

льності комунікативних, організаційних та сугестивних здібностей викладача вищого навчального закладу.

Комунікативна здатність викладача до педагогічного спілкування визначає його стиль і тон взаємин зі студентами. Організаторські здібності викладача проявляються у здатності організувати студентський колектив, а також самого себе як суб'єкта педагогічної діяльності. Сугестивні здібності виражаються в безпосередньому вольовому впливі викладача на студентів.

Визначено, що саме ці здібності є важливими складовими професійної компетентності викладача вищого навчального закладу, та необхідність подальшого наукового пошуку.

У подальших наукових дослідженнях передбачається проаналізувати та обґрунтувати критерії щодо визначення професійних якостей особистості викладача, що суттєво впливають на зміст педагогічної діяльності та показники її результативності.

Література

1. Беспалько, В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов [Текст] / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М., 1989. – 147 с.
2. Болюбаш, Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти [Текст]: навч. посібник / Я. Я. Болюбаш. – К.: ВВП «КОМПАС», 1997. – 64 с.
3. Гершунский, В. С. Философия образования для XX века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [Текст] / В. С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.

4. Гунда, Г. В. Інновації у підготовці фахівців в умовах класичного університету [Текст] / Г. В. Гунда, В. В. Сагарда. – Ужгород: УДУ, 2000. – 184 с.

5. Енциклопедія освіти [Текст] / гол. ред. В. Г. Кремень; Акад. пед. наук України. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

6. Маркова, А. К., Розе Н. А. Профессионализм в воспитании и образовании [Текст] / А. К. Маркова, Н. А. Розе. – Основы общей и прикладной акмеологии. – М., 1994. – С. 11–39.

7. Плахотнік, О. В. Теоретико-методичні основи розвитку геоекологічної освіти в Україні [Текст]: монографія / О. В. Плахотнік; М-во освіти і науки України. Київський національний університет імені Тараса Шевченка – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 333 с.

References

1. Bepaľko, V. P., Tatur, Ju. G. (1989). Sistemno-metodicheskoe obespechenie uchebno-vospitatel'nogo processa podgotovki specialistov. Moscow, 147.
2. Boljubash, Ja. Ja. (1997). Organizacija navchal'nogo procesu u vyshhyh zakladah osvity. Kyiv: VVP KOMPAS, 64.
3. Gershunskij, V. S. (1998). Filosofija obrazovanija dlja XX veka (v poiskah praktiko-orientirovannyh obrazovatel'nyh koncepcij). Moscow: Sovershenstvo, 608.
4. Gunda, G. V. Sagarda, V. V (2000). Innovacii u pidgotovci fahivciv v umovah klasychnogo universytetu. Uzhgorod: UDU, 184.
5. Kremen', V. G. (Ed.) (2008). Encyklopedija osvity. Kyiv: Jurinkom Inter, 1040.
6. Markova, A. K., Roze, N. A. (1994). Professionalizm v vospitanii i obrazovanii. Osnovy obshhej i prikladnoj akmeologii. Moscow, 11–39.
7. Plahotnik, O. V. (1998). Teoretyko-metodychni osnovy rozvytku geoeologichnoi' osvity v Ukraini. Kyiv: Pravda Jaroslavychiv, 333.

*Рекомендовано до публікації д-р пед. наук Ягунов В. В.
Дата надходження рукопису 26.10.2015*

Васильсва-Халатникова Марина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, асистент, кафедра педагогіки, Київський національний університет ім. Тараса Шевченка, вул. Володимирська, 64/13, м. Київ, Україна, 01601
E-mail: marina_vasileva_@mail.ru

УДК 378.048.2

DOI: 10.15587/2313-8416.2015.54641

ІСТОРИЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

© О. Ф. Гук

У статті розглядаються результати проведеного аналізу розвитку української післядипломної педагогічної освіти, обумовленого специфікою сучасного соціального розвитку України. Аналіз сучасної педагогічної літератури свідчить про посилену увагу до процесу підвищення кваліфікації педагогічних працівників, можливостей системи післядипломної освіти. В результаті огляду й узагальнення наукових проблем підвищення кваліфікації педагогів у вітчизняній педагогічній літературі виділено цілу низку продуктивних ідей

Ключові слова: післядипломна педагогічна освіта, освітній аналіз, професійна підготовка, підвищення кваліфікації, педагогічні кадри

The article describes the results of conducted analysis of Ukrainian postgraduate pedagogical education development conditioned by specificity of modern social development of Ukraine. The overview of current pedagogical literature testifies about increased attention to the process of educators' further training, the possibilities of postgraduate pedagogical education system. As a result of review and generalization of scientific problems of educators' further training in Ukrainian pedagogical literature selected a number of efficient ideas

Keywords: *postgraduate pedagogical education, educational analysis, professional training, further training, pedagogical staff*

1. Вступ

На етапі стрімких суспільно-трансформаційних процесів післядипломна педагогічна освіта набуває загальнонаціонального значення та стає необхідною умовою зростання професіоналізму педагогів. Реалізація завдань поліпшення професійної підготовки педагогів значною мірою залежить від шляхів та засобів удосконалення базової й післядипломної педагогічної освіти.

У Національній доктрині розвитку освіти серед найважливіших проблем визначено необхідність професійного вдосконалення педагогічних працівників, розвиток конкурентноспроможної системи навчальних закладів, у яких здійснюється підготовка, перепідготовка та підвищення їх кваліфікації, а також розробка та запровадження державних стандартів післядипломної педагогічної освіти.

2. Постановка проблеми

Високий рівень освіченості нації створює умови для прогресивної індивідуальної активності особистості в суспільстві. У нових соціально-економічних умовах високий статус надається післядипломній освіті.

Аналіз останніх публікацій з проблеми дослідження показав, що в сучасній педагогічній науковій літературі посилена увага звертається на процес підвищення кваліфікації педагогічних працівників та можливості системи післядипломної освіти. Фундаментальні проблеми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів висвітлюються в наукових працях С. Крисюка [1], В. Маслова [2], Н. Муқан, В. Олійника [3], Н. Протасової та інших.

Метою і завданням дослідження є комплексний аналіз розвитку післядипломної педагогічної освіти.

Реалізація сформульованої мети вимагає вирішення таких завдань:

- роаналізувати наукові дослідження проблеми розвитку післядипломної педагогічної освіти;
- окреслити найважливіші тенденції модернізації української післядипломної педагогічної освіти в Україні.

3. Становлення та розвиток української післядипломної педагогічної освіти

Процес становлення системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників, пов'язаний з інтересом, який пробудився до загальнонародної демократичної освіти, що почався у 20-ті роки XIX ст. зі створення перших педагогічних рад. Ці педагогічні ради ставили перед собою мету – допомогти запровадити в існуючу систему освіти принципи раціональної побудови навчального процесу, зв'язку

освіти з працею, свободи в навчанні й вихованні. Перші педагогічні товариства через видавничу діяльність поширювали передову педагогічну думку. На засіданнях різних педагогічних об'єднань (товариств, комітетів, педагогічних і батьківських гуртків) обговорювалися практичні завдання навчання й виховання, організувався огляд навчальної літератури.

Наступним кроком у розвитку процесу підвищення кваліфікації було скликання вчительських з'їздів. Одним із головних завдань цих з'їздів було розповсюдження передових педагогічних ідей серед учительства. У XX ст. на Першому Всеросійському з'їзді вчителів (січень 1914 р.) був затверджений особливий інститут учителів-інструкторів, людей, які мали високий рівень теоретичної й практичної підготовки. Вони повинні були роз'їжджати по школах і демонструвати вчителям на зразкових уроках новітні з погляду науки й випробувані на практиці методи й прийоми навчально-виховної роботи.

Як продовження цієї лінії в перші роки Радянської влади була започаткована державна система підвищення кваліфікації педагогів з метою перепідготовки вчительства. Зауважимо, що на цьому етапі йшлося тільки про перепідготовку, а не про підвищення кваліфікації як безперервну освіту.

Процес перепідготовки здійснювався на короткострокових педагогічних курсах, де основною формою навчання були лекції. Педагог розглядався лише як пасивний об'єкт навчання.

Після закінчення громадянської війни почався перехід від епізодичних курсів, які проводилися органами народної освіти на місцях, до масової перепідготовки вчителів. Першим кроком на шляху організації державної системи кваліфікації вчителів була пропозиція II Всеросійського з'їзду Спілки працівників освіти об'єднати всі форми підвищення кваліфікації педагогів у злагожену систему колективної педагогічної роботи з постійнодіючими керівними відповідальними організаціями в центрі й на місцях [4]. Для керівництва перепідготовкою була організована секція з питань підвищення кваліфікації. Згідно з потребами того часу були розроблені перші зразкові плани й програми губернських і повітових курсів перепідготовки вчителів.

Згадані вище курси стали першою спробою вирішити завдання масової перепідготовки вчителів, зробити систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Однак, згідно з потребами держави, вирішальним компонентом у змісті програм був політичний, який диктував певний набір форм і методів: лекції й педагогічні конференції, де вперше через залучення вчителя до дискусії щодо проблем

школи поставили його в позицію активного учасника процесу навчання.

Черговим кроком на шляху розвитку системи підвищення кваліфікації вчителя стало створення єдиного науково-методичного центру, що повинен був проводити комплексне вивчення всіх аспектів проблеми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; складати навчальні плани й програми; узагальнювати накопичений досвід.

Ідея важливості забезпечення безперервності процесу підвищення кваліфікації вчителя була усвідомлена та сформульована ще в 20-ті роки ХХ століття. У бюлетенях Наркомосу тих років говориться про діяльність різних організаційних форм підвищення кваліфікації вчителя, за допомогою яких намагалися реалізувати цю ідею: літні й заочні курси, гуртки заочного навчання, так звані «самокурси», де найбільш підготовлені слухачі виступали в ролі викладачів; колективна методична робота в школі, стажування на базі дослідно-показових установ, практикуми. Дуже цікавими, на наше переконання, були програми самоосвіти – «Програми мінімум» і «Сходи самоосвіти». При розгляді їх змісту яких можна виокремити такі важливі моменти:

- прагнення тісно пов'язати вивчення теоретичних питань із практикою, з аналізом індивідуального педагогічного досвіду;

- стимулювання самостійного мислення вчителя за допомогою особливого формулювання перевірних питань;

- орієнтація на вироблення елементарних дослідницьких навичок [5].

Програма «Сходи самоосвіти» ставила завдання дозволити вчителю під час опрацювання матеріалу рухатися своїм індивідуальним темпом, її розгалуженість і ступінчастість повинні були забезпечувати йому свободу вибору в опрацюванні тем з урахуванням його індивідуальних інтересів і можливостей. Таким чином, можна говорити про спроби диференційованого підходу до організації підвищення кваліфікації вчителів, зважаючи на його індивідуальні інтереси й можливості вже на зорі становлення української системи підвищення кваліфікації.

Деякі з форм (самокурси, стажування на базі дослідно-показових установ) сьогодні сприймаються й усвідомлюються як перші кроки на шляху до організації колективної творчої діяльності з метою вдосконалення методичної роботи, а також передачі передового педагогічного досвіду за допомогою залучення до активної діяльності з підвищення кваліфікації педагогів-новаторів. Слабкою ланкою в організації процесу підвищення кваліфікації вчителів у той період є те, що: продовжують залишатися домінуючими лекційна, фронтальна форми роботи; відмінність у рівні підготовки вчителів не дозволяє враховувати різноманіття інтересів і запитів слухачів; у міжкурсовий період учителі не одержують систематичної методичної допомоги.

На цьому ж етапі утверджується «Положення про методичну роботу в школі», «Положення про

районний методичний кабінет». До речі, ці структурні підрозділи фактично існують і сьогодні, що дозволяє зробити висновок про правильність вибору форм. Активізується робота районних педагогічних кабінетів, яка спрямована на покращення діяльності у сфері:

- загального керівництва методичною роботою із учителями;

- вивчення й поширення кращого досвіду шкіл і вчителів;

- організації систематичної роботи з підвищення педагогічної кваліфікації [6].

Установа Центрального інституту підвищення кваліфікації кадрів народної освіти (ЦІПККНО) стає важливим етапом у формуванні системи безперервного вдосконалення майстерності вчителів. На цьому етапі вперше чітко ставиться завдання зближення системи підвищення кваліфікації з системою педагогічної освіти.

Нові установи – інститути вдосконалення (підвищення кваліфікації) вчителів – заснуються в 30-ті рр. на базі республіканських, крайових, обласних ІПККНО й обласних педагогічних кабінетів.

У цей період були також спроби стимулювати в процесі методичної роботи творчі пошуки вчителів, залучати їх до дослідницької діяльності. Поряд з тим, що усвідомлюються й формулюються завдання диференційованого підходу до навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів, необхідність вивчення й поширення передового педагогічного досвіду, організація роботи із залучення вчителя до науково-дослідної діяльності залишаються нормальними, поверхневими й епізодичними.

За продовження розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, яка мала потребу в зміцненні матеріально-технічної бази, кадрового потенціалу, засновується Інститут педагогічної освіти Академії педагогічних наук, розробляється проект подальшого розвитку вказаної системи. У проекті передбачалися принципи, на основі яких пропонувалося будувати державну систему підвищення кваліфікації:

- принцип диференційованості (всебічне вивчення педагогічних кадрів і здійснення на цій підставі диференційованого підходу до змісту, організації й методів роботи з ними);

- принцип цілеспрямованості (перспективність, орієнтація на кінцеві результати);

- принцип плановості й послідовності в роботі (точний облік контингенту слухачів, забезпечення спадкоємності між окремими заходами й різними етапами роботи з підвищення кваліфікації);

- принцип єдності змісту й методів підвищення кваліфікації;

- принцип самостійності й активності вчителя;

- принцип єдності теорії й практики.

Вперше чітко формулювалися основні принципи побудови системи, і поряд з іншими важливими положеннями виділяється принцип самостійності й активності вчителя. Для реалізації цього принципу на практиці були організовані очно-заочні курси для вчителів зі стажем понад 15 років, навчальний план п'ятирічного циклу яких був розрахований на

750 годин, з них 150 годин виділяли на курсову підготовку й 600 годин на самостійне виконання докурсових і післякурсів завдань [7].

Ситуація «інформаційного вибуху» різко прискорює процес старіння знань, ставить під сумнів поняття «закінчена освіта» й викликає пильну увагу до заявленої раніше ідеї про необхідність безупинного поповнення знань, про безперервне підвищення кваліфікації; особливо актуальною стає проблема залучення вчителів до педагогічної творчості, долучення їх до науково-дослідної діяльності. В. Сухомлинський зазначає: «Не бійтеся досліджень. У самій своїй основі педагогічна праця – справжня творча праця – стоїть близько до наукового дослідження» [8]. Дослідження вчителя-практика розумілися, передусім, як пошук шляхів застосування загальних закономірностей навчально-виховного процесу на підставі аналізу власної діяльності й власного досвіду. Отже, перед системою підвищення кваліфікації ставиться завдання формування в учителя вміння аналізувати хід і результати своєї педагогічної діяльності, розкривати причинно-наслідкові зв'язки, а також завдання націлювати вчителя на творчий пошук, на подолання стереотипу, на вдосконалювання своєї професійної майстерності.

У постановках того часу робиться спеціальний акцент на ідею диференціації змісту навчальних планів підвищення кваліфікації відповідно до рівня підготовки, стажу, інтересів і запитів слухачів курсів і семінарів. Для реалізації цієї ідеї зростає кількість тематичних, проблемних і цільових курсів (семінарів), які ставлять перед собою завдання підвищення кваліфікації вчителів з обмеженого кола питань, які є надзвичайно цікавими для тієї або іншої групи слухачів; часто вчителям під час місячних курсів давалася можливість вибрати той чи інший проблемний семінар з урахуванням своїх інтересів і рівня підготовки [1].

У цей же період організовувалися так звані проблемні семінари для найбільш підготовлених учителів, завданням яких було вчити збирати й аналізувати факти, розкривати закономірності навчально-виховного процесу, виділяти головне, вивчати динаміку творчих пошуків майстрів педагогічної праці. Мінусом цієї форми роботи є її епізодичність. Знову декларується самоосвіта як одна з важливих умов забезпечення безперервності процесу підвищення кваліфікації, як засіб індивідуалізації занять із урахуванням інтересів і вимог кожного вчителя.

Як форми цілеспрямованої самоосвіти замислювалися докурсові й післякурсові завдання слухачам. На перший план ставилися питання розвитку пізнавальних потреб слухачів і формування не обхідності у безперервній освіті через:

– запровадження проблемно-методологічних лекцій;

– побудову навчального процесу, де основою є наукові пошуки, розкриття різних підходів, точок зору, наукових ідей;

– знайомство з досвідом кращих учителів шкіл [2].

Треба згадати ще про одну з форм підвищення кваліфікації вчителів, пов'язану з вивченням досвіду. Це школи передового педагогічного досвіду, які виникли ще в 50-х роках й одержали в 70–80-ті рр. подальший розвиток. Їх робота визначалася конкретними умовами, рівнем підготовленості педагогічних кадрів. Змістом їхньої діяльності було колективне планування уроків, спільна розробка найбільш складних тем, проведення індивідуальних і групових консультацій, взаємовідвідування уроків тощо. Як правило, школою передового педагогічного досвіду керував досвідчений учитель, який повинен був допомагати своїм колегам опанувати професійну майстерність. Реалізація ідеї доведення школи передового досвіду до рівня творчих груп, де спільно повинна вивчатися та або інша актуальна педагогічна проблема, могла б вивести на залучення педагогів-новаторів у діяльність з розробки педагогічних нововведень і впровадження їх у практику школи через відповідну підготовку вчителів у процесі підвищення кваліфікації.

Підходи до оцінки ефективності діяльності з підвищення кваліфікації зводилися до аналізу тих змін, які відбулися на певних рівнях кваліфікації слухачів. Домінуючими критеріями були: рівень якості навчально-виховного процесу в школі; якість знань, умінь і навичок учнів; ідейна переконаність; моральна вихованість.

Сформована сьогодні система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні значно розгалужена й диференційована. Багато інститутів удосконалення вчителів перетворилися в університети педагогічної майстерності, регіональні центри розвитку освіти, інститути розвитку освіти.

Ознакою розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів у 90-ті рр. XX століття став інтенсивний пошук нових форм і методів без перервного формування й удосконалювання педагогічної майстерності вчителів, розвиток творчої активності педагога. Форма підвищення кваліфікації вчителів – це стійка, завершена, обмежена за місцем й часом конструкція цього процесу в єдності всіх його компонентів. Поряд із традиційно існуючими формами підвищення кваліфікації вчителів, зокрема такими, як курси й постійно діючі семінари, школи передового досвіду, методичні об'єднання, науково-практичні конференції, виникли й успішно функціонують нові. Останнім часом поширені конкурси «Учитель року», «Школа року», творчі проблемні лабораторії, різні форми співробітництва колективів шкіл і кафедр вищих навчальних закладів.

З початку 90-х рр. у нашій країні широко розгорнувся процес атестації педагогічних кадрів, що є стимулом професійного вдосконалювання педагогів. Тому сама процедура атестації може розглядатися як форма підвищення кваліфікації. Система підвищення кваліфікації – вагома складова післядипломної освіти, яка відноситься до системи соціального типу та є організаційно-педагогічною за своєю суттю. Центральна мета даної системи полягала у створенні оптимальних умов для виконання замовлення суспільства на підготовку педагогічних

кадрів високого рівня (професіоналізм, культура, творчі здібності тощо) [3].

Ретроспективний аналіз організації підвищення кваліфікації вчителя дає можливість констатувати низку ознак системи освіти в Україні, а також позитивні чинники й недоліки в організації процесу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Особливостями освітньої ситуації в Україні можуть бути названі:

- традиційне адміністративно-командне управління;

- обмежений доступ учителя, найбільше в сільській місцевості, до джерел інформації, пов'язаної з його професійною діяльністю;

- централізоване інформування суб'єкта педагогічної діяльності з питань змісту освіти через систему підвищення кваліфікації.

На нашу думку, варто відмітити як позитивне в управлінні системою підвищення кваліфікації вчителів в Україні таке:

- наявність державної підтримки системи підвищення кваліфікації вчителів, виділення завдань підвищення кваліфікації вчителів на основі актуальних запитів суспільства й держави; існування державної програми розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів;

- функціонування сформованої структури підвищення кваліфікації (Університет менеджменту освіти, інститути післядипломної освіти, інститути підвищення кваліфікації в регіонах, районні методичні кабінети, методичні об'єднання в загальноосвітніх школах);

- періодичне підвищення кваліфікації ставить в обов'язок учителів;

- пошук, створення та впровадження в практику інноваційних форм організації системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

5. Результати дослідження

У результаті дослідження виявлено особливості післядипломної педагогічної освіти в Україні; з'ясовано найпоширеніші форми підвищення кваліфікації української післядипломної педагогічної освіти. На основі огляду й узагальнення наукового осмислення проблем підвищення кваліфікації вчителів у вітчизняній педагогічній літературі виділено низку продуктивних ідей:

- особистісно-орієнтовану стратегію в організації процесу підвищення кваліфікації вчителів;

- пріоритет диференційованого підходу до його організації;

- опору на активність, ініціативність і розвиток мотивації самого вчителя-учасника процесу підвищення кваліфікації;

- важливість узагальнення й поширення перодового педагогічного досвіду, включення педагога в науково-дослідну діяльність;

- необхідність залучення до процесу підвищення кваліфікації вчителів-новаторів.

6. Висновки

Запропонований аналіз існуючої системи післядипломної педагогічної освіти та її найпоширенішої форми підвищення кваліфікації свідчить про те, що за

основними показниками вона нездатна задовольнити вимоги, які ставляться до відкритих систем освіти. Це ще раз підтверджує назрілу необхідність реформування системи післядипломної педагогічної освіти ППО загалом і, насамперед, підвищення кваліфікації педагогічних працівників, у чому зацікавлені як безпосередні користувачі, так і суспільство.

Матеріали цієї роботи можуть бути використані при вивченні дисципліни «Педагогіка післядипломної освіти», а також при розробці спеціальних курсів для студентів вищих навчальних закладів зі спеціальності «управління вищим навчальним закладом».

Подальшого наукового пошуку потребують такі питання:

- конкретизація цілей підвищення кваліфікації вчителів, розробки критеріїв і показників ефективності цієї діяльності;

- осмислення й запровадження зарубіжного досвіду в цю сферу;

- кадрове забезпечення системи підвищення кваліфікації як предмета наукового дослідження;

- реалізація особистісно-орієнтованої стратегії в моделюванні, проектуванні й конструюванні процесу підвищення кваліфікації вчителів;

- визначення організаційно-педагогічних і дидактичних умов використання інноваційних форм у процесі підвищення кваліфікації.

Література

1. Крисюк, С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів України (1917–1941 рр.) [Текст] / С. В. Крисюк. – К.: УПКККО, 1995. – 174 с.

2. Маслов, В. И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ [Текст]: учеб. пособие / В. И. Маслов. – К.: МНО УССР, 1990. – 259 с.

3. Олійник, В. В. Безперервна освіта [Текст] / В. В. Олійник // Світло. – 2000. – № 3 (17). – С. 11–15.

4. Бюлетень III Всеросійського з'їзду Спілки працівників освіти 1–8 вересня 1921 р [Текст]. – М., 1921. – 20 с.

5. Бюллетень Наркомпроса РСФСР [Текст]. – 1934. – № 1. – 50 с.

6. Положение о районном педагогическом кабинете районного отдела народного образования [Текст]. – Советская педагогика. – 1938. – № 12. – С. 1–37.

7. Медвідь, Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні [Текст]: навч. посіб. / Л. А. Медвідь. – К.: Вікар, 2003. – 335 с.

8. Сухомлинский, В. А. Разговор с молодым директором школы [Текст] / В. А. Сухомлинский. – М.: Провещение, 1973. – 78 с.

References

1. Krysyuk, S. V. (1995). Stanovlennya ta rozvytok pislyadyplomnoyi osvity pedahohichnykh kadriv Ukrayiny (1917-1941 rr.). Kyiv: UIPKKKO, 174.

2. Maslov, V. Y. (1990). Theoria y metodyka orhanyzatsyy nepreryvnoho povyshenyua kvalyfykatsyy rukovodyteley shkol. Kyiv: MNO USSR, 259.

3. Oliynyk, V. V. (2000). Bezperervna osvita. Svitlo, 3 (17), 11–15.

4. Byuleten III Vserosiyskoho zyizdu Spilky pratsivnykiv osvity 1–8 veresnya 1921 r (1921). Moscow, 20.

5. Byulleten Narkomprosa RSFSR (1934). 1, 50.

6. Polozhenye o rayonnom pedahohycheckom kabynete rayonnoho otдела narodnoho obrazovanyua (1938). Sovetskaya pedahohyka, 12, 1–37.

7. Medvid, L. A. (2003). Istoriya natsionalnoyi osvity i pedahohichnoyi dumky v Ukraini. Kyiv: Vikar, 335.

8. Cuxomlyncyу, V. A. (1973). Pазhovor c molodym dyrektopom shkoly. Moscow: Procveshchenye, 78.

*Рекомендовано до публікації д-р пед. наук Дем'яненко Н. М.
Дата надходження рукопису 23.10.2015*

Гук Ольга Федорівна, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра педагогіки, Київський національний університет ім. Тараса Шевченка, вул. Володимирська, 64/13, м. Київ, Україна, 01601
E-mail: norkaukr@Gmail.com

УДК 37.01

DOI: 10.15587/2313-8416.2015.54904

ОБГРУНТУВАННЯ СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

© О. А. Ковальова

У статті проводиться аналіз наукових підходів до розуміння та визначення структури соціальної, комунікативної та комплексної соціально-комунікативної компетентності. Автор робить спробу дати власні визначення цим поняттям та створити структурну модель соціально-комунікативної компетентності. На основі власної структурної моделі та поширеного розуміння структури компетенції автор описує кожний компонент соціально-комунікативної компетентності в заключній таблиці

Ключові слова: соціальна компетентність, комунікативна компетентність, соціально-комунікативна компетентність, компетенції, структурні елементи компетенції

The article analyzes the scientific approaches to understanding and defining the structure of social, communicative and complex social and communicative competence. The author makes an attempt to give their own definition of this concept and create a structural model of social and communicative competence. Author describes each component of social and communicative competence in the final table on the basis of common understanding of the structure of the competence and of its own structural model

Keywords: social competence, communicative competence, social-communicative competence, structural components of competence

1. Вступ

Прийняття нової освітньої парадигми – компетентнісного підходу – поставило перед науковцями завдання створити конкретні методи оцінки та моделі формування компетентностей. Предметні компетенції у закладах освіти оцінюються вчителем за певними критеріями на основі результатів учбової діяльності учня. Оцінка ж ключових компетенцій не може бути виміряна на уроці, тому що вони формуються впродовж всього навчального та виховного процесу. Складність виникає при діагностиці рівня сформованості соціально-комунікативної компетентності учнів, тому що соціально-комунікативна активність людини проявляється завжди, але її результати не мають чітко визначених критеріїв та показників. Нашою загальною метою є створення чіткої та простої методики оцінки соціально-комунікативної компетентності та розробка чіткої та ефективної програми її формування для кожного вікового періоду розвитку школяра. Аналіз наукової літератури показав, що нема ні однієї структурної моделі соціально-комунікативної компетентності, на яку б ми могли спиратися. Тому в статті здійснюється спроба створити власну модель, обгрунтувати її структурні компоненти та описати їх зміст.

2. Літературний огляд

Є безліч підходів щодо розуміння і класифікації соціальної та комунікативної компетентностей.

Вивченням феномену соціальної компетентності займалися О. Прямікова, О. Бодальов, С. Макаров, С. Нікітіна, В. Цветков, І. Зимня, В. Куніцина, Г. Білицька, В. Масленнікова, Л. Шабатура, Л. Свірська, І. Зарубінська, В. Ромек, М. Докторович, С. Коблянська та ін.

Питання структури комунікативної компетентності досліджували вчені М. Кенел та М. Свейн, С. Савиньон, Л. Бахман, А. Палмер, М. Халідей, Р. Кліффорд, Ян Ван Ек, М. Вятютнев, Д. Ізаренков, Н. Гез, В. Топалова та ін.

Теоретичний аналіз вітчизняних наукових публікацій, присвячених соціальній компетентності, показав велику різноманітність наукових теорій.

Поняття «соціальна компетентність» (володіння соціальною компетенцією) розглядається як:

– розуміння відносин «Я – суспільство», вміння обирати соціальні орієнтири і відповідним чином організувати свою поведінку [1];

– результат особливого стилю впевненої поведінки, при якому навички впевненості автоматизовані і дають можливість гнучко змінювати стратегію і