики людини (установки, потреби, інтереси, рівень домагань, особливості інтелекту і т.п.) значно впливають на вибір професії і хід професійної адаптації. Вони можуть як сприяти формуванню професійної майстерності і творчому підходові, так і заважати професійному становленню..., що призводить до більш швидкого професійного старіння і деформації... З іншого боку, професійна діяльність має зворотний вплив (позитивний чи негативний) на особистісний онтогенез, зокрема на формування самооцінки, саморозвитку, самовиховання»¹⁷¹.

У цьому контексті зауважимо, що розвиток освіти дорослих характерний і для української національної системи освіти, пріоритетна роль у якій належить класичним університетам. Саме у цих вищих навчальних закладах сформувались фундаментальні засади підготовки фахівців, які свідчать про явище сталого розвитку університетської освіти. Ця фундаментальність закріплена унікальними науковими досягненнями, практичним набутком, визнанням у світовому масштабі. У такому контексті сформувалася система фольклористичної підготовки майбутніх словесників-фольклористів у київському та львівському університетських осередках – утверджуються науково обґрунтовані, практично сформовані засади вивчення фольклористики упродовж XIX – XX ст., зорієнтовані на синергетичне формування змісту підготовки фахівців, міждисциплінарні засади аналізу фольклорної традиції та її впливу на культуру, різні види мистецтва тощо.

¹⁷¹ Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: Монографія / І.А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с. С. 335-336.

Однак зважаючи на відсутність цілісної системи освіти дорослих у фольклористичному науково-освітньому середовищі, «непопулярність» фаху фольклориста у зв'язку з неприбутковістю професії, недостатньою державною підтримкою (лише 3 класичні університети готують словесників-фольклористів, у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка наявна додаткова спеціалізація «музична фольклористика»), невисокою часткою захищених дисертацій зі спеціальності 10.01.07 – фольклористика (усього по Україні з 1991 р. до 20 докторських та близько 100 кандидатських дисертацій) виникла загроза втрати фундаментальних досягнень української фольклористики.

Незважаючи на двохсотлітню історію становлення української фольклористики як науково-освітньої галузі, на сучасному етапі постало ряд гострих проблем: у повному обсязі не розвиваються наукові дослідження, бракує кваліфікованих кадрів (фольклористів-словесників готують у трьох класичних університетах (Київ, Львів, Черкаси), фольклористів-музикознавців – у кількох музичних академіях, у Київському університеті культури і мистецтв та Київському національному університеті). У більшості класичних та педагогічних вищих навчальних закладах фольклористика вивчається в межах курсу «Усна народна творчість» (для філологічних спеціальностей), а також у формі окремих тематичних блоків у змісті дисциплін етнологічного, етнографічного спрямування (для історичних спеціальностей), музично-мистецьких дисциплін (для музично-мистецьких спеціальностей). Тому у підготовлених фольклористів-філологів немає можливості повноцінно працювати в межах вишів. Означені фактори негативно впливають на внутрішню мотивацію фольклористів (дослідників, педагогів) щодо подальшої самореалізації, професійного саморозвитку у дорослому житті.

Саме тому актуалізується проблема формування системи освіти дорослих у фольклористичному науково-освітньому середовищі. Першим кроком до цього має стати реалізація андрагогічних принципів у вимірах професійного розвитку фольклористів-філологів. З метою обґрунтування принципів навчання освіти дорослих фольклористів (педагогів та науковців) за орієнтир ми беремо класифікацію андрагогічних принципів, обґрунтованих Л. Лук'яною¹⁷².

Принцип єдності трьох середовищ (навчальне, професійне, соціальне). Навчальне середовище – середовище, у якому безпосередньо відбувається навчання у вигляді роботи над навчальним матеріалом, курсів під керівництвом викладача. Професійне середовище – середовище, у якому навчання поєднано з професійною діяльністю і здійснюється у специфічних формах, пов'язаних з її аналізом і розвитком засобів навчальних матеріалів і освітніх технологій. Соціальне середовище – середовище, у якому навчання впливає на формування нових цінностей життя і діяльності засобами участі дорослих в організованих процесах комунікації¹⁷³. Потрапляючи в академічний чи університетський науково-фольклористичний осередок, філолог-фольклорист має можливість безпосередньо спілкуватись з відомими вченими (фольклористами, етнологами, літературознавцями, мистецтвознавцями тощо), обрати та обґрунтувати наукову проблему для подальшого дослідження, має можливість «живої» наукової дискусії у різних формах комунікації (діалог, полілог, семінари, конференції тощо). Складніша ситуація з підвищенням майстерності у єдності трьох середових дорослих педагогів-

¹⁷² Лук'янова Л.Б. Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання: оптимальні умови використання / Л.Б. Лук'янова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, проблеми: зб. наук. пр. – Вип. 23 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – К. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 550 с. – С. 119-124.

¹⁷³ Лук'янова Л.Б. Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання: оптимальні умови використання / Л.Б. Лук'янова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, проблеми: зб. наук. пр. – Вип. 23 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – К. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 550 с. – С. 122.

фольклористів, адже у фольклористичних осередках практично відсутні умови для його професійного розвитку, тому цей процес відбувається у контексті самонавчання, самоосвіти, самовдосконалення.

Принцип відкритості освітнього простору. На думку Л. Лук'янової, освіта є доступною, навчання може починатися з будь-якого рівня, на відстані, без відриву від основної діяльності. Наявна можливість для вибору умов навчання, яке поєднано з професійною діяльністю. Навчання спрямовано на саморозвиток – орієнтовано на зміни, внаслідок зміни освітніх потреб... Побудовано на основі комунікації між усіма суб'єктами освітньої системи. Створює умови для само актуалізації за рахунок вибору «траєкторії» навчання¹⁷⁴. У філолога-фольклориста, який має мотивацію та потребу у професійній самореалізації у фольклористичному науково-освітньому середовищі, наявні можливості для саморозвитку. У його розпорядженні – архівні матеріали, періодика, навчально-методична література, фотоархіви, навіть інтернет-джерельна база (остання зокрема активно створюється викладачами кафедри фольклористики при Львівському національному університеті імені Івана Франка). Однак зауважимо, що в українській фольклористиці недостатньо розробленим залишається напрям створення енциклопедичних фольклористичних видань.

Принцип синтезу трьох підходів до освіти. Л. Лук'янова переконує, що андрагогічний підхід створює можливості для врахування особливості дорослих, які навчаються, й водночас зайняті професійною діяльністю. Особистісно орієнтований підхід орієнтує на врахування закономірностей розвитку особистості дорослих. Контекстний підхід спрямовує на контекст освітнього процесу як умову перетворення навчальних знань у

¹⁷⁴ Лук'янова Л.Б. Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання: оптимальні умови використання / Л.Б. Лук'янова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, проблеми: зб. наук. пр. – Вип. 23 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – К. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 550 с. – С. 122.

професійні¹⁷⁵. Професійних розвиток фольклористів-філологів має також ґрунтуватись на синтезі трьох підходів. Фольклористично-педагогічною та збиральницькою діяльністю може займатись і той, хто навчається, і той, хто професійно самореалізується. Особистісна орієнтація виявляється у розробці певної проблеми дослідження, якою переймається дослідник. У цьому контексті важливими факторами є власні уподобання, місце проживання, вплив авторитетного науковця, а для фольклориста-педагога – врахування особистісних якостей учнів у процесі структурування змісту і відборі методів і форм вивчення фольклорної традиції. Фольклористичний контекст забезпечує трансформацію історико-практичної, теоретико-методологічної інформації у розвитку професіоналізму у процесі педагогічної, збиральницької і наукової діяльності.

Принцип діяльності. Зміст навчальних матеріалів необхідно вибудовувати навколо основних видів діяльності дорослих, що навчаються. В основі організації освітніх процесів мають бути враховані особливості професійної діяльності осіб, що навчаються. Організація процесу навчання має бути побудована на рефлексії дорослих, результатів їх власної діяльності¹⁷⁶. У підвищенні професійного розвитку дорослих філологів, фольклористів цей принцип реалізується у різних видах діяльності: науково-навчальній (студіювання архівних джерел, публікацій, монографій, дисертаційного фонду тощо, педагогічній (передача набутого інформаційного та практичного фольклористичного досвіду наступним поколінням), збиральницькій (залучення у безпосереднє фольклорне середовище – сільське чи урбанізоване), дослідницькій (підготовка

¹⁷⁵ Лук'янова Л.Б. Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання: оптимальні умови використання / Л.Б. Лук'янова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, проблеми: зб. наук. пр. – Вип. 23 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – К. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 550 с. – С. 123.

¹⁷⁶ Лук'янова Л.Б. Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання: оптимальні умови використання / Л.Б. Лук'янова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, проблеми: зб. наук. пр. – Вип. 23 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – К. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 550 с. – С. 123.

виступів, публікацій, монографій тощо), комунікативній (представлення результатів власної діяльності у процесі дискусій, на конференціях, семінарах та ін.).

Принцип постійної підтримки. Л. Лук'янова доводить, що під час навчання дорослих мають бути передбачені різні форми підтримки їхньої діяльності на етапах: початку навчання, власне навчання, після засвоєння навчального матеріалу...¹⁷⁷. Цей принцип у фольклористичному науково-освітньому середовищі реалізується у позитивній оцінці результатів діяльності дорослого філолога-фольклориста з боку авторитетних учених, наукових керівників (консультантів), рецензентів, учнів, під час виступів на конференціях, семінарах тощо, на певних етапах педагогічної діяльності. Усі ці фактори впливають на формування стимулів до подальшої фольклористичної діяльності.

Принцип професійної мотивації, на думку Л. Лук'янової, має бути передбачена і впроваджена система мотивації дорослих до навчання¹⁷⁸. Система мотивації дорослих у напрямі фольклористичних досліджень, педагогічної діяльності щодо вивчення фольклористики учнівською молоддю, студентами передбачає запровадження матеріального, преміального заохочення, фінансової підтримки збиральницької діяльності, позитивне оцінювання публікацій, монографій, навчальної літератури, дисертаційних досліджень на всіх етапах написання.

Принцип елективності навчання. Його врахування означає надання тим, хто навчається, певної свободи у виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, терміну, часу, місця навчання, оцінювання результатів

¹⁷⁷ Лук'янова Л.Б. Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання: оптимальні умови використання / Л.Б. Лук'янова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, проблеми: зб. наук. пр. – Вип. 23 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – К. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 550 с. – С. 123.

¹⁷⁸ Лук'янова Л.Б. Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання: оптимальні умови використання / Л.Б. Лук'янова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, проблеми: зб. наук. пр. – Вип. 23 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – К. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 550 с. – С. 123.

навчання¹⁷⁹. У фольклористичній діяльності дорослих цей принцип реалізується у двох вимірах. У науково-фольклористичному контексті фольклорист-філолог має право вільного вибору проблеми дослідження, джерелознавчих матеріалів, місця дослідження (на сьогодні актуалізується проблема вибору терміну дослідження, адже фольклористи, зокрема авторитетні викладачі Львівського національного університету імені Івана Франка переконані, що 3-річного терміну навчання в аспірантурі чи докторантурі недостатньо для здійснення ґрунтовної фольклористичної праці). У фольклористично-педагогічній діяльності принцип елективності виявляється у структуруванні змісту, відборі форм і методів навчання студентів, учнів, зокрема щодо розробки авторських спецкурсів фольклористичного спрямування. Спектр таких спецкурсів впроваджений у систему підготовки фольклористів у Львівському та Київському національних університетах, частково у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького, однак у більшості класичних університетів вивчення фольклористики студентами-філологами зводиться до засвоєння матеріалу основного курсу «Усна народна творчість», що не сприяє у подальшому реалізації принципу елективності у педагогічній фольклористичній діяльності дорослих фахівців.

Принцип розвитку освітніх потреб. Л. Лук'янова слушно вважає, що процес навчання підпорядковується формуванню нових освітніх потреб у тих, хто навчається, а їх конкретизація відбувається після досягнення попередньої цілі навчання¹⁸⁰. У дорослого фольклориста-дослідника, фольклориста-педагога в результаті досягнення позитивних результатів у

¹⁷⁹ Лук'янова Л.Б. Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання: оптимальні умови використання / Л.Б. Лук'янова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, проблеми: зб. наук. пр. – Вип. 23 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – К. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 550 с. – С. 123.

¹⁸⁰ Лук'янова Л.Б. Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання: оптимальні умови використання / Л.Б. Лук'янова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, проблеми: зб. наук. пр. – Вип. 23 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – К. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 550 с. – С. 123.

науково-, педагогічно-фольклористичній діяльності мають формуватись нові цілі, освітні потреби, які б сприяли розвитку особистісних якостей, професійному саморозвитку, що у свою чергу впливатиме на зміни їх аксіологічної спрямованості, а також на трансформацію соціокультурних цінностей, на поступ власне фольклористики.

Принцип контекстності навчання. З одного боку, навчання дорослих передбачає конкретні, життєво важливі цілі для того, хто навчається, і орієнтовано на виконання ним соціальних ролей або удосконалення особистості, а з іншого – враховує професійну, соціальну, побутову діяльність з опорою на просторові, часові, професійні чинники¹⁸¹. Реалізується цей принцип у діяльності дорослого фольклориста-дослідника, фольклориста-педагога, на професійний розвиток яких впливає кілька факторів: особистісно-мотиваційний, аксіологічний, акмеологічний. Важливим чинником є соціальний контекст, який визначає цінність фольклористичних досліджень, досвіду викладання фольклористичних, лінгвістичних, літературознавчих дисциплін для певного етапу становлення науки, системи фольклористичної підготовки, зокрема, для сучасного етапу властиве вивчення фольклористики у контексті інтеграційної взаємодії з іншими науками. Соціальний простір, професійне оточення визначають стимули фольклористичної (наукової чи педагогічної) діяльності, пов'язані з глибокою інтерпретацією фольклорних явищ культури, передачі традиційного досвіду наступним поколінням.

¹⁸¹ Лук'янова Л.Б. Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання: оптимальні умови використання / Л.Б. Лук'янова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, проблеми: зб. наук. пр. – Вип. 23 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – К. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 550 с. – С. 123.

Принцип рефлексивності заснований на свідомому ставленні до навчання, що є вагомою складовою самомотивації дорослого учня¹⁸². Цей принцип для самовдосконалення, професійного зростання дорослого фольклориста має провідне значення, адже свідоме ставлення до предмету педагогічної дії чи наукового аналізу (у даному випадку – фольклору), сприйняття його крізь призму власних естетичних установок, аксіологічних принципів створює підвалини для професійного розвитку, інноваційних змін у професійній діяльності, що протистоїть професійному вигоранню, деградації у професії.

Пріоритетом професійного розвитку фольклориста-дослідника має бути набуття «метакомпетентності на основі акмеологічних принципів (творчість як найважливіший спосіб досягнення професійної вершини, спрямованість власного потенціалу на вдосконалення соціуму тощо); синергетичного підходу (самоорганізація різних систем, формування професійних якостей у міждисциплінарному контексті, нелінійний підхід до засвоєння культурного досвіду соціуму, самотрансляція у суспільстві тощо); аксіологічних орієнтирів (формування ціннісних орієнтацій, спектру світоглядних установок з урахуванням загальнолюдських моральних засад та позитивних етичних установок сучасності); положень андрагогічного підходу (передбачає розвиток професійних якостей протягом життя, удосконалення власної професійності на всіх етапах життєдіяльності).

Аналіз провідних положень методологічних підходів до проблеми професійного розвитку філолога-фольклориста, зорієнтованого на професійну фольклористичну (наукову чи педагогічну) діяльність, засвідчив, що вони підпорядковуються завданню освіти дорослих, яке

¹⁸² Лук'янова Л.Б. Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання: оптимальні умови використання / Л.Б. Лук'янова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, проблеми: зб. наук. пр. – Вип. 23 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – К. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 550 с. – С. 123.

полягає в тому, щоб «дати їм можливість не лише пристосуватися до соціокультурних змін, допомогти адаптуватися в новій ситуації, а й набувати реальної можливості і здатності впливати на ці зміни, тобто набувати мобільності, гнучкості, адаптивності і конкурентоздатності, які потрібні впродовж усього дорослого життя»¹⁸³. Зауважимо, що українські філологи-фольклористи формують унікальну наукову еліту, категорію дорослих, які мають професійно й особистісно розвиватись на засадах андрагогічного підходу з метою забезпечення конкурентоспроможності української фольклористики у європейському вимірі. Відповідно на сучасному етапі має відбутись переорієнтація фахівців з фольклористики на підтримку власного особистісного, інноваційного потенціалу, професійного зростання, зважаючи на кризові тенденції фольклористичної науково-освітньої галузі.

¹⁸³ Огієнко О.І. Андрагогічний підхід у неперервній освіті дорослих: метод. реком. / Олена Іванівна Огієнко. – К. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2007. – С. 10.

5.2. Фольклористична майстерня професійного розвитку філолога-фольклориста

1. Інформаційний блок майстерні

1. Здійснить студіювання фрагменту статті з урахуванням сучасних методологічних орієнтирів фольклористичних студій, окреслених у слов'янському фольклористичному дискурсі.

У слов'янському фольклористичному дискурсі останніх десятиліть фольклор аналізується переважно у функціональному, соціологічному, комунікативному контекстах, крізь призму контекстного підходу. Фольклорний пласт культури оцінюється сучасниками у різних вимірах. Зокрема, російський вчений-педагог Б. Путилов виокремлює такі позиції: фольклор як усна традиція у протиставленні писемній формі культури; фольклор як явище пережитку – залишки архаїчної «усної культури»; фольклор як «жива старовина», зосередження давніх національних цінностей, що відображають дух народу; фольклор є механізмом передачі традиційної обрядовості. Важливою є думка вченого, згідно з якою фольклор розглядається як «явище культури, що існує на всіх етапах історії людського суспільства і охоплює період від первісності до сучасності. На кожному етапі фольклор має свої специфічні якості, свій склад, свої суспільні функції. Разом з тим, історія фольклору, його побутування визначається глибокою наступністю, дією традиційних універсалій, збереженням на наступних етапах сформованих цінностей не тільки як пережитків, але й як живого спадку»¹⁸⁴. Комунікативну ознаку фольклору визначає і польська дослідниця В. Кравчик-Василевська, акцентуючи на тому, що сакральні уявлення про світ споконвіку передавались з покоління в покоління, а народнопоетичні зразки культури сприяли такому стійкому механізму передачі. «У комунікативному аспекті

¹⁸⁴ Путилов Б.Н. Фольклор и народная культура / Б.Н. Путилов. – СПб., 2003. – С. 56.

(фольклору) значну роль має саме повідомлення, його передача, конкретні умови і культурний контекст, характер виконання, а також психологічно-соціальні стосунки між комунікантами»¹⁸⁵.

С. Грица обґрунтувала структурно-типологічний, функціональний підходи у фольклористиці, започаткований О. Потебнею, Ф. Колессою, К. Квіткою та ін. Вчена зазначила, що «фольклор характеризується як творчість демократичних верств суспільства; він побутує переважно в суспільному середовищі, що генетично сягає докласового періоду усними формами побутування»¹⁸⁶. Дослідниця обґрунтувала поняття парадигматики фольклору, що полягає «у віднайденні прогресивної методики аналізу народнопісенних творів, їх класифікації з урахуванням особливостей як словесного тексту, так і ритміки та мелосу»¹⁸⁷.

О. Киченко обґрунтував необхідність аналізу фольклорної традиції крізь призму структурного підходу, що дозволяє аналізувати фольклор як «різнопланову та самодостатню творчу функціональну систему, поетичні закони якої докорінно відрізняються від законів інших культурних систем»¹⁸⁸. Застосування структурного підходу до дослідження фольклорних явищ культури дозволяє окреслити міфологічний фундамент фольклору, визначити специфіку поетики архаїчного міфу, що в свою чергу є продовженням наукових студій О. Потебні, М. Сумцова, М. Костомарова та ін.

О. Івановська наголосила на необхідності комплексного дослідження фольклору у трьох вимірах, які «необхідні для розв'язання проблеми створення теоретичної концепції фольклору: функціональному, змістовому і структурному». Саме функціональний аналіз, на її думку, є

¹⁸⁵ Кравчик-Василевская В. В защиту фольклора, или диалог между традицией и современностью / В. Кравчик-Василевская // Живая старина. – 1996. – №4 (12). – С. 43.

¹⁸⁶ Грица С.Й. Фольклор у просторі і часі / С.Й. Грица. – Тернопіль, 2000. – 224 с.

¹⁸⁷ Руда Т., Широкова Н. Етномузикознавча школа Софії Грици / Т. Руда, Н. Широкова // Народна творчість та етнографія. – 2008. – №3. – С. 12.

¹⁸⁸ Киченко О. Фольклор як художня система (проблеми теорії) / О. Киченко. – Дрогобич: НВЦ «Каменярь», 2002. – С. 17.

центральним, адже «функціональна основа детермінує характер змісту і форми фольклорних творів. Така функціональна основа закорінена у площинах співіснування субкультур, які продукують фольклорний текст. З іншого боку, функціональність фольклору зумовлює його системний характер, оскільки визначає співвідношення цілого і частин, загальні закономірності існування, структурування окремих складових фольклорного цілого»¹⁸⁹. Дослідниця логічно підходить до обґрунтування функціональної концепції фольклору, поетапно аналізуючи положення відомих українських фольклористів щодо естетичної природи фольклорних текстів: М. Максимовича, О. Бодянського, П. Куліша, М. Костомарова, М. Драгоманова, П. Чубинського. Останній з них «вже у ХІХ ст. почав творити концепцію науки «фольклористика», що отримала визнання лише в другій половині ХХ ст. організацією ЮНЕСКО, яка суголосна з основними постулатами світових наукових шкіл»¹⁹⁰. (*Вовк М.П. Сучасні підходи до вивчення фольклору у європейському науково-освітньому дискурсі // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. Вип. 748. – 2015. – С.18-24.*)

2. Обґрунтуйте доцільність однієї з дефініцій фольклору на основі науково обґрунтованих визначень. Відповідь підтвердіть фактологічним матеріалом з власного професійного досвіду.

Російський учений К. Чистов визначив чотири теорії, які дозволяють обґрунтувати дефініцію фольклору: 1) соціологічна (історико-культурна); 2) естетична; 3) філологічна і 4) теоретико-комунікативна (усна, пряма комунікація). Дослідник зауважує, що в перших двох випадках це «широке» визначення фольклору, в інших – варіанти його «вузького» визначення: а) «фольклор – це протонародний досвід і знання, які передаються усно.

¹⁸⁹ Івановська О.П. Український фольклор як функціонально-образна система суб'єктності: монографія / О.П. Івановська. – К.: ТОВ УВПК «ЕксОб», 2005. – С. 6.

¹⁹⁰ Там само. – С. 19.

При цьому йдеться про всі форми духовної культури і про деякі форми матеріальної культури. Вводяться лише соціологічні обмеження («простонародний») та історико-культурний критерій – архаїчні форми, які домінують і функціонують як пережитки; б) фольклор – це простонародна мистецька творчість або, згідно з сучасним визначенням, «мистецька комунікація» («artistic communication»). Ця концепція дозволяє поширювати використання поняття «фольклор» на сферу музичної, хореографічної, образотворчої і т.д. народної творчості; в) фольклор – це вербальна традиція. При цьому із усіх форм простонародної діяльності виділяються ті, що пов'язані зі словом; г) фольклор – усна традиція. При цьому усності надається першорядне значення. Це дозволяє виділити фольклор з інших вербальних форм (насамперед протиставити його літературі)¹⁹¹. Автор аргументує, що жодна з цих концепцій не може існувати самостійно, так як кожна з них акцентує на певних домінуючих функціях фольклору в суспільстві. При цьому вчений тезисно окреслює функціональний спектр фольклорного пласту культури від найдавніших його форм до сучасних трансформацій, що підтверджує дискусійність проблеми цілісної дефініції фольклору упродовж двох століть (XIX – XX ст.). Також учений вважає суперечливим, таким, що лише сприяє компромісу у цьому питанні, але не остаточному його вирішенню, визначення фольклору, зафіксоване з ініціативи ЮНЕСКО (1989 р.) і вміщене у Рекомендаціях «Про збереження фольклору» – документі, прийнятому на XXV Генеральній Конференції:

«Фольклор (або традиційна народна культура) представляє різноманіття, що спирається на традицію народної творчості, яке характерне для того чи іншого соціально-етичного середовища, однорідного в культурному відношенні. Реальними носіями фольклору є

¹⁹¹ Чистов К.В. Фольклор. Текст. Традиция: Сб. ст. / К.В. Чистов. – М.: ОГИ, 2005. – 272 с. – (Нация и культура: Новые исследования: Фольклор).

представники такого співтовариства – окремі особистості чи групи. Фольклор – відображення їх соціальної і культурної самосвідомості і самоідентифікації; він сприяє комунікативній передачі їх норм і цінностей за допомогою словесних текстів, шляхом наслідування або іншими засобами. Форми існування і вираження фольклору – це мова, література, музика, танець, міфологія, обряди і звичаї, ремесла, архітектура та інші види мистецької творчості»¹⁹².

3. Аргументуйте власну позицію щодо функціонування поняття «постфольклор» в сучасному соціумі.

Останні десятиліття позначились появою феномена, який поповнив категоріальний апарат сучасної фольклористики, – *постфольклор* (термін впроваджений російським фольклористом С. Неклюдовим). Розвиваючи теоретико-методологічні підходи російських дослідників до аналізу постфольклорних жанрів, Н. Лисюк вважає, що постфольклор – це «фольклор повсякденного типу, що асимілює в собі різні типи творчості (колективної та індивідуальної, яка, проте, вважається безавторською), різні соціально-групові та регіональні традиції й художні зразки селянського і міського фольклору, кітч-культури, авторського та елітарного мистецтва, а також організованої аматорської фольклорної творчості учасників ансамблів, хорів, студій, шкіл»¹⁹³.

4. Обґрунтуйте сутність поняття «фольклористика» з урахуванням диференціації напрямів фольклористичних студій.

Перші теоретичні засади поняття «фольклористика» були викладені у працях Ф. Вовка, М. Драгоманова, І. Франка, Ф. Колесси, К. Квітки та ін. На основі їх розвідок сучасна львівська дослідниця-педагог Г. Сокіл доводить, що погляди на предмет науки про фольклор, суперечливості у визначенні

¹⁹² Рекомендации ЮНЕСКО о сохранении фольклора. 1989 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruplace.ru/kuljtura/rekomendatsii-yunesko-o-sohranении-foljklora.-1989-g.html>. – Загл. с экрана. – Язык русс.

¹⁹³ Лисюк Н.А. Постфольклор в Україні / Наталія Лисюк. – К.: [Агентство «Україна»], 2012. – С. 73-74.

самої науки, вживання понять «фольклористика», «етнографія», «фольклор» (у значенні «фольклористика») можна розмежувати дві позиції: «1) фольклористику та етнографію тогочасні (у другій половині XIX – на початку XX ст. – М.В.) науковці диференціювали, однак частіше вживали термін «етнографія»; 2) фольклористика як наука виокремилась раніше, ніж етнографія, маючи у своєму розпорядженні зібрану вагому джерельну базу, хоча термін «фольклористика» вживався непослідовно¹⁹⁴. Найбільш обґрунтованою на межі XIX – XX ст. була дефініція фольклористики, сформульована І. Франком, як «галузь знань, яку ми звикли на англійський зразок називати фольклористикою, або народознавством»¹⁹⁵.

Фольклористика тривалий час розглядалась (на сьогодні ця проблема також не вичерпана) як суто філологічна наука з тенденцією до перетворення її в один із підрозділів літературознавства. Й. Федас диференціював позитивні і негативні наслідки асиміляції фольклористики і літературознавства. До перших належать «розроблення і реалізація наукових (філологічних у своїй основі) принципів видання текстів народної поезії, філологічне вивчення пам'яток народної поезії, засноване на принципах їх жанрової специфіки; велика увага до народнопоетичної класики; розроблення проблем фольклоризму в літературі і суспільній думці»¹⁹⁶. Вчений конкретизував і негативні наслідки ототожнення фольклористики й літературознавства: «ідентифікація фольклору з усною народною словесністю вивела з його предметного поля значні пласти матеріалів; призвело до певної ізоляції однієї зі сфер народної культури; вивчення фольклорного слова замкнулось на вивченні слова художнього,

¹⁹⁴ Сокіл Г. Українська фольклористика в Галичині кінця XIX – першої третини XX століття: історико-теоретичний дискурс: [монографія] / Ганна Сокіл. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – С. 39.

¹⁹⁵ Франко І. Етнологія та історія літератури / Іван Франко // Франко І. Збір. творів: у 50-ти тт. / Іван Франко. – К.: Наук. думка, 1981. – Т. 29. – С. 278.

¹⁹⁶ Федас Й. Українська фольклористика на зламі тисячоліть / Й. Федас // Україна на межі тисячоліть: етнос, нація, культура: Доповіді та повідомлення. Кн. 1-2 // НАН України, ІМФЕ ім. М. Рильського, Міжнародна асоціація етнологів. – К.: Вид-цтво Асоціації етнологів, 2000. – 591 с. – С. 259.

поетичного; в багатьох дослідженнях фольклорне слово втратило свій природний смисл»¹⁹⁷.

У найвідоміших дефініціях фольклористики акцентується увага на її функціях як науки, яка спрямована на вивчення: «основних закономірностей розвитку, суспільної, виховної та естетичної функцій фольклору на різних етапах життя народу, пізнавального значення жанрів, поетики, окремих творів і тем в їх національному та інтернаціональному варіантах, міжнародних фольклористичних зв'язків, взаємовпливів між літературою і народною творчістю»¹⁹⁸ (О. Дей); «внутрішніх закономірностей існування народного уснопоетичного мистецтва» (О. Киченко)¹⁹⁹; «проблем теорії фольклору, його жанрової системи, функціональної специфіки і поетики, методики й організації зібраних матеріалів, принципів підготовки, текстології й видання фольклорних творів» (Р. Кирчів)²⁰⁰; «загальнотеоретичних проблем фольклору, його історії, етапів розвитку науки про фольклор, закономірностей і динаміки розвитку поетики, жанрів і видів художнього відтворення дійсності, генези художнього мислення, ідейно-художньої структури міфологічного мислення у традиційній культурі, ритуального контексту фольклорної жанрології, фольклоризму певного етапу літературного процесу чи творчості окремого письменника» (І. Руснак)²⁰¹ (*З посібника: Вовк М.П. Фольклористика у класичних університетах України (друга половина XIX – початок XXI ст.): навч. посібн. / Мирослава Петрівна Вовк. – К.: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, 2014. – 202 с. <http://lib.iitta.gov.ua/6725/1>*).

¹⁹⁷ Там само.

¹⁹⁸ Українська радянська енциклопедія: Т. 15 / гол. ред. М.П. Бажан. – К.: Гол. ред. укр. рад. енциклопедії, 1964. – С. 320.

¹⁹⁹ Киченко О. Фольклор як художня система (проблеми теорії) / О. Киченко. – Дрогобич: НВЦ «Каменяр», 2002. – С. 17.

²⁰⁰ Мала енциклопедія українського народознавства / за ред. проф. С. Павлюка. – Львів, 2007. – С. 632.

²⁰¹ Руснак І.Є. Український фольклор: навч. посібн. / І.Є. Руснак. – К.: Видавничий центр «Академія», 2010. – С. 12.

5. На основі словникових статей з лексикографічного видання «Українська фольклористична енциклопедія: у 2-х т. – Т. А-Л» (Упорядник, наук. ред. М.К. Дмитренко; авт. кол. Г.Александрова, П. Андрійчук, П. Богуш, М. Вовк та ін. – К.: Вид-во «Сталь», 2018. – 740 с.) простудіюйте дефініції фольклористичних напрямів. Визначте сутність тенденції інтердисциплінарності фольклористики.

1. **Теорія фольклору** вивчає сутність фольклору як специфічного синкретичного явища народної культури, художнього мислення народу; типологію фольклорних форм, що дає змогу виявляти загальнолюдські, національні, локальні та регіональні особливості фольклору; способи побутування, збереження й усної передачі фольклорних текстів у часопросторі²⁰².

2. **Теорія фольклористики** визначає методологічні засади вивчення, аналізу, інтерпретації фольклорних текстів у контексті сформованих фольклористичних шкіл (міфологічної, культурно-історичної, психологічної, антропологічної, соціологічної, структуралістської тощо).

3. **Історія фольклору** займається створенням загальної історії усної народної творчості; дослідженням поетики вербального, музичного і пластичного фольклору; реконструюванням архаїчних народнопоетичних пластів (палеофольклору); вивченням фольклору як системи у його видовому і жанровому розмаїтті; розвитком окремих напрямів фольклористики як філологічної науки (демонології, пареміології тощо); інтерпретацією сучасних фольклорних форм; дослідженням фольклорних взаємозв'язків на жанровому, міжжанровому, образному, стильовому та інших рівнях; осмисленням фольклору в контексті етнокультурного

²⁰² Руснак І.Є. Український фольклор: навч. посібн. / І.Є. Руснак. – К.: Видавничий центр «Академія», 2010. – С. 12-13.

ландшафту (в історичному, етнографічному, культурному і природно-географічному середовищах)²⁰³.

4. **Історія фольклористики** – напрям, спрямований на дослідження процесу становлення фольклористики як науково-освітньої галузі, з'ясування специфіки розвитку науково-фольклористичних шкіл, визначення внеску фольклористів, етнографів, етнологів, антропологів, мовознавців у розвиток фольклористичної галузі.

5. **Текстологія фольклору** досліджує специфіку фольклорних текстів (варіантів, редакцій, версій, інваріантів, гіпертекстів тощо), зв'язок словесних текстів з музикою, драматичною грою, голосом, інтонацією, жестами, мімікою; розробляє спеціальні методики і принципи текстологічної експертизи і правила наукового фіксування фольклорних текстів на паперових, аудіо-, відеоносіях²⁰⁴.

6. **Джерелознавство (за С. Росовецьким)** (інше найменування – класифікація і систематизація фольклору) – розроблення різних класифікацій (наприклад, поділ на обрядовий і необрядовий фольклор, роди, жанри, види тощо) і систематизування сюжетів та інших елементів поетики; створення жанрових, хронологічних, тематичних, регіональних та інших фольклорних показників; розробка принципів формальної систематизації фольклору із застосуванням комп'ютерної техніки²⁰⁵.

7. **Бібліографія фольклору і фольклористики** – інформує науковців, дослідників фольклору, науково-педагогічних працівників, студентів, учителів, культурно-освітніх працівників і всіх зацікавлених народною словесністю про все друковане про неї у різних виданнях²⁰⁶; створення бібліографії фольклорних творів, реєстру наукових праць (монографій,

²⁰³ Там само. – С. 13.

²⁰⁴ Руснак І.Є. Український фольклор: навч. посібн. / І.Є. Руснак. – К.: Видавничий центр «Академія», 2010. – С. 13.

²⁰⁵ Там само. – С. 13.

²⁰⁶ Українська фольклористика. Словник-довідник / Укл. і заг. ред. Михайла Чернопиского. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – С. 396-397.

статей, розвідок, дисертацій) з фольклористики, які присвячені відповідним проблемам дослідження. Найвідомішою узагальнюючою працею бібліографічного типу фольклористичної галузі є покажчик М.Мороза «Бібліографія українського народознавства: У 3-х тт. – Т.1: Фольклористика» (1999). Сучасними довідковими виданнями з народознавства, фольклористики є «Мала енциклопедія з українського народознавства» за редакцією С.Павлюка (2007) та словник-довідник «Українська фольклористика» за ред. М.Чорнопиского (2008). Першим укладачем узагальнюючого покажчика з фольклористики є Б.Грінченко («Литература украинского фольклора. 1777 – 1900. Опыт библиографического указателя» (1901)). У 1930-х рр. авторитетним у фольклористичному науковому та педагогічному середовищі була бібліографія літератури з українського фольклору О.Андрієвського (за ред. А.Лободи) (1930).

8. Лінгвофольклористика – напрям фольклористики, започаткований в середині ХХ ст., предметом дослідження якої є мова фольклору як одного з джерел творення та розвитку літературної мови. Теоретико-методологічні засади лінгвофольклористики були розроблені у славістиці (праці А.Євгенєвої, О.Хроленка, С.Нікітіної та ін.). Українська лінгвофольклористика має давні традиції, засновані І.Срезневським, П.Житецьким, М.Костомаровим, О.Потебнею, М.Сумцовим та ін. У другій половині ХХ ст. її представляють такі імена, як: Л.Рак, О.Назарук, П.Мишуренко, Р.Волощук, К.Шульжук, С.Єрмоленко, В.Чабаненко, Т.Воробйова, Н.Журавльова, С.Савицький, Г.Сагач та багато інших. Проте й досі ще не сформовано окремої лінгвофольклористичної школи, не створено банку даних народнопоетичних текстів, не ведеться системна

робота над укладанням словників мови усної словесності, хоч українським науковцям також належить значна кількість праць у цій галузі²⁰⁷.

9. Українська музична фольклористика (етномузикологія, етномузикознавство) – напрям вивчення, інтерпретації, виконання фольклорної пісенності, який «іменами М. Лисенка, С. Людкевича, О. Роздольського, Ф. Колесси, Г. Хоткевича, К. Квітки, С. Грици, В. Гошовського, І. Мацієвського, А. Іваницького та багатьох інших видатних українських вчених-етномузикологів здобув собі великий авторитет і визнання не лише в Україні, а й у Європі та світі поспіль»²⁰⁸. На сучасному етапі, незважаючи на наявність спектру проблем у цій галузі, спостерігаються поступальні зрушення у розвитку етномузикознавчих досліджень, певні позитивні зміни у напрямі впровадження музично-фольклористичного матеріалу у зміст підготовки майбутніх фахівців. Зокрема, 2009 р. на базі Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М.Т. Рильського НАН України організований відділ музикології (С. Грица, А. Іваницький, М. Хай, Н. Філатова, Л. Єфремова, О. Вовк, В. Атаманчук та ін.); за останнє двадцятиріччя відкриті відповідні спеціалізовані кафедри при Національній музичній академії України імені П. Чайковського, Львівській музичній академії імені М. Лисенка, Київському національному університеті культури і мистецтв, Рівненському державному гуманітарному університеті тощо.

10. Фольклоротерапія – напрям фольклористики, який ґрунтується на використанні «методу превентивної (профілактичної) психотерапії, який реалізується у креативному відтворенні форм культурного філогенетичного досвіду, а саме – закріплених у формулах фольклору

²⁰⁷ Данилюк Н. Лінгвофольклористичні студії у другій половині ХХ – на початку ХХ ст. / Н. Данилюк // Народна творчість та етнографія. – 2007. – №3-4. – С. 6.

²⁰⁸ Хай М.Й. Реформа галузі етномузикознавства – нагальна потреба державотворення / М.Й. Хай / Традиційна культура в умовах глобалізації: родинна субкультура і обрядовість (Матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф.). – Х.: ХОЦНТ, 2009. – С. 213.

способах вирішення проблем особистості»²⁰⁹. В українському та російському науковому просторі фольклоротерапія розвивається у кількох аспектах. Її теоретичні підходи та дієві механізми впливу на особистість обґрунтовані у контексті проблеми естетикотерапії засобами мистецтва. Зокрема, серед провідних засобів естетикотерапії (які на сьогодні мають самостійний статус психотерапевтичних наук), до використання яких мають бути готові майбутні педагоги у професійній діяльності, є такі: 1) *фольклорна музикотерапія* – психотерапевтичний засіб, який ґрунтується на стилістико-поетичних особливостях народної пісні, здатності викликати справжні естетичні переживання, естетичну насолоду, специфіці зворотної дії на народну музику, що полягає у своєрідному катарсисному впливі. Психотерапевтичний ефект етнічної музики, пісенності відзначали фольклористи (О. Потебня, Ф. Колесса, М. Лисенко, С. Грица та ін.), а також домінуючі аспекти її впливу на особистість досліджували вітчизняні педагоги, психологи (М. Клепар, О. Отич та ін.); 2) *хореотерапія народним танцем* – танцювальна фольклоротерапія (В. Верховинець, Л. Назарова) пов'язана з обрядодіями та паралельним народним виконанням пісень, інструментальним супроводом під час певних родинних, календарних подій, козацькими ритуалами тощо; 3) *казкотерапія* – найдавніший класичний психолого-педагогічний метод впливу на особистість, ефективність якого зумовлюється тим, що казка – один із небагатьох засобів, який дозволяє об'єднати дорослого і дитину. Цей засіб соціалізації дитини має профілактичну функцію (виховання здорового способу життя) тощо²¹⁰. У Росії функціонує Інститут казкотерапії (м. Санкт-Петербург, Т. Зінкевич-Євстигнєєва), в Україні цей науковий напрям знайшов висвітлення переважно на сторінках небагатьох

²⁰⁹ Зыкова М.Н. Фольклоротерапия: учебн. пособ. / М.Н.Зыкова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – С. 25.

²¹⁰ Федій О.А. Підготовка педагогів до використання засобів естетотерапії: теорія і практика: монографія / О.А. Федій. – Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2009. – С. 319.

монографічних праць та періодичних видань з проблем дошкільної освіти (О. Бреусенко-Кузнецов, Л. Фесюкова, О. Федій та ін.) (Українська фольклористична енциклопедія: у 2-х т. – Т. А-Л / Упорядник, наук. ред. М.К. Дмитренко; авт. кол. Г. Александрова, П. Андрійчук, П. Богуш, М. Вовк та ін. – К.: Вид-во «Сталь», 2018. – 740 с.).

II. Практичний блок майстерні

Дискусійна платформи з проблеми екстраполяції історико-педагогічного досвіду фольклористики в сучасній освітній практиці

У межах підготовки до дискусійної платформи запропоновано студіювання періодичних видань, монографій, веб-ресурсів з проблем теорії і практики сучасної фольклористики та виконання на основі напрацювань вчених спектру дослідницьких завдань.

➤ Ознайомтесь зі статтею Н. Данилюк «Лінгвофольклористичні студії у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.», вміщеною у журналі «Народна творчість та етнографія» (2007. – №3-4). Узагальніть провідні досягнення лінгвофольклористики в Україні та означте перспективи її розвитку у межах університетської освіти.

2. На основі праці О. Потебні «Теоретическая поэтика: учебн. пособ. для студ. филол. фак. высш. учебн. заведений / Сост., вступ. ст и коммент. А.Б. Муратова. – 2-е изд., испр. (СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский университет Академия, 2003) охарактеризуйте провідні ідеї вченого-педагога у напрямі дослідження народної словесності та спроектуйте можливості їх вивчення у змісті фахових дисциплін у підготовці майбутніх учителів-філологів, під час організації наукових гуртків тощо.

3. Простудіювавши працю В. Перетца (*Перетц В.Н. Исследования и материалы по истории старинной литературы XVI – XVIII веков / Предисл., прилож. В.П. Адриановой-Перетц. – М.-Ленинград: Изд. Академии Наук СССР,*

1962. – 256 с.), окресліть проблематику наукових пошуків викладача. Означте можливості використання ідей дослідника у процесі організації науково-дослідницької роботи студентів у сучасних закладах вищої освіти.

4. Здійсніть студіювання праці Ф. Колесси «Огляд українсько-руської народної поезії (1905), вміщеної у «Віснику Львівського університету. Серія філологічна» (2009, Вип. 47, С. 165-272) або розташованої у електронній бібліотеці української фольклористики Львівського національного університету імені Івана Франка: http://www.lnu.edu.ua/faculty/Philol/www/laboratory_folk_studies/el_books/Kolessa_F._Ohliad_narodnoji_poeziji._Lviv,2009.pdf. Визначте, в чому полягає новаторство вченого-педагога у вивченні і дослідженні українського фольклору і яким чином його ідеї можна використовувати у підготовці майбутніх учителів-філологів, фольклористів-дослідників.

5. На основі праці, упорядкованої І. Коваль-Фучило (*Колесса Ф.М. Обнова української етнографії й фольклористики на Західних областях УРСР. Листування Ф. Колесси й М. Азадовського / Упоряд., підготовка тексту, передмова, коментарі, додатки, покажчик Ірини Коваль-Фучило. – К.: Логос, 2011. – 239 с.*), охарактеризуйте напрями діяльності львівського відділу Інституту фольклору АН УРСР. Узагальніть конструктивні ідеї науковця-педагога з позиції їх використання у змісті, у процесі добору методів і форм вивчення усної народної творчості в університетах.

6. Охарактеризуйте проблематику статті Ф. Колесси «Про вагу наукових дослідів над усною словесністю за виданням: *Колесса Ф. Фольклористичні праці / Підгот. до друку В.А. Юзвенко. – К.: Наук. думка, 1970. – 415 с.* Окресліть здобутки вченого-педагога в обґрунтуванні теоретичних засад фольклористики та зіставте їх з сучасним тлумаченням фольклору згідно з Рекомендаціями ЮНЕСКО «Про збереження фольклору» (1989).

7. За статтею *Р. Тарнавського «Пам'яті Адама Фішера. Життєпис професора етнології Львівського університету» (Народна творчість та етнологія. – 2013. – №5. – С. 40-53)* охарактеризуйте досягнення викладача у розвитку слов'янської та європейської фольклористики. Обґрунтуйте думку щодо внеску А. Фішера у становленні сучасних методологічних підходів дослідження фольклору (контекстного, функціонального).

8. На основі аналізу праці *А. Сторожук «Климент Квітка: людина, педагог, вчений» (К.: «Фенікс», 1998. – 100 с.)* охарактеризуйте значення фольклористичної (наукової і педагогічної) діяльності вченого-педагога у розвитку етномузикознавчого напрямку в українській фольклористиці.

Науково-методичний семінар з проблем персонології фольклористики

Під час підготовки до науково-методичного семінару викладачів фольклористів, учителів-філологів доцільно підготувати інформативні презентації зі спектру проблемних питань, що дозволяє окреслити досягнення педагогів-фольклористів другої половини ХІХ ст. насамперед з урахуванням досвіду викладання, використання відповідних форм і методів навчання, вияву педагогічної майстерності тощо. Відповідно варто запропонувати таку тематику презентацій, як:

- Фольклористична концепція професора О. Потебні – основа психологічної науково-фольклористичної школи в Україні.
- Ретрансляція науково-фольклористичної концепції професора Харківського університету М. Сумцова у викладацькій діяльності.
- Професор Чернівецького університету С. Смаль-Стоцький – засновник методу філологічно-герменевтичної інтерпретації текстів.

- Досягнення професора Київського університету В. Малініна у впровадженні українського і російського фольклору у зміст підготовки майбутніх фахівців.
- Внесок О. Колесси в утвердження українознавчих засад вітчизняної освіти.
- Здобутки викладача Львівського університету М. Скорика у напрямі фольклористичних та етнографічних досліджень.
- Результати фольклористичної діяльності професора Львівського університету І. Свенціцького та їх значення для розвитку слов'янської фольклористики.
- Погляди М. Драгоманова на перспективи розвитку фольклористики в Україні.
- Вплив фольклористичної спадщини І. Франка на розвиток напрямів фольклористики (текстології, джерелознавства, теорії фольклору й фольклористики та ін.).
- Внесок В. Гнатюка у розвиток слов'янської й української фольклористики.
- Ф. Сушицький як реформатор у розбудові національної вищої освіти на українознавчих засадах.
- Науково-педагогічна діяльність професора Київського університету А. Лободи: проблематика університетських викладів, наукові студії, викладання курсів літературознавчо-фольклористичного спрямування.
- Внесок Ф. Колесси у становлення української етномузикології.
- Проблема фольклоризму літератури у науковій рефлексії професора Львівського університету М. Возняка.
- Заснування Інституту фольклору АН УРСР (1936): постаті, напрями діяльності.

- Обґрунтування теоретико-методологічних засад українського етномузикознавства у працях К. Квітки.
- Фольклористична діяльність О. Роздольського та її вплив на освітню практику вивчення народної словесності.

Групові проекти-презентації з проблем теорії і практики зарубіжної фольклористики

Підготовка проектів з презентації досвіду зарубіжної фольклористики, узагальнення провідних ідей закордонних дослідників фольклору та визначення перспектив їх екстраполяції в сучасній освітній практиці передбачає поділ учасників на групи (5-7 осіб), добір матеріалу, складання плану проекту та укладання презентаційних матеріалів.

Запропоновані можливі теми для підготовки групових проектів-презентацій:

- Концептуальні та практико орієнтовані засади розвитку російської фольклористики.
- Здобутки македонської фольклористики у вимірах діяльності академічних і університетських осередків.
- Досягнення сербської фольклористики: діахронічний і синхронічний аспект.
- Білоруська фольклористика та етнологія: тенденції, здобутки, проблеми.
- Специфіка вивчення фольклористики та етнології в університетах Франції та Німеччини.
- Фольклорна традиція у змісті університетської підготовки у країнах Сходу (Індія, Китай, Японія).

Охарактеризуємо поетапність виконання групової дослідницької роботи на прикладі проекту-презентації на тему «Тенденції розвитку

фольклористики у науково-освітньому просторі України і Канади». Метою проекту є охарактеризувати специфіку розвитку фольклористики у науково-освітньому канадсько-українському просторі на основі інтедисциплінарності, що створює можливості багатоаспектного аналізу українського і світового фольклорного досвіду. Багатовекторність вивчення фольклору дозволяє спрямовувати наукові пошуки, розвивати традиції освітньої практики на основі використання і збагачення досягнень фольклористичних напрямів, які сформувались в історичній ретроспективі і на сучасному етапі набули активного розвитку. Відповідно узагальнити провідні тенденції розвитку фольклористики на основі надбань університетських і академічних українознавчих, фольклористичних осередків в Україні і Канаді тощо.

З ході реалізації мети підготовки проекту було підібрано методи, адекватні конкретизованим завданням дослідницького пошуку: аналізу, синтезу, узагальнення – з метою студіювання періодичних видань, монографій, ресурсів веб-сайтів тощо; компаративістський аналіз – для зіставлення досвіду вивчення фольклорної традиції в університетах і наукових інституціях Канади і України, власне виявлення тенденцій розвитку фольклористики у канадсько-українському науково-освітньому просторі; біографічний метод – для з'ясування внеску освітян, науковців у розвиток теорії і практики розвитку фольклористики.

Запропоновано опрацювання електронних ресурсів з фольклористики, українознавчих наук загалом в Канаді, зокрема електронної бібліотеки Центру україномовної освіти (м. Едмонтон, Канада), Медіапорталу української діаспори; веб-сторінок: Альбертського університету (University of Alberta) та його факультетів, зокрема Департаменту сучасних мов і культурних студій (Department of Modern Languages and Cultural Studies), факультет гуманітарних наук (Faculty of

Arts), Оттавського університету (University of Ottawa), Кафедри українознавства Оттавського університету (Chair of Ukrainian Studies, University of Ottawa); Манітобського університету (University of Manitoba), Саскачеванського університету (University of Saskatchewan), Університет Торонто (University of Toronto) та ін.; центрів українознавства Канади та України (Науково-дослідний інститут українознавства МОН України, Канадський Інститут Українських Студій Альбертського університету (Canadian Institute of Ukrainian Studies, University of Alberta), Центр Україномовної Освіти (Ukrainian Language Education Center), Методичний центр української мови та їх ресурсів, зокрема Каталог видань ULEC (Ukrainian Language Education Centre Publications Catalogue), Центр українських канадських студій в Манітобському університеті (Center of Ukrainian Canadian Studies, University of Manitoba); Центр дослідження української спадщини в Саскачеванському університеті (Prairie Center for the Study of Ukrainian Heritage, University of Saskatchewan), Центр українського і канадського фольклору ім. Кулів Альбертського університету (Kule Center of Ukrainian and Canadian Folklore, University of Alberta) та ін.).

Наступним етапом може бути вивчення матеріалів сучасної фольклористично-етнографічної періодики. Відповідно виникає потреба виокремлення тих статей, що є ключовими до розуміння сутності проблеми проекту. Зокрема у контексті виявлення тенденцій розвитку фольклористики в Україні і Канаді на особливу увагу заслуговують такі статті:

- Чернявська М. Фольклористичні програми в канадських університетах // Народна творчість та етнологія. – 2012. – №5.

- Нагачевський А., Кононенко Н. Центр українського і канадського фольклору ім. Петра та Доріс Кулів // *Народна творчість та етнологія*. – 2012. – № 5. – С. 253-258.
- Нагачевський А., Маєрчик М. Особливості української фольклористики в Канаді // *Народознавчі Зошити*. – 2010. – № 3-4 (93-94). – С. 293-309.
<http://nz.ethnology.lviv.ua/archiv/2010-3-4/4.pdf>

Потрібно відзначити, що з метою візуалізації виконання групового проекту-презентації важливим є двомовне представлення результатів дослідницького пошуку, що уможливить збагачення знань англійської термінології, співвіднесеність з україномовними відповідниками та створить можливості для репрезентації основних положень групового мікродослідження у міжнародному дискурсі (у періодичних виданнях, на веб-сайтах, в електронних бібліотеках тощо).

Зокрема за результатами групового проекту-презентації з проблеми «Тенденції розвитку фольклористики у науково-освітньому просторі України і Канади» було підготовлено розділ у колективній міжнародній монографії: Semenog Olena, Vovk Miroslava. TRENDS OF DEVELOPMENT OF FOLKLOR STUDIES IN THE CANADIAN-UKRAINIAN EDUCATIONAL SPACE // *Ukraine – Canada: Modern Scientific Studies: Collective Monograph (in three books)*. Book 3. – Winnipeg, Edmonton, Lutsk: Vezha-Druk, 2018. – 108 p.

Під час оприлюднення результатів групового проекту перед викладачами-філологами, фольклористами-практиками, учителями української мови і літератури було використано двомовне представлення – в усній і писемній формах, що було візуалізовано у підготовленій презентації. Провідні тенденції розвитку фольклористики у канадсько-українському науково-освітньому просторі України і Канади висвітлено в англійському і українському варіантах. Наприклад:

| Україномовний варіант | Англомовний варіант |
|--|--|
| <p>У контексті становлення теорії і практики фольклористики фундаменталізація є визначальною тенденцією у діяльності українських та канадських фольклористичних осередків. Методологічні та методичні засади становлення фольклористичної підготовки майбутніх філологів, фольклористів в університетах України і Канади засвідчують фундаментальність наукових засад, досвіду підготовки фахівців. Доказом цього є розвиток «львівського» та «київського» фольклористичних осередків, зародження «черкаського» фольклористичного осередку. «Львівський» осередок розвивається на основі ідей, теоретико-методологічних підходів регіонального вивчення фольклору, етномузикознавчої проблематики, обґрунтованих у працях учених-педагогів: Я. Головацького, О. Огоновського, Ф. Колесси, А. Фішера, Т. Комаринця, І. Денісюка та ін. Теорії, концепції, практичний досвід вивчення фольклорної традиції викладачами Київського університету (М. Дашкевичем, О. Котляревським, М. Костомаровим, В. Перетцем, А. Лободою, В. Бойком, М. Грицаєм, Л. Дунаєвською та ін.) розвиваються у напрямі</p> | <p>In the context of the formation the theory and practice of folklore, fundamentalism is a decisive trend in Ukrainian and Canadian folklore centers. The methodological principles of the formation of folkloristic training of future philologists and folklorists at the universities of Ukraine and Canada testify to the fundamentals of scientific principles of training specialists. Evidence of this is the development of “Lviv” and “Kyiv” folklore centers, the birth of “Cherkasy” folklore centers.</p> <p>“Lviv” center develops on the basis of ideas, theoretical and methodological approaches of regional folklore study, ethnoscientific problems, which are in the works of scientists-teachers: Y. Golovatsky, O. Ogonovsky, F. Colessey, A. Fischer, T. Komarinets, I. Denisyuk etc. Theories, concepts, practical experience of folklore study traditions by the teachers of Kyiv University (M. Dashkevich, A. Kotlyarevsky, M. Kostomarov, V. Peretz, A. Loboda, V. Boyk, M. Hrytsay, L. Dunaevskaya, etc.) develop in the direction of functional, contextual, anthropological approaches. In the universities of Canada, the traditions were established thanks to the scientific and methodological, practically oriented achievements of teachers, scholars</p> |

| | |
|--|--|
| <p>функціонального, контекстного, антропологічного підходів до вивчення фольклору. В університетах Канади завдяки науково-методологічним, практико орієнтованим досягненням викладачів, науковців (Т. Кошиць, Б. Медвінський, Р.Б. Климаш, С. Килимник, Я. Рудницький, А. Нагачевський, Н. Кононенко та ін.) утверджувалися традиції фольклористичних студій, що пов'язано з дослідженням фольклорного досвіду з урахуванням регіональної специфіки, міграційних процесів, вивчення феномену передачі «культури у спадок», функціонального впливу фольклору з позиції взаємодії «живого» народного слова та ритуальної організації родинної сакральної життєдіяльності, взаємодії канадських та українських жанрів фольклору тощо.</p> | <p>(T. Koshits, B. Medvinsky, R. B. Klymash, S. Kilimnik, I. Rudnytsky, A. Nagachevsky, N. Kononenko, etc.) folklore studies, folklore experience taking into account regional specifics, migration processes, studying the phenomenon of “inheritance culture”, functional influence of folklore from the point of view of the interaction of the “living” folk word and the ritual organization of family sacred life, interaction with Canadian and Ukrainian genres of folklore and so on.</p> |
| <p>У результаті синтезу академічності та освітньої практики окреслилась тенденція професіоналізації, яка пов'язана з забезпеченням якості підготовки фахівців для фольклористичної галузі з урахуванням потреб ринку праці, інтернаціоналізацією освітньої діяльності, зростаючою відкритістю економік, культур різних країн. У</p> | <p>In the result of the synthesis of academic and educational practice, the tendency of professionalisation was outlined related to the quality of training specialists for the folklore industry according to the needs of the labour market, internationalization of educational activities, increased openness of economies and cultures of different countries. In the classical universities of Ukraine (Ivan</p> |

| | |
|---|--|
| <p>класичних університетах України (Львівському національному університеті імені Івана Франка, Київському національному університеті імені Тараса Шевченка) здійснюється підготовка фольклористів на освітньо-науковому рівні вищої освіти «магістр» в межах багатoproфільної спеціалізації «фольклористика» Водночас у Канаді реалізується п'ять освітньо-наукових програм з фольклору: при Меморіальному Університеті Ньюфаундленду; при Університеті Лавал; у Лаврентійському Університеті в Садбурі; в Університеті Кейп Бретон; при Університеті Альберти в Едмонтоні.</p> | <p>Franko Lviv National University, Taras Shevchenko National University of Kyiv), folklorists are trained at the educational-scientific degree “master” within the framework of the multidisciplinary specialization “folklore”. At the same time, five educational and research programs on folklore are being implemented in Canada: at the Memorial University of Newfoundland, Laval University, Lawrence University in Sadbury; University of Cape Breton; University of Alberta, Edmonton.</p> |
| <p>Утверджується така провідна тенденція розвитку фольклористики у канадсько-українському фольклористичному середовищі, як посилення практичної зорієнтованості вивчення фольклору. Так, з метою поглиблення практичної складової підготовки фольклористів забезпечуються умови для їх професійного зростання, саморозвитку. Створення аксіологічного фольклорного середовища (кабінетів народної пісні, казки, календарної обрядовості тощо), лабораторій наукових досліджень за матеріалами фольклористичної практики, віртуальних фольклористичних бібліотек (за</p> | <p>The leading trend in the development of folkloristic in Canadian-Ukrainian folkloric environment, as a strengthening of the practical orientation of folklore study, is confirmed. Thus, in order to deepen the practical component of the training of folklorists, training conditions for their professional growth and self-development are provided. The creation of an axiological folklore environment (cabinets of folk songs, tales, calendar rituals, etc.), laboratories of research on folklore practices, virtual folkloristic libraries (on the example of the Ivan Franko National University of Lviv), regular “immersion” into the atmosphere of the “living” folkloric word (communication with experts in folklore, old-timers) all</p> |

| | |
|--|---|
| <p>прикладом Львівського національного університету імені Івана Франка), регулярне «занурення» в атмосферу «живого» фольклорного слова (спілкування зі знавцями фольклору, старожилами) – все це сприяє формуванню аксіологічної спрямованості майбутніх фахівців щодо вивчення фольклору, його дослідження, систематизації, ретрансляції фольклористичної думки у професійній (науковій чи педагогічній) діяльності. У канадській освітній практиці активно використовується така форма вивчення фольклору, як фольклорно-етнографічні експедиції, що передбачає дослідження фольклорної традиції у «живому» фольклорному середовищі. В університетах Канади практикується дослідження повсякденного життя людей шляхом безпосереднього ознайомлення з побутом, традиціями, ритуальною організацією життєдіяльності, де дослідник стає її частиною (Університет пам'яті).</p> | <p>above mentioned contribute to the formation of the axiological orientation of future specialists in the study of folklore, its research, systematization, retranslation fo folkloristic professional (scientific and educational) activities. In Canadian educational practice, such a form of folklore study as folklore and ethnographic expeditions, which involves the study of folklore traditions in the "living" folklore environment, is actively used, including familiarization with life, traditions, ritual organization of life (University of Memory).</p> |
|--|---|

Таким чином, представлення можливих напрямів роботи фольклористичної майстерні професійного розвитку філолога-фольклориста засвідчило доцільність добору методів з метою збагачення знань з теорії фольклористики на основі вивчення сучасних теорій, концепцій фольклористичних студій. Рекомендований спектр практико орієнтованих методів (дискусійна платформи з проблеми екстраполяції

історико-педагогічного досвіду фольклористики в сучасній освітній практиці; науково-методичний семінар з проблем персонології фольклористики; виконання дослідницьких завдань відповідно до розробленої тематики з висвітлення наукового, педагогічного досвіду фольклористів другої половини ХІХ ст.; групові проекти-презентації з проблем теорії і практики зарубіжної фольклористики) дозволяє активізувати науковий потенціал педагога-дослідника, сприяє підвищенню мотивації до здійснення фольклористичної діяльності, розвитку дослідницьких умінь, педагогічної майстерності, методологічної культури.

РЕКОМЕНДОВАНИЙ СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Аніщенко О.В. Сучасні педагогічні технології: Курс лекцій: навч. посіб. – Ніжин, 2005. – 198 с.
3. Базиль Л.О. Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури: [навч. програма курсу для студ. вищих навч. закл.] / Л.О. Базиль. – Луганськ: Ноулідж, 2011. – 150 с.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
5. Бистрова Ю.В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України / Ю.В. Бистрова // Право та інноваційне суспільство. – 2015. – №1 (4). – С. 27–33.
6. Вовк М.П. Акмеологічний підхід до аналізу системи підготовки словесника-фольклориста в університетах України / М.П. Вовк // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2012. – №2(11). – С. 58-62.
7. Вовк М.П. Аксиологічний підхід до аналізу фольклористичної підготовки майбутніх словесників-фольклористів / М.П. Вовк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / [ред. кол.: І.А. Зязюн (голова) та ін.]. – Київ; Вінниця: Планер, 2012. – Вип. 30. – С. 316-321.
8. Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
9. Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С.У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 192 с.

10. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Вид. друге, доп. й випр. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 519, [1] с.
11. Гордієнко-Митрофанова І.В. До питання про критерії ефективності педагогічних технологій / І.В. Гордієнко-Митрофанова // Підвищення готовності майбутніх фахівців до інноваційної педагогічної діяльності: зб. наук. пр. – Харків: Стиль, 2005. – С. 50-65.
12. Даниленко Л.І. Системи освітніх технологій: навч.-метод. комплекс / Л.І. Даниленко; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти. Ф-т менеджменту та психології. – К.: Міленіум, 2003. – 24 с.
13. Данилова Г.С. Творчість як феномен акмеологічного самовдосконалення професіоналізму викладача ВНЗ / Галина Степанівна Данилова // Проблеми освіти: наук. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2010. – Вип. 63, ч. 1. – С. 82-90.
14. Деркач А. Акмеология: учебн. пособ. / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
15. Деркач А.А. Акмеологические основы профессионального самосознания личности: учебн. пособ. / [А.А. Деркач, О.В. Москаленко, В.А. Пятин и др.]. – Астрахань, 2000. – 330 с.
16. Дубасенюк О.А. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти // Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін: зб. наук.-метод. пр. / За ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – С. 3-14.
17. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

18. Змеєв С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых [Текст] / Сергей Иванович Змеєв. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 207 с.
19. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія / І.А. Зязюн. – Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
20. Зязюн і.А. Філософія педагогічної дії: монографія. – Черкаси: Вид. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008.
21. Коваленко Г.С. Акмеологічні технології як засіб формування акмеологічної позиції майбутнього вчителя / Г.С. Коваленко // Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка: зб. наук. пр. – Луганськ, 2008. – Вип. 10. – С. 169-176.
22. Концепція освіти дорослих в Україні / Укл.: Лук'янова Л.Б. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.
23. Кремень В.Г. Інноваційність і освіта / Василь Кремень // Рідна школа. – 2012. – №4/5. – С. 7-12.
24. Кремень В.Г. Освіта у вимірах методології синергетики / В.Г. Кремень // Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України: у 5 т. – К.: Пед. думка, 2012. – Т. 1. Загальна педагогіка та філософія освіти. – С. 11-22.
25. Крижко В.В. Антологія аксіологічної парадигми освіти: підруч. для студ. пед. ун-тів / Василь Крижко. – К.: Освіта України, 2005. – 440 с.
26. Кузьміна Н.В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста: [монография] / Н.В. Кузьміна, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – СПб.; Коломна; Рязань, 2008. – 376 с.
27. Кузьмінський А.І. Розвиток педагогічної майстерності викладача вищої школи в умовах неперервної полікультурної освіти / Анатолій Кузьмінський. – Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. – 84 с.

28. Лавріненко О.А. Історія педагогічної майстерності: навч. посіб. для студ. пед. ВНЗ, аспірантів, вчителів / Олександр Лавріненко. – К.: Богданова А.М., 2009. – 328 с.
29. Лінгвістична підготовка майбутніх фахівців: ефективні технології навчання і моніторинг якості: монографія / Олена Семенов, Наталія Громова, Марина Ячменик, Олена Кулікова. – Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – 415 с.
30. Луговий В.І. Проблема понятійно-категоріального апарату педагогічної науки / В.І. Луговий // Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України: в 5 т. – Т. 1: Теорія та історія педагогіки. – К.: Пед. думка, 2007. – С. 24-36.
31. Лук'янова Л.Б. Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання: оптимальні умови використання / Л.Б. Лук'янова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, проблеми: зб. наук. пр. / [редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін.]. – К.; Вінниця: Планер, 2010. – Вип. 23. – С. 119-124.
32. Лук'янова Л.Б. Розвиток освіти дорослих: теоретико-методологічні засади / Лариса Лук'янова // Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: [монографія] / [авт. кол.: Л.Б. Лук'янова, Л.Є. Сігаєва, О.В. Аніщенко та ін.]. – К.: Пед. думка, 2012. – С. 5-51.
33. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Авт.-упор. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. – 108 с.
34. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: [монографія] / авт. кол.: Лук'янова Л.Б., Сігаєва Л.Є., Аніщенко О.В. та ін. – К.: Пед. думка, 2012.– 420 с.

35. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – С. 32.
36. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик, О.І. Кульчицька, Л.Є. Сігаєва, Я.В. Цехмістер та ін.; За ред. С.О. Сисоєвої. – К. ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
37. Пехота О.М. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / [О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти]. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
38. Пехота О.М., Пуцов В.І., Набока Л.Я., Сараєва А.М. Андрагогічні проблеми у підготовці викладачів для системи післядипломної освіти / Пехота О.М., Пуцов В.І., Набока Л.Я., Старєва А.М. – К., 2006. – 96 с.
39. Пономаревський С.Б. Навчально-виховні технології в сучасних українських школах: навч. посіб. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: iprood.ua
40. Рибалка В.В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості: навч.-метод. посібн. / В.В. Рибалка. – Чернівці: Технодрук, 2009. – 228 с.
41. Романовский А.Г. Синергетика педагогической деятельности / А.Г. Романовский // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2008. – №2. – С. 32-39.
42. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособ. для пед. вузов; Ин-т повыш. квалиф. / Г.К. Селевко. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.
43. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: [монографія] / Олена Миколаївна Семенов. – Суми: Мрія-1, 2005. – 404 с.

44. Семенов О.М. Українська культуромовна особистість учителя (шляхи її формування в системі професійної підготовки): [монографія] / за ред. Л.І. Мацько; Олена Семенов. – К.: Пед. думка, 2007. – 272 с.
45. Сидоренко В. В. Педагогічна майстерність учителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти: акме-синергетичний аспект: термінологічний словник-довідник / автор-укладач Вікторія Вікторівна Сидоренко. – Донецьк: Каштан, 2013. – 100 с.
46. Сисоєва С. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія / Світлана Сисоєва. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 324 с.
47. Сисоєва С.О.Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / Сисоєва С.О.; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.
48. Сучасні технології освіти дорослих: посіб. / авт. кол.: Л.Б. Лук'янова, О.В. Аніщенко, Л.Є. Сігаєва, С.В. Зінченко, О.В. Баніт, Н.І. Дорошенко. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 182 с.
49. Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти: практичний посібник / М.П. Вовк, Г.І. Сотська, Н.О. Філіпчук, Ю.В. Грищенко, С.О. Соломаха, Л.Ю. Султанова, Н.С. Гомеля. – К.: Талком, 2019. – 320 с.
50. Технології професійного розвитку педагогів: методичний poradnik ./ Упорядники: Тамара Михайлівна Сорочан, Марина Іванівна Скрипник; навч.- метод. посіб.; Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. освіти». – К., 2016. – 231 с.
51. Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності: монографія / [І.А. Зязюн, Г.Г. Філіпчук, О.М. Отич та ін.; за наук. ред. передм. і післямова О.М. Отич]. – Бердянськ, 2013. – 340 с.
52. Філіпчук Г. Національна освіта: особистість і суспільство: зб. наук. пр. / Георгій Філіпчук. – Чернівці: Зелена Буковина, 2013. – 844 с.

53. Філософія педагогічної майстерності: зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України, Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського / [редкол.: Н.Г. Ничкало (голова) та ін.]. – Київ; Вінниця: Вінниця, 2008.
54. Хуторской А. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.
55. Энциклопедия педагогических технологий: Материалы для специалистов образовательных учреждений / [А.К. Колеченко. – СПб: Каро, 2001. – 367 с.

АВТОРИ ВИДАННЯ

Вовк Мирослава Петрівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України;

Соломаха Світлана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України;

Султанова Лейла Юріївна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України;

Цветкова Ганна Георгіївна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України;

Щербак Ольга Іванівна – доктор педагогічних наук, член-кореспондент НАПН України, доцент, старший науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.