

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

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

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 1 (19)

Київ – 2021

УДК 374.7
О 72

Збірник наукових праць включено до Переліку наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки» (категорія «Б»), в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук, на підставі рішення Атестаційної колегії МОН України (наказ МОН України від 02 липня 2020 року № 886).

Реферативні та наукометричні бази даних, до яких включено наукове видання: **CrossRef, Google Академія, WorldCat, Наукова періодика України.**

Свідцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи» КВ № 24133-13973 ПР від 08.08.2019 р.

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (протокол № 5 від 31 травня 2021 року).

Засновник: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України

Адреса редакції: 04060, м. Київ, вул. Берлінського, 9

Наукова рада:

- Кремень В. Г.** доктор філософських наук, професор, дійсний член НАН України і НАПН України, *голова наукової ради (НАПН України)*
- Луговий В. І.** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України
Ничкало Н. Г. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України
Філіпчук Г. Г. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України
Щербак О. І. доктор педагогічних наук, член-кореспондент НАПН України (Київський професійно-педагогічний коледж імені Антона Макаренка, Україна)
Дубасенюк О. А. доктор педагогічних наук, професор (Житомирський державний університет імені Івана Франка, Україна)

Редакційна колегія:

- Лук'янова Л. Б.** доктор педагогічних наук, професор (*голова редакційної колегії*)
(ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України)
- Аніщенко О. В.** доктор педагогічних наук, професор (*заступник голови ред. колегії*)
(ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України)
- Бабушко С. Р.** доктор педагогічних наук, доцент (*Інститут туризму ФПУ, Україна*)
- Баніт О. В.** доктор педагогічних наук, старший дослідник
(ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України)
- Ветошка Я.** доктор хабілітований, професор (*Карлов університет, Чеська Республіка*)
- Демешкант Н. А.** доктор хабілітований, професор (*Педагогічний університет Національної комісії з освіти у Кракові, Республіка Польща*)
- Коваленко О. Г.** доктор психологічних наук, професор
(ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України)
- Павлов І.** PhD, доцент (*Університет Матея Бела, Словцька Республіка*)
- Прийма С. М.** доктор педагогічних наук, професор (*Таєрвійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного, Україна*)
- Василенко О.В.** кандидат педагогічних наук, доцент (*Національна академія внутрішніх справ, Україна*)
- Лавриш Ю.Е.** кандидат педагогічних наук, доцент (*КПІ ім. Ігоря Сікорського, Україна*)
- Тринус О. В.** кандидат педагогічних наук, старший дослідник
(ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України)

О 72 Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова), Аніщенко О.В. (заступник голови) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ, 2021. Вип. 1 (19). 184 с.

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

Для науковців, педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти, слухачів інститутів післядипломної освіти, докторантів, аспірантів, студентів.

ISSN 2308-6386

© ІПООД ім. Івана Зязюна НАПН України.
© К., 2021

**NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE
IVAN ZIAZIUN INSTITUTE OF PEDAGOGICAL
AND ADULT EDUCATION**

**ADULT EDUCATION:
THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS**

COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS

VOLUME 1 (19)

Kyiv – 2021

UDC 374.7
O 72

The collection of scientific works is included to the List of scientific professional publications of Ukraine in the field of «Pedagogical Sciences» (category «B»), where the results of dissertations for the degree of Doctor and Candidate of Sciences/PhD may be published, based on the decision of the Attestation Commission of the MES of Ukraine (the order of the MES of Ukraine on July 2, 2020 №886).

Abstract and scientometric databases, which include a scientific publication:: **CrossRef, Google Академія, WorldCat, Наукова періодика України.**

Certificate of the State registration of a published mass medium «Adult Education: Theory, Experience, Prospects» KB № 24133-13973 PR dated 08.08.2019.

Recommended for print by the decision of the Scientific Board of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine (Protocol №5, dated May 31, 2021).

Founder: Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Address of the editorial office: 04060, Kyiv, St. M.Berlinskoho, 9

Scientific Board:

Kremen V. Doctor of Philosophy, Professor, Full Member of NASc and NAES of Ukraine,
Lugovyi V. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the NAES of Ukraine
Nychkalo N. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the NAES of Ukraine
Filipchuk G. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the NAES of Ukraine
Shcherbak O. Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of the NAES of Ukraine
Dubaseniuk O.A. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Zhytomyr Ivan Franko State University)

Editorial Board:

Lukyanova L. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (*Editor-in-Chief, Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine*)
Anishchenko O. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (*Deputy Editor-in-Chief, Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine*)
Babushko S. Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (*FPU Institute of Tourism, Ukraine*)
Banit O. Doctor of Pedagogical Sciences (*Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine*)
Vetoshka J. Doctor Habilitated, Professor (*Karlov University, Czech Republic*)
Demeshkant N. Doctor Habilitated, Professor (*Pedagogical University of the Education National Commission in Krakow, Republic of Poland*)
Kovalenko O. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (*Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine*)
Pryima S. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (*Dmitry Motorny Tavsia State Agrotechnological University, Ukraine*)
Vasylenko O. Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (*National Academy of Internal Affairs, Ukraine*)
Lavrysh Yu. Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (*Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, Ukraine*)
Pavlov I. PhD, Associate Professor (*Matej Bel University in Banská Bystrica, Slovak Republic*)
Trynus O. Candidate of Pedagogical Sciences (*Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine*)

O 72 Adult Education: Theory, Experience, Prospects: collection of scientific papers / [Ed. Board: Lukyanova L. (Chief ed.), Anishchenko O. (deputy Chief ed.) and others]; Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine. Kyiv, 2021. Volume 1 (19). 184 p.

The collection of scientific works presents the results of the scientific research on theoretical and methodological problems of adult education, in particular content, directions, history of its development, comparative analysis of inner and foreign experience.

For scientists, pedagogical staff of formal and non-formal education institutions, students of postgraduate education institutes, postdoctoral researchers, Ph.D. students, students.

ISSN 2308-6386

© Ivan Zyazun IPEAE of NAES of Ukraine
© K., 2021

ЗМІСТ

Розділ I

ТЕОРЕТИЧНІ, МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСВИТИ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ТА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Лук'янова Лариса Борисівна

*Психолого-фізіологічні особливості осіб літнього віку
та їх урахування у процесі навчання.....* 9

Аніщенко Олена Валеріївна

*Освіта дорослих у регіональних документах стратегічного
планування: на шляху до сталого розвитку суспільства в Україні... 19*

Чаграк Наталія Ігорівна,

Жумбей Маріанна Михайлівна

Психологічні засади навчальної діяльності людей третього віку..... 36

Розділ II

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВИТИ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛИХ

Демків Анна Миколаївна,

Петренко Лариса Михайлівна

*Правові основи професійного розвитку педагогічних працівників
навчально-методичних центрів цивільного захисту та безпеки
життєдіяльності 52*

Житницька Анастасія Анатоліївна

*Місце креативного мислення у професіограмі майбутнього вчителя
іноземної мови 64*

Калюжна Тетяна Григорівна

*Професійний саморозвиток як фактор формування андрагогічної
компетентності викладача закладу післядипломної педагогічної
освіти 72*

Кучерявий Олександр Георгійович

*Парадигмальна концептуальна модель особистісного,
професійного й професійно-культурного розвитку вчителя..... 82*

Михайлишин Галина Йосипівна,

Мандро Леся Олегівна

*Навички особистої ефективності як складова професійної
компетентності соціального працівника 92*

Misailova Kseniia

Introductory training for aviation english teachers 102

Султанова Лейла Юрїївна

Модель формування суб'єктивного образу професійного майбутнього студентів гуманітарного профілю у закладах вищої освіти 113

Топольник Яна Володимирівна

Особливості вивчення навчальної дисципліни «Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки» в процесі підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти 123

Тринус Олена Володимирівна

Програма професійного самовиховання сучасного вчителя: методологічні та практичні аспекти 130

Ящук Ольга Вікторівна

Освітньо-нормативне забезпечення іншомовної підготовки майбутніх фахівців із кібербезпеки в Україні: компетентнісний вимір 141

Розділ III

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Баніт Ольга Василівна

Підготовка фахівців за новими професіями в умовах формальної і неформальної освіти (на прикладі зарубіжних країн) 150

Ютковська Марина Олександрівна

Менторський супровід і роль очільників кафедр дошкільної педагогіки закладів вищої педагогічної освіти в Україні (1991-2010 рр.) 159

Котун Kyryl

Feathers of lifelong teacher education in Sweden 170

ПАМ'ЯТКА АВТОРУ 180

CONTENTS

Chapter I.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL GROUNDS OF ADULT EDUCATION DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF GLOBALIZATION AND INTEGRATION PROCESS

Lukyanova Larisa

ELDERLY PEOPLE'S PSYCHOLOGICAL AND PHYSIOLOGICAL
SPECIFICS AND THEIR CONSIDERATION IN THE LEARNING
PROCESS..... 9

Anishchenko Olena

ADULT EDUCATION IN THE REGIONAL DOCUMENTS
OF STRATEGIC PLANNING: ON THE WAY TO SUSTAINABLE
SOCIETY DEVELOPMENT IN UKRAINE..... 19

Chahrak Nataliya,

Zhumbei Marianna

PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF OLDER ADULT
EDUCATIONAL ACTIVITY..... 36

Chapter II.

TRADITIONS AND INNOVATIONS IN EDUCATION OF DIFFERENT ADULT CATEGORIES

Demkiv Anna,

Petrenko Larysa

LEGAL BASIS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF PEDAGOGICAL EMPLOYEES OF EDUCATIONAL
AND METHODICAL CENTERS OF CIVIL PROTECTION AND LIFE
SAFETY..... 52

Zhytnytska Anastasiia

THE PLACE OF CREATIVE THINKING IN THE PROFESSIOGRAM
OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER..... 64

Kaluzhna Tatiana

PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT AS A COMPONENT
OF FORMATION OF ANDRAGHIC COMPETENCE OF THE
POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION TEACHER..... 72

Kucheryavy Oleksandr

PARADIGMAL CONCEPTUAL MODEL OF PERSONAL,
PROFESSIONAL AND PROFESSIONAL-CULTURAL
DEVELOPMENT OF A TEACHER..... 82

Mykhailyshyn Halyna,

Mandro Lesia

PERSONAL EFFICIENCY SKILLS AS A COMPONENT
OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A SOCIAL WORKER..... 92

Misailova Kseniia

INTRODUCTORY TRAINING FOR AVIATION ENGLISH TEACHERS 102

Sultanova Leila	
MODEL OF FORMATION OF THE HUMANITARIAN PROFILE STUDENTS SUBJECTIVE IMAGE OF PROFESSIONAL FUTURE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	113
Topolnyk Yana	
PECULIARITIES OF STUDYING THE ACADEMIC DISCIPLINE «HISTORY OF DEVELOPMENT OF THEORY AND PRACTICE OF ADULT EDUCATION AND ANDRAGOGY» IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	122
Trynus Olena	
PROFESSIONAL SELF-EDUCATION PROGRAM OF A MODERN TEACHER: METHODOLOGICAL AND PRACTICAL ASPECTS.....	130
Yashchuk Olga	
EDUCATIONAL AND REGULATORY PROVISION OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE CYBERSECURITY SPECIALISTS IN UKRAINE: THE COMPETENCE DIMENSION.....	141

Chapter III.

ADULT EDUCATION WITHIN COMPARATIVE–PEDAGOGICAL AND HISTORICAL-PEDAGOGICAL RESEARCH

Banit Olga	
TRAINING OF SPECIALISTS FOR NEW JOBS IN CONDITIONS OF FORMAL AND NON-FORMAL EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF FOREIGN COUNTRIES).....	150
Iotkovska Maryna	
MENTORING AND THE ROLE OF THE DEPARTMENT'S HEAD AT PRESCHOOL HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION OF UKRAINE (1991 – 2010).....	159
Kotun Kyryl	
FEATHERS OF LIFELONG TEACHER EDUCATION IN SWEDEN.....	170
FOR AUTHORS	180

РОЗДІЛ I

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

УДК 159:922.63

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(19\).2021.9-18](https://doi.org/10.35387/od.1(19).2021.9-18)

Лук'янова Лариса Борисівна – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Lukyanova Larisa – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the NAES of Ukraine, Director of the Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0982-6162>

E-mail: larysa.lukianova@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСІБ ЛІТНЬОГО ВІКУ ТА ЇХ УРАХУВАННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Анотація. У статті розкрито специфіку навчання дорослої людини, яка ґрунтується передусім на психолого-фізіологічних особливостях літнього віку. Окремо схарактеризовано наукові розвідки щодо навчальних можливостей людей літнього віку, зокрема обґрунтовано соціальні, економічні, демографічні чинники, що зумовлюють необхідність освітньої діяльності у пізньому віці та доведено позитивну роль інтелектуального потенціалу усіх вікових груп на життєву позицію особистості: (Р. Дж. Хавігхурст (всебічне навчання, зосереджене на індивідуальних потребах і прагненнях), П. Ласлетт (потреба ціложиттєвого інтелектуального розвитку людини, що позитивно впливає і на якість життя); Г. Муді (спрямованість освіти на усунення «безсенсовості життя після виходу на пенсію)).

Виявлено два суперечливі погляди на особливості навчання людей похилого віку. Одна група вчених переконана, що розвивальні можливості загалом та освітні зокрема є обмеженими в часі і, досягнувши відповідного віку, людина не здатна навчатися. Інша група вчених наводить переконливі докази, що, незважаючи на певні психолого-фізіологічні зміни, які відбуваються з кожною людиною, вона здатна сприймати інформацію, інтеріоризувати її, навчатися впродовж усього життя. Іноді ці процеси у дорослих відбуваються навіть швидше, ніж у дитячо-юнацькому віці.

Схарактеризовано сукупність підходів, що впливають із необхідності урахування психолого-фізіологічних особливостей літніх людей у навчанні та впливають на вибір стилів навчання. Найбільш

вагомими з них є: формування конструктивної мотивації; вибір доцільного стилю навчання; активне залучення усіх суб'єктів навчання до співпраці; створення атмосфери комфорту й взаємоповаги; відповідність індивідуальним особливостям учасників; узгодженість із андрагогічними принципами навчання.

Ключові слова: літній вік; психолого-фізіологічні особливості; безперервне навчання; психологічні теорії.

Lukyanova Larisa

ELDERLY PEOPLE'S PSYCHOLOGICAL AND PHYSIOLOGICAL SPECIFICS AND THEIR CONSIDERATION IN THE LEARNING PROCESS

Abstract. *The article reveals specifics of elderly people's learning that principally based on psychological and physiological specifics of elderly age. It also outlines studies on elderly people's learning capacity and substantiates social, economic and demographic factors providing the rationale for learning in the elderly age. Then it establishes positive effects of all age groups' mental performance on personal views of life: (R. J. Havighurst (comprehensive education focused on personal needs and goals), P. Laslett (the need in lifelong cognitive development and its benefits for the quality of life); H. Moody (the focus of learning on prevention of living «a purposeless life after retirement»).*

Further the article identifies two opposite views on specifics of elderly people learning. Some researchers believe that cognitive capacity in general and learning capacity specifically are limited in time meaning that people become unable to learn after they reach a certain age. Other researchers provide convincing evidence that despite certain age-related psychological and physiological changes, people can acquire and interiorize information, and learn throughout their life. Sometimes these processes are even faster in adults than children and adolescents.

The article also describes the groups of approaches related to elderly people's psychological and physiological specifics that should be considered when choosing learning styles. The weightiest of them are as follows: forming the constructive motivation; choosing the most appropriate learning style; involving all the students in cooperation; creating a friendly and mutually-respectful environment; meeting students' personal needs; and meeting adult learning principles.

Key words: *elderly age; psychological and physiological specifics; lifelong learning, psychological theories.*

Постановка проблеми, її актуальність. Гуманістична зорієнтованість освіти дорослих дозволяє трактувати цей процес як незавершений, такий, що не підлягає жорсткому плануванню, обумовлений запитами й потребами людини на різних етапах її життя. Дослідники (Creighton & Hudson, 2002) підтримують думку, що освіта має відповідати цілям, конкретним й специфічними потребам дорослих учнів, мати

безпосередню цінність для них, а зміст і форми навчання дорослих повинні бути адекватними їхнім запитам. Найважливіше, що вона має суттєво відрізняється від освіти дітей і підлітків (Creighton & Hudson, 2002). Наприклад, у дослідженнях М. Теннанта (Tennant, 1998, с. 69) та ін. доведено, що особливості навчання дорослих значною мірою ґрунтуються на їхніх психофізіологічних особливостях.

Аналіз практики навчання людей літнього віку в Україні показав, що розвиток цього освітнього напрямку здійснюється занадто повільними темпами; не сформована сучасна законодавча база, слабо використовуються можливості соціального партнерства, не усвідомлюється повною мірою потенціал навчання людей цієї вікової категорії для соціально-економічного розвитку та збереження культурної самобутності країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості людей похилого віку, етапів та стратегій старіння, старості дослідники розглядають під різними кутами зору: психологічні особливості розвитку особистості у похилому віці (Л. Анциферова, А. Аримбаєва, З. Бутуєва, Г. Вайзер, М. Єрмолаєва, О. Краснова та ін.); спілкування осіб похилого віку (А. Капська, О. Коваленко та ін.); соціальна допомога, підтримка та захист людей похилого віку (І. Андреева, О. Бугрова, Т. Василькова, В. Васильчиков, А. Мудрик, О. Холостова та ін.); соціальна геронтологія (А. Айріян, В. Альперович, Б. Бресєв, В. Чайковська та ін.); навчання людей третього віку (І. Сагун, І. Бондаренко та ін.).

Специфіку навчання дорослих досліджували зарубіжні (Т. Александер, Дж. Адамс-Вебер, А. Гордон, М. Громкова, Л. Турос, Е. Торндайк та ін.) й вітчизняні (О. Аніщенко, О. Баніт, А. Боярська-Хоменко, С. Гончаренко, М. Дернова, В. Пуцов, О. Самойленко, Т. Сорочан та ін.) вчені. Зокрема, психологічні особливості навчання дорослих висвітлено у працях Д. Біррен, Л. Бішоф, С. Джулард, Дж. Флелвел, О. Коваленко, Е. Помиткіна, В. Рибалки та ін.; психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів розглядали В. Семиченко, К. Кросс; теоретичні і практичні засади розвитку творчих здібностей дорослої людини розроблялися О. Бодальовим, Х. Джоунсом, А. Маслоу.

Мета статті – виявити й проаналізувати психолого-фізіологічні особливості осіб літнього віку, які варто враховувати у процесі їхнього навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Достатньо тривалий період, зокрема майже до середини ХХ ст., дорослі люди вважалися неспроможними ефективно навчатися через зниження окремих фізіологічних і психологічних функцій: слуху, зору, пам'яті, уваги. Існувала думка, що вік дорослості – це стабільний період життя сформованої людини, а відтак жодних особливих змін у психологічному розвитку особистості не відбувається. Однак дослідження І. Лоджа, Р.Б. Кеттела, Ю. Кулюткіна, Е. Торндайка та ін. спростували цю точку зору й довели, що здатність та готовність людини до навчання з віком можуть навіть зростати завдяки формуванню нових характеристик: життєвого досвіду,

раціональності мислення, схильності до аналізу тощо.

Продовжуючи справу Е. Торндайка, науковцями різних країн, зокрема США (С. Вернер), Франції (А. Леон), Канади (А. Тоу), було здійснено ряд науково-педагогічних досліджень, присвячених когнітивним процесам дорослих. Їх результати повністю підтверджують гіпотезу щодо ефективності активного навчання людей у дорослому віці. Так дослідженнями А. Тоу (Tough, 1971) було доведено, що за умови самостійного, природного, безпримусового навчання дорослий робить це з більшою відповідальністю й мотивацією, ніж коли його «навчають», а також у разі навчання за власної ініціативи дорослий докладає більших зусиль, його навчання має більш постійний, неперервний характер.

У працях В. Моргуна, Д. Рубінштейна, С. Фельдштейна (1995) розкрито проблеми, пов'язані із особливостями розвитку людини та залежності прояву певних функцій від індивідуальних особливостей. Цікавою є точку зору Б. Ананьева, який говорить про важливість створення загальної теорії індивідуально-психічного розвитку людини. Відомо, що наразі склалася лише частина такої теорії, одна із якої (генетична психологія) визначає закономірності психічного розвитку дитини і підлітка, друга (психогеронтологічна) характеризує психофізіологічні синдроми старіння і старості. Таким чином, «у центрі» психологічного пізнання розвитку людини опинилися ранній і пізній онтогенез, а на «периферії» – саме ті фази людського життя, що є найбільш продуктивними, творчими і соціально-активними (Ананьев, 1971, с. 5).

Окремою групою цих наукових розвідок є праці щодо навчальних можливостей людей літнього віку. Зокрема, теоретичне осмислення сутності й ролі навчання людей означеної вікової категорії відбулося на початку 70 рр. ХХ ст. Цей вид навчання передусім розглядають як засіб, що уможливорює задоволення різноманітних потреб людей похилого віку, навчає, як допомагати собі в складних ситуаціях, надає можливість відчувати власну участь у певних суспільних процесах, впливах на життя (McClusky); як підтримка самостійності – усвідомлення набутого досвіду (Groombridge); як діяльність, що уможливорює контролювати власне життя; процес емансипації - набуття можливості самокерування й не підпадати під вплив інших (Phillipson). Так, у 1963 р. Р. Дж. Хавігхурст (Havighurst, 1963), наголошував на суттєвій відмінності між теорією старіння, що призводить до бажання відійти від активного життя, та теорією успішного старіння, яка пропонує залучення до тривалої діяльності, адекватній попереднім стадіям життя. Це передбачає всебічне навчання, зосереджене на індивідуальних потребах і прагненнях (с. 300).

Концептуалізацію освіти людей «третього віку» у 1989 р. здійснив британський дослідник соціальних структур П. Ласлетт (Laslett, 1991). Учений наголошував на потребі ціложиттєвого інтелектуального розвитку людини, що позитивно впливає і на якість життя окремої особистості, і на суспільство загалом. Як доказ означених положень, було обґрунтовано соціальні, економічні, демографічні чинники, що зумовлюють необхідність змін у системі освіти, зокрема продовження освітньої діяльності у пізньому

віці, оскільки інтелектуальний потенціал усіх вікових груп позитивно впливає на його життєву позицію (Laslett, 1991). У контексті нашого дослідження особливо цінною є розроблена автором структура життєвого циклу, де «третій вік» потрактовано як «корона життя», період незалежності, освіти, дозвілля та самореалізації (там само, с. 153).

Серед чинників, що детермінують освіту у пізньому дорослому віці, американський учений Г. Муді (Moody, 1976) назвав адаптацію. На його думку, освіта спрямована на усунення «безсенсовості життя після виходу на пенсію»; асиміляцію – включення, залучення людей похилого віку в існуючі освітні програми; самоактуалізацію – навчальна діяльність для старших може стати «часом усвідомленого розвитку» (с. 2–3). У 1971 р. у США освіту визнали «базовим правом» кожної людини, а Конгрес країни закріпив право здобувати освіту у похилому віці. У 1976 р. «Акт навчання упродовж життя» («Lifelong Learning Act») гарантував особам, старшим 60 років, право на безоплатну вищу освіту за загальними програмами навчання.

Аналізуючи питання розвитку особистості, можна помітити, що тривалий час психологія використовувала досягнення біології, приймаючи біологічну модель розвитку, в якій підкреслюється універсальність змін усієї людської популяції. Отже, до 70-х рр. ХХ ст. панувала точка зору, за якою життя людини складається з трьох періодів: активного розвитку, його розквіту та занепаду. Можливості розвитку приписувалися переважно дітям та підліткам, тоді як доросле життя трактувалося як кінець фази фізичного розвитку та вступ до періоду біологічного регресу.

Нове розуміння розвитку було запропоновано групою американських дослідників (Baltes, Reese, Lipsitt), які створили нову орієнтацію в психології, названу life-span developmental – психологію розвитку упродовж усього життя. Було запропоновано новий підхід, відомий як психологічний або поведінковий, який трактує розвиток набагато ширше.

Відповідно до сучасних концепцій, розвиток усіх функцій організму, зокрема й здатність навчатися, відбувається безперервно впродовж усього життя людини. Цю думку висвітлено у працях вітчизняних (О. Коваленко, С. Максименко, Е. Помиткін, В. Рибалка та ін.) й зарубіжних учених (Б. Ананьєв, Р. Аткинсон, А. Леонтьєв, Є. Степанова, Дж. Брунер, Р. Олвер, П. Грінфілд та ін.).

У 50-х роках ХХ ст. було оприлюднено декілька психологічних теорій розвитку. Наприклад, теорії Е. Еріксона, Дж. Ловінгера, Л. Колберга та ін., які візуалізували думку, що життя людини відбувається, долаючи видово спільні, якісно відмінні послідовні стадії або фази. Так, концепція Е. Еріксона (Erikson, 1982) (теорія криз) заснована на припущенні суб'єктивної природи розвитку, культурних впливів та відповідальності індивіда за власний розвиток. Вона належить до неопсихоаналітичного напрямку і вказує на важливість факторів біологічного приводу та соціальних взаємодій для формування ідентичності особистості. Концепція включає вісім етапів розвитку, кожен з яких передбачає реалізацію

конкретних психосоціальних завдань. Кожна стадія розвитку включає континуум між протилежними полюсами, один з яких визначає бажаний напрям розвитку, тоді як інший – можливе його порушення.

Особливу популярність серед андрагогів набула теорія Р. Дж. Хавігурста (Havighurst, 1962). Виокремлюючи три фази дорослості (ранню, середню й пізню), вчений доводив, що кожна з них висуває перед людиною особливі розвивальні завдання. Зокрема зміст і характер змінюваних життєвих завдань генерує ставлення до навчання і формує різну освітню готовність. Тобто теорія Р. Дж. Хавігурста пов'язує індивідуальний розвиток людини з соціальними вимогами та очікуваннями.

Важливою для розуміння процесу розвитку людини та формування у неї ціннісних орієнтирів впродовж життя є теорія «Его-розвитку» Дж. Ловингера, яка інтегрує концепцію Л. Кольберга і психосоціальну теорію Е. Еріксона. Розвиток особистості вченим потрактовано як єдиний багатосторонній процес, суттєвими складовими якого є джерело самоконтролю, стиль взаємовідносин, смисловий зміст самосвідомості та мислення.

Ученими різних галузей (психологами, медиками, фізіологами) було доведено, що високий рівень розвитку однієї функції може зберегтися аж до старості, а іншої – лише в юності та у період ранньої зрілості. Одні функції починають сповільнюватися мало не з народження, інші, досягнувши високої досконалості, знижують рівень тільки у старості, деякі навіть у літньому віці зберігають тенденцію до покращення.

Спробуємо зробити проміжні узагальнення. Генеза питання щодо освітніх можливостей дорослої людини чітко окреслює два доволі суперечливі погляди. Одна група вчених переконана, що розвивальні можливості загалом та освітні зокрема є обмеженими в часі і, досягнувши відповідного віку, людина не здатна навчатися (за різними теоріями, це може бути після досягнення від 21 до 45 років). Інша група вчених наводить переконливі докази, що, незважаючи на певні психолого-фізіологічні зміни, які відбуваються з кожною людиною, вона здатна сприймати інформацію, інтеріоризувати її, навчатися впродовж усього життя. Іноді ці процеси у дорослих відбуваються навіть швидше, ніж у дитячо-юнацькому віці (табл. 1).

Таблиця 1

Точки зору щодо можливостей навчання людини впродовж життя

Негативні	Позитивні
В. Джеймс (W. James) , засновник американської психології, стверджував, що можна вчитися лише до 21 року, далі ці можливості зменшуються. У віці 21 року людина досягає розумової та фізичної зрілості, у цьому ж віці стає зрілою з точки зору освіченості.	В. Шевчук (W. Szewczuk) , польський психолог у 1970-х рр. провів дослідження когнітивних процесів дорослих (вивчав ці процеси в контексті навчання: сприйняття, увага, пам'ять, мислення). Результати досліджень були успішними, оскільки виявилось, що дорослі можуть

<p>Ця думка панувала до ХХ ст.</p>	<p>навчатися до 70 років.</p>
<p>Р. Ловелл (R. Lovell) ділить життя людини на 5 фаз (від ранньої юності до старості), констатує, що приблизно з 40 років вплив процесів старіння на навчання стає дедалі помітнішим.</p>	<p>Е. Л. Торндайк (E. L. Torndike) на підставі досліджень освітніх можливостей дорослих стверджував, що людина, яка не досягла 45 років, не повинна стримувати бажання вчитися через переконання, що є занадто старою. Е. Торндайк вважав, що власне вік не має великого впливу на навчальні здібності дорослих. Але все ж таки доводив, що ефективним навчання може бути до 45 років.</p>
<p>В. Брондлі (W. Brondley) разом з іншими дослідниками, що інтерпретують фази розвитку людини, створив дефіцитну модель старості, яка полягає в тому, що з роками всі здібності знижуються і регресують – вік є фактором зниження ефективності.</p>	<p>С. Шуман (S. Szuman) на підставі власних досліджень довів, що дорослі мають значні великі можливості навчання. Він звернув увагу на пластичність навчання, що полягає у адаптації до нових умов, навчання нових речей.</p>
	<p>Дж. Пітер (J. Pieter) обґрунтував, що дорослі мають перевагу у навчанні перед дітьми, оскільки у них є життєвий досвід і здатність до критичного мислення. Ці властивості змушують людей швидше здобувати знання. Вважає, що можливості навчання існують упродовж усього життя.</p>
	<p>У. Леп (U. Lehr) є прихильницею динамічної концепції розвитку особистості – упродовж усього свого життя, у тому числі й у старості; критикувала дефіцитну модель старості. За темпами дорослих не можна порівнювати з дітьми, але інтелектуально дорослі можуть впоратися з труднощами у навчанні.</p>
	<p>А. Губерман (A. Huberman) – його дослідження інтелекту людини не ставлять під сумнів навчальний потенціал дорослих. Дослідник зазначає, що, приймаючи всі параметри інтелекту, вони залишаються на одному рівні приблизно до 60-річного віку.</p>

Представлений аналіз візуалізовано на рис. 1, що засвідчує перевагу позитивного ставлення до навчання дорослих серед науковців.



Рис. 1. Ставлення учених щодо навчальних можливостей дорослої людини

Окрім психологічних факторів у навчанні дорослої людини значну роль відіграють фізіологічні особливості, пов'язані з віком. Так, у період після 40 років людина активно збагачує свої знання, оцінює події та інформацію в широкому контексті. Попри зниження швидкості й точності оброблення інформації, що є наслідком біологічних змін, здатність послуговуватися інформацією залишається на високому рівні. Хоча когнітивні процеси у людини зрілого віку відбуваються повільніше, ніж у молоді, ефективність її мислення вища (Савчин, 2005). Наприклад, найбільш сприятливими для наукової творчості є період, що охоплює 30-34, а також 47 – 57 років, найпродуктивнішим щодо наукового внеску, загальної корисності – 47 років.

Одним із показників розвитку когнітивних здібностей людини є темп засвоєння знань. Якщо прийняти темп засвоєння знань у студентські роки за 100%, то за перші двадцять років після закінчення ЗВО втрачається 22% темпу, з 45 до 65 років – 35% , а після 74 років – 57% темпу.

Формування і розвиток інтелекту є тривалим і складним процесом, у якому визначальну роль відіграють освіта (обсяг засвоєних знань, загальний рівень інформованості) і навчання. У структурі інтелекту важлива роль належить пам'яті і мисленню, різні характеристики яких розвиваються взаємопов'язано і взаємозалежно. Тому під час регулювання процесів

накопичення, збереження та логічного перетворення знань на різних етапах здобуття освіти необхідно враховувати зміну взаємовідношень між пам'яттю і мисленням, яка відбувається протягом всього інтелектуального розвитку дорослих.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Суттєва активізація навчальної діяльності людей літнього віку, що відбувається впродовж останніх двадцяти років в усьому світі, зумовлена активним демографічним старінням громадян, головними чинниками якого є зростання тривалості та якості життя, низький рівень народжуваності.

Навчальна діяльність у пізньому віці сприяє інтелектуальному, емоційному, духовному розвитку людей, формує відчуття суспільної корисності та відповідальності, створює можливості для самореалізації, опанування й виконання нових соціальних ролей.

Отже, у процесі організації навчальної діяльності найбільшого успіху можна досягти шляхом упровадження сукупності відповідних підходів, які загалом впливають із необхідності урахування психолого-фізіологічних особливостей літніх людей у навчанні та впливають на вибір стилів навчання. Найбільш вагомими з них є: формування конструктивної мотивації; вибір доцільного стилю навчання; активне залучення усіх суб'єктів навчання до співпраці; створення атмосфери комфорту й взаємоповаги; відповідність індивідуальним особливостям учасників; узгодженість із андрагогічними принципами навчання.

Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо дослідження мотиваційного аспекту навчання людей третього віку.

Список використаних джерел

- Ананьев, Б.Г. (1971). Структура развития физиологических функций взрослого человека / Б.Г. Ананьев (Ред.). *Возрастные особенности взрослых в различные периоды зрелости*. Ленинград, 5–13.
- Савчин, М.В., & Василенко, Л.П. (2005). *Вікова психологія*. Київ: Академвидав.
- Фельдштейн, Д.И. (1995). *Проблемы возрастной и педагогической психологии: Избранные психологические труды*. Москва: Междунар. пед. академия.
- Baltes, P.B., Reese, H.W., & Lipsitt, L.P. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, 65–110. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.000433>
- Creighton, S., & Hudson, L. (2002) *Participation Trends and Patterns in Adult Education: 1991 to 1999: Statistical Analysis Report*. URL: http://www.education.rekom.ru/2_2007/32.html
- Erikson, E.H. (1982). *The Lifecycle Completed. A Review*. New York: Norton.
- Havighurst, R.J. (1963). Successful aging. In R.H. Williams, C. Tibbits, & Donahue, W. (Eds.), *Processes of Aging*. New York: Atherton Press. 299–320.
- Havighurst, R.J. (1962). *Developmental Tasks and Education*. New York: David

McKay, Co.

- Laslett, P.A. (1991). *Fresh Map of Life: The Emergence of the Third Age*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Moody, H. (1976). Philosophical presuppositions of education for old age. *Educational Gerontology*, 1, 1–16.
- Tennant, M., & Pogson, P. (1995). *Learning and change in the adult years: A developmental perspective* (6th ed.). San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: OISE.

References (translated and transliterated)

- Ananov, B.G. (1971). Struktura razvitiya fiziologicheskikh funktsiy vzroslogo cheloveka [The structure of the development of physiological functions of an adult.]. V B.G. Ananov (Red.), *Vozrastnyie osobennosti vzroslykh v razlichnyie periody zrelosti*. Leningrad, 5–13. [in Russian].
- Savchyn, M.V., & Vasylenko, L.P. (2005). *Vikova psykholohiia* [Age psychology]. Kyiv: Akademyvdav [in Ukrainian].
- Feldshgeyn, D.I. (1995). *Problemyi vozzrastnoy i pedagogicheskoy psihologii: Izbrannyye psihologicheskyye* [Problems of developmental and educational psychology]. *Trudy*. Moskva: Mezhdunar. ped. akademiya [in Russian].
- Baltes, P.B., Reese, H.W., & Lipsitt, L.P. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, 65–110. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.000433> [in English].
- Creighton, S., & Hudson, L. (2002) *Participation Trends and Patterns in Adult Education: 1991 to 1999: Statistical Analysis Report*. URL: http://www.education.rekom.ru/2_2007/32.html [in English].
- Erikson, E.H. (1982). *The Lifecycle Completed. A Review*. New York: Norton.
- Havighurst, R.J. (1963). Successful aging. In R.H. Williams, C. Tibbits, & Donahue, W. (Eds.), *Processes of Aging* (pp. 299–320). New York: Atherton Press [in English].
- Havighurst, R. J. (1962). *Developmental Tasks and Education*. New York: David McKay, Co [in English].
- Laslett, P. A. (1991). *Fresh Map of Life: The Emergence of the Third Age*. Cambridge, MA: Harvard University Press [in English].
- Moody, H. (1976). Philosophical presuppositions of education for old age. *Educational Gerontology*, 1, 1–16 [in English].
- Tennant, M., & Pogson, P. (1995). *Learning and change in the adult years: A developmental perspective* (6th ed.). San Francisco, Calif: Jossey-Bass [in English].
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: OISE [in English].

УДК 374.7; 351.851; 346.232

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(19\).2021.19-36](https://doi.org/10.35387/od.1(19).2021.19-36)

Аніщенко Олена Валеріївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Anishchenko Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Andragogy of the Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-6145-2321>

E-mail: anishchenko_olena@ukr.net

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У РЕГІОНАЛЬНИХ ДОКУМЕНТАХ СТРАТЕГІЧНОГО ПЛАНУВАННЯ: НА ШЛЯХУ ДО СТАЛОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА В УКРАЇНІ

Анотація. Автором проаналізовано окремі особливості розвитку освіти дорослих в Україні у контексті Цілей сталого розвитку (ЦСР). Підкреслено, що у ЦСР зокрема йдеться про освіту дорослих, що підтверджує важливість розвитку цієї сфери. Виявлено, що окрім національних стратегічних документів з розвитку загальної середньої, вищої, фахової передвищої, професійної (професійно-технічної) освіти, в Україні розробляються й ті, що безпосередньо стосуються розвитку освіти дорослих в окремих регіонах, населених пунктах. Підкреслено, що поява в Україні комплексних стратегічних документів щодо розвитку освіти дорослих у регіонах, а також тематичні блоки щодо розвитку освіти дорослих в окремих сучасних стратегічних документах регіонального рівня є цілком логічним і закономірним явищем. Здійснено аналіз окремих регіональних документів стратегічного планування (стратегій, програм, планів тощо), в яких унаочнено різні аспекти розвитку освіти дорослих як складової освіти впродовж життя. Обґрунтовано, що такі документи відіграють важливу роль у розвитку формальної і неформальної освіти дорослих, сприяють розбудові суспільства, що навчається, у різних регіонах в Україні. Вони є інструментами посилення конкурентоспроможності громадян, окремих громад і регіонів, держави в цілому.

Наголошено на важливості партнерства закладів освіти, наукових установ, громадських організацій, бізнесу, органів місцевої влади тощо задля успішності розвитку освіти дорослих. Прیدілено увагу ухваленим упродовж 2018 – 2020 рр. меморандумам про взаєморозуміння, партнерство у сфері освіти дорослих – документам, що сприяють визнанню на регіональному рівні важливості ціложиттєвого навчання, а також узгодженню та координації зусиль стейкхолдерів у цій сфері (Мелітополь, Суми, Вінниця).

Ключові слова: освіта дорослих; освіта впродовж життя; Цілі

сталого розвитку; сталий розвиток суспільства; стратегічне планування; регіональний розвиток; Україна.

Anishchenko Olena

ADULT EDUCATION IN THE REGIONAL DOCUMENTS OF STRATEGIC PLANNING: ON THE WAY TO SUSTAINABLE SOCIETY DEVELOPMENT IN UKRAINE

Abstract. *The author analyzes some peculiarities of adult education development in Ukraine in the context of the Sustainable Development Goals (SDGs). It is emphasized that the SDGs, in particular, deals with adult education, which confirms the importance of this area development. It was found that in addition to national strategic documents for the development of general secondary, higher, professional under-higher, vocational (technical) education, in Ukraine it is developing those that directly relate to the development of adult education in certain regions and settlements. There has been noted that the appearance in Ukraine of comprehensive strategic documents on the development of adult education in the regions, as well as thematic blocks on the development of adult education in some modern strategic documents at the regional level is a logical and natural phenomenon. The analysis of individual regional documents of strategic planning (strategies, programs, plans, etc.), which identified various aspects of adult education as a component of lifelong learning, was carried out. It is substantiated that such documents play an important role in the development of formal and non-formal adult education, contribute to the development of the learning society in different regions of Ukraine. They are tools to improve the competitiveness of citizens, individual communities and regions, and the state as a whole.*

The importance of partnership of educational institutions, research institutions, public organizations, business, local authorities, etc. for the success of adult education is emphasized in the article. The prognostic substantiation of the further one is carried out. Attention is paid to the adopted during 2018-2020 memoranda on understanding and partnership in the field of adult education – documents that promote recognition at the regional level of the importance of lifelong learning, as well as adjustment and coordination of stakeholders' efforts in this area (Melitopol, Sumy, Vinnytsia).

Key words: *adult education; lifelong learning; Sustainable Development Goals; sustainable development of society; strategic planning; regional development; Ukraine.*

Постановка проблеми, її актуальність. Розвиток освіти і науки є важливою умовою досягнення сталого (збалансованого) розвитку суспільства, ефективного управління, обґрунтованого прийняття рішень, зміцнення громадянського суспільства, демократії. Рівень освіченості разом із показниками добробуту, тривалості життя є складовою індексу людського розвитку (Human Development Index, HDI) – інтегрального рейтингового показника, що характеризує ступінь задоволення потреб людини та рівень

забезпечення її прав (Позняк, 2006). Щодо людського розвитку слід зазначити, що освіта в цілому позитивно впливає на різні сторони життєдіяльності людини, її соціальну активність, розширює доступ до знань, сприяє розвитку вмій користуватися ними у сфері професійної самореалізації, повсякденному житті тощо, а власне «освічена людина більш ефективно використовує свої здібності, фізичний та природний капітал, завдяки чому він стає більш продуктивним» (Садовенко, Масловська & Середя, 2011, с. 167-168). Отже, йдеться про суттєве розширення можливостей людини упродовж усього життя.

Не викликає сумнівів те, що людина є джерелом і водночас головним рушієм розвитку суспільства. Ціннісне ставлення до людини, створення умов для її особистісно-професійного зростання, реалізації інтелектуального, творчого потенціалу, підтримка й сприяння реалізації формальної, неформальної та інформальної освіти становлять фундамент сталого розвитку суспільства. Як відомо, 17 глобальних Цілей сталого розвитку (далі – ЦСР) унаочнено у підсумковому документі «Перетворення нашого світу: порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року» (Саміт ООН зі сталого розвитку (вересень 2015 р., Нью-Йорк) (Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, 2015). Вони сфокусовані на трьох вимірах сталого розвитку: економічному, соціальному та екологічному. Україна, як й інші країни – члени ООН, приєдналася до глобального процесу забезпечення сталого розвитку. Упродовж 2016–2017 рр. тривав широкомасштабний, всеосяжний процес адаптації Цілей сталого розвитку з урахуванням українського контексту. Кожну глобальну ціль було переглянуто з урахуванням специфіки національного розвитку (Цілі сталого розвитку та Україна, 2019).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. *Загальнотеоретичні й практичні питання сталого розвитку* висвітлено у працях українських науковців, серед яких – О. Білорус, І. Бистряков, В. Боголюбов, В. Геєць, Л. Жарова, Т. Кожухова, М. Клименко, О. Кулініч, В. Куценко, С. Лісовський, Д. Лук'яненко, О. Мартюшева, Г. Марушевський, Ю. Мацейко, Л. Мельник, В. Новицький, Я. Остафійчук, О. Ракоїд, Е. Лібанова, Л. Руденко, Т. Тимочко, В. Удовиченко, М. Хвесик та ін. *Соціальний потенціал сталого розвитку* досліджують О. Амоша, В. Антонюк, В. Бібікова, О. Вишневський, О. Воловодова, С. Гринецька, М. Дейч, Ю. Залознова, О. Іщенко, О. Касперович, М. Кримова, Д. Кузнєцова, С. Кучін, Л. Логачова, О. Новікова, А. Панькова, О. Панькова, О. Прогнімак, О. Сидорчук, Н. Стежко, Л. Шамілева, Л. Шаульська та ін. *Проблема сталого розвитку у сфері культури* стала предметом наукових пошуків Н. Драгомирецької, С. Дружиніна, С. Думинської, Р. Жилавської, Ю. Ковальової та ін. *Питання розбудови освіти для сталого розвитку* візуалізовано у науковому, методичному доробку О. Висоцької, М. Завгородньої, Т. Іванової, І. Карпань, В. Кириленко, І. Кореневої, О. Маслюківської, В. Підліснюк, О. Пометун, Т. Сергієнко, М. Скрипник, А. Шаховської, М. Шелудько та ін. Напрацювання зазначених вище й багатьох інших дослідників є підґрунтям розроблення науково-методичних засад і практичного інструментарію освітньої політики

здля сталого розвитку регіонів, що навчаються. Водночас, незважаючи на значну кількість різноаспектних джерел щодо сталого розвитку, аналіз поступу освіти дорослих, візуалізованого у регіональних документах стратегічного планування у контексті сталого розвитку суспільства в Україні, не став предметом цілісних досліджень й потребує посиленої уваги науковців.

Мета статті – на основі вивчення регіональних документів стратегічного планування здійснити аналіз поступу освіти дорослих у контексті сталого розвитку суспільства в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, шляхом адаптації ЦСР для України з урахуванням специфіки національного розвитку унормовано систему ЦСР, яка складається із 86 завдань із 183 показниками для моніторингу (Цілі сталого розвитку. Україна, 2020, с. 6). Відповідно до глобального «Порядку денного в галузі сталого розвитку на період до 2030 року» навчання дорослих сприяє досягненню всіх 17 Цілей сталого розвитку, спрямованих на забезпечення позитивних зрушень у соціальній, політичній, економічній, екологічній та культурній сферах, і майже кожна з 17 ЦСР передбачає реалізацію завдання або принаймні одного заходу, пов'язаного з навчанням, освітою або питаннями посилення обізнаності щодо освіти (Цілі сталого розвитку в Україні; Manifesto for Adult Learning in the 21st century ... 2019, p. 19; The SDGS in action).

Важливо підкреслити, що, зокрема, відповідно до ЦСР 4 «Якісна освіта» передбачено забезпечення всеохопної освіти – інклюзивної та якісної освіти на рівноправній основі для всіх, заохочення навчання впродовж всього життя для всіх (Цілі сталого розвитку. Україна, 2020). Так, у ЦСР 4 виокремлено *завдання 4.3*: забезпечити доступність професійної освіти; *завдання 4.4*: підвищити якість вищої освіти та забезпечити її тісний зв'язок з наукою, сприяти формуванню в країні міст освіти та науки; *завдання 4.5*: збільшити поширеність серед населення знань і навичок, необхідних для отримання гідної роботи та підприємницької діяльності (серед індикаторів – індикатор 4.5.1: рівень участі населення у формальних і неформальних видах навчання та професійної підготовки).

Викладене вище свідчить про те, що у ЦСР зокрема йдеться освіту дорослих, що посилює важливість розвитку й підтримки цієї сфери. Освіта дорослих і навчання впродовж усього життя є й наскрізною метою, й одним із інструментів досягнення ЦСР (Manifesto for Adult Learning in the 21st century ... 2019, p. 19; The SDGS in action). Нагадаємо, що власне освіта для сталого розвитку ґрунтується на припущенні про те, що людство має радикально змінити сучасний поступ економічного, екологічного й соціального розвитку для забезпечення здорового та якісного життя нинішніх і прийдешніх поколінь.

У контексті порушеної проблеми вважаємо за доцільне акцентувати увагу на тому, що необхідність забезпечення конкурентоспроможності громад і територій актуалізує важливість розроблення та впровадження регіональних, місцевих програм, стратегій, стратегічних планів розвитку громад, в яких відображено стан і перспективні напрями їх розвитку. В ідеалі,

такі документи є інструментами покращення конкурентоспроможності громадян, окремих громад і регіонів, держави в цілому, сприяють розвитку суспільства, що навчається тощо. Програмні документи (зокрема, стратегії розвитку об'єднаних територіальних громад тощо) визначають пріоритети та напрями розвитку громад і регіонів на найближчі роки. Підкреслимо, що у них передбачені розділи, сфокусовані на людському, трудовому потенціалі. У контексті зазначеного вище пропонуємо вибірково деталізувати окремі фрагменти деяких документів.

До прикладу, у стратегії Пирятинської ОТГ на 2017-2020 рр. (Стратегія розвитку Пирятинської міської об'єднаної територіальної громади, 2017, с. 29) у стратегічній цілі С. «Створення свідомої та активної громади з високою якістю життя» у рамках оперативної цілі С. 1 «Удосконалення системи комунікації з громадою» виокремлено проєкт С. 1. 2 «Створення системи навчання та перенавчання дорослих», що передбачає підвищення фінансової грамотності малозабезпечених і соціально вразливих груп населення.

В іншому документі – «Стратегії розвитку Миколаївської області ...» (2020), зокрема, досягнення стратегічної цілі 2 «Висока якість життя людини» (п. 4.2) передбачається через реалізацію чотирьох оперативних цілей (ОЦ), серед яких виокремлено ОЦ 2.1: підготовка населення до життя та діяльності в умовах економіки, що змінюється. Зазначено, що пріоритетними напрямами освітньої діяльності в області є надання всім громадянам рівних можливостей для здобуття якісної освіти, розвиток системи безперервної освіти та навчання впродовж життя тощо. У зазначеній Стратегії акцентовано увагу на тому, що у «системі освіти регіону вживаються заходи щодо забезпечення доступу до здобуття професійної освіти впродовж усього життя працюючому та незайнятому населенню, цілеспрямованого розвитку творчого потенціалу особистості та формування і підвищення професійних компетентностей; створюються умови для формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих, модернізується система надання освітніх послуг ...» (Стратегія розвитку Миколаївської області, 2020, с. 72-73). Важливого значення набуває те, що «кількість створених центрів освіти дорослих / навчально-практичних центрів, од.» виокремлено як один із індикаторів для моніторингу виконання обґрунтованих у документі цілей (Стратегія розвитку Миколаївської області, 2020, с. 76).

Слід додати, що «Стратегія розвитку міста Мелітополя до 2030 року» (2019) містить стратегічну ціль «Формування сучасного інклюзивного культурного, освітнього та спортивного простору міста» (блок «Запровадження освіти упродовж життя»), «Стратегія розвитку міста Суми 2030» (2019) – стратегічну ціль «Створення можливостей для якісного життя, розвитку творчих здібностей та продуктивної роботи мешканців (блоки «Розвиток громадянської свідомості населення протягом життя», «Популяризація та розвиток освіти впродовж життя», «Престиж роботи педагогічного працівника»).

Розроблення регіональних документів стратегічного планування, що є інструментами реалізації державної регіональної політики, здійснюється з

урахуванням стратегій розвитку міст, селищ і сіл, першочергового розвитку депресивних територій, стратегічних пріоритетів розвитку районів відповідного регіону (Берданова, Вакуленко, Валентюк & Ткачук, 2017) відповідно до Конституції України, Законів України «Про місцеве самоврядування в Україні», «Про добровільне об'єднання територіальних громад», Указу Президента України «Про Стратегію сталого розвитку «Україна-2020», Постанов Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної стратегії регіонального розвитку до 2020 року», «Про затвердження Порядку розроблення регіональних стратегій розвитку і планів заходів з їх реалізації, а також проведення моніторингу та оцінки результативності реалізації зазначених регіональних стратегій і планів заходів», обласних і локальних стратегій регіонального розвитку на різні періоди, а також інших нормативно-правових актів України. Зазвичай вони гармонізовані з пріоритетами і цілями аналогічних документів вищого територіального (регіонального й національного) рівня (обласними стратегіями розвитку, Стратегією сталого розвитку «Україна-2020» тощо).

Документи стратегічного планування дозволяють проєктувати регіональний та/або місцевий розвиток як процес послідовних і стійких змін у місцевому середовищі, що сприяє позитивним змінам умов (укладу) життя територіальної громади, які можна оцінити об'єктивно – через систему соціально-економічних показників, а також суб'єктивно – через безпосереднє відчуття членами спільноти рівня особистого комфорту (Берданова, Вакуленко, Валентюк & Ткачук, 2017), сприяють забезпеченню потреб роботодавців регіонів у кваліфікованих кадрах, розширенню можливостей зайнятості, професійної самореалізації та вдосконалення особистості упродовж життя відповідно до індивідуальних інтересів, потреб регіональної економіки тощо (Стратегічний план розвитку регіональної системи професійної (професійно-технічної) освіти, 2020).

Без сумніву, планування розвитку освіти дорослих у конкретному регіоні, населеному пункті є складовою цілісної системи планування місцевого розвитку, розвитку об'єднаної територіальної громади. Стратегічні документи з розвитку освіти дорослих у регіонах являють собою науково обґрунтовані документи, в яких ураховано інтереси всіх цільових груп населення. Їх розроблення здійснюється на основі залучення широкого кола різних партнерів із державного, комерційного, громадського секторів суспільства. Йдеться про залучення експертів – представників органів місцевого самоврядування, бізнес-середовища, науки, освіти, культури, громадських організацій (загальнонаціональних, регіональних), засобів масової інформації, роботодавців, закладів соціальної допомоги, охорони здоров'я, комунальних підприємств – агентств (агенцій) розвитку міських рад, розробників документів стратегічного планування та ін. У процесі розроблення регіональних документів стратегічного планування у сфері освіти, окрім загальних принципів стратегічного планування, доцільно враховувати й такі: відповідальність, чутливість до потреб громади, залучення широкого кола стейкхолдерів, розвиток спроможності, навчання в дії (Мархлевські & Процак, 2018, с. 12). За таких умов стратегічні документи з

розвитку освіти дорослих набудуть більшої затребуваності у регіонах.

Як відомо, доктрини, концепції, стратегії, програми, проєкти, плани розвитку освіти тощо є документами, що унаочнюють перспективність, прогностичність бачення розвитку освітньої галузі країни, можливості ресурсів для його забезпечення, політики, спрямованої на використання цих ресурсів та обумовлюють відповідні напрями діяльності органів державної влади. Важливого значення набуває те, що в Україні, окрім керівних документів державної політики у сфері загальної середньої, вищої, фахової передвищої, професійної (професійно-технічної) освіти, розробляються й ті, що безпосередньо стосуються розвитку освіти дорослих в окремих регіонах, населених пунктах. На наше переконання, особливої уваги заслуговують саме регіональні документи стратегічного розвитку у сфері освіти, в яких візуалізовано різні аспекти освіти дорослих як складової освіти впродовж життя (Аніщенко, 2020).

У процесі дослідницького пошуку нами було виявлено та проаналізовано 8 документів стратегічного планування регіонального рівня у сфері освіти дорослих. Перелік цих документів, розроблених та уведених у дію в Україні упродовж 2014 – 2021 рр., відображено у таблиці 1 (у хронологічному порядку).

Таблиця 1

Освіта дорослих в Україні: регіональні документи стратегічного планування (2014 – 2021 рр.)

Назва документу	Дата затвердження	Географія впровадження
<i>Стратегії розвитку освіти дорослих</i>		
Стратегія розвитку навчання дорослих у Яворівському районі на 2014 – 2020 рр.	2014 р.	Яворівський р-н, Львівська обл.
Стратегія розвитку сільських центрів освіти дорослих у Сколівському районі Львівської обл.*	2014 р.* * <i>Примітка:</i> документ не набув офіційного статусу.	Сколівський р-н, Львівська обл.
<i>Програми, плани розвитку освіти дорослих (міських і сільських громад)</i>		
Освіта дорослих в м. Нікополі на 2019-2021 роки (міська програма)	2018 р.	Нікопольська міська громада, Дніпропетровська обл.
Програма неформальної освіти дорослих на базі Централізованої бібліотечної системи для дорослих м. Львова	2020 р.	Львівська міська громада,

		Львівська обл.
План дій із удосконалення послуг щодо освіти дорослих на території Галичинівської сільської ради (ОТГ) на 2020-2026 роки	2020 р.	Галичинівська ОТГ, Миколаївська обл.
Розвиток освіти дорослих в м. Мелітополі Запорізької області на 2021-2025 роки (комплексна міська програма)	2021 р.	Мелітопольська міська громада, Запорізька обл.
Вінниця – громада відкритих можливостей для людей похилого віку Вінницької міської територіальної громади на 2021-2023 роки (міська програма)	2021 р.	Вінницька міська громада, Вінницька обл.
Розвиток освіти дорослих у Полтавській міській територіальній громаді на 2021 – 2025 роки (цільова програма)	2021 р.	Полтавська міська громада, Полтавська обл.

Джерело: складено автором на основі опрацювання використаної літератури

Як випливає з таблиці 1, лідерські позиції посідає Львівщина (розроблено три документи, з яких уведено в дію два), по одному документу уведено в дію у Дніпропетровській, Вінницькій, Миколаївській, Запорізькій, Полтавській областях. Сім документів затверджено офіційними рішеннями міських і селищних рад. Водночас Сколівська стратегія, як зазначають її розробники, пройшла попереднє обговорення на засіданні Погоджувальної ради Сколівської міської ради, але, на жаль, не набула офіційного статусу через низку бюрократичних та інших факторів. Зазначені вище документи розроблено за сприяння Представництва DVV International в Україні (Інституту з міжнародного співробітництва німецької асоціації народних університетів DVV International).

Серед перших регіональних документів стратегічного планування, розроблених у нашій державі й сфокусованих на розвитку освіти дорослих, доцільно виокремити оприлюднену й затверджену 2014 р. на сесії *районної ради* «Стратегію розвитку навчання дорослих у Яворівському районі на 2014 – 2020 рр.» (Львівська обл.). Документ було розроблено та впроваджено у рамках проєкту «Освіта дорослих для розвитку: Створення мережі центрів Освіти Дорослих у Яворівському районі Львівської області на базі бібліотек і будинків культури», зреалізованого ГО ТКЯ «Гостинець» у партнерстві з Західноукраїнським ресурсним центром, відділом культури Яворівської райдержадміністрації, районної ради за фінансової підтримки Представництва DVV International в Україні (Косик, 2017). На основі аналізу історичного досвіду освіти дорослих у документі акцентовано увагу на необхідності сприяння розвитку бібліотек – філій, Народних домів – центрів навчання дорослих, розвитку інформаційного, науково-технічного,

економічного й культурного потенціалу Яворівщини тощо.

Зазначимо, що з-поміж пріоритетних завдань впровадження Стратегії її розробники виокремили такі: створення мережі центрів освіти дорослих у Яворівському районі; освіта дорослих спрямовується на оволодіння загальнолюдськими цінностями, налагодження взаємозв'язків між ринком освітніх послуг і ринком праці, створення необхідних умов для всебічного розвитку особистості, реалізації власних потенційних можливостей, що сприяє як її адаптації до динамічних соціально-економічних змін, так і соціальній захищеності; удосконалення компетентностей, «набутих людиною до входження у сферу оплачуваної трудової діяльності, що забезпечуються системою установ і освітніх програм, спрямованих на здобуття нових компетентностей і подальше їхнє збагачення»; створення освітнього, інформаційно-комунікаційного простору освіти дорослих; систематизація навчально-методичних видань на електронних та паперових носіях; підготовка веб-сторінок, блогів, просвітницьких бюлетенів бібліотек; участь у регіональних і міжнародних проєктах (Стратегія розвитку навчання дорослих у Яворівському районі, 2014). Розробниками цитованого документу обґрунтовано доцільність здійснення моніторингових досліджень з метою «збору й аналізу результатів анкетування, здійснення альтернативних заходів, діагностика стану й тенденцій розвитку ЦНД, розробки нових рекомендацій ...», окреслено коло провайдерів у сфері освіти дорослих району, перспективи розвитку освіти дорослих на Яворівщині (Стратегія розвитку навчання дорослих у Яворівському районі, 2014).

Уважаємо за доцільне зауважити, що з моменту затвердження цитованої Стратегії минуло майже 7 років. Отже, постає цілком закономірне питання: які ж здобутки має Яворівщина у сфері освіти дорослих? Стисло відповідаючи на це запитання передусім зазначимо, що місто Новояворівськ увійшло до Української мережі міст, що навчаються (Українська мережа міст, що навчаються), а також мережі ЮНЕСКО міст, що навчаються (Глобальна мережа міст ЮНЕСКО, що навчаються, 2021). В Яворівському районі функціонують 14 центрів освіти дорослих (далі – ЦОД), що реалізують освітні, культурно-просвітницькі проєкти, надають різноманітні освітні послуги та спрямовують діяльність на збереження місцевих традицій. Відкрито також районний ЦОД на базі Новояворівського музею, що функціонує як координаційний і методичний центр для усіх чотирнадцяти ЦОД Яворівщини (Косик, 2017). Отже, Яворівщина є одним із яскравих прикладів регіону, що навчається, який зреалізовує стратегію розвитку освіти дорослих.

В іншому документі – «Стратегії розвитку сільських центрів освіти дорослих у Сколівському районі Львівської обл.», передбачено створення мережі сільських Центрів освіти дорослих у районі задля:

- забезпечення відкритого доступу до інформації, ресурсів і інноваційних освітніх практик у галузі освіти дорослих на регіональному й національному рівнях;

- зміцнення організаційної та інституційної спроможності сільських ЦОД – членів мережі;

- сприяння спільному плануванню, розробленню та впровадженню програм, інших освітніх ініціатив на місцевому та районному рівнях;

- поширення відповідної інформації, привернення уваги державних структур, суспільства в цілому до сільських ЦОД як інноваційних інституцій, що втілюють на практиці андрагогічні принципи навчання;

- сприяння сільським ЦОД, органам місцевого самоврядування, всім зацікавленим сторонам у прийнятті спільних виважених рішень і рекомендацій щодо розвитку освіти дорослих у Сколівському районі (Багринець, 2015).

За задумом розробників стратегії, освіта дорослих є «одним із головних ресурсів добробуту жителів Сколівського району та передумовою його економічного, соціального розвитку». Зреалізовані у районі якісні освітні програми відповідно до потреб різних категорій дорослих, незалежно від віку, рівня доходів та місця їх проживання, сприятимуть «економічній активності й зайнятості населення, врівноваженому та довгостроковому розвитку району, добробуту, демократизації суспільства, зростанню громадянської активності, духовності й самореалізації» (Багринець, 2015).

Ми поділяємо думку авторів (Мархлевські & Процак, 2018, с. 12) про те, що регіональні стратегії розвитку освіти унаочнюють підхід місцевої влади до виконання освітніх повноважень, віддзеркалюють «комплекс якісно сформульованих, публічно оголошених намірів і завдань, що ґрунтуються на суспільному консенсусі та впроваджуватимуться органами місцевого самоврядування», дозволяють «визначити сильні та слабкі сторони попередніх підходів та зосередитися на цілях і методах щодо майбутніх завдань». Також не викликають сумнівів умовиводи експертів (Strategies for improving participation in and awareness of adult learning, 2012, p. 13) про те, що регіональні, місцеві органи влади є «найближчою» до громадян державною владою, що має значні потенційні можливості для ознайомлення, залучення дорослого населення до навчання, для комунікації та поширення інформації серед стейкхолдерів щодо освітніх послуг для різних категорій дорослих у громадах, що навчаються, розбудови мережевої взаємодії тощо.

Починаючи з 2019 р. в Україні активізувалося розроблення цільових та інших програм, сфокусованих на розвитку освіти дорослих у міських і сільських територіальних громадах, а саме на:

- розвитку освіти дорослих з метою забезпечення поліпшення якості життєдіяльності нікопольчан, формування в місті культури навчання й забезпечення дорослому населенню вільного доступу до освіти упродовж життя тощо (Міська програма «Освіта дорослих в м. Нікополі на 2019 – 2021 роки», 2018; Smirnov & Andrieiev, 2021, p. 230-231);

- створенні умов для безперервного навчання львів'ян шляхом посилення освітньої компоненти закладів культури, сприянні розвитку мережі центрів неформальної освіти дорослих на базі Централізованої бібліотечної системи для дорослих міста Львова тощо (Програма неформальної освіти дорослих на базі Централізованої бібліотечної системи для дорослих м. Львова, 2020);

- розширенні спектру надання послуг, пов'язаних із освітою

дорослих, та їх популяризації, що сприятиме розвитку освіти дорослого населення Галицинівської ОТГ, реалізації дорослими мешканцями громади творчого й підприємницького потенціалу тощо (План дій із удосконалення послуг щодо освіти дорослих на території Галицинівської сільської ради (ОТГ) на 2020-2026 роки, 2020);

- створенні сприятливих умов для розвитку людського потенціалу жителів Мелітополя, їх професійного та особистісного розвитку, сприянні соціальній згуртованості, міжкультурному діалогу, зменшенню соціальної ізоляції дорослого населення шляхом володіння цифровими технологіями, розвитку критичного мислення та розширення прав і можливостей громадян, зміцненню громадянського суспільства тощо (Комплексна міська програма «Розвиток освіти дорослих в місті Мелітополі на 2021-2025 роки, 2021);

- залученні вінничан старшого віку до участі в освітніх процесах, формуванні політики навчання упродовж життя задля розширення можливостей з посилення соціального потенціалу та активізації участі людей похилого віку в житті Вінницької міської територіальної громади тощо (Програма «Громада відкритих можливостей для людей похилого віку Вінницької міської територіальної громади на 2021-2023 роки», 2021);

- створенні умов для розвитку освіти дорослих на засадах комплексного розуміння її суспільної цінності та значущості, проведенні маркетингових і соціологічних досліджень для визначення громадської думки, запитів і потреб жителів Полтавської міської ОТГ у сфері освіти дорослих, поширенні соціальної реклами щодо розвитку у громаді культури навчання впродовж життя, упровадженні освітніх програм для вразливих та інших категорій населення тощо (Цільова програма «Розвиток освіти дорослих у Полтавській міській територіальній громаді на 2021 – 2025 роки», 2021).

Вважаємо за доцільне додати, що у деяких *стратегічних документах з розвитку освіти у регіонах* виокремлено тематичні підрозділи, сфокусовані на окремих аспектах освіти дорослих: блок «Післядипломна педагогічна освіта» у «Програмі розвитку освіти Львівщини на 2017 – 2020 роки» (2017 р.); блок «Підвищення кваліфікації педагогічних працівників» у розділі 3.1.18 «Освіта» («Програма економічного і соціального розвитку м. Слов'янська на 2019 рік та основні напрями розвитку на 2020 і 2021 роки» (2018); підпрограма «Підготовка фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовка кадрів за регіональним замовленням» (Міська комплексна цільова програма «Освіта Києва. 2019 – 2023 роки» (2018); розділ «Освітньо-інформаційний простір «Освіта дорослих» у «Програмі розвитку нової української освіти Галицинівської сільської ради Миколаївської області в умовах децентралізації на 2019-2021 роки» (2019) тощо.

Важливого значення також набуває те, що визнанню на регіональному рівні важливості ціложиттєвого навчання, а також узгодженню та координації зусиль стейкхолдерів у цій сфері сприяє укладання меморандумів про взаєморозуміння, партнерство у сфері освіти дорослих (м. Мелітополь (2018), м. Суми (2018), м. Вінниця (2020). Ці документи

інформаційно-довідкового спрямування, зокрема, засвідчують партнерство міських рад, Представництва DVV International в Україні та громадських організацій, що здійснюють діяльність у сфері освіти дорослих. Водночас, як справедливо зазначають О. Смірнов, М. Андреев (Smirnov & Andrieiev, 2021, р. 228), популяризація освіти впродовж усього життя, як і раніше, потребує державної підтримки як на загальнонаціональному, так і на регіональному, місцевому рівнях.

Принагідно зазначимо, що складно переоцінити важливість упровадження стратегічного підходу до сталого розвитку, який успішно застосовується у розвинених країнах світу. Як свідчить дослідження українських науковців (Марушевський, Руденко & Тимочко, 2017), у таких країнах не тільки ухвалено національні стратегії сталого розвитку, а й періодично здійснюється їх перегляд. Щодо України, то у 2015 р. затверджено Стратегію сталого розвитку «Україна-2020», у 2017 р. розроблено проєкт «Стратегії сталого розвитку України до 2030 року». Водночас, на наше переконання, у нашій державі доцільно активізувати діяльність з розроблення та впровадження регіональних документів стратегічного планування у сфері освіти дорослих, а також здійснювати періодичне оновлення, перегляд відповідних документів, що набули чинності на різних етапах розвитку держави.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, регіональні документи стратегічного планування в освіті зазвичай відповідають пріоритетам державної регіональної політики щодо підвищення рівня конкурентоспроможності регіонів та ефективного управління у сфері регіонального розвитку. Отже, цілком логічним і закономірним є поява в Україні комплексних стратегічних документів з розвитку освіти дорослих у регіонах, а також те, що в окремих сучасних стратегічних документах регіонального рівня з'явилися тематичні блоки щодо розвитку освіти дорослого населення. Таку практику стратегічного планування на регіональному та місцевому рівнях як складову регіональної освітньої політики доцільно популяризувати, поширювати у всіх регіонах України.

Насамкінець зазначимо, що доцільність сприяння зміцненню засобів реалізації та активізації глобального партнерства задля сталого розвитку зафіксовано як тезу у ЦСР 17 «Партнерство задля досягнення Цілей». Без перебільшення можна стверджувати, що у сфері реалізації цілей сталого розвитку (зокрема, у сфері освіти дорослих) винятково важливу роль відіграє партнерство органів державної влади, науки, освіти, бізнесу, інститутів громадянського суспільства тощо. Таке партнерство, а також упровадження зазначених вище та інших стратегічних документів, оновленої концепції розвитку освіти дорослих в Україні (Лук'янова, Аніщенко & Москаленко, 2019), організаційно-розпорядчих документів (інструкцій, положень) щодо розвитку освіти дорослих у громадах для використання на місцевому рівні (розробник О. Пастушок) (Громадське обговорення ..., 2019) (ініціативи ГС «Українська асоціація освіти дорослих», Представництва DVV International в Україні) сприятимуть: розвитку громад і регіонів, що навчаються; професіоналізації як освіти дорослих у цілому, так і

педагогічного персоналу у цій сфері; розвитку мережевої взаємодії закладів освіти, наукових, освітніх, громадських та інших організацій, підприємств тощо для розвитку в дорослого населення культури навчання впродовж життя; мотивуванню різних категорій дорослих до особистісного й професійного зростання; забезпеченню реалізації індивідуальних освітніх траєкторій (маршрутів) дорослих впродовж усього життя; актуалізації, розробленню гнучких навчальних програм відповідно до освітньо-культурних запитів різних цільових категорій дорослих та їх упровадженню в умовах традиційного, дистанційного та змішаного навчання; розробленню механізмів незалежної оцінки й визнання результатів навчання, здобутих в умовах неформальної та інформальної освіти; створенню умов для розвитку корпоративного (внутрішньофірмового) навчання, соціального підприємництва в освіті дорослих.

Перспективним напрямом *подальших наукових пошуків* може стати вивчення зарубіжного досвіду стратегічного планування розвитку освіти дорослих у контексті регіональної освітньої політики.

Список використаних джерел

- Багринець, М. (2015). Про сільські Центри освіти дорослих на Львівщині. *Територія усміху*, 1 (1), 4-7.
- Берданова, О.В., Вакулєнко, В.М., Валентюк, І.В. & Ткачук, А.Ф. (2017). *Стратегічне планування розвитку об'єднаної територіальної громади*: навч. посіб. Київ, 121.
- Глобальна мережа міст ЮНЕСКО, що навчаються.* (2021). URL: <https://unesco.mfa.gov.ua/spivrobotnictvo/globalna-merezha-mist-yunesko-shcho-navchayutsya>
- Громадське обговорення проєктів документів у сфері навчання та освіти дорослих.* (2019). URL: <http://www.uaod.org.ua/novini/zvernennya-do-mon-schodo-pidtrimki-osviti-doroslih-na-miscevomu-rivni/>
- Комплексна міська програма «Розвиток освіти дорослих в місті Мелітополі на 2021-2025 роки».* (2021). Додаток до рішення 3 сесії Мелітопольської міської ради Запорізької області VIII скликання від 29.01.2021 № 5/1. URL: https://mlt.gov.ua/uploads/documents/session/%D0%A0%D0%86%D0%A8%D0%95%D0%9D%D0%9D%D0%AF%2003_29.01.2021/8_5.1.doc.
- Косик, Н. (2017). Велосипед вже винайдено – треба тільки навчитись їхати! Інтерв'ю записала Т Павліченко. Текст підготувала Ю. Голоднікова. URL: <https://www.prostir.ua/?library=nataliya-kosyk-velosiped-vzhe-vynajdeno-treba-tilky-navchytys-jihaty>
- Лук'янова, Л.Б., Аніщенко, О.В. & Москаленко, Л.М. (2019). Концепція розвитку освіти дорослих в Україні. Проєкт. К.: ГС «Українська асоціація освіти дорослих»; ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України.
- Мархлевські, В. & Процак, О. (2018). Стратегія розвитку освіти в громаді: практичний порадник. Київ, 56 с. URL:

- <https://storage.decentralization.gov.ua/uploads/library/file/186/strategy.pdf>
Марушевський, Г.Б., Руденко, Л.Г. & Тимочко, Т.В. (2017). Майбутнє України – в реалізації стратегії сталого розвитку до 2030 року. *Український географічний журнал*, 2, 32-34.
- Міська програма «Освіта дорослих в м. Нікополі на 2019 – 2021 роки». (2018). Додаток до рішення міської ради 14.12.2018 р. № 29-43/VII. URL: <http://www.nikopol-mrada.dp.gov.ua/publiczna-informatsiia/miskitsilovi-prohramy/osvita-doroslykh-v-m-nikopoli-na-2019-2021-roky>
- План дій із удосконалення послуг щодо освіти дорослих на території Галицинівської сільської ради (ОТГ) на 2020-2026 роки. (2020). URL: <https://galycynivska.dosvit.org.ua/storage/documents/attachments/373c30dce8abcf1c3bb97baebcc4e347.pdf>
- Позняк, О.В. (2006). Індекс людського розвитку. Енциклопедія Сучасної України: електронна версія [веб-сайт]. Гол. редкол.: І.М. Дзюба, А.І. Жуковський, М.Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ: ІЕД НАН України. URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=13350
- Програма «Громада відкритих можливостей для людей похилого віку Вінницької міської територіальної громади на 2021-2023 роки». (2021). Додаток до рішення Вінницької міської ради від 26.03.2021 № 310. URL: <http://surl.li/aceyu>
- Програма неформальної освіти дорослих на базі Централізованої бібліотечної системи для дорослих м. Львова. (2020). Додаток до ухвали Львівської міської ради від 05.03.2020 р. № 6374. URL: [https://www8.city-adm.lviv.ua/inteam/uhvaly.nsf/\(SearchForWeb\)/110D78025B65DAF6C225852900277081?OpenDocument](https://www8.city-adm.lviv.ua/inteam/uhvaly.nsf/(SearchForWeb)/110D78025B65DAF6C225852900277081?OpenDocument)
- Садовенко, А., Масловська, Л., Середа, В. & Т. Тимочко. (2011). Сталий розвиток суспільства: навчальний посібник. Вид. 2-е. Київ.
- Стратегічний план розвитку регіональної системи професійної (професійно-технічної) освіти Запорізької області на 2021-2027 роки. (2020). Запоріжжя. URL: https://www.zoda.gov.ua/files/WP_Article_File/original/000151/151313.pdf
- Стратегія розвитку Миколаївської області на період до 2027 року включно: рішення обласної ради 23 грудня 2020 року № 2. URL: <https://www.minregion.gov.ua/wp-content/uploads/2021/02/strategiya-rozvytku-mykolayivskoyi-oblasti-na-period-do-2027-roku.pdf>
- Стратегія розвитку міста Суми 2030. (2019). Додаток до рішення Сумської міської ради «Про затвердження Стратегії розвитку міста Суми до 2030 року» від 24 грудня 2019 року №6246 – МР. URL: https://smr.gov.ua/images/documents/Strategia/Strategia_Sumi_2030.pdf
- Стратегія розвитку навчання дорослих у Яворівському районі на 2014 – 2020 рр. (2019). Додаток № 1 до рішення Яворівської районної ради від 05 грудня 2014 року № 505. URL: <http://yavoriv-rajrada.org.ua/content/40-ses>
- Стратегія розвитку Пирятинської міської об'єднаної територіальної громади

- на 2017-2020 роки (2017). Пирятин: Б. м., б. в. URL: <http://pyriatyn.org.ua/data/files/new/%D0%A1%D0%A2%D0%A0%D0%90%D0%A2%D0%95%D0%93.pdf>
- Цілі сталого розвитку. Україна. Добровільний національний огляд. (2020). Б. м. б. в., 2020. URL: <https://cutt.ly/onvPa40>
- Цілі сталого розвитку та Україна. (2019). URL: <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/cili-stalogo-rozvitku-ta-ukrayina>
- Цільова програма «Розвиток освіти дорослих у Полтавській міській територіальній громаді на 2021 – 2025 роки». (2021). Додаток 1 до рішення сесії Полтавської міської ради. URL: <https://docs.google.com/document/d/1ihL9mTRYTVbvEw9L-FNui5LebDZTmqFT/edit>
- Manifesto for Adult Learning in the 21st century: The Power and Joy of Learning. (2019). Gina Ebner and Ricarda Motschilnig (EAEA). Brussels: EAEA. URL: https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/04/eaea_manifesto_final_web_version_290319.pdf
- Smirnov, O. & Andriev, M. (2021). Public financing of popular adult learning and education in Ukraine. *Public Financing of Popular Adult Learning and Education (ALE)*. Bonn: DVV International. URL: https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/Analysis/DVV_International_Analysis_Financing_Popular_ALE_Web2.pdf
- Strategies for improving participation in and awareness of adult learning. (2012). European guide. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2766/26886 ; URL: https://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1_avrupa_birligi/1_9_politikalar/1_9_4_egitim_politikasi/ec_guide_adult_learning.pdf
- The SDGS in action. URL: <https://www.undp.org/sustainable-development-goals>
- Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development: A/RES/70/1. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. URL: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

References (translated and transliterated)

- Bahrinets', M. (2015). Pro sil's'ki Tsentry osvity doroslykh na L'vivshchyni [About rural adult education centers in Lviv region]. *Terytorii uspihku – Territory of success*, 1 (1), 4-7 [in Ukrainian].
- Berdanova, O.V., Vakulenko, V.M., Valentyuk, I.V. & Tkachuk, A.F. (2017). *Stratehichne planuvannya rozvytku ob'yednanoi terytorial'noyi hromady* [Strategic planning for the development of a united territorial community]: navch. posib. Kyiv, 121 [in Ukrainian].
- Hlobal'na merezha mist YuNESKO, shcho navchayut'sya [The UNESCO Global Network of Learning Cities]. (2021). URL: <https://unesco.mfa.gov.ua/spivrobitnictvo/globalna-merezha-mist-yunesko-shcho-navchayutsya> [in Ukrainian].
- Hromads'ke obhovorennya proektiv dokumentiv u sferi navchannya ta osvity doroslykh [Public discussion of draft documents in the field of adult

- education]. (2019). URL: <http://www.uaod.org.ua/novini/zvernennya-domon-schodo-pidtrimki-osviti-doroslih-na-miscevomu-rivni/> [in Ukrainian].
- Kompleksna mis'ka prohrama «Rozvytok osvity doroslykh v misti Melitopoli na 2021-2025 roky» [Complex municipal program «Development of adult education in the city of Melitopol for 2021-2025»].* (2021). Dodatok do rishennya 3 sesiyi Melitopol's'koyi mis'koyi rady Zaporiz'koyi oblasti VIII sklykannya vid 29.01.2021 № 5/1. URL: https://mlt.gov.ua/uploads/documents/session/%D0%A0%D0%86%D0%A8%D0%95%D0%9D%D0%9D%D0%AF%2003_29.01.2021/8_5.1.doc.
- Kosyk, N. (2017). *Velosyped vzhe vynajdeno – treba tilky navchytys yikhaty!* [The bicycle has already been invented – you just have to learn to ride]. Interv'iu zapysala T. Pavlichenko. Tekst pidhotuvala Yu. Holodnikova. URL: <https://www.prostir.ua/?library=nataliya-kosyk-velosyped-vzhe-vynajdeno-treba-tilky-navchytys-jihaty>
- Luk'ianova, L.B., Anishchenko, O.V. & Moskalenko, L.M. (2019). *Kontsepsiia rozvytku osvity doroslykh v Ukraini [Concept of the adult education development in Ukraine]*. Proiekt. Kyiv: HS «Ukrainska asotsiatsiia osvity doroslykh»; IPOOD imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy.
- Markhlievski, V. & Protsak, O. (2018). *Stratehiia rozvytku osvity v hromadi [Community education development strategy]: praktychnyi poradyk*. K., 56. URL: <https://storage.decentralization.gov.ua/uploads/library/file/186/strategy.pdf>
- Marushevskiy, H.B., Rudenko, L.H. & Tymochko, T.V. (2017). Maibutnie Ukrainy – v realizatsii stratehii staloho rozvytku do 2030 roku [Future of Ukraine – in realization of strategy of steady development 2030]. *Ukrainskyi heohrafichnyi zhurnal – Ukrainian Geographical Journal*, 2, 32-34.
- Miska prohrama «Osvita doroslykh v m. Nikopoli na 2019 – 2021 roky» [The municipal program «Adult Education in Nikopol for 2019 – 2021»].* (2018). Dodatok do rishennia miskoi rady 14.12.2018 r. № 29-43/VII. URL: <http://www.nikopol-mrada.dp.gov.ua/publiczna-informatsiia/miski-tsilovi-prohramy/osvita-doroslykh-v-m-nikopoli-na-2019-2021-roky>
- Plan dii iz udoskonalennia posluh shchodo osvity doroslykh na terytorii Halytsynivskoi silskoi rady (OTH) na 2020-2026 roky [Action plan to improve adult education services in the territory of Halytsynivka village council (UTC) for 2020-2026].* (2020). URL: <https://galycynivska.dosvit.org.ua/storage/documents/attachments/373c30dce8abcf1c3bb97baebcc4e347.pdf>
- Pozniak, O.V. (2006). Indeks ljudskoho rozvytku [Human Development Index]. Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy: elektronna versiia [web-sait]. Hol. redkol.: I.M. Dziuba, A.I. Zhukovskiy, M.H. Zhelezniak ta in.; NAN Ukrainy, NTSh. Kyiv: IED NAN Ukrainy.
- Prohrama «Hromada vidkrytykh mozhlyvostei dla liudei pokhyloho viku Vinnytskoi miskoi terytorialnoi hromady na 2021-2023 roky» [The program «Community of Open Opportunities for the Elderly of the Vinnytsia Municipal Territorial Community for 2021-2023»].* (2021). Dodatok do rishennia Vinnytskoi miskoi rady vid 26.03.2021 № 310. URL: <http://surl.li/aceyy>
- Prohrama neformalnoi osvity doroslykh na bazi Tsentralizovanoi bibliotechnoi systemy dla doroslykh m. Lvova [Non-formal Adult Education Program*

- based on the Centralized Library System for Adults in Lviv]. (2020).
Dodatok do ukhvaly Lvivskoi miskoi rady vid 05.03.2020 r. № 6374. URL:
[https://www8.city-adm.lviv.ua/inteam/uhvaly.nsf/\(SearchForWeb\)/110D78025B65DAF6C225852900277081?OpenDocument](https://www8.city-adm.lviv.ua/inteam/uhvaly.nsf/(SearchForWeb)/110D78025B65DAF6C225852900277081?OpenDocument)
- Sadovenko, A., Maslovska, L., Sereda, V. & T. Tymochko. (2011). Stalyi rozvytok suspilstva [Sustainable development of society]: navchalnyi posibnyk. Vyd. 2-e. Kyiv.
- Stratehichnyi plan rozvytku rehionalnoi systemy profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity Zaporizkoi oblasti na 2021-2027 roky [Strategic plan for the development of the regional system of vocational (vocational) education of Zaporizhia region for 2021-2027]. (2020). Zaporizhzhia. URL: https://www.zoda.gov.ua/files/WP_Article_File/original/000151/151313.pdf
- Stratehiya rozvytku Mykolaivskoi oblasti na period do 2027 roku vkhliuchno [Development Strategy of the Mykolaiv region for the period 2021-2027]: rishennia oblasnoi rady 23 hrudnia 2020 roku № 2. URL: <https://www.minregion.gov.ua/wp-content/uploads/2021/02/strategiya-rozvytku-mykolayivskoyi-oblasti-na-period-do-2027-roku.pdf>
- Stratehiya rozvytku mista Sumy 2030 [The Sumy city Development Strategy 2019]. (2019). Dodatok do rishennia Sumskoi miskoi rady vid 24 hrudnia 2019 roku №6246 – MR. URL: https://smr.gov.ua/images/documents/Strategia/Strategia_Sumi_2030.pdf
- Stratehiya rozvytku navchannya doroslykh u Yavorivs'komu rayoni na 2014 – 2020 rr. [Strategy of development of adult learning in Yavoriv district for 2014 – 2020]. (2014). Dodatok № 1 do rishennya Yavorivs'koyi rayonnoyi rady vid 05 hrudnya 2014 roku № 505. URL: <http://yavoriv-rajrada.org.ua/content/40-ses>
- Stratehiya rozvytku Pyryatyns'koyi mis'koyi ob'yednanoyi terytorial'noyi hromady na 2017-2020 roky [Strategy of development of the Pyriatyn City municipal United Territorial Community for 2017-2020]. (2017). Pyryatyn: B. m., b. v. URL: <http://pyriatyn.org.ua/data/files/new/%D0%A1%D0%A2%D0%A0%D0%90%D0%A2%D0%95%D0%93.pdf>
- Tsili staloho rozvytku. Ukrayina. Dobrovil'nyy natsional'nyy ohlyad [Sustainable Development Goals: Ukraine. Voluntary National Review]. (2020). B. m., b. v. URL: <https://cutt.ly/onvPa40>
- Tsili staloho rozvytku ta Ukrayina [Sustainable Development Goals and Ukraine]. (2019). URL: <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/cili-stalogo-rozvitku-ta-ukrayina>
- Tsil'ova prohrama «Rozvytok osvity doroslykh u Poltavs'kyy mis'kyy terytorial'nyy hromadi na 2021 – 2025 roky» [Target program «Development of adult education in the Poltava City municipal United Territorial Community for 2021 – 2025»]. (2021). Dodatok 1 do rishennya sesiyi Poltavs'koyi mis'koyi rady. URL: <https://docs.google.com/document/d/1ihL9mTRYTVbvEw9L-FNui5LebDZTmqFT/edit>
- Manifesto for Adult Learning in the 21st century: The Power and Joy of Learning. (2019). Gina Ebner and Ricarda Motschilnig (EAEA). Brussels: EAEA. URL: https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/04/eaea_manifesto_final_web_version_290319.pdf
- Smirnov, O. & Andrieiev, M. (2021). Public financing of popular adult learning and education in Ukraine. *Public Financing of Popular Adult Learning and*

- Education (ALE)*. Bonn: DVV. URL: https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/Analysis/DVV_International_Analysis_Financing_Popular_ALE_Web2.pdf [in English].
- Strategies for improving participation in and awareness of adult learning. (2012). European guide. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2766/26886 ; URL: https://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1_avrupa_birligi/1_9_politikalar/1_9_4_egitim_politikasi/ec_guide_adult_learning.pdf [in English].
- The SDGS in action. URL: <https://www.undp.org/sustainable-development-goals>
- Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development: A/RES/70/1. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. URL: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E [in English].

УДК 304.374

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(19\).2021.36-51](https://doi.org/10.35387/od.1(19).2021.36-51)

Чаграк Наталія Ігорівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри іноземних мов і країнознавства Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Chahrak Nataliya – Doctor of Science in Education, Associate Professor, Professor of the Department of Foreign Languages and Country Studies, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-1583-2278>

E-mail: natalya.chahrak@pnu.edu.ua

Жумбей Маріанна Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов і країнознавства Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Zhumbei Marianna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Country Studies, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-8883-4135>

E-mail: marianna.zhumbei@pnu.edu.ua

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДЕЙ ТРЕТЬОГО ВІКУ

Анотація. Традиційні стереотипи щодо старіння, старості й людей третього віку, які довгий час панували в суспільстві, зазнають змін. Це пов'язано з соціальними, економічними, технологічними та культурними факторами. Однією з характерних ознак суспільного

розвитку останніх п'ятдесяти років є старіння населення, особливо у розвинених країнах світу. За прогнозами ООН, тенденція старіння суспільств зберігатиметься упродовж наступних десятиліть. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. з'являється новий тип соціально-демографічної групи «люди третього віку» («старші дорослі» – амер.; пізній зрілий вік) – особи віком 55-74 років – більш освічені, здорові та фінансово забезпечені. Вони значно активніші у соціальному й політичному аспектах, ніж попередні покоління старших людей, а майбутні генерації старших дорослих прагнуть постійного особистісного зростання, що інтенсифікує розширення освітніх програм та сервісу для цієї вікової групи.

Історично склалося, що галузь наукового знання, яка найбільшою мірою пов'язана з вивченням навчання як діяльності особистості, – це психологія. Відповідно, освіта й навчання людей третього віку значною мірою ґрунтується на теоріях психології (біхевіоризму, когнітивізму, когнітивного конструктивізму та психології розвитку), які розглядали процес навчання як феномен особистості. Водночас у площині соціокультурної психології, теорії активності й теорії пізнання наукові дослідження сформували розуміння навчальної діяльності як форми соціальної участі. Навчальна діяльність – невід'ємна умова позитивного старіння в сучасному суспільстві. Людина, будучи соціально активною у період пізньої зрілості, відчуває свою потрібність та корисність і в такий спосіб підтримує свою емоційно-особистісну та пізнавальну сферу.

Ключові слова: люди третього віку; модель навчання; освіта людей третього віку; освітня геронтологія; особистісний розвиток; старші дорослі.

**Chahrak Nataliya,
Zhumbei Marianna**

PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF OLDER ADULT EDUCATIONAL ACTIVITY

Abstract. Traditional stereotypes regarding aging, old age and older adults, which have long dominated in society, are changing. This is due to social, economic, technological and cultural factors. One of the characteristic features of the social development of the last fifty years is the population aging, especially in the developed countries. According to UN forecasts, the trend of population aging in most developed societies will continue over the next decades. In more developed countries, life expectancy is increasing, the birth rate is decreasing, and the social and financial support of the older adults is improving. In the late XXth – early XXI century, in the developed countries, a new type of socio-demographic group «older adult» appeared (persons aged 55-74 years). They are more educated, healthy and financially supported people. They are significantly more socially and politically active than previous generations of older people, and future generations of older adults tend to continue their personal growth. This situation intensifies the expansion of educational programs and services for this age group. Historically, the branch of

scientific knowledge, which is most associated with the study of learning as an activity of a person, is psychology. Accordingly, the education and training of adults and older adults is largely based on the theories of psychology (behaviorism, cognitivism, cognitive constructivism and developmental psychology), which viewed the learning process as a personality phenomenon. At the same time, in the area of sociocultural psychology, the theory of activity and the theory of cognition, scientific research has shaped the understanding of learning as a form of social participation. Learning activities are an essential condition for positive aging in modern society. A person, being socially active in late adulthood, feels their need and usefulness and thus maintains their emotional, personal and cognitive sphere.

Key words: *educational gerontology; learning models; older adults; older adult education; personal development.*

Постановка проблеми, її актуальність. Старість – своєрідний віковий та психологічний період життя людини, який характеризується значними фізіологічними, психічними та психологічними змінами організму. Традиційно старіння сприймається як процес деградації і спаду життєвих функцій, однак все більше наукових досліджень доводять, що розвиток особистості відбувається і впродовж цього періоду, зокрема завдяки активності людини й набуттю нових знань та умінь, що є необхідною умовою поліпшення якості життя у пізній зрілості. Дієвим способом адаптації осіб третього віку до життя в умовах стрімкого високотехнологічного розвитку суспільства, необхідності подальшої особистісної самореалізації, комунікації поколінь та збереження людського капіталу стає ціложиттєва освіта. В цьому контексті розвиваються ідеї активного і позитивного довголіття, змістовної освітньої та освітньо-дозвілєвої діяльності людей у пізній зрілості, спрямованої на реалізацію інтелектуального, професійного та громадянського потенціалу осіб цієї вікової когорти. Освіта старших дорослих (людей третього віку), яка сформувалася на основі двох освітніх концепцій: освіти впродовж життя та освіти дорослих, – феномен відносно новий, унікальний з огляду на цільову групу, мету, форми і методи навчальної діяльності, проте він характеризується стрімким розвитком, особливо у Європі та Сполучених Штатах Америки, що зумовлено швидкими темпами демографічного старіння населення.

Зазначимо, що до 70-х років минулого століття більшість теоретичних основ навчальної діяльності формуються у певному контексті. Тому розглянемо наукові напрями психології, що обґрунтовують важливість розвитку, принципи освіти людей третього віку, специфіку мотивації (старших дорослих – амер.). У США для означення цієї вікової групи послуговуються терміном «старші дорослі» («older adults») задля створення оптимального й ефективного освітнього середовища для цільової аудиторії цієї вікової категорії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті нашого дослідження значний інтерес становлять праці науковців з проблем:

– освіти впродовж життя: Є. Брадї (E. Brady), Р. Хавігурст

(R. Havighurst), П. Шеа (P. Shea), М. Тідмарш (M. Tidmarsh), І. Товнхенд (I. Townshend), Д. Трейбіг (D. Treybig) та ін.;

– освіти дорослих: Л. Лук'янова, О. Огієнко, Б. Брегман (B. Bregman), К. Кросс (K. Cross), М. Ноулз (M. Knowles) та ін.;

– освітніх потреб і навчальної мотивації дорослих: О. Аніщенко, О. Баніт, Р. Кафарелла (R. Caffarella), С. Мерріам (S. Merriam) та ін.;

– впливу демографічних факторів на розвиток концепції освіти упродовж життя: В. Коль (W. Cole), Д. Харіс (D. Harris), Д. Кейт (J. Keith), П. Ласлет (P. Laslett), Г. Мак Класкі (H. McClasky) та ін.

Освітня геронтологія як напрям науково-педагогічного дослідження набула розвитку у працях зарубіжних вчених, зокрема:

– концептуальні засади освіти людей третього віку обґрунтовано у роботах С. Басса (S. Bass), П. Джарвіса (P. Jarvis), Р. Гарісона (R. Harrison), Ф. Гленденнінга (F. Glendenning), П. Ласлетта (P. Laslett), Г. Мак-Класкі (H. McClusky), Д. Петерсона (D. Peterson) та ін.;

– моделі геронтологічної освіти та особливості навчання людей третього віку проаналізовано у працях М. Брадї (M. Brady), Б. Грумбріджа (B. Groombridge), Р. Хімстри (R. Hiemstra), Д. Джеймса, Ф. Гібсона, Г. Мак Алї (D. James, F. Gibson, G. McAley) та ін.;

– психологічні особливості людей третього віку (старших дорослих) вивчено у дослідженнях: О. Коваленко, Л. Реснік (L. Resnick), Д. Левін (J. Levine), С. Тіслі (S. Teasley) та ін.

В Україні спостерігаємо демографічну ситуацію стрімкого старіння населення. А це, своєю чергою, призводить до того, що соціально-демографічна група – люди третього віку (старших дорослих) – значною мірою визначає напрям і темп суспільного розвитку України на тривалу перспективу. Відповідно виникає необхідність звернути увагу на вигоди економічного, політичного, соціального та культурного характеру, які дає суспільству освіта людей цієї вікової групи. Ступінь залучення цього сегмента населення в освітню діяльність суттєво визначає такі характеристики суспільного розвитку як рівень безробіття і соціального навантаження, здатність країни адаптуватися до соціально-економічних та культурних змін, швидкість розвитку суспільства в соціально-економічному плані, рівень незалежності (фінансової, функціональної, соціальної) осіб третього віку. Задля створення оптимальних умов та ефективних освітніх програм для старших дорослих важливо вивчити психологічні аспекти навчальної діяльності людей цієї вікової групи.

Мета статті: використовуючи методи аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення, простежити розвиток наукових підходів до навчальної діяльності осіб третього віку в контексті основних напрямів психології; виявити особливості навчальної діяльності людей третього віку в аспекті їхнього особистісного розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освіта і навчання людей третього віку значною мірою ґрунтується на теоріях психології (біхевіоризму, когнітивізму, когнітивного конструктивізму та психології розвитку), які розглядали процес навчання як феномен особистості.

Водночас у площині соціокультурної психології, теорії активності і теорії пізнання наукові дослідження сформували розуміння навчальної діяльності як форми соціальної участі. Тобто, навчання (у різних формах) є невід'ємним компонентом особистісного розвитку людей третього віку і механізмом соціальної взаємодії та суспільної інтеграції осіб цього вікового сегмента.

Дослідження у галузі освітньої геронтології доводять прямий зв'язок між рівнем освіченості громадян та їхніми потенційними можливостями й бажаннями продовжувати навчання у пізньому віці: «Чим вищий рівень освіти людини, тим більше вона її потребує і є більш активною в подальшій освітній діяльності» (Boulton-Lewis, 2010, p. 214). Вивчаючи мотивацію старших дорослих до навчальної діяльності, М. Вулф (M. Wolf) наголошував на важливості освіти осіб цієї вікової групи для цивілізаційного розвитку, оскільки це можливість людей бути корисним суспільству, долучитися до культурного поступу через набуті знання і досвід (Wolf, 2009).

Навчальну діяльність людини у пізньому зрілому віці пов'язують із якістю її життя. Зауважимо, що якість життя у цей період залежить від п'яти головних факторів: здоров'я, соціально-економічного статусу, віку, рівня активності та суспільної інтеграції (Merriam, Kee, 2014, p. 131). Два останні серед зазначених факторів пов'язані з навчальною діяльністю, оскільки вона – один з дієвих механізмів підтримання активності (ментальної, психічної, фізичної) та соціальної інтеграції людей третього віку. Чим більш соціально активною, освіченою та здоровою (як у фізичному, так і в психічному аспекті) є людина у пізньому зрілому віці, тим менше навантаження лягає на її сім'ю та соціальні ресурси.

Соціальна інтеграція, залучення до суспільного життя осіб третього віку через продуктивну діяльність, волонтерську роботу, навчання (формальне, неформальне та інформальне) і змістовне дозвілля здійснюють позитивний вплив на ментальне й фізичне здоров'я (Herzog, Ofstedal & Weeler, 2002, p. 595). Крім того, дослідження доводять, що чим різноманітніші види діяльності людини, тим вища якість її життя, у порівнянні з тими, хто веде ізольований та одноманітний спосіб життя (Herzog, Ofstedal & Weeler, 2002, p. 595). Відповідно, навчання фактично стає головною сферою діяльності людей третього віку, через яку зреалізовується соціальна активність та інтеграція осіб цієї вікової групи, а відтак – підвищується якість їхнього життя.

Прагнення і мотивація людей третього віку до навчальної діяльності логічно вписується в епігенетичну теорію життєвого шляху особистості Е. Еріксона (E. Erikson), який доводить, що розвиток особистості триває впродовж усього життя, і кожна психосоціальна стадія цього розвитку може мати і позитивний, і негативний ефект, який залежить від біологічних, психологічних та соціальних компонентів і базується на досягненнях чи втратах на попередніх стадіях. Е. Еріксон наголошує на біосоціальної природі та адаптивному характері поведінки особистості та вважає, що її гармонійний розвиток значною мірою залежить від побудови відносин співробітництва людини й суспільства (S. Poole & J. Snarey, 2011, p. 599; E.H. Erikson, J. M. Erikson, 1998).

Для восьмого етапу зрілості особистості (за Е. Еріксоном) – «пізня зрілість» – характерний психосоціальний конфлікт «цілісність-відчай». Відповідно на цьому етапі розвитку особистості, який припадає на постпенсійну фазу життя, відхід людини від соціально значущих ролей в суспільстві сприяє виникненню альтернативних шляхів розвитку особистості:

– позитивного, якщо людина інтегрується в суспільне життя, відчуває свою потрібність та корисність і, таким чином, підтримує свою емоційно-особистісну та пізнавальну сферу;

– негативного, що відбувається у разі суспільної ізоляції, відсторонення, неадаптованості до швидкозмінних умов життя та особистісної деградації.

Людину в пізньому зрілому віці особливо турбує питання, чи було її життя змістовним. На цьому етапі розвитку люди цінують життя в його історичному контексті. Тому особистість, яка має відчуття гармонійності й цілісності від власного внеску в суспільство, може розраховувати на позитивний напрям розвитку – еґо-цілісність (S. Poole, J. Snarey, 2011, p. 602). Незважаючи на суттєві фізіологічні та психічні зміни, які неминучі на цьому віковому етапі, людина, на переконання Е. Еріксона, повинна залишатися соціально активною особистістю, інтегрованою в суспільне життя. Натомість відчуття втрачених можливостей та беззмістовності прожитих років призводить до відчаю (E. H. Erikson, J. M. Erikson, 1998). Очевидно, що освіта (навчання) у третьому віці дозволяє людям, набуваючи нових знань і досвіду, долучитися до розвитку культури й цивілізації загалом. За висновком ВООЗ, навчальна діяльність – вагомий чинник суспільної інтеграції осіб третього віку; крім того, вона позитивно впливає на підвищення якості їхнього життя (World Health Organization (WHO), 2002, p. 16).

Дослідження американської наукової організації Мак Артур (McArthur Study) довели, що залучення осіб похилого віку у змістовну та корисну діяльність має позитивний вплив на здоров'я, довголіття та задоволення життям, а також знижує ризик фізичних та психічних хвороб (R. Butler, 2002, p. 323). Таким чином, освіта у третьому віці виконує адаптивну функцію, оскільки сприяє пристосуванню людини до зміни способу життєдіяльності у технологічному, соціальному, фінансовому та здоров'язбережувальному аспектах. Саме адаптивна здатність людини та вміння вирішувати проблеми – головна умова активного довголіття (C. Smits, D. Deeg, B. Schmand, 1999). Навчання у третьому віці відіграє важливу інтегративну функцію та сприяє позитивному напряму особистісного розвитку, тобто цілісності («integrity» за Е. Еріксоном).

Зауважимо, що позиції про ціложиттєвий особистісний розвиток дотримувалися А. Адлер, Б. Фромм, К. Хорні. Зокрема, американська дослідниця у сфері психоаналізу, психіатрії та психології К. Хорні (K. Horney) довела домінуючий вплив соціального оточення та суспільства на розвиток особистості (K. Horney, 1950).

Перша психологічна теорія навчання була сформульована у площині біхевіоризму й акцентувала на можливості навчати, використовуючи біхевіоральні техніки, розбивати складні форми поведінки на сукупність

простіших і винагороджувати за правильне виконання. Однак в освітньому процесі для осіб третього біхевіористична модель навчання не сприяє глибокому розумінню та концептуалізації знань, автономії суджень.

Модель навчання, основана на теорії когнітивізму, зміщує технологію навчальної діяльності від редукціонізму біхевіористського підходу до усвідомлення ментальної комплексності у процесі навчання. Ця модель зосереджує увагу радше на наявних знаннях і компетентностях слухачів, аніж на відтворенні інформації чи форм поведінки. Такий підхід є основним при організації освітнього процесу для людей третього віку, оскільки у них – суттєвий соціальний та професійний досвід, який дозволяє застосовувати контекстний підхід у навчанні.

Теорія когнітивного конструктивізму наголошує на активній участі слухача в освітньому процесі, зокрема у виборі й створенні навчальних стратегій та автономності у формуванні траєкторії навчання.

Вивчення процесу особистісного розвитку людини у період пізньої зрілості дає розуміння принципів функціонування суспільства. Оскільки навчання пов'язане з процесом розвитку особистості, психологічні теорії розвитку є основним підґрунтям ціложиттєвої освіти, тому що розглядають людину в контексті її розвитку на всіх етапах життєвого циклу, але доводять, що на кожному етапі повинні використовуватися найбільш відповідні форми і методи навчання (Models of adult learning: a literature review, 2003, p. 10).

Деякі теорії розвитку Д. Левінсон, Е. Еріксон (D. Levinson, E. Erikson) зосереджують увагу на різних періодах, фазах, цілях та соціальних ролях людей на віковій стадії зрілості та пізньої зрілості і впливу цих факторів на процес їхнього навчання. Д. Левінсон запропонував теорію життєвого циклу, яка складається з чотирьох ер (приблизно по 25 років), для кожної з яких властивий певний характер і період розвитку (Levinson, 1986, p. 5-6).

Згідно з моделлю вікової періодизації Е. Еріксона, на кожному етапі життєвого циклу людини є «можливість для навчання» («teachable moment») (E. Erikson, 1982; E.H. Erikson, J. M. Erikson, 1986). Однак зазначені теорії меншою мірою враховують роль соціального і культурного контексту, у якому живе людина, і визначають фактично єдиний лінійний шлях розвитку для кожного індивіда. Натомість Б. Нейгартен (B. Neugarten) зазначає, що кожне суспільство має певні очікування щодо відповідної до віку поведінки, і вона радше соціально зумовлена, аніж самостійна (Neugarten, 1976). І якщо зміни поведінки, пов'язані з віком, не відповідають цим очікуванням, то вони вважаються проблемними.

К. Рейджел (K. Riegel) сформулював комплексне поняття людського розвитку, який охоплює чотири виміри: внутрішньо-біологічний, індивідуально-психологічний, культурно-психологічний та фізичний (Riegel, 1976). Період їх збалансованості є радше винятком, аніж правилом. Коли між двома чи більше напрямками особистісного розвитку відбувається конфлікт, з'являється потенціал для змін (Tennant & Pogson, 1995). Тому розвиток є нормальним постійним безперервним процесом, а навчальна діяльність – невід'ємний компонент ціложиттєвого особистісного розвитку.

Психологи М. Теннант і П. Погсон (Tennant, Pogson, 1995),

досліджуючи вплив навчальної діяльності на розвиток особистості у пізньому віці, дійшли висновку, що особистісний розвиток людей на етапі зрілості та пізньої зрілості (третього віку) відбувається на усіх етапах життєвого циклу. Тобто, фокус уваги необхідно змістити до соціальних і культурних процесів, які сприяють змінам та стимулюють розвиток особистості, а механізмом його реалізації є також і навчання як один з видів соціальної активності людини у третьому віці. Головна ідея, яку обґрунтовують психологічні теорії розвитку, – ціложиттєвий особистісний розвиток. У період зрілості та пізньої зрілості його потрібно розглядати не як окремих лінійний процес із заданими цілями, а як історично, соціально і культурно зумовлений процес. Тому, коли говоримо про навчальну діяльність у третьому віці, важливо знати, у які соціальні ролі, позиції та досвід залучена людина. Такий підхід дасть змогу ефективно організувати освітній процес і сприяти подальшому особистісному розвитку старших людей у бажаному для них напрямі.

Іншою важливою науковою платформою, на якій формувалися засади освіти людей третього віку, є теорія активності та соціального конструктивізму (L. Vygotsky, J. Wertsch, J. Piaget, J. Bruner, A. Leont'ev, M. Cole, A. Luria та ін.). Представники теорії активності (соціокультурної теорії) зосередили увагу на вивченні ментальної сфери в контексті постійної, змістовної, цілеспрямованої взаємодії з іншими людьми, активованої семіотичними та матеріальними засобами. Зокрема, Л. Виготський довів, що розвиток вищого психічного функціонування індивіда залежить і від біофізичних процесів (від дозрівання мозку), і від соціальної взаємодії (Vygotsky, 1978). Вчений підтримував підхід соціального конструктивізму, з перспективи якого взаємодія з іншими людьми та культурними артефактами (не лише з новими ідеями) є вирішальною для навчальної діяльності. Когнітивна стимуляція відбувається, насамперед, у соціальній площині, зокрема через соціальну взаємодію, і тільки тоді – у психологічному плані. Тобто, соціальна взаємодія лежить в основі розвитку усіх вищих когнітивних функцій (мислення, довільна увага, логічна пам'ять).

На відміну від Дж. Піаже (J. Piaget), який вважав, що розвиток має передувати навчанню (Piaget, 1970), Л. Виготський дотримувався думки, що розвиток особистості (зокрема, інтелектуальний) відбувається у процесі соціальних контактів з іншими людьми. Таке переконання вченого покладено в основу соціокультурної теорії розвитку вищих психічних функцій, яка певною мірою обґрунтовує навчання у пізньому зрілому віці як потребу соціальної взаємодії задля підтримання когнітивних функцій та особистісного розвитку, оскільки в освітній геронтології людину похилого віку вивчають з перспективи розвитку.

Теорія активності (A. Leont'ev, A. Luria, M. Cole, Y. Engestrom, O. Vasquez та ін.) розглядає навчання з точки зору систем діяльності – спільнот людей, залучених у спільну діяльність. Вчені наголошують на значенні соціальної взаємодії та посередницьких артефактів у культурно організованій цілеспрямованій діяльності, якою вважають навчання. Тобто, в основі підходів до навчальної діяльності – не індивідуальне розуміння, а контекст (Cole, Engestrom, Vasquez, 1997; Leont'ev, 1978; Luria, 1976).

Організація навчальної діяльності дорослих і старших дорослих значною мірою здійснюється через навчання на практиці. Ефективність такої форми довели психологи Д. Лейв (D. Lave) та Е. Венгер (E. Wenger). Ці ідеї лягли в основу теорії ситуативного навчання як альтернативи до інструктивного. Якщо у теоріях когнітивізму, згаданих вище, знання розглядають як абстрактну величину в ментальній сфері людини, то ситуативне навчання акцентує на ситуаціях та контексті, у яких відбувається освітній процес. Вчені розвинули поняття «навчання в процесі роботи» та фактично обґрунтували принцип взаємного навчання у психологічному контексті (Lave, Wenger, 1991). Д. Лейв і Е. Венгер також стверджували, що кожний вид діяльності відбувається у певному ситуативному контексті та у певній культурі (Lave & Wenger, 1991, p. 33). Навчальна діяльність є невід’ємною складовою соціальної активності; вчені розглядають навчання радше як засіб, що допоможе людям долучитися до соціальної участі, а не спосіб набуття неконтекстуальних навичок. Відповідно до ситуативної моделі навчання, в освіті дорослих і старших дорослих важливо знайти той вид соціальної діяльності, в якій люди цієї вікової категорії хочуть чи потребують брати участь, та запропонувати можливості для навчання через залучення у таку діяльність. Що більш важливо, люди третього віку вже залучені в різноманітні форми соціальної діяльності у їхньому щоденному житті, тому опертя на цей досвід та його використання в навчанні осіб похилого віку є вагомим фактором їх мотивації до освітньої діяльності (Wenger, 1998). Е. Венгер запропонував концепт «спільнота практикуючих», визначаючи таку спільноту як групу осіб, які регулярно залучені в діяльність співтовариства, а навчання і викладання ґрунтуються на кооперації учасників освітнього процесу. Він показав, що навчання, як ситуативна соціальна практика, продовжується в діяльності спільноти, пояснюючи контекстуальне розуміння навчальної діяльності на противагу переважаючим неконтекстуальним когнітивним моделям. Обмін досвідом та інформацією – головна умова ефективного навчання (Lave & Wenger, 1991). Роль викладача, на погляд вчених, полягає не стільки в інструктажі та викладанні, як в організації соціальної взаємодії та структуруванні навчального матеріалу таким способом, щоб він був активно засвоєний. Цей підхід лежить в основі принципу взаємонавчання в організації освітнього процесу для осіб третього віку в Інститутах освіти впродовж життя (Lifelong Learning Institutes) та Інститутах навчання на пенсії (Learning in Retirement Institutes), які діють як структурні підрозділи закладів вищої освіти у США.

Таким чином, можемо виокремити дві контрастні групи моделей навчання людей третього віку у психології. Такі напрями у психологічній науці як біхевіоризм, когнітивізм та когнітивний конструктивізм розглядають навчальну діяльність у площині індивідуального розвитку особистості з точки зору зміни моделей поведінки чи розумової діяльності. Пізніше набула розвитку альтернативна ідея щодо навчання старших дорослих (осіб третього віку) в таких площинах як соціокультурна психологія, соціальний конструктивізм, теорія активності, ситуативне пізнання. Вона підтримується дослідженнями, які, відійшовши від експериментальної установки, вивчають

процес навчання в контексті повсякденного життя людей і доводять, що навчання – це соціально-ситуативний феномен (Lane, 1988).

Зокрема, теорія соціального конструктивізму важливого значення надає самому процесові навчання та передумовам і засобам, за яких він відбувається. Г. Рейнман (G. Reinmann) і Г. Мандл (H. Mandl) визначили шість головних характеристик процесу навчання з погляду конструктивізму, а саме, навчання як:

- активний формувальний процес: знання можна здобути тільки через самостійну й активну участь у навчанні;

- конструктивний процес: знання можна здобути і втратити лише тоді, коли вони «вбудовані» в уже існуючі конструкції знань та інтерпретовані на основі досвіду індивіда;

- емоційний процес: для здобуття знань необхідно, щоб людина переживала позитивні емоції, натомість страх і стрес перешкоджають цьому;

- самокерований процес: важливо, щоб особа, яка здобуває знання, сама спрямовувала і контролювала його;

- соціальний процес, оскільки відбувається через взаємодію з іншими людьми;

- ситуативний процес, який пов'язаний з певним контекстом, ситуацією, навчальним середовищем, що є необхідним для здобуття відповідних знань і компетентностей (Mandl, Kopp, 2005).

Соціокогнітивний підхід до навчальної діяльності базується на позиції, що соціальна взаємодія – важлива складова пізнання (Resnick, 1991). Усвідомлення, що процес пізнання різниться у кожної людини і чутливо реагує на культурний контекст, у якому він відбувається, формує основу для розуміння способів передачі людьми знань. Головним твердженням є те, що пізнання – це активність, яка відбувається через соціальну взаємодію, та пов'язана з мотиваційною, емоційною і соціальною сферами індивіда (Gruber, Law, Mandl, Renkl, 1995). Прихильники соціокогнітивного підходу вбачали основну проблему навчання у традиційно організованому освітньому процесі в його індивідуалізації та ізоляції: думка учня (слухача) зазвичай не отримує належної підтримки, студенти здобувають кваліфікації та досвід, які відірвані від реального життя та практично орієнтованого контексту. Тому навчальне середовище потрібно вибудувати у такій формі, де теорія і практика поєднані через соціальну взаємодію, що дасть змогу студентам набувати практичні компетентності і досвід у відповідному контексті.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На підставі аналізу та порівняння підходів до навчання старших дорослих (осіб третього віку) в контексті основних напрямів психології, можемо визначити засади навчальної діяльності людей третього віку:

- люди третього віку мають власну (різну) мотивацію для освіти: позитивний особистісний розвиток, продовження професійної кар'єри, суспільна інтеграція;

- навчальна діяльність базується на раніше здобутих знаннях і

компетентностях, життєвому та професійному досвіді індивіда;

– старші дорослі прагнуть самостійно організовувати освітній процес і мають для цього достатній рівень автономії і досвіду. Роль викладача зводиться до створення відповідного освітнього середовища та модерування навчального процесу;

– організація освітньої діяльності повинна здійснюватися з використанням різних стилів навчання, відповідно до можливостей і потреб людей третього віку;

– організація освітнього процесу для осіб третього віку базується на рефлексивному та експериментальному виді навчальної діяльності: від постановки проблеми і конкретного завдання до їх вирішення в реальних життєвих ситуаціях;

– рефлексивне навчання дає можливість індивіду «реорганізувати» свій попередній досвід і побачити ситуацію в новому світлі. Таким чином, навчання людей третього віку є потенційно трансформаційне і для індивіда, і для суспільства загалом.

Отже, навчальна діяльність – невід’ємна умова позитивного старіння в сучасному суспільстві з характерною тенденцією демографічного постаріння населення. Навчання сприяє підтриманню когнітивної здатності та розумової активності людей третього віку, підвищенню їх адаптивної функції та соціальної взаємодії. Потреба в суспільній інтеграції осіб третього віку випливає з необхідності адаптації до швидкозмінних умов життя, які охоплюють зміни в економічній, соціальній та культурній сферах суспільного розвитку. Навчання у третьому віці є запорукою позитивного шляху особистісного розвитку, оскільки уможливорює інтеграцію індивіда в суспільне життя. Людина, будучи соціально активною у період пізньої зрілості, відчуває свою потрібність та корисність і в такий спосіб підтримує свою емоційно-особистісну та пізнавальну сферу.

Список використаних джерел

- Аніщенко, О., Лук’янова, Л. & Прийма, С. (2017). Неформальна освіта дорослих – освітній тренд ХХІ століття. *Рідна школа*, 11–12, 3-8.
- Баніт, О. (2016). Філософські витоки розвитку особистості в системі неперервної освіти. *Андрагогічний вісник*, 7, 45–52.
- Коваленко, О. Г. (2015). *Міжособистісне спілкування осіб похилого віку : психологічні аспекти: монографія*. Київ: Інститут обдарованої дитини, 256.
- Лук’янова, Л. Б. (2018). *Освітні потреби різних категорій дорослих у контексті особистісного і професійного розвитку. Професійна освіта: андрагогічний підхід : монографія / кол. авторів; за ред. О. А. Дубасенюк*. Житомир: Вид. О.О. Євенок, 42–67.
- Чаграк, Н. І. (2018). Освіта людей похилого віку в контексті концепції успішного старіння. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія Педагогіка*, 1, 148–157.
- Bass, S. A. (1986). Matching educational opportunities with the able elderly.

- Lifelong Learning*, 9 (5), 4–7.
- Boulton-Lewis, G.M. (2010). Education and Learning for the Elderly: Why, How, What. *Educational Gerontology*, 36, 213–228.
- Brady, M. (1983). Personal growth and the Elderhostel experience. *Lifelong Learning*, 3 (6), 11–13.
- Butler, R.N. (2002). The study of productive aging. *The Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences as Sciences*, 57(6), 323.
- Cole, M., Engestrom, Y., & Vasquez, O., Eds. (1997). *Mind, Culture and Activity: Seminal Papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, W. & Harris, D. (1977). *The elderly in America*. Boston: Allyn & Bacon.
- Cross, K.P. (1981). *Adults as learners*. San-Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Erikson, E.H. & Erikson, J.M. (1998). *The Life Cycle Completed (Extended Version with New Chapters on the Ninth Stage of Development by Joan M. Erikson)*. New York: WW Norton and Company.
- Glendenning, F. (2001). Education for older adults. *International Journal of Lifelong Education*, 20 (1), 63–70.
- Groombridge, B. (1982). Learning, education and later life. *Adult Education*, 54 (4), 314–325.
- Gruber, H., Law, L.-C., Mandl, H. & Renkl, A. (1995). Situated learning and transfer. *Learning in humans and machines: Towards an interdisciplinary learning science*. P. Reimann, H. Spada (Eds.). Oxford: Pergamon, 139–156.
- Harrison, R. (1993). Learning later five years on. *Adults Learning*, 5, 4, 94–95.
- Havighurst, R.J. (1972). *Developmental tasks and education*. (3rd ed.). New York: David McKay.
- Herzog, A. R., Ofstedal, M.B., & Wheeler, L.M. (2002). Social engagement and its relationship to health. *Clinics in Geriatric Medicine*, 18, 595–609.
- Hiemstra, R.P. (1975). *The older adult and learning*. Lincoln, NE: University of Nebraska.
- Hiemstra, R.P. (1976). The older adult's learning projects. *Educational Gerontology*, 1, 331–341.
- Horney, K. (1950). *Neurosis and Human Growth*. Norton, New York.
- James, D., Gibson, F., McAuley, G. & McAuley, J. (1996). Introducing older learners to information technology through life history writing. *International Journal of Lifelong Education*, 15 (1), 50–58.
- Jarvis, P. (1980). Pre-retirement education: Design and analysis. *Adult Education*, 53(1), 14–19.
- Keith, J. (1982). *Old People as People. Social and Cultural Influences on Ageing and Old Age*. Boston;Toronto: Little, Brown and Company.
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy. Revised and updated edition*. Chicago: Follet Publishing Company.
- Lane, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laslett, P.A. (1991). *Fresh Map of Life: The Emergence of the Third Age*.

- Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lave, J. & Wenger E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leont'ev, A.N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs and London: Prentice Hall.
- Levinson, D.J. (1986). A Conception of Adult Development. *American Psychologist*, 41 (1), 3–13.
- Luria, A.R. (1976). *Cognitive Development, its Cultural and Social Foundations*. M. Cole, Ed. Cambridge, MA and London: Harvard University Press.
- Mandl, H. & Kopp, B. (2005). *Situated Learning: Theories and Models*. P. Nentwig, D. Waddington (Eds.). Making it relevant. Context based learning of science. Munster: Waxmann.
- McClusky, H. (1973). *Education. Towards a national policy on aging (Final report, 2, 1971. White House Conference on Aging)*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Merriam, S.B., Caffarella, R.S., & Baumgartner, L. (2007). *Learning in adulthood* (3rd ed.). San-Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. & Kee, Y. (2014). Promoting Community Wellbeing: The Case for Lifelong Learning for Older Adults. *Adult Education Quarterly*, 64 (2), 128–144.
- Models of adult learning: a literature review* (2003). Tusting Karin & Barton David. Leicester: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy.
- Neugarten, B. (1976). Adaptation and the life cycle. *American Journal of Psychiatry*, 136, 887–893.
- Peterson, D.A. (1985). *A history of education for older learners / D.B. Lumsden. The Older Adult as Learner: Aspects of Educational Gerontology*. New York, NY: Hemisphere.
- Piaget, J. (1970). *The Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Grossman.
- Poole, S. & Snarey, J. (2011). *Erikson's stages of the life cycle*. S. Goldstein, J. Noglieri (Eds.) *Encyclopedia of Child Behaviour and Development*, 2, 599–603. New York: Springer.
- Resnick, L. B. (1991). *Shared cognition: Thinking as social practice*. L. Resnick, J. Levine, and S. Teasley (Eds.). Perspectives on socially shared cognition. Washington, DC: American Psychological Association.
- Riegel, K. (1976). The dialectics of human development. *American Psychologist*, 31, 689–700.
- Shea, P. & Tidmarsh, M. (1981). An Anglo-French summer school for elders. *Adult Education*, 53 (6), 367–371.
- Smits, C.H., Deeg, D.M., & Schmand, B. (1999). Cognitive functioning and health as determinants of mortality in older populations. *American Journal of Epidemiology*, 150(9), 978–986.
- Tennant, M. & Pogson, P. (1995). *Learning and Change in Adult Years: A Developmental Perspective*. – San Francisco: Jossey-Bass.
- Thorndike, E., Bregman, E., Tilton, J., & Woodyard E. (1928). *Adult learning*. New

York: Macmillan.

- Townshend, I. (1996). *An Urban Geography of the Third Age: Canadian Metropolitan Segregation and Community Cohesion in Calgary*. Calgary, Alberta.
- Treybig, D. (1974). Language, children and attitudes toward the aged: A longitudinal study. *Gerontologist*, 14(5).
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolf, M.A. (2009). *Older adulthood*. P. Jarvis (Ed.). The Routledge international handbook of lifelong learning. London: Routledge.
- World Health Organization (WHO). (2002). *Active ageing: A policy framework*. URL: <http://who.int/hpr/ageing/ActiveAgeingPolicyFrame.pdf>

References (translated and transliterated)

- Anishchenko, O., Lukianova, L. & Pryima, S. (2017). Neformalna osvita doroslykh – osvitnii trend XXI stolittia [Non-formal adult education is an educational trend of the XXI century]. *Ridna shkola – Native school*, 11–12, 3–8 [in Ukrainian].
- Banit, O. (2016). Filozofski vytoky rozvytku osobystosti v systemi nepererвної osvity [Philosophical origins of personality development in the system of continuing education]. *Andrahohichnyi visnyk – Andragogical Bulletin*, 7, 45–52 [in Ukrainian].
- Kovalenko, O. (2015). *Mizhosobystisne spilkuvannia osib pokhyloho viku: psykholohichni aspekty* [Interpersonal communication of the elderly: psychological aspects]: *monohrafiia*. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny, 256 [in Ukrainian].
- Lukianova, L.B. (2018). Osvitni potreby riznykh katehorii doroslykh u konteksti osobystisnoho i profesiinoho rozvytku. Profesiina osvita: andrahohichnyi pidkhid [Educational needs of different categories of adults in the context of personal and professional development. Vocational education: an andragogic approach]: *monohrafiia* / O.A. Dubaseniuk (Ed.). Zhytomyr, 42–67 [in Ukrainian].
- Chahrak, N.I. (2018). Osvita liudei pokhyloho viku v konteksti kontseptsii uspishnoho starinnia [Elderly education in the context of the concept of successful aging]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriya Pedahohika*, 1, 148–157 [in Ukrainian].
- Bass, S.A. (1986). Matching educational opportunities with the able elderly. *Lifelong Learning*, 9(5), 4–7 [In English].
- Boulton-Lewis, G.M. (2010). Education and Learning for the Elderly: Why, How, What. *Educational Gerontology*, 36, 213–228 [In English].
- Brady, M. (1983). Personal growth and the Elderhostel experience. *Lifelong Learning*, 3(6), 11–13 [In English].
- Butler, R.N. (2002). The study of productive aging. *The Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences as Sciences*, 57(6), 323 [In English].
- Cole, M., Engestrom, Y., & Vasquez, O., Eds. (1997). *Mind, Culture and Activity: Seminal Papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press [In English].
- Cole, W. & Harris, D. (1977). *The elderly in America*. Boston: Allyn & Bacon [In English].

- Cross, K.P. (1981). *Adults as learners*. San-Francesco, CA: Jossey-Bass [In English].
- Erikson, E.H. & Erikson, J.M. (1998). *The Life Cycle Completed (Extended Version with New Chapters on the Ninth Stage of Development by Joan M. Erikson)*. New York: WW Norton and Company [In English].
- Glendenning, F. (2001). Education for older adults. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1), 63–70 [In English].
- Groombridge, B. (1982). Learning, education and later life. *Adult Education*, 54(4), 314–325 [In English].
- Gruber, H., Law, L.-C., Mandl, H. & Renkl, A. (1995). Situated learning and transfer. *Learning in humans and machines: Towards an interdisciplinary learning science*. P. Reimann, H. Spada (Eds.). Oxford: Pergamon, 139–156 [In English].
- Harrison, R. (1993). Learning later five years on. *Adults Learning*, 5, 4, 94–95 [In English].
- Havighurst, R.J. (1972). *Developmental tasks and education*. (3rd ed.). New York: David McKay [In English].
- Herzog, A.R., Ofstedal, M.B., & Wheeler, L.M. (2002). Social engagement and its relationship to health. *Clinics in Geriatric Medicine*, 18, 595–609 [In English].
- Hiemstra, R.P. (1975). *The older adult and learning*. Lincoln, NE: University of Nebraska [In English].
- Hiemstra, R.P. (1976). The older adult's learning projects. *Educational Gerontology*, 1, 331–341 [In English].
- Horney, K. (1950). *Neurosis and Human Growth*. Norton, New York [In English].
- James, D., Gibson, F., McAuley, G. & McAuley, J. (1996). Introducing older learners to information technology through life history writing. *International Journal of Lifelong Education*, 15(1). P. 50 – 58 [In English].
- Jarvis, P. (1980). Pre-retirement education: Design and analysis. *Adult Education*, 53(1), 14 – 19 [In English].
- Keith, J. (1982). *Old People as People. Social and Cultural Influences on Ageing and Old Age*. Boston – Toronto: Little, Brown and Company [In English].
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy. Revised and updated edition*. Chicago: Follet Publishing Company [In English].
- Lane, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press [In English].
- Laslett, P.A. (1991). *Fresh Map of Life: The Emergence of the Third Age*. Cambridge, MA: Harvard University Press [In English].
- Lave, J. & Wenger, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press [In English].
- Leont'ev, A.N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs and London: Prentice Hall [In English].
- Levinson, D.J. (1986). A Conception of Adult Development. *American Psychologist*, 41(1), 3–13 [In English].
- Luria, A.R. (1976). *Cognitive Development, its Cultural and Social Foundations*. M. Cole, Ed. Cambridge, MA and London: Harvard University Press [In English].
- Mandl, H. & Kopp, B. (2005). *Situated Learning: Theories and Models*. P. Nentwig, D. Waddington (Eds.). Making it relevant. Context based learning of science. Munster: Waxmann [In English].
- McClusky, H. (1973). *Education. Towards a national policy on aging (Final report, Vol. 2, 1971 White House Conference on Aging)*. Washington, DC: Government

- Printing Office [In English].
- Merriam, S.B., Caffarella, R.S., & Baumgartner, L. (2007). *Learning in adulthood* (3rd ed.). San-Francisco, CA: Jossey-Bass [In English].
- Merriam, S.B. & Kee, Y. (2014). Promoting Community Wellbeing: The Case for Lifelong Learning for Older Adults. *Adult Education Quarterly*, 64(2),128–144 [In English].
- Models of adult learning: a literature review* (2003). Tusting Karin & Barton David. Leicester: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy [In English].
- Neugarten, B. (1976). Adaptation and the life cycle. *American Journal of Psychiatry*, 136, 887–893 [In English].
- Peterson, D.A. (1985). *A history of education for older learners* / D.B. Lumsden. The Older Adult as Learner: Aspects of Educational Gerontology. New York; NY: Hemisphere [In English].
- Piaget, J. (1970). *The Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Grossman [In English].
- Poole, S. & Snarey, J. (2011). *Erikson's stages of the life cycle*. S. Goldstein, J. Noglieri (Eds.) *Encyclopedia of Child Behaviour and Development*, 2, 599–603. New York: Springer [In English].
- Resnick, L.B. (1991). *Shared cognition: Thinking as social practice*. L. Resnick, J. Levine, and S. Teasley (Eds.). Perspectives on socially shared cognition. Washington, DC: American Psychological Association [In English].
- Riegel, K. (1976). The dialectics of human development. *American Psychologist*, 31, 689–700 [In English].
- Shea, P. & Tidmarsh, M. (1981). An Anglo-French summer school for elders. *Adult Education*, 53 (6), 367–371 [In English].
- Smits, C.H., Deeg, D.M., & Schmand, B. (1999). Cognitive functioning and health as determinants of mortality in older populations. *American Journal of Epidemiology*, 150(9), 978–986 [In English].
- Tennant, M. & Pogson, P. (1995). *Learning and Change in Adult Years: A Developmental Perspective*. – San Francisco: Jossey-Bass [In English].
- Thorndike, E, Bregman, E., Tilton, J., & Woodyard, E. (1928). *Adult learning*. New York: Macmillan [In English].
- Townshend, I. (1996). *An Urban Geography of the Third Age: Canadian Metropolitan Segregation and Community Cohesion in Calgary*. Calgary, Alberta [In English].
- Treybig, D. (1974). Language, children and attitudes toward the aged: A longitudinal study. *Gerontologist*, 14(5) [In English].
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press [In English].
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press [In English].
- Wolf, M.A. (2009). *Older adulthood*. P. Jarvis (Ed.). The Routledge international handbook of lifelong learning. London: Routledge [In English].
- World Health Organization (WHO). (2002). *Active ageing: A policy framework*. URL: <http://who.int/hpr/ageing/ActiveAgeingPolicyFrame.pdf> [In English].

РОЗДІЛ II

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛИХ

УДК 378: 355.586-051] :005.412-027.561

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(19\).2021.52-63](https://doi.org/10.35387/od.1(19).2021.52-63)

Демків Анна Миколаївна – старший викладач кафедри профілактики пожеж та безпеки життєдіяльності населення Інституту державного управління та наукових досліджень з цивільного захисту, аспірант кафедри професійної та вищої освіти Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти»

Demkiv Anna – senior lecturer, Department of Fire Prevention and Public Safety, Institute of Public Administration and Research on Civil Protection, postgraduate student of the Department of Professional and Higher Education and Law of the Central Institute of Postgraduate Pedagogical Education of the State Institution of Higher Education «University of Educational Management»

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1604-1793>

E-mail: dankleo@gmail.com

Петренко Лариса Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри професійної і вищої освіти Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти»

Petrenko Larysa – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Professional and Higher Education and Law of the Central Institute of Postgraduate Pedagogical Education of the State Institution of Higher Education «University of Educational Management»

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7604-7273>

E-mail: inlaf@ukr.net

ПРАВОВІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ ЦЕНТРІВ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ ТА БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. В оглядовій статті аналізуються правові основи підвищення кваліфікації педагогічних працівників навчально-методичних центрів (далі – НМЦ) цивільного захисту та безпеки життєдіяльності. Авторами розглянуто окремі статті Конституції України, які забезпечують право кожної людини на вільний розвиток і освіту, а також низку законів України: «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014),

«Про професійний розвиток працівників» (2012). Здійснено критичний аналіз галузевих нормативно-правових актів щодо професійного розвитку фахівців з питань цивільного захисту та організації підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти. У статті наведено статистичні дані підвищення кваліфікації на базі закладів вищої і післядипломної освіти цивільного захисту. Особлива увага авторів приділяється вивченню особливостей професійного розвитку кваліфікації педагогічних працівників НМЦ цивільного захисту та безпеки життєдіяльності у системі підвищення кваліфікації.

Автори пропонують ґрунтовний аналіз специфіки їхньої діяльності, яка визначається забезпеченням функціонального навчання керівних кадрів і фахівців сфери цивільного захисту згідно з державним замовленням та договірними зобов'язаннями для потреб місцевих органів виконавчої влади і органів місцевого самоврядування, підприємств, установ та організацій. Розглянуто перелік послуг, які надають педагогічні працівники методичних центрів цивільного захисту та безпеки життєдіяльності. Конкретизовано коло професійних інтересів цих фахівців, пов'язаних з реалізацією потреб громадян у професійно-технічній освіті, оволодінні робітничими професіями, спеціальностями, кваліфікацією відповідно до їх інтересів, здібностей, стану здоров'я. Автори наводять висновки щодо правових основ варіативності професійного розвитку педагогічних працівників НМЦ цивільного захисту та безпеки життєдіяльності.

Ключові слова: підвищення кваліфікації, педагогічні працівники; післядипломна освіта; навчально-методичний центр цивільного захисту та безпеки життєдіяльності; правові основи.

**Demkiv Anna,
Petrenko Larysa**

LEGAL BASIS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL EMPLOYEES OF EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL CENTERS OF CIVIL PROTECTION AND LIFE SAFETY

Abstract. The review article analyzes the legal basis for professional development of teachers of educational and methodological centers of civil protection and safety of life. The authors considered separate articles of the Constitution of Ukraine, which ensure the right of everyone to free development and education, as well as a number of laws of Ukraine: «On Education» (2017), «On Higher Education» (2014), «On Professional Development» (2012). A critical analysis of sectoral regulations on the professional development of specialists in civil protection and training in the system of postgraduate education has been performed. The article presents statistical data on advanced training on the basis of institutions of higher and postgraduate education of civil defense. The authors pay special attention to the study of the features of professional development of qualification of pedagogical workers of educational and methodological centers of civil defense and safety of life in the

system of advanced training. The authors offer a thorough analysis of the specifics of their activities, which is determined by the provision of functional training of management and civil defense professionals in accordance with the state order and contractual obligations for local executive and local governments, enterprises, institutions and organizations. The list of services provided by pedagogical workers of methodical centers of civil protection and safety of life has been considered. The range of professional interests of these specialists, related to the implementation of the needs of citizens in vocational education, mastery of working professions, specialties, qualifications in accordance with their interests, abilities, health status has been specified. The authors provide conclusions on the legal basis for the variability of professional development of teachers of methodological centers of civil protection and safety of life.

Key words: advanced training, pedagogical workers, postgraduate education, educational and methodical center of civil protection and safety of life, legal bases.

Постановка проблеми, її актуальність. Реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні зумовили трансформацію заходів цивільного захисту, які в свою чергу призвели до суттєвих змін в структурі, змісті, формах і методах навчання, професійної підготовки фахівців нового покоління. Водночас актуалізувалась необхідність оновлення системи післядипломної освіти як складової частини системи безперервної освіти викладачів закладів вищої освіти Державної служби України з надзвичайних ситуацій (далі – ДСНС), педагогічних працівників НМЦ цивільного захисту та безпеки життєдіяльності у регіонах.

Реалізацію різних напрямів освітньої діяльності забезпечує галузева система освіти ДСНС, а саме: Національний університет цивільного захисту (м. Харків), в структуру якого входить Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля; Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, який в своїй структурі має вище професійне училище і ліцей (м. Вінниця); Інститут державного управління та наукових досліджень з цивільного захисту (далі – ІДУ НД ЦЗ); навчально-методичні центри цивільного захисту та безпеки життєдіяльності. Таким чином, у галузевій системі освіти ДСНС працюють педагогічні (викладачі та майстри виробничого навчання) й науково-педагогічні працівники, які забезпечують здобуття освіти на різних рівнях, зокрема: професійної (професійно-технічної) освіти; першому (бакалаврському), другому (магістерському), третьому (освітньо-науковому) рівнях вищої освіти. Відтак, кожна з цих категорій викладачів має право на «безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки» (Закон України «Про освіту», 2017).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам професійної підготовки фахівців цивільної безпеки присвятили свої роботи

українські учені: О. Бикова, О. Євсюков, М. Коваль, М. Козяр, М. Корольчук, В. Лефтеров, І. Овчарук, Л. Перелигіна, В. Плisko, Ю. Приходько, О. Тімченко та ін. Важливими для нашого дослідження є праці, в яких висвітлюються результати вивчення питань підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників галузі знань «Цивільна безпека», зокрема наукові праці: О. Барило, П. Волянського, Ю. Ковровського, Є. Литвиновського, В. Михайлова, О. Повстин, С. Потеряйка, Ю. Таймасова, В. Тищенко, В. Юрченка та ін. Результати аналізу дисертацій, авторефератів, монографічних досліджень і публікацій показали, що вченими акцентується увага в основному на вирішенні нагальних проблем у підготовці курсантів і студентів, необхідності докорінної перебудови освітнього процесу; підвищенні кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки та організації навчання дорослого населення в територіальних громадах. Водночас проблеми підвищення кваліфікації педагогічних працівників галузевої системи освіти ДСНС, зокрема педагогічних працівників НМЦ цивільного захисту та безпеки життєдіяльності, їх професійного розвитку висвітлюються здебільшого аспектно, а в професійній педагогіці ще не запропоновано ефективних моделей і досконалих механізмів безперервної освіти фахівців цього профілю.

У зв'язку з зазначеним вище та з огляду на особливості підготовки кадрів у системі ДСНС, **мета статті** полягає у здійсненні критичного аналізу правової основи професійного розвитку педагогічних працівників НМЦ цивільного захисту та безпеки життєдіяльності в системі підвищення кваліфікації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток управління єдиною державною системою цивільного захисту, упровадження системи екстреної допомоги, підготовки та просвіти населення щодо поведінки в надзвичайних ситуаціях вимагає підготовки працівників різних напрямів галузі безпеки людини. Її здійснюють викладачі закладів вищої освіти ДСНС, педагогічні працівники НМЦ цивільного захисту та безпеки життєдіяльності у регіонах. Соціально-економічна і політична ситуація в країні актуалізує необхідність постійного вдосконалення їх професійної підготовки, зокрема в системі підвищення кваліфікації, яка включає в себе набуття особою нових та/або розвиток раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань (Демків, 2019).

На основі аналізу законодавчої бази нами з'ясовано, що професійний розвиток фахівців та організація підвищення кваліфікації педагогічних працівників НМЦ цивільного захисту та безпеки життєдіяльності здійснюється на основі низки нормативно-правових документів, прийнятих на державному і галузевому рівнях.

Право кожної людини на «вільний розвиток своєї особистості» передусім задекларовано у розділі II (стаття 23) Конституції України (1996). Зокрема, у статті 53 зазначено: «Кожен має право на освіту».

Проаналізуємо законодавчі акти, прийняті на державному рівні. Так, у Законі України «Про освіту» (2017) професійному розвитку та оплаті

праці педагогічних і науково-педагогічних працівників присвячено розділ VII. Наприклад, у статті 59 говориться про те, що: «Професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників передбачає постійну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та будь-які інші види і форми професійного зростання». У цьому мають сприяти заклади освіти, в яких працюють педагогічні та науково-педагогічні працівники. Підвищення кваліфікації може здійснюватися за різними видами. Їх досить багато, що уможлиблює вибір. До прикладу, це може бути: навчання за освітньою програмою, стажування, участь у сертифікаційних програмах, тренінгах, семінарах, семінарах-практикумах, семінарах-нарадах, семінарах-тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо. Також визначено різні форми підвищення кваліфікації – інституційна, дуальна, на робочому місці (на виробництві) тощо). На обов'язковість післядипломної освіти, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників в Україні і за кордоном вказано в статті 60 Закону України «Про вищу освіту» (2014).

У Законі України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (1998) у Статті 46 визначаються вимоги до підготовки педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти та установ професійної (професійно-технічної) освіти і наголошується, що: «На посади педагогічних працівників можуть призначатися фахівці виробництва, сфери послуг, які мають вищу освіту і в подальшому здобувають відповідну психолого-педагогічну підготовку».

Закон України «Про професійний розвиток працівників» (2012) регулює державну політику у сфері професійного розвитку працівників, визначає основні напрями діяльності роботодавців у сфері професійного розвитку працівників, серед яких – організація професійного навчання працівників; стимулювання професійного зростання працівників; забезпечення підвищення кваліфікації працівників безпосередньо у роботодавця або в навчальних закладах, як правило, не рідше ніж один раз на п'ять років; проведення аналізу результатів атестації та здійснення заходів щодо підвищення професійного рівня працівників тощо.

Таким чином, професійний розвиток педагогічних, науково-педагогічних працівників, зокрема педагогічних працівників НМЦ цивільного захисту та безпеки життєдіяльності забезпечується низкою законодавчих документів. Слід зазначити, що у системі галузевої освіти і науки ДСНС працюють 1 тис. 551 наукових і науково-педагогічних працівників, з них 109 докторів наук і 463 кандидати наук. Їх професійний розвиток у сфері цивільного захисту здійснюють 8 закладів освіти та наукових установ; 5 підприємств (установ, організацій) сфери управління ДСНС; 26 навчальних (навчально-методичних) центрів (Євдін, 2019).

З огляду на проблематику нашого наукового пошуку, ми вважали за необхідне проаналізувати нормативно-правові документи з питань підвищення кваліфікації педагогічних працівників НМЦ цивільного захисту та безпеки життєдіяльності. Насамперед, ми звернулися до Кодексу цивільного захисту України (2012), в якому визначено мету створення НМЦ

цивільного захисту – навчання керівного складу та фахівців, діяльність яких пов'язана з організацією і здійсненням заходів з питань цивільного захисту. Окремим документом, Порядком здійснення навчання населення діям у надзвичайних ситуаціях (2013), визначено механізм організації навчання населення діям у надзвичайних ситуаціях, його структури, види та форми. Важливо підкреслити, що при цьому навчально-методичне забезпечення навчання населення здійснюється ДСНС разом з МОН України.

Іншим нормативно-правовим документом – Порядком проведення навчання керівного складу та фахівців, діяльність яких пов'язана з організацією і здійсненням заходів з питань цивільного захисту (2013), регламентується утворення НМЦ сфери цивільного захисту, до яких належать НМЦ цивільного захисту та безпеки життєдіяльності та територіальні курси цивільного захисту та безпеки життєдіяльності. Їх завданням визначено навчання керівного складу та фахівців, діяльність яких пов'язана з організацією і здійсненням заходів з питань цивільного захисту, надання інших освітніх послуг та методичний супровід суб'єктів господарювання, що проводять навчання населення діям у надзвичайних, аварійних ситуаціях та в умовах терористичного акту. У цьому документі розмежовані обов'язки НМЦ цивільного захисту, НМЦ цивільного захисту та безпеки життєдіяльності й територіальних курсів цивільного захисту та безпеки життєдіяльності. Окрім цих структурних підрозділів, які здійснюють освітню діяльність суб'єктів господарювання та населення в галузі цивільного захисту, визначається ще один структурний підрозділ – ІДУ НД ЦЗ, завданням якого визначено навчання керівного складу і фахівців для потреб центральних органів виконавчої влади.

Порядок підвищення кваліфікації педагогічних працівників НМЦ цивільного захисту та безпеки життєдіяльності регулюється наказом Міністерства освіти і науки України (2014), в якому зазначається, що: «Підвищення кваліфікації за програмою довгострокового підвищення кваліфікації спрямовується на оволодіння, оновлення та поглиблення педагогічними працівниками спеціальних фахових, методичних, педагогічних, соціально-гуманітарних, психологічних, правових, економічних, інформаційно-комунікаційних та управлінських компетентностей, у тому числі вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду, що сприяє якісному виконанню ними своїх посадових обов'язків, розширенню їх компетенції тощо».

Акцентуємо увагу на тому, що «Типовим положенням про атестацію педагогічних працівників», затвердженим наказом МОН України (2010), визначаються умови чергової атестації педагогічних працівників – обов'язкове проходження не рідше одного разу на п'ять років підвищення кваліфікації на засадах вільного вибору форм навчання, програм і навчальних закладів».

Вважаємо за доцільне зазначити, що у системі галузевої освіти ДСНС розроблено і прийнято пакет нормативно-правових документів, які регулюють організацію навчання з питань цивільного захисту і безпеки

життєдіяльності різних категорій працівників цієї сфери та населення. Водночас доцільно звернути увагу на те, що професійний розвиток і підвищення кваліфікації багаточисельного педагогічного і науково-педагогічного персоналу НМЦ цивільного захисту, НМЦ цивільного захисту та безпеки життєдіяльності й територіальних курсів цивільного захисту і безпеки життєдіяльності регулюється загальнодержавними документами. Сьогодні цей порядок визначається Постановою Кабінету Міністрів України «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» (2019), згідно з якою педагогічні і науково-педагогічні працівники «зобов'язані постійно підвищувати свою кваліфікацію». У цій Постанові визначено мету підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників – їх «професійний розвиток відповідно до державної політики у галузі освіти та забезпечення якості освіти».

У ході дослідження нами з'ясовано, що О. Євдін під професійним розвитком персоналу в сфері цивільного захисту запропонував розуміти систему взаємопов'язаних дій, які охоплюють вироблення стратегії, прогнозування і планування потреби в персоналі, управління кар'єрою та професійним зростанням, організацію процесу адаптації, навчання, тренінгу, формування організаційної культури (Євдін, 2019).

Законом України «Про державну службу» (2016) та постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про систему професійного навчання державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад» (2019) професійний розвиток тлумачиться як безперервний, свідомий, цілеспрямований процес особистісного та професійного зростання, що базується на інтеграції знань, умінь і компетентностей.

Таким чином, з огляду на суть визначення понять – «розвиток персоналу» та «професійний розвиток», можна дійти висновку, що професійний розвиток педагогічних працівників НМЦ цивільного захисту та безпеки життєдіяльності у регіонах, з одного боку, є обов'язком осіб, які обіймають ці посади, а з іншого – їх правом та ініціативою постійно розвиватись у галузі безпеки людини. У контексті сучасних тенденцій, особливостей організації підвищення кваліфікації на основі принципу «навчання упродовж всього життя» ми маємо критично ставитися до думки відносно того, що: «Навчання персоналу – найважливіший інструмент, за допомогою якого керівництво отримує можливість підвищувати потенціал людських ресурсів і впливати на формування організаційної культури» (Качан, 2008).

Варто звернути увагу на те, що професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників НМЦ цивільного захисту, НМЦ цивільного захисту та безпеки життєдіяльності й територіальних курсів цивільного захисту та безпеки життєдіяльності здійснюється переважно на базі закладів вищої освіти, які водять до складу ДСНС та ІДУ НД ЦЗ. Наприклад, в ІДУ НД ЦЗ підвищення кваліфікації зазначених фахівців здійснюється за програмою функціонального навчання для потреб

центральної та місцевих органів виконавчої влади, яка містить три складові (загальну, профільну та регіональну) і укладена за модульним принципом, передбачається вибір тем педагогічної тематики. Такий підхід є виправданим, оскільки забезпечує підвищення кваліфікації фахівців один раз на п'ять років, а в міжкурсовий період здійснювати професійний розвиток за індивідуальною траєкторією.

Грунтовний аналіз специфіки діяльності педагогічних працівників НМЦ цивільного захисту та безпеки життєдіяльності показав, що вона є досить різновекторною – ними здійснюється ліцензована професійна (професійно-технічна) освіта з підготовки кваліфікованих робітників відповідно до їх інтересів, здібностей, стану здоров'я, перепідготовка і підвищення кваліфікації. На наш погляд, саме педагогічна складова вище зазначеної програми, потребує вдосконалення. При її розробленні необхідно орієнтуватися на Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» (2021).

Упровадженню різних моделей професійного розвитку педагогічних працівників НМЦ цивільного захисту та безпеки життєдіяльності сприяє реалізація Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників (2019), який надає право вибору, де, коли, в які терміни буде здійснюватися підвищення кваліфікації. Необхідно враховувати, що вільний вибір моделей, варіативність освітньо-професійних програм підвищення кваліфікації, розвитку і вдосконалення компетентностей визнано ефективним мотиватором в освіті дорослих (Petrenko, Varvara & Pikilnyak, 2020).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Критичний аналіз нормативно-правових документів, прийнятих на державному і галузевому рівнях, свідчить про те, що нині в Україні створено правові основи для професійного розвитку педагогічних працівників НМЦ цивільного захисту, НМЦ цивільного захисту та безпеки життєдіяльності й територіальних курсів цивільного захисту та безпеки життєдіяльності, які забезпечують індивідуальні та професійні потреби кожної особи. Заклади вищої освіти в системі ДСНС мають можливість урізноманітнювати моделі підвищення кваліфікації на основі принципу людиноцентризму та компетентнісного підходу, посилювати педагогічну складову, акцентувавши увагу на професійних компетентностях.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні особливостей педагогічної діяльності педагогічних працівників навчально-методичних центрів цивільного захисту, НМЦ цивільного захисту та безпеки життєдіяльності й територіальних курсів цивільного захисту та безпеки життєдіяльності.

Список використаних джерел

Petrenko, L.M., Varvara, I.P. & Pikilnyak, A.V. (2020). Motivation readiness of future software engineer's professional self-improvement and prospects of its formation in college cloud environment. CEUR Workshop Proceedings, 2643. 626-647. URL: <http://ceur-ws.org/Vol->

2643/paper37.pdf

- Демків, А.М. (2019). Професійний розвиток педагогічних працівників сфери цивільного захисту як актуальна проблема сучасності. Теоретико-методичні основи підготовки конкурентоздатних фахівців у контексті сучасного ринку праці: матеріали II всеукр. наук.-практ. конф. (з іноз. уч.). Кривий Ріг: КПГТЛ, 311-314.
- Євдін, О.М. (Ред.). (2019). Аналітичний огляд стану техногенної та природної безпеки в Україні за 2018 рік. 258-272. URL: https://www.dsns.gov.ua/files/prognoz/report/2018/AO_2018.pdf.
- Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
- Закон України «Про державну службу» від 10.12.2015 р. № 889-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/889-19#Text>.
- Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- Закон України «Про професійний розвиток працівників» від 12.01.2012 р. № 4312-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17>.
- Закон України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» від 10.02.1998 р. №103/98-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text>.
- Качан, Є.П. (Ред.). (2008). Економіка праці та соціально-трудові відносини: навч. посіб. / [Дяків О.П., Надвичиний Н.А. та ін.]. К.: Знання, 407.
- Кодекс України «Кодекс цивільного захисту України» від 02.10.2012 р. № 5403-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5403-17#Text>.
- Конституція України від 28.06.1996 р. № 254к/96-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>.
- Наказ МВС України «Про затвердження Порядку підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації осіб рядового і начальницького складу служби цивільного захисту» від 26.05.2020 р. № 412. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0496-20#Text>.
- Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Порядку підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів» від 30.04.2014 р. № 535. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0840-14#Text>.
- Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників» від 06.10.2010 р. № 930. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10#Text>.

- Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України «Про затвердження професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» від 23.03.2021 р. № 610. URL: <https://cutt.ly/bmAwGPa>
- Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» від 21.08.2019 р. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>.
- Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про порядок проходження служби цивільного захисту особами рядового і начальницького складу та визнання такими, що втратили чинність, деяких постанов Кабінету Міністрів України» від 11.07.2013 р. № 593. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/593-2013-%D0%BF#Text>.
- Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про систему професійного навчання державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад» від 06.02.2019 р. № 106. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/106-2019-%D0%BF#Text>.
- Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку здійснення навчання населення діям у надзвичайних ситуаціях» від 26.06.2013 р. № 444. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/444-2013-%D0%BF#Text>.
- Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку проведення навчання керівного складу та фахівців, діяльність яких пов'язана з організацією і здійсненням заходів з питань цивільного захисту» від 23.10.2013 р. № 819. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/819-2013-%D0%BF#Text>.

References (translated and transliterated)

- Petrenko, L.M., Varava, I.P. & Pikilnyak, A.V. (2020). Motivation readiness of future software engineer's professional self-improvement and prospects of its formation in college cloud environment. CEUR Workshop Proceedings, 2643. P. 626-647. URL: <http://ceur-ws.org/Vol-2643/paper37.pdf> [in English].
- Demkiv, A.M. (2019). Profesiyni rozvytok pedahohichnykh pratsivnykiv sfery tsyvilnoho zakhystu yak aktualna problema suchasnosti [Professional development of pedagogical workers in the field of civil protection as an urgent problem of today]. Teoretyko-metodychni osnovy pidhotovky konkurentozdatnykh fakhivtsiv u konteksti suchasnoho rynku pratsi: materialy II vseukr. nauk.-prakt. konf. (z inoz. uch.), Kryvyi Rih: KPHTL, 311-314 [in Ukrainian].
- Yevdin, O.M. (Red.). (2019). Analitichni ohliad stanu tekhnohennoi ta pryrodnoi bezpeky v Ukraini za 2018 rik [Analytical review of the state of man-made

- and natural security in Ukraine in 2018]. 258-272. URL: https://www.dsns.gov.ua/files/prognoz/report/2018/AO_2018.pdf [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine «On Higher Education»] vid 01.07.2014 r. №1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy «Pro derzhavnu sluzhbu» [Law of Ukraine «On Civil Service»] vid 10.12.2015 r. №889-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/889-19#Text> [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»] vid 05.09.2017 r. №2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy «Pro profesiyni rozvytok pratsivnykiv» [Law of Ukraine «On Professional Development of Employees»] vid 12.01.2012 r. № 4312-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17> [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy «Pro profesiinu (profesiino-tekhnicnu) osvitu» [Law of Ukraine «On Vocational (Vocational) Education»] vid 10.02.1998 r. №103/98-VR. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text> [in Ukrainian].
- Kachan, Ye.P. (Red). (2008). *Ekonomika pratsi ta sotsialno-trudovi vidnosyny* [Labor economics and social and labor relations]: navch. posib. K.: Znannia, 407 [in Ukrainian].
- Kodeks Ukrainy «Kodeks tsyvilnoho zakhystu Ukrainy» [Code of Ukraine «Code of Civil Protection of Ukraine»] vid 02.10.2012 r. № 5403-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5403-17#Text> [in Ukrainian].
- Konstytutsiia Ukrainy [Constitution of Ukraine] vid 28.06.1996 r. № 254k/96-VR. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> [in Ukrainian].
- Nakaz MVS Ukrainy «Pro zatverdzhennia Poriadku pidgotovky, perezpidgotovky ta pidvyshchennia kvalifikatsii osib riadovoho i nachalnytskoho skladu sluzhby tsyvilnoho zakhystu» [Order of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine «On approval of the Procedure for training, retraining and advanced training of members of the rank and file and senior staff of the Civil Defense Service»] vid 26.05.2020 r. №412. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0496-20#Text> [in Ukrainian].
- Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy «Pro zatverdzhennia Poriadku pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv profesiino-tekhnicnykh navchalnykh zakladiv» [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On approval of the Procedure for professional development of teachers of vocational schools»] vid 30.04.2014 r. №535. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0840-14#Text> [in Ukrainian].
- Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy «Pro zatverdzhennia Typovoho polozhennia pro atestatsiiu pedahohichnykh pratsivnykiv» [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On approval of the Standard Regulations on the certification of teachers»] vid 06.10.2010 r. №930. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10#Text> [in Ukrainian].

- Nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy «Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu na hrupu profesii «Vykladachi zakladiv vyshchoi osvity» [Order of the Ministry of Development of Economy, Trade and Agriculture of Ukraine «On approval of the professional standard for the group of professions «Teachers of higher education institutions»] vid 23.03.2021 r. №610. URL: <https://cutt.ly/bmAwGPa> [in Ukrainian].
- Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Deiaki pytannia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «Some issues of professional development of pedagogical and scientific-pedagogical workers»] vid 21.08.2019 r. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
- Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro poriadok prokhozhdennia sluzhby tsyvilnoho zakhystu osobamy riadovoho i nachalnyiyskoho skladu ta vyznannia takymy, shcho vtratyly chynnist, deiakykh postanov Kabinetu Ministriv Ukrainy» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On Approval of the Regulations on the Procedure for Civil Service of Persons of the Private and Chief and Recognition of Certain Resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine»] vid 11.07.2013 r. №593. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/593-2013-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
- Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro systemu profesiinoho navchannia derzhavnykh sluzhbovtziv, holiv mistsevykh derzhavnykh administratsii, yikh pershykh zastupnykiv ta zastupnykiv, posadovykh osib mistsevoho samovriaduvannia ta deputativ mistsevykh rad» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On approval of the Regulations on the system of professional training of civil servants, heads of local state administrations, their first deputies and deputies, local government officials and deputies of local councils»] vid 06.02.2019 r. № 106. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/106-2019-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
- Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro zatverdzhennia Poriadku zdiisnennia navchannia naseleння diiam u nadzvychainykh sytuatsiiakh» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On approval of the Procedure for training the population to act in emergencies»] vid 26.06.2013 r. №444. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/444-2013-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
- Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro zatverdzhennia Poriadku provedennia navchannia kerivnoho skladu ta fakhivtsiv, diialnist yakykh poviazana z orhanizatsiieiu i zdiisnenniam zakhodiv z pytan tsyvilnoho zakhystu» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On approval of the Procedure for training of management and specialists whose activities are related to the organization and implementation of measures for civil protection»] vid 23.10.2013 r. №819. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/819-2013-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

УДК 378.016:81'243]:37.013.3-051-026.15

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(19\).2021.64-72](https://doi.org/10.35387/od.1(19).2021.64-72)

Житницька Анастасія
Анатоліївна – викладач
кафедри англійської мови
Харківського національного
університету імені
В.Н. Каразіна, здобувач
III ступеня Харківського
національного педагогічного
університету імені Г.С. Сковороди

Zhytnytska Anastasiia – Lecturer
of the Department of English
Language of Kharkiv National
V.N. Karazin University,
Postgraduate Student of
H.S. Skovoroda Kharkiv National
Pedagogical University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5780-5123>
E-mail: nansy88889@gmail.com

МІСЦЕ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОФЕСІОГРАМІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація. В оглядовій статті проаналізовано професіограму сучасного вчителя іноземної мови з огляду на вимоги сьогодення; уточнено складники професіограми, а саме: базовий, особистісний, соціальний, професійний; виявлено модель формування креативного мислення майбутніх фахівців, яку складають природні здібності, внутрішньо особистісні фактори, середовищні детермінанти та набуті навички.

Обґрунтовано, що якість підготовки майбутнього вчителя іноземної мови безпосередньо залежить від соціально-економічних умов та викликів, які постали перед сучасними закладами вищої педагогічної освіти. Відкриваються кордони, можливості міжнаціональної взаємодії як на економічному, так і на культурному рівнях, зростає роль міжнародної комунікації, що зумовлює вибудовування якісно нової підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, перегляду його професіограми та процедури підготовки. Акцентовано увагу на тому, що сутнісними характеристиками креативного мислення є технологічні елементи навчальної діяльності, які вчитель пропонує або змінює в залежності від ситуації; змістові елементи навчання (культурно-історичні аналогі, інформаційні дані, власні судження); когнітивні способи навчання (питання, протиріччя, узагальнення); дії, що викликають або стимулюють креативну діяльність учнів (схвалення, захоплення, заохочення).

Доведено, що креативне мислення вчителя іноземної мови забезпечує врахування ним психологічних і вікових особливостей учнів; використання сучасних форм, методів, прийомів і засобів навчання; створення атмосфери, яка сприятиме генерації учнями нових ідей і думок та необхідного творчого середовища, що передбачає зміни просторово-предметного оточення, програм і засобів навчання;

збільшення проєктної, командної та групової діяльності в педагогічному процесі; поєднання класичних варіантів організації навчального простору з новітніми, наприклад, мобільними робочими місцями, що легко трансформувати для різних видів роботи; планування та дизайн навчальних приміщень з урахуванням вимог ергономіки; використанням нових ІТ-технологій, нових мультимедійних засобів навчання.

Ключові слова: підготовка; учитель; іноземна мова; творчість; креативність.

Zhytnytska Anastasiia

THE PLACE OF CREATIVE THINKING IN THE PROFESSIOGRAM OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER

Abstract. *The article analyzes the profессиogram of a modern foreign language teacher, taking into account the requirements of the present; the components of the profессиogram have been clarified, namely: basic, personal, social, professional; the model of creative thinking formation of future specialists is revealed, which is made up of natural abilities, internal personality factors, environmental determinants and acquired skills.*

The quality of training a future foreign language teacher directly depends on the socio-economic conditions and challenges which institutions of higher pedagogical education in the 21st century are facing with. Borders are torn away, opportunities for interethnic interaction both at the economic and cultural levels, the role of international communication is increasing, which leads to the construction of a qualitatively new training for a future teacher of a foreign language, viewing his profессиogram and training procedures. The essential characteristics of creative thinking are the technological elements of educational activity which the teacher suggests or changes, depending on the situation; content elements of teaching (cultural and historical analogues, information data, own judgments); cognitive teaching methods (question, contradictions, generalization); actions that cause or stimulate the creative activity of students (approval, admiration, encouragement).

It is proved that the creative thinking of a foreign language teacher ensures that he takes into account the psychological and age characteristics of students; use of modern forms, methods, techniques and teaching aids; creating an atmosphere that will contribute to the generation of new ideas and thoughts by students and the necessary creative environment, providing for changes in the spatial-subject environment, programs and teaching aids; an increase in project, team and group activities in the pedagogical process; a combination of classic options for organizing a learning space with the latest, for example, mobile workplaces and can be easily transformed for various activities; planning and design of classrooms, taking into account the requirements of ergonomics; using new IT technologies, new multimedia learning tools.

Key words: training; teacher; foreign language; creativity.

Постановка проблеми, її актуальність. Явище креативності у всіх сферах життєдіяльності людини сприяє успішній реалізації професіоналізму кожного фахівця, про що акцентовано увагу не лише науковою спільнотою. Дослідження сфери креативності зумовлене виключно практикою та економічною політикою більшості країн світу. Це підтверджено упровадженням до Міжнародного дослідження якості освіти PISA (Programme for International Student Assessment) пілотного дослідження з виявлення рівня креативного мислення в 15-річних учнів (студентів) з понад 80-ти країн / економік світу.

Освіта як платформа для професійного становлення особистості покликана допомогти студентів у процесі оволодіння знаннями, вміннями та навичками, «пошуку себе», вибору траєкторії власного професійного зростання, формування цінностей, творчих способів вирішення фахових, наукових і життєвих викликів. Рішення цих завдань можливе при цілеспрямованій роботі з формування креативного мислення майбутнього вчителя іноземної мови, без якого неможливо досягти належного рівня фахової компетентності.

Креативне мислення майбутнього вчителя іноземної мови є запорукою його професійного становлення як на особистісному рівні, так і на компетентнісному. В умовах соціально-економічних змін, що відбуваються в нашій країні, перед педагогічними ЗВО постає питання якості підготовки майбутніх учителів до продуктивної педагогічної діяльності. Студенти вчать самостійно здобувати знання, оволодівати вміннями сприймати нову інформацію, осмислювати її, та на підставі цього генерувати нові ідеї тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Креативність у професіограмі сучасного вчителя іноземної мови до теперішнього часу не вивчалась достеменно, не виявлено її впливу на якість підготовки здобувачів освіти. Поняття креативного мислення в підготовці майбутніх учителів є відносно новим у дослідженнях українських науковців. Позитивною та суттєвою є динаміка дослідження поняття творчості в професійній діяльності педагогів, зокрема питанню творчості в діяльності вчителя присвятили дослідження О. Башкір, В. Береза, О. Попова, М. Поташник; вплив креативного мислення на академічні досягнення досліджували А. Gajda, M. Karwowski, R. Beghetto, розвиток креативності в мистецтві та науці вивчали S. Kaufman, B. Barbot, B. Heuser та ін. Однак поза увагою дослідників залишається креативне мислення як складник професійної підготовки майбутнього вчителя.

Метою статті є виявлення суті та значення креативного мислення в професіограмі майбутнього вчителя іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою долання соціальних, економічних, культурних криз людства усе більше зростає роль міжнародної комунікації і це стосується будь якої професійної сфери, що вимагає від особистості досконалого володіння мовою та методами оцінки інформації, її швидкого переосмислення. Це й зумовлює нові підходи в навчанні, формування в здобувачів освіти всіх рівнів нового типу мислення

– креативного. Професіограма сучасного вчителя складається з декількох складників. Зокрема у класифікації І.А. Зимньої модель професіограми становлять 4 блоки:

- *базовий* – інтелектуально забезпечує основні розумові операції. Відповідно з цим блоком, випускник закладу педагогічної освіти повинен характеризуватися як мінімум нормою розвитку таких розумових дій (розумових операцій), як: аналіз, синтез; зіставлення, порівняння; систематизація; прийняття рішення; прогнозування; співвіднесення результату дії з висунутою метою;

- *особистісний* – блок, у рамках якого людині повинні бути притаманні такі особистісні якості, як: відповідальність, організованість, цілеспрямованість;

- *соціальний* – соціально забезпечує життєдіяльність людини й адекватність її взаємодії з іншими людьми, групою, колективом;

- *професійний* – забезпечує адекватність виконання професійної діяльності (вирішення фахових завдань) (Зимняя, 2002).

З огляду на зазначену вище класифікацію професійних здібностей учителя, креативне мислення належить до базового блоку; це той перелік здібностей, який не формується під час фахової підготовки вчителя іноземної мови, а розвивається. Тобто, до педагогічного ЗВО мають вступати абітурієнти зі сформованим креативним мисленням, яке варто розвивати під час навчальних занять; навчати студентів упроваджувати його в різні практичні ситуації освітнього характеру та апробувати під час проходження навчальної практики в закладах освіти.

У контексті дослідження варто звернутися до сутнісних характеристик креативного мислення та його показників. Як відомо, мислення – це будь-яка розумова діяльність, яка допомагає сформуванню або вирішити проблему, прийняти рішення або задовольнити бажання щось зрозуміти. Мислення – це пошук відповіді, бажання осмислити, що охоплює такі види розумової діяльності: ретельне спостереження, пригадування, постійне бажання знати, уява, риторичні запитання, інтерпретація, оцінка, судження (Ружизро, 2006, с. 22).

Привернемо увагу до моделі формування креативного мислення майбутніх фахівців юридичного профілю. На думку В. Бажанюк та О. Баняк, таку модель складають:

- *природні здібності: інтелектуальні* – мислення (індукт./дедукт.), вербальність, просторовість, пам'ять, спостережливість, судження, метабізнання; *творчі* – винахідливість (розв'язання проблеми), уява, фантазія, гнучкість, оригінальність, швидкість мислення, ретельність у розробці ідей; *соціо-емоційні* – спостережливість, комунікативні, емпативні, лідерські здібності;

- *внутрішньо особистісні фактори*: незалежність, самостійність мислення, мотиваційна включеність, наполегливість, саморозвиток і легкість адаптації, прагнення до самовдосконалення;

- *середовищні детермінанти: локальне оточення* – фізичне,

культурне, соціальне, сімейне; *особистісне* – батьки, викладачі, однолітки, наставники; *навчальне* – збагачені програми, заходи, освітні послуги, інформаційно збагачене соціальне середовище в університеті;

• *набуті навички: сфери розвитку* – наука: мова, правничі науки; *соціальна сфера* – засоби масової інформації, громадська діяльність, володіння новими юридичними методами роботи (Бажанюк, 2013, с. 51).

Креативність у структурі компетентності вчителя іноземної мови відображає творчі досягнення особистості на різних етапах професійної (педагогічної) діяльності та розуміється як «здатність до створення нових професійних продуктів і високих результатів діяльності за рахунок реалізації творчих здібностей особистості» (Креативність як ключевая компетентность педагога, 2013, с. 73). Характеристиками креативного продукту педагогічної діяльності вчителя є незвичайність, новизна, корисність прийнятих рішень, а також у цілому продуктивність педагогічної діяльності, що виражається в оптимальній організації взаємодії.

Педагог у позиції супроводу щодо учня є «творцем». Водночас «продуктом» його креативного мислення можуть бути технологічні елементи навчальної діяльності, які він пропонує або змінює в залежності від ситуації; змістовні елементи навчання (культурно-історичні аналогі, інформаційні дані, власні судження); когнітивні способи навчання (питання, протиріччя, узагальнення); дії, що викликають або стимулюють креативну діяльність учнів: схвалення, захоплення, заохочення. О. Передерій, досліджуючи процес розвитку креативного мислення особистості у закладі загальної середньої освіти, виокремлює умови цього процесу, а саме: у навчально-виховній діяльності вчитель ураховує психологічні та вікові особливості старшокласників; під час освітнього процесу вчитель використовує сучасні форми, методи, прийоми та засоби навчання; учитель є достатньо компетентним для створення атмосфери, яка сприятиме генерації старшокласниками нових ідей і думок; створюється необхідне творче середовище, що передбачає зміни просторово-предметного оточення, програм і засобів навчання; збільшується проєктна, командна й групова діяльність у педагогічному процесі; класичні варіанти організації навчального простору поєднуються з новітніми, наприклад, мобільними робочими місцями, що легко трансформувати для різних видів роботи; планування й дизайн навчальних приміщень здійснюється з урахуванням вимог ергономіки; організація нового освітнього процесу відбувається з використанням нових ІТ-технологій, нових мультимедійних засобів навчання (Передерій, 2018, с. 22).

Креативне мислення неможливе без гри уяви, здатності фантазувати, інтуїтивно відчувати й міркувати. Слід зазначити, що креативне мислення – це не випадковий результат, а робота над собою, що передбачає тривалу й ретельну підготовку. Водночас опитування 232 американських учених показало, що до 83 % з них, вирішення тієї чи тієї проблеми прийшло як несподіваний спалах інтуїції. Підкреслимо, що «спалах» наукового відкриття ніколи не відбудеться в людини, яка не займається наукою, не має певного багажу знань. Якщо представити

інтуїцію образно як вершину конусу, то весь конус, від основи до вершини, візуалізує довгу, важку безперервну працю.

Нам імпонує твердження науковців про те, що креативність пов'язана з певним видом діяльності й не може бути автономною, універсальною здібністю. Часто в дослідженнях креативність ототожнюють з творчістю (Barbot, Heuser, 2017, Gajda, Karwowski, Beghetto, 2017, Kaufman, 2016). Необхідно надавати творчого характеру різним видам діяльності як способу посилення її потенціалу та ефективності. Зазначене вище передусім стосується педагогічної діяльності.

Водночас слід наголосити, що творчість і креативність не є тотожними. Творчість – це діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей, яка пройнята елементами новизни, вдосконалення, збагачення, розвитку, оригінальності; це мислення в його вищій формі, що виходить за межі потрібного для вирішення існуючого завдання вже відомими способами, що проявляється як уявлення. Будучи компонентом мети й способу дії, вона піднімає її до рівня творчої діяльності як обов'язкової умови майстерності та ініціативи. Увіраження творчості пов'язане з ієрархією переживань – від інтересу, через захоплення й натхнення, до осяяння, і може проявлятися в будь-якому виді діяльності. У вищому прояві творчості у свідомості переважає натхнення, в особистості – потреба діяти, а в діяльності – досягнення нових, раніше непоставлених цілей новими, раніше невикористаними засобами (Башкір, 2013, с. 22). Власне, педагогічна творчість – процес вирішення педагогічних завдань у постійно мінливих обставинах, оригінальне та високоефективне вирішення вчителем навчально-виховних завдань, збагачення теорії та практики, виховання й навчання. «Творчого вчителя, особливо якщо він новатор, – відмічає М. Поташник, – відрізняє постійний пошук оптимальних дидактичних, виховних, методичних, управлінських та інших педагогічних рішень» (Поташник, 1998, с. 12).

Креативність – це генерація принципово нових, невідомих раніше ідей. Творче мислення моделює образи і втілює їх у будь-якому сценарії, предметі, взаємодії. Креативне мислення – це здатність до винахідництва та наукових відкриттів. Безсумнівно, поєднання двох типів мислення, творчого та креативного, дозволяє досягати максимальних результатів у будь-якій, зокрема і в педагогічній діяльності.

Одним із етапів виникнення задуму під час креативного мислення, на думку В. Роменця, є педагогічна імпровізація (Романець, 2001). Перший етап цього процесу – *абстрактний задум*, який ще не вказує на чітку спрямованість у розвитку образу. Щоб це стало можливим, до творчого процесу слід «увести» «будівельний матеріал» як чуттєвого, так і раціонального характеру. Творчі пошуки такого «матеріалу» відбуваються, на думку дослідника, у формі *імпровізації*. Сприятливі умови для неї створюють питання-стимули. Експериментальним шляхом дослідник встановив, що постановка таких питань покращує імпровізацію, особливо в тих випадках, коли питання стосуються осмислення та наочно-чуттєвого уявлення елементів образу. Це пояснюється тим, що в основу взаємного

переходу чуттєвих і раціональних характеристик образу, що формується (в імпровізації вони втілюються у формі міркування та живописання), покладено рушійні сили фантазійного процесу.

Як свідчить дослідження В. Роменця, цей перехід – один із природних прийомів «породження» матеріалу імпровізації, спосіб установалення внутрішніх її зв'язків, спосіб її конституювання. Уривчастий, стрибкоподібний характер імпровізації, поліаспектні пошуки елементів образу й зв'язків між ними – оптимальні умови продуктивності імпровізації. Коли настає виснаження фантазії в роботі над одним фрагментом образу, здійснюється стрибок до другого, третього тощо. Потім знову відбувається повернення до попереднього, на якийсь час залишеного, фрагмента, що сприяє уточненню його структури. Установалення загальної ідейної спрямованості образу та завершення імпровізації свідчать про виникнення продуманого цілеспрямованого добору необхідних його рис. Цей добір можна розглядати як ефективний спосіб побудови образу фантазії на засадах творчості. Перший варіант має схематичний характер, наступні – більш визначений, яскравий. Останній, поглиблений варіант, значною мірою є творчим синтезом попередніх. У цьому синтезуванні імпровізацій виступає конкретний задум. На його основі постають образи, які втілюються у творі (Роменець, 2001). Водночас ідеї для креативного мислення вчителя іноземної мови у подальшому реалізуються в освітньому процесі під час педагогічної взаємодії.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У професіограмі вчителя іноземної мови, з огляду на вимоги сьогодення, мають бути враховані соціальні зрушення, пов'язані з євроінтеграційними процесами, бажанням українців відкривати кордони, подорожувати, навчатися, працювати, стажуватися, підвищувати кваліфікацію в інших країнах. Креативне мислення вчителя іноземної мови забезпечує врахування ним психологічних і вікових особливостей учнів; використання сучасних форм, методів, прийомів і засобів навчання; створення атмосфери, яка сприятиме генерації учнями нових ідей і думок, створенню необхідного творчого середовища; збільшення обсягів проектної, командної та групової діяльності в педагогічному процесі; поєднання класичних варіантів організації навчального простору з новітніми; планування та дизайн навчальних приміщень; використання нових ІТ-технологій, нових мультимедійних засобів навчання.

Перспективним напрямом подальших наукових досліджень вважаємо вивчення специфіки формування здатності до креативного мислення у здобувачів вищої освіти.

Список використаних джерел

- Бажанюк, В.С. & Баняк, О.С. (2013). Модель формування креативного мислення у студентів. *Освіта розвиток обдарованої особистості*. № 7 (14). 49-52.
- Башкір, О.І. (2010). *Формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації в процесі фахової підготовки* : дис. ...

- канд. пед. наук: 13.00.04. Харків. 176.
- Зимняя, И.А. (2002). *Педагогическая психология: учебник [для вузов]*. Москва: Логос. 384.
- Креативность как ключевая компетентность педагога* (2013). Монография. Ред.: М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева, Т.В. Огородова. Ярославль: ИПК «Индиго». 392.
- Передій, О. (2018). Розвиток креативного мислення старшокласників як пріоритетний напрямок діяльності сучасної української школи. *Наука і освіта*. 11-12, 16-24. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2018_11-12_5
- Поташник, М.М. (1988). *Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт: пособие для учителя*. Київ : Рад. шк., 1988. 187.
- Роменець, В.А. (2001) *Психологія творчості* : навч. посібник : 2-ге вид., доп. Київ: Либідь. 288.
- Ружижэйро, В.Р. (2006). *Мышление: пятнадцать уроков для начинающих авторов*. Москва : Флинта; Наука, 2006.
- Barbot, B., & Heuser, B. (2017). Creativity and identity formation in adolescence: A developmental perspective. In M. Karwowski & J.C. Kaufman (Eds.). *The creative self: Effect of beliefs, self-efficacy, mindset, and identity*. 87–98. Elsevier Academic Press. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809790-8.00005-4>
- Gajda, A., Karwowski, M. & Beghetto, R. (2017). Creativity and academic achievement: A meta-analysis, *Journal of Educational Psychology*, 109/2, 269-299. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000133>.
- Kaufman, S. et al. (2016). Openness to experience and intellect differentially predict creative achievement in the Arts and Sciences. *Journal of Personality*, 84/2, 248-258. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/jopy.12156>.

References (translated and transliterated)

- Bazhanjuk, V.S. & Banjas, O.S. (2013). Model' formuvannja kreatyvnoho myslennja u studentiv [Model of formation of creative thinking in students]. *Osvita rozvytok obdarovanoi' osobystosti – Education is the development of a gifted personality*. 7 (14), 49-52 [in Ukrainian].
- Bashkir, O. (2010). Formuvannja gotovnosti majbutnih uchyteliv do pedagogichnoi' improvizacii' v procesi fahovoi' pidgotovky [Formation of readiness of future teachers for pedagogical improvisation in the course of professional preparation]. *Candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].
- Zimnjaja, I. (2002). *Pedagogicheskaja psihologija: uchebnik [dlja vuzov]* [Educational psychology: student [for universities]. Moscow: Logos. 384 p. [in Russian].
- Kreativnost' kak ključevaja kompetentnost' pedagoga* [Creativity as a key competence of a teacher] (2013): monografija / prof. M.M. Kashapova, doc. T.G. Kiselevoj, doc. T.V. Ogorodovoj (Eds.). Yaroslavl: ИПК Indigo. 392. [in Russian].
- Peredyj, O. (2018). Rozvytok kreatyvnoho myslennja starshoklasnykiv jak priorytetnyj naprjamok dijāl'nosti suchasnoi' ukrai'ns'koi' shkoly [Development of creative thinking of high school students as a priority area of modern Ukrainian school]. *Nauka i osvita – Science and education*. 11-

12. 16-24. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2018_11-12_5 [in Ukrainian].
- Potashnik, M. (1988). Pedagogicheskoe tvorchestvo: problemy razvitiya i opyt: posobie dlja uchitelja [Pedagogical creativity: development problems and experience: a guide for the teacher]. Kiev, 187 [in Russian].
- Romenets', V.A. (2001) Psykholohiya tvorchosti [Psychology of creativity]: navch. posibnyk: 2-he vyd., dop. Kyiv: Lybid'. 288 [in Ukrainian].
- Ruzhheiro, V.R. (2006). Myshlenie: pjatnadcat' urokov dlja nachinajushhih avtorov [Thinking: Fifteen Lessons for Beginning Writers]. Moscow: Flinta: Nauka, 440 [in Russian].
- Barbot, B., & Heuser, B. (2017). Creativity and identity formation in adolescence: A developmental perspective. In M. Karwowski & J.C. Kaufman (Eds.). The creative self: Effect of beliefs, self-efficacy, mindset, and identity. 87–98. Elsevier Academic Press. URL: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809790-8.00005-4> [in English].
- Gajda, A., Karwowski, M. & Beghetto, R. (2017). Creativity and academic achievement: A meta-analysis. Journal of Educational Psychology, 109/2, 269-299. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/edu000133> [in English].
- Kaufman, S. et al. (2016). Openness to experience and intellect differentially predict creative achievement in the Arts and Sciences. Journal of Personality, 84/2, 248-258. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/jopy.12156> [in English].

УДК 37.013.83(005.336.2):37.091.12.011.3-051(-027.561)
DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(19\).2021.72-81](https://doi.org/10.35387/od.1(19).2021.72-81)

Калюжна Тетяна Григорівна – кандидат філософських наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Kaluzhna Tatiana – Candidate of Philosophy, Senior Researcher, Leading Researcher of the Andragogy Department of Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3118-2575>
E-mail: tt-dd-kk@ukr.net

ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ АНДРАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Анотація. В оглядовій статті автор розкриває проблему професійного саморозвитку як складової формування андрагогічної компетентності викладача післядипломної педагогічної освіти. Наголошується на важливості особистості викладача, яка є ключовою фігурою реформ української освіти. Проаналізовано та конкретизовано понятійно-термінологічний апарат дослідження. Розкрито поняття

«професійний розвиток» та вказано, що цей термін трактується науковцями як багатокomпонентний, цілеспрямований, пролонгований і поетапний процес професійного становлення, розвитку та саморозвитку особистості, зорієнтований на набуття нових компетентностей; характеризується неперервністю, системністю, динамізмом, циклічністю і синергізмом та передбачає перетворення ціннісно-світоглядних орієнтирів, мотиваційної сфери, психологічної структури професійно-педагогічної діяльності, засвоєння та реалізацію інноваційних професійних ролей і функцій.

Автор виходить з того, що професійний саморозвиток викладача післядипломної педагогічної освіти тісно пов'язаний з формуванням у нього андрагогічної компетентності й впливає на процес підготовки та перепідготовки педагогічних працівників, а також є невід'ємною складовою андрагогічної компетентності.

Акцентовано увагу на тому, що професійний саморозвиток викладача закладу післядипломної педагогічної освіти має бути усвідомленою потребою в неперервному самовдосконаленні, ставленні до навчання як пріоритету професійної діяльності, а сукупність набутих знань, умінь, навичок, якостей і ціннісних орієнтацій, які необхідні для виконання ролі андрагога – андрагогічна компетентність буде реалізуватись через освітню діяльність, розвиваючи соціально-значимі якості дорослої людини.

Ключові слова: професійний розвиток; саморозвиток; андрагогічна компетентність; викладач; післядипломна педагогічна освіта.

Kaluzhna Tatiana

PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT AS A COMPONENT OF FORMATION OF ANDRAGHIC COMPETENCE OF THE POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION TEACHER

Abstract. In the article the author reveals the problem of professional self - development as a component of formation of andragogical competence of the postgraduate pedagogical education teacher. The author emphasizes the importance of the teacher's personality that is a key figure in the Ukrainian education reforms. The conceptual and terminological apparatus of the research is analyzed and concretized in the work. The concept of «professional development» is revealed and it is indicated that this term is interpreted by scientists as a multicomponent, purposeful, prolonged and gradual process of professional formation, development and self-development of a personality focused on acquiring new competencies and that is characterized by continuity, system, dynamism, cyclicity and synergy and provides values and worldviews orientations, motivational sphere, psychological structure of the professional and pedagogical activity, mastering and realization of innovative professional roles and functions.

The author proceeds from the fact that the professional self-development of the postgraduate pedagogical education teacher is closely related to the formation of his andragogical competence and influences the process of pedagogical staff training and retraining, and is an integral part of andragogical competence.

Emphasis is placed on the fact that the professional self-development of the postgraduate pedagogical education teacher should be a conscious need for continuous self-improvement, attitude to learning as a priority of professional activity, and the set of acquired knowledge, skills, qualities and values necessary to perform the role of andragogue – andragogical competence will be realized through educational activities and develop socially significant qualities of an adult.

Key words: *professional development; self-development; andragogical competence; teacher; postgraduate pedagogical education.*

Постановка проблеми, її актуальність. Сучасний стан розвитку системи післядипломної педагогічної освіти в Україні потребує підвищення ролі викладача, оскільки саме андрагогічна компетентність педагогічного персоналу закладу післядипломної педагогічної освіти є однією із найважливіших якостей, які забезпечують ефективність підготовки та перепідготовки педагогів, формування професійної компетентності фахівця сучасної української школи. Викладач є ключовою фігурою реформ освіти, а тому темпи й характер модернізації системи післядипломної педагогічної освіти залежать насамперед від інтелектуального рівня, професійних та особистісних якостей педагогічного персоналу, зокрема викладача.

Як показує практика, у системі післядипломної педагогічної освіти ефективність підготовки та перепідготовки педагогів залежить від високопрофесійного викладача-андрагога, який добре володіє знаннями теорії, методики та технології роботи з дорослими. Освіта дорослих має специфічний характер, який може бути виражений за допомогою розробки освітніх моделей, заснованих на суб'єкт-суб'єктній взаємодії в процесі навчання. Освітній процес, орієнтований на студентів, будується на вихідних положеннях педагогіки, в навчанні дорослих повинна превалювати андрагогіка.

Сучасні заклади післядипломної педагогічної освіти потребують викладачів, які володіють андрагогічною компетентністю, мають гнучке мислення й здатність працювати нестандартно в сучасному суспільстві в цілому та в педагогічній сфері зокрема. Викладачі, які формують унікальний досвід слухачів, мають сприяти активізації внутрішньої активності педагогічних і науково-педагогічних працівників, оскільки сучасні реалії зумовлюють необхідність постійного професійно-особистісного розвитку як слухача, так і власне викладача закладу післядипломної педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливість і вагомість саморозвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів післядипломної педагогічної освіти у своїх роботах обґрунтовували Л. Гончаренко, І. Жорова, В. Олійник, В. Примакова, С. Мельник, М. Романенко, Л. Сущенко, М. Кириченко, О. Худенко. Специфіку навчання дорослих на андрагогічних засадах висвітлено у працях О. Аніщенко, В. Балуті, С. Ізбаш, Л. Лук'янової, В. Маслової, М. Скрипник, Т. Сорочан та ін.

Мета статті – уточнити сутність поняття «професійний саморозвиток», розкрити вплив саморозвитку викладача закладу післядипломної педагогічної освіти на формування андрагогічної компетентності як важливої складової освітнього процесу закладів післядипломної педагогічної освіти й професійної діяльності педагогічного персоналу.

Виклад основного матеріалу дослідження. У проєкті Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 р. в окремому розділі йдеться про необхідність досягнення якісно нового стану рівня академічного персоналу української вищої школи, що є одним з напрямів реформування вищої освіти в Україні. Сучасна освітня парадигма ґрунтується на людиноцентрованому навчанні, мета якого – забезпечення розвитку й саморозвитку особистості людини на основі його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання. Викладач створює умови для набуття знань у діалозі, у процесі інтелектуальної взаємодії всіх учасників навчального процесу.

Акцентуємо увагу на тому, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки і практики стають затребуваними певні характеристики професійної діяльності викладача, серед яких – уміння працювати в команді, андрагогічні уміння (допомагають виконувати професійні ролі консультанта, експерта, організатора тощо, передбачають володіння діалогічними технологіями і методами навчання). Формування андрагогічної компетентності викладача закладу післядипломної педагогічної освіти є неперервним процесом, спрямованим на розв'язання низки завдань, зокрема, таких: своєчасно реагувати на зміну зовнішнього й внутрішнього оточення, приймати та реалізовувати нестандартні рішення в ситуації конкуренції, адаптуватися до швидких змін умов діяльності, бути готовими до постійного оновлення професійних знань, умінь і навичок.

Нам імпонує визначення Ю. Скиби, сформульоване на основі аналізу тлумачень терміну «професійний розвиток», наведених у працях М. Кириченка, В. Конькової, В. Сидоренко (Кириченко, 2016; Конькова, 2016; Сидоренко, 2016) та інших дослідників, яке охоплює, на нашу думку, цілі та завдання професійного розвитку науково-педагогічного працівника післядипломної педагогічної освіти: професійний розвиток – це багатокomпонентний, цілеспрямований, пролонгований і поетатний процес професійного становлення, розвитку і саморозвитку, зорієнтований на набуття нових компетентностей і характеризується неперервністю, системністю, динамізмом, циклічністю і синергізмом та передбачає

перетворення ціннісно-світоглядних орієнтирів, мотиваційної сфери, психологічної структури професійно-педагогічної діяльності, засвоєння та реалізацію інноваційних професійних ролей і функцій (Теоретичні основи і технологія професійного розвитку, 2017, с. 9).

Поняття саморозвиток має низку істотних відмінностей від поняття розвиток. Саморозвиток має в основі творчу суть; інтенсифікує процеси «самозвеличання»; активізує самовплив і взаємодію особистості самої з собою; відрізняється мотивованістю, тоді як розвиток характеризується спонтанністю, і в результаті виникають неусвідомлювані зміни якостей особистості (Ільчук, 2016).

Аналіз філософських, педагогічних і психологічних праць, присвячених досліджуваному феномену, показує, що саморозвиток може розглядатися (досліджуватися) у різних аспектах, а саме: як мета, засіб, явище, процес, стан, зміна, результат, підсумок тощо. До прикладу, саморозвиток розглядається як: саморух (Ф. Гегель, І. Кант, Г. Сковорода, Й. Фіхте, Ф. Шеллінг), діяльність, внутрішня активність (В. Андреев, Г. Балл, М. Боришевський, Г. Костюк, С. Рубінштейн, П. Чамата), потреба (І. Булах, С. Максименко, Е. Помиткін), здатність, характеристика (В. Маралов, Н. Пов'якель), зміна (М. Гайдеггер, Ф. Енгельс, К. Маркс, С. Франк, М. Мамардашвілі, Г. Цукерман), процес (Я. Коменський, Дж. Локк, Й. Песталотці, Ж.-Ж. Руссо), механізм (З. Карпенко, Т. Титаренко, В. Ямницький), технологія (Ю. Лобейко, Г. Селевко, Т. Тихонова). Зазначимо, що тлумачення саморозвитку як механізму особистісно-професійного зростання зустрічається переважно у педагогіці.

Відповідно до Оксфордського тлумачного словника з психології, саморозвиток являє собою зростання Я, рух до емоційної та когнітивної зрілості чи (за моделлю А. Маслоу) – поступальний рух до самоактуалізації. В обох цих визначеннях чітко простежується природно задана спрямованість саморозвитку особистості на шляху до її максимального вдосконалення.

Дефініцію професійного саморозвитку професор Г. Балл визначає як: «...особливий, самостійний вид внутрішньої активності, що спрямований на усвідомлення людиною самої себе як суб'єкта діяльності та зумовлює продуктивне професійне становлення, професійний розвиток і перетворення «фахівця на професіонала».

Науковець В. Лозовецька, досліджуючи професійний саморозвиток особистості наголошує на тому, що це «...складний соціально-психологічний феномен, що зумовлює появу життєво важливих проблем і ситуацій, розв'язання яких потребує відповідної психолого-педагогічної підтримки у формуванні професійних ринкових цінностей щодо ефективної адаптації особистості до нових умов діяльності» (Лозовецька, 2011).

Погоджуємося з думкою Е. Остапенко про те, що професійний саморозвиток є процесом безперервного, свідомого, цілеспрямованого особистісно-професійного самовдосконалення особистості, який являє собою внутрішньо та зовнішньо організований свідомий інтеграційний процес самоуправління особистості, що ґрунтується на механізмах самопізнання, самоствердження, самовдосконалення та самоактуалізації (Остапенко, 2015).

Отже, професійний саморозвиток викладача післядипломної педагогічної освіти є особистісно-професійним, усвідомленим і мотивованим процесом, який тісно пов'язаний з формуванням андрагогічної компетентності викладача шляхом неперервної професійної самоосвіти. Професійний саморозвиток викладача закладу післядипломної педагогічної освіти «...здійснюється з допомогою механізмів самопізнання, самоорганізації, самоосвіти, самооцінки, саморегуляції як прагнення до самоактуалізації на основі розвитку професійного мислення, реалізації творчого потенціалу, різноманітних форм дослідницької діяльності та інших способів інтенсифікації цього процесу» (Ільчук, 2016).

За Т. Сорочан, А. Данильєвим (Сорочан & Данильєв, 2013), «... сам дорослий педагог відіграє провідну роль у формуванні мотивації та визначенні цілей свого навчання. У цьому випадку завдання викладачів, методистів полягає в тому, щоб створити педагогам сприятливі умови для навчання, забезпечити їх необхідними методами та критеріями, які допоможуть з'ясувати свої потреби в навчанні».

Отже, викладач закладу післядипломної педагогічної освіти мотивуючи слухачів-педагогів до навчання, створюючи їм сприятливі умови підвищує свою андрагогічну компетенцію, застосовуючи у професійній діяльності відповідні андрагогічні принципи, які виокремлює у своєму дослідженні Л. Лук'янова: єдності трьох середовищ (навчальне, професійне, соціальне); відкритості освітнього простору; синтез трьох підходів до освіти (андрагогічний, особистісно орієнтований, контекстний); діяльності; постійної підтримки; професійної мотивації; елективності навчання; розвитку освітніх потреб; контекстності навчання; рефлексивності (Лук'янова, 2015, с. 33).

Одним із завдань викладача закладу післядипломної педагогічної освіти є удосконалення роботи в між курсовий період за темою самоосвітньої діяльності шляхом самоосвіти, саморозвитку та пошуку шляхів самореалізації особистості вчителя. Педагогічні працівники повинні бути здатні до постійного самовдосконалення, орієнтованого на відповідність динаміці дійсності. «Якщо людина не знає, до якої мети вона рухається, для неї жоден вітер не буде попутним», – сказав Сенека. Цей вислів влучно розкриває зміст самовдосконалення педагогічного персоналу закладів післядипломної педагогічної освіти.

Завдяки моніторингу особистої педагогічної діяльності викладача відбувається накопичення інформації про рівень самоосвіти викладача. Таким чином, у кожного викладача з'являється можливість прогнозувати та моделювати особистий розвиток, забезпечуючи безперервне професійне зростання. Самоосвіта викладача є основною формою підвищення професійної педагогічної компетентності, яка складається з удосконалення знань та узагальнення педагогічного досвіду шляхом цілеспрямованої самоосвітньої роботи (Подолець, 2019).

Відмінною рисою саморозвитку викладача закладу післядипломної педагогічної освіти є те, що результатом його роботи виступає не лише самовдосконалення в особистому та професійному плані, а й підвищення ефективної взаємодії зі слухачами, що і є результатом формування андрагогічної компетентності викладача закладу післядипломної педагогічної освіти. Комунікативна роль викладача трансформується від транслятора готових знань до викладача-андрагога з ролями фасилітатора, модератора, тьютора, коуча.

Важливою професійною якістю викладача закладу післядипломної педагогічної освіти є впевненість у собі, що забезпечує оптимальну мобілізованість і стабільність поведінки. Зазначимо, що у період карантину мобільність викладача закладу післядипломної педагогічної освіти є необхідним показником андрагогічної компетентності в умовах ускладнення ситуації навчання, необхідності аналізу конкретних андрагогічних ситуацій.

Як свідчить дослідження В. Приходька, серед основних характеристик андрагогічної компетентності викладача закладу післядипломної педагогічної освіти доцільно виокремити такі: прагнення до самовизначення; автономність особистості як прояв високого рівня самореалізації; прагнення знайти форми контролю, які схвалює й цінує категорія дорослих учнів; вирішення проблем, пов'язаних із мовною та комунікаційною культурою викладачів; мотивація до використання ефективних технологій навчання дорослих (Приходько, 2012).

Показниками андрагогічної позиції та освітньої стратегії для викладача закладу післядипломної педагогічної освіти є: виявлення ефекту розвиваючого змісту за рахунок внесення в освітній простір досвіду слухачів; задоволеність результатами навчання на індивідуальному й груповому рівнях; бажання слухачів продовжити взаємні контакти після закінчення навчання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, дослідження формування андрагогічної компетентності викладача слід розглядати як складний соціально-психологічний феномен, що зумовлює появу життєво-важливих проблем і ситуацій, розв'язання яких потребує відповідної психолого-педагогічної підтримки у формуванні професійних цінностей щодо ефективної адаптації особистості до нових умов діяльності. Водночас професійний саморозвиток викладача закладу післядипломної педагогічної освіти має бути усвідомленою потребою в неперервному самовдосконаленні, ставленні до навчання як пріоритету

професійної діяльності, а сукупність набутих знань, умінь, навичок, якостей і ціннісних орієнтацій сприятимуть удосконаленню освітньої діяльності, спрямованої на розвиток соціально-значимих якостей дорослої людини. Новий етап модернізації післядипломної педагогічної освіти щодо формування андрагогічної компетентності сучасного викладача потребує оновлення цілей та потреб з обов'язковим осучасненням змісту, форм і методів навчання, організацією відповідної навчальної діяльності щодо розвитку творчої, креативної особистості педагога задля успішного виконання професійних завдань.

Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо проблему розвитку андрагогічної компетентності викладача закладу післядипломної педагогічної освіти в умовах неформального навчання.

Список використаних джерел

- Ільчук, В. (2016). *Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін у вищих аграрних навчальних закладах*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця.
- Кириченко, М. (2016). Інноваційні підходи до професійного розвитку педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівних кадрів освіти у відкритому суспільстві. *Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України*: зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф., Київ, 28 жовтня 2016 р. 16-30. URL: <https://cutt.ly/9b0JVrK>
- Конькова, В.В. (2016). Самоменеджмент керівника навчального закладу. *Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України*: зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф., Київ, 28 жовтня 2016 р. 372-375. URL: <https://cutt.ly/9b0JVrK>
- Лозовецька, В. (2011). Концептуальні засади професійного саморозвитку сучасної особистості. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*, 1. 33-39. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpto_2011_1_7
- Лук'янова, Л. (2015). Акмеологічний ресурс андрагогічної моделі навчання. *Проблеми освіти*, 84, 31-36. URL: <https://cutt.ly/Yb0KjHj>
- Остапенко, Е. (2015). *Формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ.
- Подолець, К. (2019). *Загальні теоретичні заходи щодо самоформування психолого-педагогічної проблеми «Шлях до досконалості»*. URL: <https://cutt.ly/6b0Kv9U>
- Приходько, В. (2012). Системні аспекти моніторингу професійних якостей педагога-андрагога в системі післядипломної освіти. *Особистість у єдиному освітньому просторі*: зб. наукових тез III Міжнародного Форуму 26-29 квітня 2012 р. 1 (7). URL:

- https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/Prihodko.pdf
- Сидоренко, В. (2016). Педагогічне дорадництво як інноваційний напрям акмепрофесіогенезу фахівців у системі ППО. *Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України*: зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф. Київ, 28 жовтня 2016 р. 145-148. URL: <https://cutt.ly/vb0KRCj>
- Сорочан, Т. & Данильєв, А. (2013). *Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня* (за мат. Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти), 524. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/26581/>
- Теоретичні основи і технологія професійного розвитку науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки*: препринт (аналітичні матеріали) (2017). Авт. кол.: О. Бульвінська, Н. Дівінська, Н. Дяченко, О. Жабенко, І. Линьова, Ю. Скиба, Г. Чорнойван, О. Ярошенко; за ред. О. Ярошенко. К.: ІВО НАПН України. У 2-х ч. Ч. 1. URL: <https://cutt.ly/eb0KSS0>

References (translated and transliterated)

- Ilchuk, V. (2016). Pedagogichni umovy profesiinoho samorozvytku vykladachiv fakhovykh dystsyplin u vyshchyykh ahrarykh navchalnykh zakladakh [Pedagogical conditions of professional self-development of teachers of professional disciplines in higher agrarian educational institutions]. *Candidate's theses*: 13.00.04. Vinnytsia, 254 [in Ukrainian].
- Kyrychenko, M. (2016). Innovatsiini pidkhody do profesiinoho rozvytku pedahohichnykh, naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv ta kerivnykh kadriv osvity u vidkrytomu suspilstvi. Profesiyni rozvytok ta upravlinnia liudskymy resursamy v systemi pisljadiplomnoi pedahohichnoi osvity v konteksti transformatsii osvity Ukrainy [Innovative approaches to the professional development of pedagogical, scientific and pedagogical workers and managers of education in an open society. Professional development and human resources management in the system of postgraduate pedagogical education in the context of transformation of education in Ukraine]: zb. materialiv Vseukrainskoi nauk.-prakt. konf., Kyiv, 28 zhovtnia 2016 r., 16-30. URL: <https://cutt.ly/9b0JVrK> [in Ukrainian].
- Konkova, V. (2016). Samomenedzhment kerivnyka navchalnoho zakladu. Profesiyni rozvytok ta upravlinnia liudskymy resursamy v systemi pisljadiplomnoi pedahohichnoi osvity v konteksti transformatsii osvity Ukrainy [Self-management of the head of the educational institution. Professional development and human resources management in the system of postgraduate pedagogical education in the context of transformation of education in Ukraine]: zb. materialiv Vseukrainskoi nauk.-prakt. konf., Kyiv, 28 zhovtnia 2016 r., 372-375. URL: <https://cutt.ly/9b0JVrK> [in Ukrainian].
- Lozovetska, V. (2011). Kontseptualni zasady profesiinoho samorozvytku suchasnoi osobystosti [Conceptual principles of professional self-development of modern personality]. *Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi*

- osvity NAPN Ukrainy. *Profesiina pedahohika. – Scientific Bulletin of the Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Professional pedagogy*, 1, 33-39. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpto_2011_1_7 [in Ukrainian].
- Lukianova, L. (2015). Akmeolohichniy resurs andrahohichnoi modeli navchannia [Acmeological resource of andragogical model of education]. *Problemy osvity – Problems of education*, 84, 31-36. URL: <https://cutt.ly/Yb0KjHj> [in Ukrainian].
- Ostapenko, E. (2015). Formuvannia hotovnosti maibutnikh ekonomistiv do profesiinoho samorozvytku [Formation of readiness of future economists for professional self-development]. *Extended abstract of Candidate's theses*. Kyiv [in Ukrainian].
- Podolets, K.V. (2019). Zahalni teoretychni zakhody shchodo samoformuvannia psykholoho-pedahohichnoi problemy «Shliakh do doskonalosti» [General theoretical measures for self-formation of psychological and pedagogical problems «Path to perfection»]. URL: <https://cutt.ly/6b0Kv9U> [in Ukrainian].
- Prykhodko, V. (2012). Systemni aspekty monitorynhu profesiinykh yakosti pedahoha-andrahoha v systemi pisljadiplomnoi osvity. Osobystist u yedynomu osvitnomu prostori [Systemic aspects of monitoring the professional qualities of an andragogue teacher in the system of postgraduate education. Personality in a single educational space]: zb. naukovykh tez III Mizhnarodnoho Forumu 26 – 29 kvitnia 2012 r., 1 (7). URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/Prihodko.pdf [in Ukrainian].
- Sydorenko, V. (2016). Pedahohichne doradnytstvo yak innovatsiinyi napriam akmeprofesiohenezu fakhivtsiv u systemi PPO. Profesiinyi rozvytok ta upravlinnia liudskymy resursamy v systemi pisljadiplomnoi pedahohichnoi osvity v konteksti transformatsii osvity Ukrainy [Pedagogical counseling as an innovative direction of acmeprofesiohogenesis of specialists in the air defense system. Professional development and management of human resources in the system of postgraduate pedagogical education in the context of transformation of education in Ukraine]: zb. materialiv Vseukrainskoi nauk.-prakt. konf., Kyiv, 28 zhovtnia 2016 r., 145–148. URL: <https://cutt.ly/vb0KRCj> [in Ukrainian].
- Sorochan, T., Danyliev, A. (2013). Profesiinyi rozvytok kerivnykiv i pedahohichnykh pratsivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv u pisljadiplomnii pedahohichnii osviti rehionalnoho rivnia [Professional development of heads and pedagogical workers of general educational institutions in postgraduate pedagogical education of regional level]: (za mat. Luhanskoho oblasnoho instytutu pisljadiplomnoi pedahohichnoi osvity). URL: <https://lib.iitta.gov.ua/26581> [in Ukrainian].
- Teoretychni osnovy i tekhnolohiia profesiinoho rozvytku naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv universytetiv v umovakh intehratsii vyshchoi osvity i nauky (2017). [Theoretical bases and technology of professional development of scientific and pedagogical workers of universities in the conditions of integration of higher education and science]. Preprynt (analitichni materialy): U 2-kh ch. Ch. 1. K. 131. URL: <https://cutt.ly/eb0KSS0> [in Ukrainian].

УДК [159. 923. 2: 37. 011. 3-051]:[17. 011: 025. 13]
DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(19\).2021.82-92](https://doi.org/10.35387/od.1(19).2021.82-92)

**Кучерявий Олександр
Георгійович** – доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу теорії і практики педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Kucheryavy Oleksandr – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Leading Researcher of the Department of Theory and Practice of Pedagogical Education of the Ivan Zaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5469-0949>
E-mail: oleksandr.kuch@ukr.net

ПАРАДИГМАЛЬНА КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ОСОБИСТІСНОГО, ПРОФЕСІЙНОГО Й ПРОФЕСІЙНО-КУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ

Анотація. В оглядовій статті з акме-синергетичних, аксіо-культурних, особистісно-діяльнісних і цілісних позицій схарактеризовано концептуальну схему та структуру авторської парадигмальної концептуальної моделі особистісного, професійного і професійно-культурного розвитку вчителя. До цілісної сукупності сутнісних характеристик розробленої моделі віднесено такі: 1) її аксіологічно детерміновану акме-синергетичну парадигму; 2) концептуальність; 3) спіралеподібність просторової форми; 4) системну побудову як ієрархічно впорядкованої; 5) ціннісно-смыслову наступність фаз розвитку особистості вчителя як особливої підсистеми; 6) багатовимірний і системний характер функцій професійно-педагогічної культури як стратегічної домінанти цілісного розвитку вчителя. Парадигмальний і концептуальний характер багаторівневої моделі передусім віддзеркалюється в її концептуальній платформі й принципах кар'єрного саморуку педагога – загальних і специфічних (їх сформульовано на основі визначених критеріїв). Просторова форма спроектованого ідеального об'єкту у вигляді спіралі насамперед віддзеркалює цінності-цілі відповідного розвивального процесу: аксіосфери компетентного вчителя і педагогічного професіоналізму, аксіо-культуросферу професійно-педагогічної культури, кожна з яких побудована у тривимірній системі цілісної активності педагога. Загалом сама модель представлена як цілісна сукупність таких взаємопов'язаних і упорядкованих підсистем: підсистема аксіологічних утворень особистісного, професійного і професійно-культурного розвитку вчителя; підсистема базової цілісної активності педагога в кар'єрному саморусі – інтелектуальної, афективної й комунікативної; підсистема фаз саморуку вчителя до вершин професійної зрілості на різних її рівнях: 1) фаза кар'єрного зростання до рівня професійної компетентності;

2) фаза саморуку до рівня педагогічного професіоналізму; 3) фаза сходження вчителя до рівня професійно-педагогічної культури. Провідною особливістю фаз є їх ціннісно-смыслова наступність, яка забезпечується спеціально описаним механізмом. У різних вимірах розкрито функції професійно-педагогічної культури й основні цілісні властивості особистісного, професійного і професійно-культурного розвитку вчителя. Окреслено його засоби – самотворчість і професійну творчість.

Ключові слова: розвиток; цілісний розвиток учителя; фази і принципи розвитку; концептуальна схема; парадигмальна концептуальна модель; аксіосфера; аксіо-культуросфера; професійна компетентність; педагогічний професіоналізм; професійно-педагогічна культура.

Kucheryavy Oleksandr

PARADIGMAL CONCEPTUAL MODEL OF PERSONAL, PROFESSIONAL AND PROFESSIONAL-CULTURAL DEVELOPMENT OF A TEACHER

Abstract. *The review article on acme-synergetic, axio-cultural, personal-activity and holistic positions characterizes the conceptual scheme and structure of the author's paradigmatic conceptual model of personal, professional and professional-cultural development of a teacher. The integral set of essential characteristics of the developed model includes the following: 1) its axiologically determined acme-synergetic paradigm; 2) conceptuality; 3) spiral shape of the spatial shape; 4) system construction as hierarchically ordered; 5) value-semantic succession of phases of development of the teacher's personality as a special subsystem; 6) multidimensional and systemic nature of the functions of professional and pedagogical culture as a strategic dominant of the holistic development of the teacher. The paradigmatic and conceptual nature of the multilevel model is primarily reflected in its conceptual platform and the principles of career self-movement of the teacher - general and specific (they are formulated on the basis of certain criteria). The spatial form of the projected ideal object in the form of a spiral first of all reflects values-purposes of the corresponding developmental process: axiospheres of the competent teacher and pedagogical professionalism, axiocultural sphere of professional pedagogical culture, each of which is constructed in three-dimensional system of integral activity of the teacher. In general, the model itself is presented as a holistic set of such interconnected and ordered subsystems: the subsystem of axiological formations of personal, professional and professional-cultural development of the teacher; subsystem of basic integral activity of a teacher in a career self-movement - intellectual, affective and communicative; subsystem of phases of self-movement of a teacher to the top of professional maturity at its different levels: 1) phase of career growth to the level of professional competence; 2) the phase of self-movement to the level of pedagogical professionalism; 3) the phase of the teacher's ascent to the level*

of professional and pedagogical culture. The leading feature of the phases is their value-semantic continuity, which is provided by a specially described mechanism. The functions of professional and pedagogical culture and the main integral properties of personal, professional and professional and cultural development of a teacher are revealed in different dimensions. His means - self-creation and professional creativity are outlined.

Key words: *development; holistic development of the teacher; phases and principles of development; conceptual scheme; paradigmatic conceptual model; axiosphere; axio-cultural sphere; professional competence; pedagogical professionalism; professional and pedagogical culture.*

Постановка проблеми, її актуальність. В умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» на фоні динамічної появи викликів для національної системи освіти і держави загалом зростають вимоги до вчителя як суб'єкта особистісного, професійного і професійно-культурного розвитку. Проблема відповідного цілісного розвитку педагога є ядром проблемного поля виходу вітчизняної педагогічної науки на рівень якості забезпечення не тільки кар'єрного саморуку вчительських кадрів, але й випереджувального характеру поступу всієї неперервної педагогічної освіти. Актуальність проблеми посилюється спрямованістю результатів її розв'язання на подолання суперечностей між соціальним замовленням системам вищої педагогічної, формальної й неформальної післядипломної педагогічної освіти на професійно зрілого вчителя і реальним рівнем цілісного розвитку педагогів-практиків, що не в повній мірі відповідає нагальним суспільним потребам.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати аналізу предмету наукового пошуку дозволяють зробити загальний висновок: у сукупності різнобічних підходів до дослідження проблеми особистісного розвитку і саморозвитку – філософського, психоаналітичного, суб'єктного, діяльнісного, когнітивного та ін. – центральне місце займають гуманістичний (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт та ін.) і особистісно орієнтований (І. Бех, Г. Костюк, В. Рибалка та ін.). Наріжними каміннями теоретичної бази вирішення проблеми цілісного розвитку вчителя слід також вважати: культурно-історичну концепцію розвитку вищих психічних функцій (Л. Виготський); положення теорії особистості С. Рубінштейна про сутність і детермінанти особистісного розвитку; концептуальне бачення онтогенезу людської психіки, психічного розвитку особистості Г. Костюком, його рушійних сил, закономірностей, шляхів і способів педагогічного стимулювання та ін. (Костюк, 1989).

В історичній ретроспективі різні аспекти професійного розвитку педагога та сутності його цільових орієнтирів були у фокусі уваги з особистісно-діяльнісних і акмеологічних позицій багатьох науковців: Л. Гребенкіної, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мітіної, Є. Рогова, Т. Руднева, В. Семиченко, В. Сластьоніна та ін. В аксіологічному в єдності з іншими вимірами цей феномен розглядали Є. Бондаревська, І. Зязюн, В. Гриньова, Н. Гузій, О. Дубасенюк, І. Ісаєв, Т. Федірчик та ін.

У науковому дискурсі представлено й аспект моделювання вершин окремих складників цілісного розвитку педагога. Зокрема, в Україні модель педагогічної культури майбутнього вчителя розроблено В. Гриньовою (Гриньова, 1998, с. 98). Роблячи акцент на синтезі аксіологічного й особистісно-діяльнісного підходів, оригінальну структурно-змістову модель педагогічного професіоналізму побудовано Н. Гузій (Гузій, 2004, с. 217). Проте моделювання цілісного – особистісного, професійного і професійно-культурного розвитку вчителя – ще не було предметом наукових досліджень.

Мета статті: висвітлення оптимального парадигмального підходу, концептуальної схеми і структури моделі цілісного розвитку вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науковий пошук пов'язано з базовими категоріями акмеології (термін уперше вжито у 1928 р. Н. Рибніковим у цілях позначення психології дорослості як розділу вікової психології), з потребами сучасної педагогічної акмеології в розвитку.

Концептуальна схема цілісного бачення особистісного, професійного і професійно-культурного розвитку вчителя. Представлена нижче схема – це своєрідна платформа для моделювання відповідного процесу. Її міцним *методологічним фундаментом* є гармонійна єдність аксіологічного, акмеологічного, системного, синергетичного, цілісного, культурологічного й особистісно-діяльнісного підходів до з'ясування сутнісних характеристик саморуку педагога до вершин професійної зрілості впродовж життя. Стрижень теоретичної основи авторських концептуальних уявлень – цілісна сукупність психологічних положень про сутність і рушійні сили розвитку особистості, утвердження її творчої самодіяльності й самостійності у ролі провідної детермінанти психічного розвитку, який відбувається за законами саморуку (Л. Виготський, Г. Костюк, С. Рубінштейн та ін.). Спроектований схематичний конструкт має такі складники:

1. Цілісний розвиток учителя – особистісний, професійний і професійно-культурний – у філософському аспекті є поступальним процесом якісних змін у його професійній свідомості й самосвідомості, їх трансформації у професійно-культурну, що здійснюється по спіралі й на різних рівнях складності цінностей-цілей і якому на всіх етапах притаманна діалектика загальних і специфічних принципів функціонування. У «триаді» його складників у контексті переходу кількісних змін в якісні базовим є особистісний розвиток, основна функція якого – бути першоджерелом саморуку вчителя до вищих за ціннісно-змістовим і ціннісно-смысловим потенціалами вершин педагогічної зрілості.

2. Руховим і регулятивним механізмом особистісного, професійного і професійно-культурного розвитку педагога як цілісного утворення є його аксіологічно детермінована акме-синергетична парадигма. Її сутність відбивається у таких вербальних формулах:

2.1. Цінності, що детермінують цілісний і неперервний поступ учителя (майбутнього вчителя) до вершин професійної зрілості за умов їх внутрішнього прийняття ним як особистісних, є складниками аксіосфер

професійної компетентності, педагогічного професіоналізму і аксіо-культуросфери професійно-педагогічної культури. Найпотужніша детермінанта цілісного розвитку вчителя – аксіо-культуросфера його професійно-педагогічної культури (Кучерявий, 2019, с. 83).

2.2. В аксіо-культурологічному вимірі особистісний, професійний і професійно-культурний розвиток учителя як особлива цілісність є детермінованим професійно-педагогічною культурою процесом духовно-культурного саморуку і самовиробництва, привласнення ним у ролі самоцінних цінностей еталонної культуросфери особистості педагога, яка опосередковується функціонуванням історично обумовлених культур – культури педагогічного професіоналізму, світоглядно-аксіологічної, духовної, національної й загальної культури соціуму – і має після здійснення ним інкультурації індивідуально-неповторний характер.

2.3. Бачення цілісного розвитку вчителя з акмеологічних позицій є основою для окреслення перспектив розгортання цього процесу, його поступового виходу на професіоналізм особистості, професіоналізм діяльності, культуру педагогічного професіоналізму і професійно-педагогічну культуру. Яскравими образами своєрідних акме-систем кар'єрного саморуку вчителя впродовж життя слугують акмеологічна модель «Я-концепції» професійно-культурного розвитку педагога і парадигмальна концептуальна модель його особистісного, професійного і професійно-культурного поступу.

2.4. Синергетичне «обличчя» особистісного, професійного і професійно-культурного розвитку вчителя як нелінійного і неоднозначного процесу визначається самоорганізаційним механізмом функціонування системи його фаз з притаманним їй явищем біфуркації. Своєрідними підсистемами кожної з таких фаз є професійна самотворчість (самоосвіта і самовиховання) і педагогічна творчість (їх провідні цілісні характеристики – культуровідповідний зміст і саморозвивальна спрямованість технологій).

2.5. Цілісний розвиток педагога в особистісно-діяльнських координатах – це процес реалізації ним потреб у самоактуалізації в різних видах діяльності з динамічно зростаючими дитиноцентристськими і культуроцентристськими потенціалами цільових орієнтирів, неперервні якісні зміни (відбуваються під впливом інтелектуальної, афективної й комунікативної активності вчителя в професійно-діяльнському, громадсько-діяльнському, і особливо самотворчо-діяльнському просторах) у духовно-моральній, потребнісно-мотиваційній, когнітивній і афективній сферах його особистості, системі рефлексивно-комунікативних якостей за рахунок їх збагачення у статусі самоцінних новоутвореннями професійного і професійно-культурного планів.

3. Основними цілісними властивостями особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку вчителя є такі: 1) інваріантність проміжних і кінцевих результатів цього процесу підвищенню рівнів базової активності вчителя (інтелектуальної, емоційно-вольової й комунікативної) у особистісній і професійній самотворчості та педагогічній творчості; 2) аксіо-акмеологічна детермінованість;

3) емерджентність загальних принципів функціонування по відношенню до локальних принципів якісних змін на його фазах; 4) синергетичний характер функціонування як особливої цілісності в культуровідповідному ціннісно-смысловому просторі; 5) наявність внутрішніх зв'язків між складниками прямого й зворотного планів; 6) адекватність цінностей-цілей, цінностей-смыслів і цінностей-засобів саморуку вчителя до вершин педагогічного професіоналізму і професійно-педагогічної культури; 7) якісна повнота (націєтворча, культуротворча, самотворча і дитиноцентриська гуманістична спрямованість; єдність професійної і професійно-культурної свідомості й самосвідомості особистості вчителя як психологічний механізм процесу його кар'єрного поступу та ін.).

4. У сукупності критеріїв визначення загальних принципів цілісного розвитку вчителя основними є такі: 1) зв'язок принципів з досягненнями педагогом (майбутнім учителем) на різних фазах кар'єрного зростання (горизонтальний вимір) максимально можливих для його самотнього вітального і аксіологічного потенціалу рівнів самоактуалізації й самореалізації у різновидах самотворчості й педагогічної творчості, професійній, громадській і громадянській діяльності; 2) віддзеркалення у принципах стратегічної лінії на спрямованість інтелектуальної, афективної й комунікативної активності педагога у напрямі формування у нього інтегральної здатності до сприяння якісній реалізації національною середньою школою свого соціального замовлення: формування духовно, морально, психічно і фізично здорової й щасливої особистості учня-патріота, всебічно розвиненої, вихованої та освіченої; 3) орієнтованість принципів на гармонізацію у закладах вищої й післядипломної (формальної й неформальної) освіти соціального замовлення на вчителя з достатнім для активного сприяння ним національному культуротворенню і сталому поступу країни рівнем цілісного розвитку і реальному ступеню розвивального характеру в них освітніх цілей, змісту і технологій.

Структура моделі у вимірі окресленої концептуальної схеми.

Основним мотивом моделювання цілісного розвитку вчителя є складність цього процесу і потреба у встановленні й розкритті його глибинної сутності, зовнішніх і внутрішніх закономірних зв'язків, функцій, цільових орієнтирів і принципів функціонування. Як зазначено в «Педагогічному словнику» за редакцією М. Ярмаченка, моделювання є засобом використання моделей з метою визначення (уточнення) характеристик і раціоналізації способів побудови заново конструйованих об'єктів (Ярмаченко, 2001, с. 323).

Першою характеристикою розробленої моделі як ідеального і штучно створеного конструкту є її зумовленість аксіологічно детермінованою акме-синергетичною парадигмою. За О. Вознюком, «парадигма – це сукупність стійких і загальнозначущих норм, теорій, методів, схем наукової діяльності, що передбачає єдність у тлумаченні теорії, в організації емпіричних досліджень та інтеграції одержуваних даних» (Вознюк, 2012, с. 24).

Парадигмальне моделювання освітніх явищ і процесів – це достатньо новий у наукових дослідженнях різновид теоретичного методу

моделювання. Проте в Україні він став предметом спеціального фундаментального наукового пошуку А. Семенової в контексті розвитку теорії професійної підготовки майбутнього вчителя (Семенова, 2009). За результатами аналізу її уявленнє про відповідний феномен та їх проєкції на наш предмет розгляду, зазначимо, що парадигмальне моделювання в теорії цілісного розвитку вчителя – це метод дослідження цього процесу в ідеальному – ціннісно-схематичному – вигляді з парадигмальної позиції вершинної в акмеологічному сенсі аксіо-культурної детермінації його особистісного, професійного і професійно-культурного поступу як результату самоорганізації самотворчості й професійної творчості.

Друга стрижнева характеристика моделі – концептуальність – відображена у вже представлений концептуальній схемі та у системі загальних і специфічних принципів цілісного розвитку педагога. До цілісної сукупності *загальних принципів* відносяться такі: домінантності детермінації особистісного, професійного і професійно-культурного розвитку вчителя усвідомленим ним еталонним феноменом професійно-педагогічної культури; поглинання аксіо-культуросферою особистості вчителя у цілісному саморозвивальному процесі аксіосфери педагогічного професіоналізму та його аксіосфери як носія цінностей професійної компетентності; базовості інтелектуальної, афективної й комунікативної активності особистості вчителя на всіх фазах його цілісного розвитку; детермінації професійного і професійно-культурного поступу вчителя ціннісно-смысловим потенціалом процесу і результатів його особистісного розвитку, природними задатками і здібностями; неперервності поглиблення усвідомленості вчителем потреби в самоактуалізації й самореалізації у різновидах динамічної системи його діяльності; цілісності внутрішніх і зовнішніх чинників якісних переходів з одного проміжного рівня особистісного, професійного і професійно-культурного розвитку вчителя на більш високий – другий; стратегічного перспективного проєктування вчителем цільової програми особистісного, професійного і професійно-культурного розвитку на діагностичній основі й у вимірах синтезу власних потреб і потреб суспільства; цільової обумовленості змісту педагогічної організації й особистої самоорганізації кар'єрного саморуху вчителя на всіх його фазах; зміни характеру співвідношення розвитку вчителя на особистісному, професійному і професійно-культурному рівнях із його досвідом особистісно-професійної самотворчості й педагогічної творчості. Загальні принципи червоною ниткою проходять крізь сукупність специфічних, характерних для фаз. Специфічні закономірності й принципи саморуху вчителя від педагогічного професіоналізму до професійно-педагогічної культури розкрито в окремій статті (Кучерявий, 2020, с. 21-31).

Спіралеподібність просторової форми – третя сутнісна характеристика моделі – пов'язана з філософським трактуванням цілісного розвитку вчителя як психічного, насамперед положенням, що він є внутрішнім саморухом по спіралі від нижнього рівня цього процесу (рівня професійної компетентності) до більш високих рівнів – педагогічного професіоналізму і професійно-педагогічної культури. Спіральна форма

розвитку притаманна багатьом різновидам природних систем.

Четверта сутнісна характеристика – системна побудова моделі як ієрархічно впорядкованої (вона має можливість розподілу на підсистеми). Йдеться про цілісну сукупність таких взаємопов'язаних підсистем: 1) підсистему базових активностей педагога в кар'єрному саморусі на його різних рівнях – інтелектуальної, афективної й комунікативної; 2) підсистему фаз саморуку вчителя до вершин професійної зрілості: фази кар'єрного зростання до рівня педагогічної компетентності (як правило, ця фаза саморуку є характерною для майбутніх учителів); фази саморуку до рівня педагогічного професіоналізму; фази сходження до рівня професійно-педагогічної культури; 3) підсистему аксіосферичних утворень цілісного розвитку особистості педагога як його ціннісно-цільового і ціннісно-змістового потенціалу: аксіосферу вчителя як носія цінностей професійної компетентності, аксіосферу педагогічного професіоналізму і аксіокультуросферу професійно-педагогічної культури; 4) підсистему функцій професійно-педагогічної культури як стратегічної детермінанти цілісного розвитку вчителя; 5) підсистему загальних і специфічних принципів особистісного, професійного і професійно-культурного розвитку педагога.

П'ятою характеристикою моделі є ціннісно-смилова наступність фаз функціонування їх підсистеми. Ціннісно-смилова наступність фаз цілісного розвитку вчителя зумовлюється таким механізмом: усвідомлені педагогом потреби в подоланні внутрішніх суперечностей відповідного процесу на конкретному етапі, опануванні новими, актуальними для його наступної фази, цінностями-цілями, виявляються в мотивах підвищення рівнів інтелектуальної, афективної й комунікативної активності в кар'єрному саморусі, а більш потужна самоорганізація ним у розвивальних цілях самотворчості й професійної творчості як особистісно значущих цінностей-засобів закономірно сприяє досягненню емоційно пережитих вершин професійної зрілості.

Багатовимірний і системний характер функцій професійно-педагогічної культури як провідної домінанти цілісного розвитку вчителя – шоста характеристика моделі. До системи функцій відносяться такі: 1) *соціально-культуротворчий вимір*: стратегічно націєтворча; стратегічно культуро-розвивальна; суспільно-культуровідтворювальна; 2) *природно-і освітньо-середовищний вимір*: природно-захисна; природно-відтворювальна; освітньо-культураційна; освітньо-одухотворювальна; освітньо-гуманізаційна; освітньо-оновлювальна; 3) *професійно-кар'єрний вимір*: особистісно- й професійно-розвивальна; професійно-самореалізаційна; професійно-творча; професійно-самотворча; науководслідницька; професійно-конативна; 4) *особистісно зорієнтований навчально-виховний вимір*: нооетично-світоглядна; цілісно-соціалізаційна; україноцентрично-виховна; гуманістично-виховна; навчально-інкультураційна; особистісно-мобілізаційна; особистісно-формувальна; особистісно-розвивальна; особистісно-оздоровлювальна; особистісно-захисна; особистісно-одухотворювальна; особистісно-опочуттєвлювальна; культивуваційно-самодіяльнісна; 5) *стратегічно-цільовий і творчо-*

потенційний вимір: нормативна; позанормативна.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Цілісний процес особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку вчителя як самобутній, неперервний, багаторівневий і стадійний є усвідомленою за результатами дії зовнішніх і внутрішніх чинників якісною зміною його професійної свідомості й самосвідомості на самоорганізаційних засадах, що характеризуються: 1) послідовним збагаченням аксіосфери компетентного вчителя-практика цінностями педагогічного професіоналізму; 2) розширенням з часом і в культуровідповідних умовах аксіосфери педагогічного професіоналізму за рахунок новоутворень, що є аксіологічними складниками еталонного зразка аксіо-культурософії професійно-педагогічної культури; 3) досягненням «Я-концепцією» особистісного і професійного розвитку вчителя найвищого рівня інноваційності й якісної повноти: її перетворенням в «Я-концепцію» особистісного, професійного і професійно-культурного розвитку; 4) культуровідповідним змістом самотворчої й професійно-творчої діяльності педагога.

Модель не тільки відображає стратегію цілісного розвитку вчителя – від інтегральної професійної компетентності до педагогічного професіоналізму й професійно-педагогічної культури, але й утверджує на фундаменті аксіологічної й акме-синергетичної парадигми основні вимоги до його функціонування, механізм цього розвивального процесу – єдність професійної свідомості й самосвідомості особистості педагога.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у побудові класифікації видів парадигмального моделювання освітніх явищ і процесів, розробленні оптимальних програм переходу від спроектованої нами моделі до практики.

Список використаних джерел

- Вознюк, О.В. (2012). *Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика*: монографія. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка.
- Гриньова, В.М. (1998). *Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти)*: монографія. Харків: Основа.
- Гузій, Н.В. (2004). *Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти*: монографія. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова.
- Зязюн, І.А. (2008). *Філософія педагогічної дії*: монографія. Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького.
- Костюк, Г.С. (1989). *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості* (за ред. Л.М. Проколієнко). Київ: Рад. школа.
- Кучерявий, О.Г. (2019). Феномен професійно-педагогічної культури: аспект терміносистеми її теорії у цілісному вимірі. *Вісник національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. М.О. Носко (гол. ред). Чернігів: НУЧ, 1 (157), 81-86. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.2621165>

- Кучерявий, О.Г. (2020). Закономірності й принципи професійно-культурного розвитку вчителя. *Естетика і етика педагогічної дії*. Київ-Полтава: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Полтав. нац. пед. ун.-т імені В.Г. Короленка, 22, 21-31. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2020.22.221983>
- Педагогічний словник*. (2001). М.Д. Ярмаченко (голов. ред). Київ: Педагогічна думка. 516.
- Семенова, А.В. (2009). *Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів*: монографія. Одеса: Юридична література.
- Федірчик, Т.Д. (2015). *Розвиток педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи (теоретико-методичний аспект)*: монографія. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т.

References (translated and transliterated)

- Voznyuk, O.V. (2012). *Pedahohichna synerhetyka: heneza, teoriya i praktyka* [Pedagogical synergetics: genesis, theory and practice]: monohrafiya. Zhytomyr: ZHDU im. I. Franka [in Ukrainian].
- Hryn'ova, V.M. (1998). *Formuvannya pedahohichnoyi kul'tury maybutn'oho vchytelya (teoretychnyy ta metodychnyy aspekty)* [Formation of pedagogical culture of the future teacher (theoretical and methodical aspects)]: monohrafiya. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].
- Huziy, N.V. (2004). *Pedahohichnyy profesionalizm: istoryko-metodolohichni ta teoretychni aspekty* [Pedagogical professionalism: historical-methodological and theoretical aspects]: monohrafiya. Kyiv: NPU im. M.P. Drahomanova [in Ukrainian].
- Zyazyun, I.A. (2008). *Filosofiya pedahohichnoyi diyi* [Philosophy of pedagogical action]: monohrafiya. Cherkasy: CHNU im. B. Khmel'nyts'koho [in Ukrainian].
- Kostyuk, H.S. (1989). *Navchal'no-vykhovnyy protses i psykhichnyy rozvytok osobystosti* [Educational process and mental development of personality]. *Rad. shkola – Soviet school*. Kyiv [in Ukrainian].
- Kucheryavyy, O.H. (2019). *Fenomen profesijno-pedahohichnoyi kul'tury: aspekt terminosystemy yiyi teoriyi u tsilisnomu vymiri* [The phenomenon of professional and pedagogical culture: an aspect of the terminological system of its theory in its holistic dimension]. *Visnyk natsional'noho universytetu «Chernihivs'kyy kolehium» imeni T.H. Shevchenka – Bulletin of the Taras Shevchenko National University «Chernihiv Collegium»*. Chernihiv: NUCh, 1 (157), 81-86
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.2621165> [in Ukrainian].
- Kucheryavyy, O.H. (2020). *Zakonomirnosti y pryntsypy profesijno-kul'turnoho rozvytku vchytelya* [Regularities and principles of professional and cultural development of a teacher]. *Estetyka i etyka pedahohichnoyi diyi – Aesthetics and ethics of pedagogical action*. Kyiv-Poltava, 22, 21-31. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2020.22.221983> [in Ukrainian].
- Pedahohichnyy slovnyk* [Pedagogical dictionary]. (2001). M.D. Yarmachenko (Ed). *Pedahohichna dumka – Pedagogical thought*, Kyiv, 516 [in Ukrainian].
- Semenova, A.V. (2009). *Paradyhmal'ne modelyuvannya u profesijnyy pidhotovtsi*

- maybutnikh uchyteliv [Paradigmatic modeling in the professional training of future teachers]: monohrafiya. *Yurydychna literatura – Legal literature*. Odesa [in Ukrainian].
- Fedirchuk, T.D. (2015). Rozvytok pedahohichnoho profesionalizmu molodoho vykladacha vyshchoyi shkoly (teoretyko-metodychnyy aspekt) [Development of pedagogical professionalism of a young teacher of higher school (theoretical and methodological aspect)]: monohrafiya. Chernivtsi [in Ukrainian].

УДК 364-43:005.336.5:316.77

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(19\).2021.92-102](https://doi.org/10.35387/od.1(19).2021.92-102)

Михайлишин Галина Йосипівна – доктор філософських наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Mykhailyshyn Halyna – Doctor of Philosophy, Professor, Vice-rector of Science and Education of the Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7038-057X>

E-mail: halyna.mykhailyshyn@pnu.edu.ua

Мандро Леся Олегівна – аспірантка кафедри теорії і методики дошкільної та спеціальної освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Mandro Lesia – Postgraduate Student of the Department of Theory and Methods of Preschool and Special Education of the Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5417-9419>

E-mail: lesia.mandro@pnu.edu.ua

НАВИЧКИ ОСОБИСТОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

Анотація. В оглядовій статті здійснено аналіз навичок особистої ефективності у контексті професійної компетентності соціального працівника. Висвітлено спостереження щодо процесу активного дослідження ринку праці, який у цілому буде розширюватися і одні сфери зайнятості витісняться іншими. Зазначено, що на Всесвітньому економічному форумі інструментом успіху та економічного зростання держави визнана якісна безперервна освіта, яка забезпечить постійне вдосконалення фахівців різної сфери зайнятості, розширення їх професійної компетентності, вдосконалення умінь і

навиків, зокрема групи навичок особистої ефективності. У даній статті авторами визначено місце навичок особистої ефективності у структурі професійної компетентності соціального працівника. Здійснено аналіз понять «компетентність» і «компетенція». Окреслено сутність професійної компетентності соціального працівника, детально описано кожну навичку з групи навичок особистої ефективності фахівця соціальної сфери. Серед них виокремлено вміння приймати рішення та працювати зі складними ситуаціями, уміння навчатися впродовж життя та управляти власним розвитком, навички планування та цілепокладання, виконання поставлених завдань, вміння грамотно розпоряджатися ресурсами та стресостійкість, конкурентоспроможність і відповідальність, вмотивованість й ініціативність, гнучкість і креативність, громадську активність та адекватну самооцінку, емоційний інтелект і самоконтроль, самокритичність і самоаналіз.

Обґрунтовано, що справжній професіоналізм соціального працівника полягає не тільки у прийнятті правильних рішень в нестандартних ситуаціях, а й у здатності у процесі здійснення професійної діяльності прогнозувати результати свого впливу на клієнта. Зазначено, що навчання впродовж життя сприяє розвитку конкурентоспроможності та мобільності соціального працівника.

Ключові слова: «soft skills»; професійна компетентність; професійні навички; особиста ефективність; соціальний працівник.

**Mykhailyshyn Halyna,
Mandro Lesia**

PERSONAL EFFICIENCY SKILLS AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A SOCIAL WORKER

Abstract. The review article analyzes the skills of personal effectiveness in the context of professional competence of a social worker. There has been observed the process of active research on labor market, which in general will expand, and some areas of employment will be replaced by others. It is noted that the World Economic Forum recognized quality continuing education as a tool of success and economic growth of a state, which will provide continuous improvement of specialists in various fields of employment, expanding their professional competence, improving skills, including personal efficiency skills. In this article, the authors identify the place of personal effectiveness skills in the structure of professional competence of a social worker. The analysis of the concepts «competence» is carried out. The essence of the professional competence of a social worker is also determined, each skill from the group of skills of personal efficiency of a specialist in the social sphere is described in detail. These include the ability to make decisions and work with difficult situations, the ability to learn throughout life and manage their own development, planning and goal-setting skills, tasks, ability to manage

resources and stress, competitiveness and responsibility, motivation and initiative, flexibility, activity and adequate self-esteem, emotional intelligence and self-control, self-criticism and self-analysis.

The authors also point out that the true professionalism of a social worker is not only in making the right decisions in unusual situations, but also in the ability in the process of professional activity to predict the results of their impact on the client. It is noted that lifelong learning promotes the development of competitiveness and mobility of the social worker.

Key words: *soft skills; professional competence; professional skills; personal efficiency; social worker.*

Постановка проблеми, її актуальність. В умовах посилення трансформаційних процесів актуалізувалися дослідження ринку праці. Різними компаніями проводяться сотні опитувань, написана низка звітів і статей про те, які професії будуть затребувані у майбутньому та яких фахівців потребують роботодавці. Не втратить своєї актуальності професія соціального працівника, адже з розвитком технологій появляться і нові соціальні проблеми, що потребуватимуть пошуку ефективних шляхів їх вирішення. У звіті «Майбутнє робочих місць» за жовтень 2020 р. Всесвітнього економічного форуму визначено десять важливих навичок майбутнього: аналітичне мислення та інноваційність, активне навчання і стратегія навчання, вирішення складних завдань, критичне мислення та вміння аналізувати, креативність та ініціативність, лідерство та соціальний вплив, технології, вміння програмувати, стійкість, вміння формувати та обґрунтовувати ідеї (The Future of Jobs Report. World Economic Forum, 2020). Інструментом успіху та економічного зростання держави визнана якісна безперервна освіта, яка забезпечить постійне вдосконалення фахівців різної сфери зайнятості, розширення їх професійної компетентності, вдосконалення умінь і навиків, зокрема групи навичок особистої ефективності. Цим обґрунтована тема дослідження статті «Навички особистої ефективності як складова професійної компетентності соціального працівника».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У середині ХХ ст. П. Вітмор та Дж. Фрай вивчали роль і необхідність вдосконалення м'яких навичок у військовослужбовців Сполучених Штатів Америки. Згодом поняття «soft skills» зацікавило дослідників у сфері психології, бізнесу, медицини, інформаційних технологій та освіти. Також поняття «soft skills» теоретично та практично вивчали вітчизняні та зарубіжні вчені, такі як О. Абакшина, О. Барінова, Е. Гайдученко, А. Марушев, В. Давидова, Н. Жадько, М. Чуркіна, Д. Іванов, І. Канардов, І. Ключовська, А. Мирошніченко, А. Новиков, М. Чошанов, О. Чуланова, Е. Павлова, Ю. Портланд, О. Сосницька, Д. Татаурщикова, В. Шипілов. Однак «soft skills» як професійно важливі навички для майбутнього соціального працівника ще не були предметом наукового аналізу в Україні, що й зумовило вибір теми публікації.

Мета статті – визначити місце навичок особистої ефективності у

структурі професійної компетентності соціального працівника.

Виклад основного матеріалу дослідження. Закон України «Про вищу освіту» визначає поняття «компетентність» як «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

Професійна компетентність соціального працівника – сукупність професійних знань, умінь, навичок, а також способів виконання професійної діяльності, що ґрунтується на його спрямованості та досвіді. Професійну компетентність соціального працівника визначають наявність в нього двох груп навичок: «hard skills» – професійні, технічні навички, які можна наочно продемонструвати (навички ведення професійної документації, соціальної та вікової психології, форм і методів соціальної роботи тощо); «soft skills» – навички, прояв яких складно відстежити, перевірити і наочно продемонструвати (комунікативні та управлінські) (Михайлишин, Кудла, 2018).

У структурі «soft skills» чільне місце посідає група навичок особистої ефективності: вміння приймати рішення та працювати зі складними ситуаціями, вміння навчатися впродовж життя («lifelong learning») та управляти власним розвитком, навички планування й цілепокладання, виконання поставлених завдань, вміння грамотно розпоряджатися ресурсами (часом, грошима, здоров'ям) та стресостійкість, конкурентоспроможність та відповідальність, вмотивованість та ініціативність, гнучкість та креативність, громадську активність та адекватну самооцінку, емоційний інтелект та самоконтроль, самокритичність та самоаналіз. Рівень їх сформованості основним чином впливає на результативність життя та професійної діяльності.

Вміння приймати рішення та працювати у складних ситуаціях проявляється у ґрунтовному аналізі конкретної ситуації та здатності соціального працівника добирати і використовувати найбільш оптимальні способи та прийоми діяльності в умовах змін. Соціальний працівник має виявляти творчий підхід у рішеннях, що приймаються, знаходити нові способи дій тощо. При цьому успішність дій залежить від спостережливості, професійного мислення, його логічності, уяви, що, у свою чергу, формує професійну винахідливість.

Звідси також випливає важливість розвитку відповідальності. Справжній професіоналізм соціального працівника полягає також у здатності у процесі здійснення професійної діяльності прогнозувати результати свого впливу на клієнта, враховуючи його вікові, індивідуальні особливості, умови життя тощо. Це пов'язано з умінням концентрувати і розподіляти свою увагу в незвичних умовах, що дозволяє швидко орієнтуватись у складних ситуаціях, забезпечує гнучкість мислення, швидкість і точність реакції, рухливість нервових процесів, що уможлиблює швидко адаптацію у незнайомих умовах.

Необхідність вміти навчатися впродовж життя (lifelong learning) та

управляти власним розвитком добре видно на прикладі досвіду професійної діяльності соціального працівника у США, де діє складна система ліцензування професійної діяльності. Фахівець із соціальної роботи у Сполучених Штатах Америки проходить довгий шлях професійного становлення. Щоб стати Ліцензованим клінічним соціальним працівником необхідно: отримати диплом бакалавра та диплом магістра соціальної роботи з ЗВО акредитованого Радою з Освіти по соціальній роботі; оформити реєстрацію в Раді з Поведінкових Наук у якості соціального працівника – інтерна; задокументувати опрацювання більше 3000 годин з клінічної практики під супервізією акредитованого ліцензованого соціального працівника (3-5 років); години практики включають: оцінку, діагностику, планування, психотерапію. Також необхідно пройти додаткові курси і постійно навчатися; скласти іспит з права, етики конкретного штату та інші специфічні спеціалізовані курси та спеціалізований тренінг; екзамен з клінічної практики. Отримавши кваліфікацію, фахівець повинен постійно вдосконалюватися, адже ліцензію потрібно оновлювати щорічно, проходячи необхідне навчання. Особливо важлива бездоганна репутація. Така регуляція потрібна для захисту прав споживача та гарантії якісного надання допомоги (Ростальна, 2020).

Навчання впродовж життя сприяє розвитку конкурентоспроможності та мобільності соціального працівника. Такі навички дозволяють фахівцю швидко й безболісно адаптуватися до суспільних змін, наукового та технічного прогресу й нових видів професійної діяльності, форм спілкування за умови збереження позитивного внутрішнього психологічного та енергетичного потенціалу й гармонії. Йому потрібно бути соціально активним, здатним до саморозвитку й модернізації власної діяльності; швидко й успішно освоювати нові технології, вдосконалювати власні знання та вміння; швидко змінювати вид праці переключачись на іншу діяльність. Ця система передбачає високий ступінь розвитку узагальнених професійних знань, а також готовність відбирати й реалізовувати оптимальні способи виконання завдань; забезпечує рухливість працівника, його здатність до саморегулювання, самоорганізації, швидкої зміни стану, статусу, соціальної категорії, уміння швидко орієнтуватися в ситуації. Професійна мобільність не обмежується рамками однієї галузі і розглядається як можливість професійної та особистісної самореалізації у будь-якій сфері соціально-економічної та соціокультурної діяльності.

Аналізуючи навички цілепокладання, доцільно згадати про методіку постановки цілі SMART (Specific Measurable Achievable Relevant Time-bounded). «Specific» означає конкретність цілі (вона повинна бути максимально чітка, коректна, відповідати тому, що справді потрібно досягти); «measurable» говорить про вимірність цілі (визначені критерії оцінки та формат вимірювання, оскільки мета піддається виміру, можна оцінити весь шлях до її досягнення і конкретний етап перебування на шляху до неї); «achievable» акцентує на досяжності поставленої мети (важливо проаналізувати наявність необхідних для досягнення цілі

ресурсів); «relevant» означає реалістичність, а «time-bounded» чітку визначеність цілі в часі (тобто є конкретна дата досягнення мети, розуміння її користі чи шкоди). У процесі цілепокладання необхідно визначити сильні сторони, обов'язки, що потрібно делегувати, продумати по кілька варіантів отримання бажаного результату, врахувати, що ціль може мінятися в ході здійснення фахової діяльності та отримання нової інформації. Тому потрібно щоразу відповідати на питання: «Чи мета є актуальною на даний час?».

Умотивованість і виконання поставлених завдань тісно взаємопов'язані. Наявність фактору мотивації дає можливість перетворювати знання, уміння та навички на засоби особистісного й професійного зростання. Тим самим посилюється якість діяльності соціального працівника-професіонала. Мотивація є соціокультурним феноменом й зумовлює соціальні дії індивіда. Залучення його до соціуму відбувається під впливом системи норм, правил і цінностей, рольового статусу, культурних традицій. Отже, на часі – дослідження змісту й особливостей мотиваційної системи, адже вони змінюються залежно від потреб клієнта, обставин і професіоналізму фахівця із соціальної сфери. Передусім йдеться про матеріальну, організаційну, соціальну та інформаційну мотивацію. Розкрити сутність поведінки і діяльності суб'єктів та об'єктів соціальної роботи допоможе їх детальне вивчення.

Виконання поставлених завдань передбачає використання інструментів досягнення поставленої мети, щоденні активні дії, фокусування та рух встановленою траєкторією. Важливою є декомпозиція – структурування мети на малі цілі, кроки, а також використання списку почергових дій. У процесі здійснення професійної діяльності доцільно здійснювати оцінку ефективності дій, визначати, що впливає на отримання бажаного результату. Корисним для соціального працівника буде володіння навичками нетворкінгу (англ. networking), що полягає в обміні інформацією між людьми, об'єднаними спільними професійними та/чи особистими інтересами, що зазвичай відбувається в неформальній обстановці. В основі нетворкінгу – побудова міцних довірливих довгострокових відносин за принципом соціальної мережі. Швидке та ефективно вирішення складних життєвих і робочих завдань за допомогою налагодження взаємозв'язків з друзями та знайомими – основна мета нетворкінгу.

Навички планування та вміння грамотно розпоряджатися ресурсами передбачає дотримання наступних принципів: пріоритетності, ефективності, оптимальності. Оскільки події важко запланувати у цілому, варто свій час розподілити на 3 групи: 60 % – запланований час провідної діяльності; 20 % – спонтанна активність; 20 % – непередбачений час. Для ефективного використання робочого часу важливо враховувати психологічно обґрунтовані режими праці та відпочинку. Науковці доводять, що працездатність людей протягом робочого дня змінюється за стадіями. Початок робочого дня називається періодом напрацювання. Його тривалість залежить від стану і підготовленості людини, а також від

складності роботи, що виконується. Подальші 2-3 години характеризуються максимальною працездатністю, після чого вона знижується. Друга половина робочого дня відрізняється від першої більш низьким рівнем працездатності. Тому розв'язання складних питань треба планувати у періоди найбільшої працездатності. У післяобідній період краще виконувати навантаження, що потребує менших зусиль. З-поміж основних принципів розподілу часу науковцями обґрунтовано такі: принцип встановлення пріоритетів (визначення цілей, яких необхідно досягати щодня); принцип ефективності (виконувати кожну задачу вчасно, не зволікаючи з її вирішенням); принцип пріоритетного планування (визначивши найважливіші завдання, можете зосередитися на їх виконанні, а потім, за наявності часу, й на інших, менш важливих); принцип пошуку вигоди від управління часом (навчитися виділяти істотне й відрізняти його від другорядного). Ефективне управління часом не лише дозволяє зробити робочий день продуктивнішим, а й знімає психологічні перевантаження, що виникають внаслідок браку часу і негативно впливають на продуктивність праці та задоволеність нею і собою (Войлісовська, 2016).

З-поміж навичок особистої ефективності соціального працівника також виокремлюємо емоційний інтелект, стресостійкість. Емоційний інтелект (EI) (англ. emotional intelligence) розуміємо як групу ментальних навичок, що лежать в основі усвідомлення, розуміння власних емоцій та емоцій оточуючих, їх управління. Модель емоційного інтелекту містить чотири компоненти: самосвідомість (емоційна самосвідомість, самооцінка, впевненість в собі); соціальна свідомість (емпатія, корпоративна свідомість, орієнтація на надання послуги); володіння собою (емоційний самоконтроль, дії довіри, поведінкова свідомість); менеджмент взаємин (розвиток інших людей, вплив на оточуючих). Високий рівень емоційного інтелекту дозволить фахівцю із соціальної роботи розуміти власні емоції та почуття інших людей, вміло керувати своєю емоційною сферою, легко досягати своїх цілей під час взаємодії з оточенням. Емоційний інтелект відіграє основну роль у формуванні навичок стресостійкості, що визначається як здатність демонструвати адекватну поведінку у стресових ситуаціях у межах професійної діяльності. Важливого значення набуває й розвиток вміння регулювати власний емоційний стан задля збереження психічної рівноваги та ефективної професійної діяльності, а також життєздатності та здоров'я; здатність до прийняття правильних рішень у кризових і критичних ситуаціях; здатність тривалий час зберігати терпимість, толерантність і наполегливість у досягненні успіху у розв'язанні професійних задач.

Навичка креативності передбачає здатність соціального працівника відмовитися від стереотипних способів мислення та схильність до руйнування усталеного, звичайного порядку походження ідей у процесі мислення. За Дж. Гілфордом, креативній людині притаманні такі риси: швидкість думки (кількість ідей, що виникають за одиницю часу); гнучкість думки (здатність перемикатися з однієї ідеї на іншу); оригінальність (здатність виробляти ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих

поглядів); допитливість (чутливість до проблем у навколишньому світі); здатність до розробки гіпотези; ірреальність — логічна незалежність реакції від стимулу; фантастичність (повна відірваність відповіді від реальності за наявності логічного зв'язку між стимулом і реакцією); здатність розв'язувати проблеми, здатність до аналізу та синтезу; здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі. Роботодавці потребують працівників, які здатні бачити незвичне у буденних речах, творчо підходять до вирішення завдань та успішно з ними справляються. Адже у сучасному мінливому світі реалізація творчого задуму, досягнення успіху, пошук нових шляхів для саморозвитку та самореалізації можливі за умови наявності здатності людини генерувати нестандартні ідеї, відмови від традиційних схем мислення.

Гнучкість (динамічність) фахівця із соціальної роботи проявляється в постійній зміні змісту та форми роботи (гнучкість мислення, соціальна і емоційна гнучкість). Гнучкість мислення соціального працівника дозволяє швидко й легко переключатися з однієї ідеї на іншу, переходити від явищ одного класу до явищ іншого, встановлювати між об'єктами, процесами асоціативні зв'язки. У соціальній діяльності гнучкість мислення не тільки дає змогу швидко реагувати на ситуацію і відповідно на зміни умов ситуації, змінювати способи дій, трансформувати свій досвід, а й зумовлює здатність до імпровізації як миттєве знаходження незвичних, нових і найбільш оптимальних способів діяльності. Адже отримання очікуваних результатів діяльності соціальних працівників базується на втручанні та впливі людини, яка спрямовує хід соціальних процесів за власним баченням. Емоційна гнучкість забезпечує здатність успішно здійснювати необхідну діяльність у складних емоційних умовах з оптимальним виявом емпатійності. У соціальній діяльності вона виявляється як співвідношення емоційної стійкості та емоційної експресивності (чуйності), що дає змогу сприймати та усвідомлювати емоційні переживання. Для діяльності соціальних працівників виявляється у спілкуванні з іншими в ході розв'язання економічних проблем, у реалізації чуйності, емоційної стабільності.

Соціальна гнучкість передбачає здатність змінювати напрями, впливи, дії для досягнення гармонії, порозуміння, взаємоприспосованості та задоволення. Це відбувається завдяки м'якому коригуванню цілей, способів, умінь, станів, згідно з ситуаціями, що змінюються. Вона є безпосередньою умовою успішного професійного спілкування. Соціальна гнучкість в діяльності фахівців соціальної сфери проявляється у великій кількості поведінкових стратегій, при застосуванні яких необхідно дотримуватися морально-етичних засад.

Навички громадської активності та ініціативності формуються та розвиваються на основі системи власних ціннісних орієнтацій з урахуванням надбань суспільства, норм права, вимог держави та спрямовує діяльність людини на зміцнення громадянських відносин та взаємодії з владою. Громадська активність соціального працівника базується на громадській позиції (ступені зрілості людини як громадянина

та усвідомлення свого місця у процесі державотворення). Це один із можливих способів впливу на прийняття соціально-політичних рішень, просування проєктів, покликаних вирішити актуальні соціальні проблеми. Ініціативність та громадська активність фахівця із соціальної роботи уможлиблює здійснення впливу на рішення, які приймаються в суспільстві; участь у розробці законів або розпоряджень; внесення змін або відхилення правових актів; просування групових та суспільних інтересів.

Здійснення ефективної професійної діяльності соціального працівника також залежить від рівня сформованості адекватної самооцінки на основі навичок самоаналізу, самокритичності та самоконтролю. Самооцінка являє собою емоційно насичене усвідомлення самого себе як особистості, враховуючи власні здібності, етичні якості і вчинки. Вона сприяє визначенню взаємин фахівця із соціальної роботи з оточенням, його самокритичність та вимогливість, сприйняття успіхів і невдач. Тому самооцінка впливає на професійне становлення та розвиток людини. Адекватна самооцінка особи сприяє можливості правильно співвідносити власні сили із завданнями різної складності та вимоги оточення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Професійна підготовка соціальних працівників потребує особливої уваги, адже вони працюють як посередники між державою і незахищеними категоріями населення та надають соціальні послуги. Попередження та вирішення низки сучасних суспільних проблем вимагає від них ґрунтовних знань, професійно та життєво важливих умінь і навичок, зокрема, вмінь приймати рішення та працювати зі складними ситуаціями, навчатися впродовж життя та управляти власним розвитком, сформованих навичок планування та цілепокладання, виконання поставлених завдань, вмінь грамотно розпоряджатися ресурсами. Винятково важливого значення також набувають стресостійкість, конкурентоспроможність, відповідальність, вмотивованість, ініціативність, гнучкість та креативність, громадську активність та адекватну самооцінку, емоційний інтелект та самоконтроль, самокритичність і самоаналіз. Пошук оптимальних шляхів формування та вдосконалення навичок особистої ефективності соціального працівника залишається актуальним завданням для сучасних закладів вищої освіти. Адже на них покладено створення умов для підготовки висококваліфікованого фахівця, який володіє універсальними вміннями й навичками й здатен до життєдіяльності у швидкоплинних умовах на тлі посилення вимог ринку праці. Це можливо тільки при створенні системи тренування м'яких навичок («soft skills»).

У подальшому зосереджуватимемо нашу увагу на науковому обґрунтуванні педагогічних умов розвитку у майбутніх соціальних працівників перелічених вище навичок.

Список використаних джерел

- Войлісовська, В. (2016). Оптимізація робочого часу. *Особистий та командний тайм-менеджмент*, квітень. URL: <https://i.factor.ua/ukr/journals/ds/2016/april/issue-4/article-17119.html>

- Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Ред від 23.04.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
- Михайлишин Г. & Кудла, Л. (2019). Ретроспективний аналіз розвитку поняття «soft skills» (м'які навички). *Еврика – XX: збірник студентських наукових праць*. Івано-Франківськ: Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, 102–104.
- Ростальна, М. (2019). Соціальна робота у США: ліцензування соціальних працівників. URL: [P4EC_Webinar_5_20191223_ukr.pdf](https://www.wjeis.org/FileUpload/ds217232/File/09.arat.pdf).
- Arat, M. (2014). Acquiring soft skills at university. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 4(3), 46-51. URL: <http://www.wjeis.org/FileUpload/ds217232/File/09.arat.pdf>
- Baklashova, T. A., Galishnikova E, M., & Khafizova L, V. (2015). The effects of education on tolerance: research of students' social and ethnic attitudes. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6 (1S3), 335-340. DOI: <http://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n1s3p335>
- Boyer, W., & Crippen, C.L. (2014). Learning and teaching in the 21st century: An education plan for the new millennium developed in British Columbia, Canada. *Childhood Education*, 90(5), 343-353. DOI: <http://doi.org/10.1080/00094056.2014.952218>
- Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*, 10(1), 97–130. DOI: <http://doi.org/10.18421/ijqr10.01-05>
- The Future of Jobs Report. World Economic Forum, october 2020. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf.

References (translated and transliterated)

- Voylisovs'ka, V. (2016). Optymizatsiya robochoho chasu [Optimization of working time]. *Osobystyy ta komandnyy taym-menedzhment – Personal and team time management*, kviten'. URL: <https://i.factor.ua/ukr/journals/ds/2016/april/issue-4/article-17119.html> [in Ukrainian].
- Zakon Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine «On Higher Education»]: від 01.07.2014. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
- Mykhaylyshyn, H., Kudla, L. (2019). Retrospektyvnyy analiz rozvytku ponyattya «soft skills» (m"yaki navychky) [Retrospective analysis of the development of the concept of «soft skills»]. *Evryka – XX : zbirnyk student-s'kykh naukovykh prats'*. Ivano-Frankivs'k: Prykarpat. nats. un-t im. V. Stefanyka, 102–104 [in Ukrainian].
- Rostal'na, M. (2019). Sotsial'na robota u SSHA: litsenzuvannya sotsial'nykh pratsivnykiv [Social work in the USA: licensing of social workers]. URL: [P4EC_Webinar_5_20191223_ukr.pdf](https://www.wjeis.org/FileUpload/ds217232/File/09.arat.pdf) [in Ukrainian].
- Arat, M. (2014). Acquiring soft skills at university. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 4(3), 46-51. URL: <http://www.wjeis.org/FileUpload/ds217232/File/09.arat.pdf> [in English].
- Baklashova, T.A., Galishnikova E, M., & Khafizova L, V. (2015). The effects of education on tolerance: research of students' social and ethnic attitudes. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6 (1S3), 335-340. DOI: <http://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n1s3p335> [in English].

- Boyer, W., & Crippen, C.L. (2014). Learning and teaching in the 21st century: An education plan for the new millennium developed in British Columbia, Canada. *Childhood Education*, 90(5), 343-353. DOI: <http://doi.org/10.1080/00094056.2014.952218> [in English].
- Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*, 10(1), 97–130. DOI: <http://doi.org/10.18421/ijqr10.01-05> [in English].
- The Future of Jobs Report. World Economic Forum, october 2020. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf [in English].

УДК 378.046.4

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(19\).2021.102-113](https://doi.org/10.35387/od.1(19).2021.102-113)

Misailova Kseniia – PhD student at the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAES of Ukraine; Head of the Aviation English Department at the Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University

Місайлова Ксенія Валентинівна – аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; завідувачка кафедри авіаційної англійської мови Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5444-6823>

E-mail: kseniamisailova555@gmail.com

INTRODUCTORY TRAINING FOR AVIATION ENGLISH TEACHERS

Abstract. *The article raises the issue of creating a system of introductory training for Aviation English teachers for successful realization of teaching in military and civilian institutions of higher education in the aviation industry.*

A new scientific and pedagogical concept is introduced and argued, as «introductory training for teachers». Such training is necessary for teachers of higher educational establishments when transferring to higher positions into the institutions with another specialization, like transition from a civilian to a military institution to continue teaching career while teaching a foreign language for professional purposes. It was stressed in the article that in the context of transformation processes in Ukraine's transition to NATO and ICAO standards it is necessary firstly to train qualified teaching and instructional staff for the Air Force of the Armed Forces of Ukraine to ensure high quality of future specialists training.

The article considers the requirements set by the International Civil Aviation Organization (ICAO) for teachers who teach Aviation English to pilots and air traffic controllers in higher education institutions or on the basis of accredited training organizations. The conclusion on expediency and necessity

to use these requirements to implement into the system of introductory training of Aviation English teachers in higher education establishments of Ukraine is made. There is also an approximate content of introductory training program for Aviation English teachers, as a result of which teachers will have an opportunity to acquire necessary knowledge and skills to teach Aviation English.

Key words: introductory teacher training; Aviation English teacher; teacher qualification; international requirements; ICAO; educational process; International Civil Aviation Organization; pilot; ATC; air traffic control; radio exchange.

Місайлова Ксенія Валентинівна

ПОПЕРЕДНЯ ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ АВІАЦІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. У статті актуалізовано питання створення системи попередньої підготовки викладачів англійської мови авіаційного профілю для успішної реалізації педагогічної діяльності у військових і цивільних закладах вищої освіти авіаційної галузі. Введено та обґрунтовано нове науково-педагогічне поняття – «попередня підготовка викладачів». Така підготовка необхідна викладачам вищої школи при переведенні на вищу посаду у заклад вищої освіти з іншою спеціалізацією, як перехід з цивільного закладу у військовий для проведення педагогічної діяльності, а саме викладання іноземної мови професійного спрямування. Наголошено на тому, що в умовах трансформаційних процесів при переході України на стандарти НАТО та ІКАО, треба в першу чергу підготувати кваліфікований педагогічний та інструкторський склад для Повітряних Сил Збройних Сил України, щоб в подальшому гарантувати високу якість підготовки майбутніх спеціалістів.

Автором проаналізовано вимоги, висунуті Міжнародною організацією цивільної авіації (ІКАО) до викладачів, які викладають авіаційну англійську мову пілотам і диспетчерам з управління повітряним рухом у закладах вищої освіти або на базі акредитованих навчальних організацій. Зроблено висновок щодо доцільності та необхідності використання цих вимог для впровадження в систему професійної підготовки викладачів авіаційної англійської мови в закладах вищої освіти України, а саме закладах вищої військової освіти авіаційного профілю.

Викладено орієнтовний зміст авторського курсу попередньої підготовки викладачів авіаційної англійської мови, в результаті проходження якого викладачі мають змогу набути необхідних знань і навичок для викладання авіаційної англійської мови.

Ключові слова: попередня підготовка викладачів; викладач авіаційної англійської мови; кваліфікація викладача; міжнародні вимоги; ІКАО; освітній процес; міжнародна організація цивільної авіації; пілот; диспетчер; управління повітряним рухом; радіообмін.

Problem statement and its rationale. In terms of European integration of Ukraine, the reform of the Armed Forces of Ukraine to achieve operational and technical interoperability with NATO countries, the introduction of advanced technologies to develop modern weapons, military equipment, information and logistical support of military operations and setting strategic communication in the defense sector, an effective system of aviation military specialists training up to modern standards the development of foreign language communication competence of aviation military specialists is of priority importance nowadays and after that bringing them to the high level of international language standards such as NATO standard STANAG 6001 and standards of the International Civil Aviation Organization (ICAO). Nowadays military aviation turns to a new international level. Participation in international exercises, peacekeeping operations, air show, flight control on international routes require a high level of foreign language communication, the ability to maintain radio communications in the air in English and have communication skills during non-standard and emergency situations in the air and of course operate aircraft technical terminology.

There is a close relationship and cooperation between civil and military aviation. Military aviation performs activities that are not purely military, such as aircraft move from one airfield to another, delivery of goods in the area of environmental protection and so on. For the positive experience of military pilots and air traffic controllers with civil aviation professionals they need to know and use military rules which made by civil aviation, namely, use norms and standards of ICAO including Aviation English standards.

So, the country is in great necessity of such kind of teachers of Aviation English and radiotelephony phraseology that can quickly and successfully adapt to language teaching to cadets of military aviation educational institutions, including the military system of training, professional training programs of students, lack of training hours in higher military education schools in Ukraine and the new global requirements for knowledge and proficiency of military aviation experts. So, we need to create in our country an effective system of Aviation English teachers training in order to meet all of these requirements.

Orientation and choice of the way of Ukraine towards NATO membership and at the same time the need to implement the ICAO standards and requirements require a substantial improvement in the content and methods of training teachers of English in aviation vocational education in Ukraine.

As mentioned above, in the context of transformation processes in Ukraine's transition to NATO and ICAO standards it is necessary to train qualified teaching and instructional staff for the Air Force of the Armed Forces of Ukraine firstly to ensure high quality of future specialists training. So, we propose to implement a new scientific and pedagogical concept as «introductory training for teachers» (ITT) that will help new teachers to integrate successfully into aviation military environment.

Such kind of training is necessary for teachers of higher educational

establishments who plan to transfer to another educational institution with completely different specialization, like transition from a civilian to a military institution to continue teaching career while teaching a foreign language for professional purposes. A newly-hired teacher, having worked with civilian students, in civilian environment, having taught, for example, General English Course or Business English, will experience much difficulties starting teaching military cadets, in military environment, specialized Aviation English. He or she must be familiarized at first with psychological peculiarities of teaching militaries, principles of working in military environment, principles of working with adult learners, principles of future officers' work duties and responsibilities. That is why we assume that an introductory training for teachers will help greatly to achieve high results in teaching Aviation English to military personnel in Ukraine.

So, introductory training for Aviation English teachers must be based on philosophical, cultural, social, economic, psychological and pedagogical principles, to ensure social and governmental needs of the state and the individual needs of the individual, the conceptual ideas of continuity of learning; and on the basis of the system, andragogical, person-centered approaches. It has its own specific characteristics and features; is seen as an important component of economic development and conducted according to the requirements of the state.

The conceptual idea is based on an understanding of teacher professional development as a long-term process, which is carried out at the level of training in schools, and entry to the profession through continuing education within a career. Having researched the nature of Aviation English language teacher position, a teacher who works in this area requires sufficient long-term training to become familiar with the specific requirements that apply to military aviation professional language experts. There is a relatively small number of teachers who receive training that meets the special requirements for training pilots and air traffic controllers to manage air traffic.

Analysis of the recent publications. The problem of teaching staff development was examined by many scientists. The analysis of scientific works testifies to the interest of researchers in determining the content of the concept and components of the teachers' competencies (Yelnikova, 2014), Oliynyk, 2003), Kalinin, 2004), Fursenko, 2016) and others). Thus, the requirements for the professional competence of research and teaching staff of the universities in terms of creating an electronic educational environment considered in the paper by Kocharyan A. (2014). Kalinin V. (2004) considered features of formation of professional competence of the future foreign language teacher in new language policy; Yelnikova G. (2014) described professional improvement of teachers at vocational institutions, and Oliynyk V. (2003) on the basis of the problems analysis of pedagogical staff professional improvement suggested ways to solve them. Fursenko T. (2016) outlined the requirements for the professional competence of a teacher of linguistic disciplines in a non-language institution of higher education.

However, only Petraschuk O. (2017) began to talk about the

competences of Aviation English teachers and their qualifications, and depicted the requirements of International Civil Aviation Organization to the Aviation English teacher qualification. The problem is raised but there is no solution how to train such a highly qualified teacher that can meet all those requirements.

So, **the purpose of the article** is to show the necessity of specialized introductory training for Aviation English teachers and to present oriented content of such a program.

Presentation of the basic material. According to the Compendium «Designing Effective Pre-Service Teacher Education Programs» created by Irfan Muzaffar, Hiba Rahim, and Cassandra Jessee introductory teacher training (ITT) programs are the first form of professional study that individuals complete to enter the teaching profession as a newly-hired teacher. These programs typically consist of a blend of theoretical knowledge about teaching and a field-based practice experience. The quality of training provided through ITT programs affects teachers' practice, effectiveness, and career commitment (Irfan Muzaffar, 2011).

The quality of teaching and learning taking place in the classroom therefore depends on and reflects the quality of ITT programs. Because student achievement depends significantly on the quality of teachers, which in turn depends on the quality of ITT programs, developing and preserving high-quality of ITT programs can go a long way in the success of development activities that aim to improve the quality of teaching and learning for all students (Fursenko, 2016). From a larger perspective, ITT programs are part of what scholars of teaching call a continuum of learning how to teach, as illustrated in Figure 1. As part of this continuum, the introductory programs are also regarded as foundational building blocks for career-long professional development. In most developing contexts, the ITT programs are regulated by the governments and implemented by institutions accredited by the ministries of education for licensing and certification of teachers.

So, there are four steps in the process of «learning how to teach». The first one is the apprenticeship of observation, the period when a newly hired teacher observes professionals. The second step is the period when a teacher should complete a training or preparation course in order to acquire the necessary knowledge and skills to be an effective Aviation English teacher. The third step is induction that is related to the first year of teaching in a new higher education institution. And it is obvious, that this process is a lifelong one that will go on during the whole period of teaching through continuous professional development (CPD). CPD is the process when a teacher takes part in in-service training to refresh and upgrade his or her knowledge, skills, and qualifications.

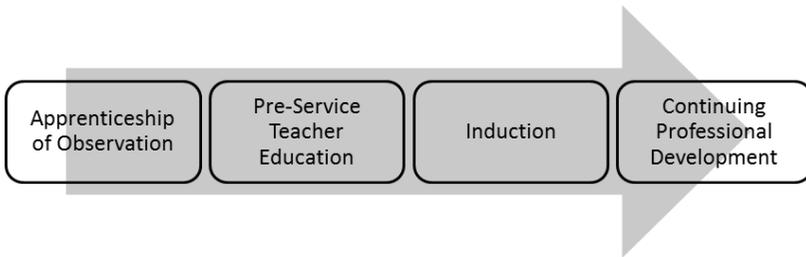


Figure 1. Continuum of Learning How to Teach

The usual academic qualification required for native English-speaking teachers of English across North America, Western Europe, Australia and New Zealand is typically a master's degree in Teaching English as a Second Language (TESL) or some other closely related field, such as Applied Linguistics. In other parts of the world, Ukraine, Eastern Europe, Asia, the academic qualification to become a language teacher is usually a bachelor's degree in foreign language training. Other «language-related» academic fields (such as Literature, Comparative Literature, Communications, Translation/Interpretation studies, Comparative Linguistics or «pure» Linguistics) do not focus on language training or language learning and are not relevant qualifications for language teachers.

Good knowledge in the field of radio communication is very important to teach aviation language. There is a number of tools to help teachers to acquire this particular language skill. They can take lessons how to control the aircraft; undergo training from an experienced teacher of aviation language; gain real experience of learning the language of aviation; communicate with professional pilots and ATC; reading professional literature and other forms of learning. If the teacher is not familiar with aviation language, it is important to be able to work «in tandem» with expert subject (Petrashchuk, 2017).

Additional qualifications may include the presence of cross-cultural competence, international experience, the experience of learning a second language and multilingualism, of course, a strong desire to engage in teaching work.

Proficiency of teachers of aviation English language listed in document ICAO Doc 9835 (Organization, 2010), is divided into «excellent», «very good» and «minimum». These categories account for education, familiarity with communication and experience in aviation training.

Although the educational level, experience and knowledge of teachers must meet certain basic requirements, when evaluating teachers, it is necessary to consider their overall profile, including components such as attitude to work, sensitivity, curiosity, creativity, attention to intercultural issues and the ability to use and share their experience (Organization, ICAO Doc 323 Guidelines of Aviation English Training Programs, 2009).

Here are some qualities - both formal and informal – that the Aviation English teacher should possess:

- experience in teaching subject courses in English;
- familiarity with aviation communications and operational situations and conditions;
- deep knowledge of ICAO Document 9835 Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements; ICAO Cir 323 Guidelines for Aviation English Training Programmes, ICAO Cir 318 Language Testing Criteria for Global Harmonization;
- experience of teaching communication techniques;
- intercultural awareness;
- curiosity;
- commitment to continuous professional development;
- the ability to improve and control the process of learning;
- ability to motivate students and to assist them;
- familiarity with aspects of language that may be decisive in terms of safety;
- ability to assess proficiency in terms of situational effectiveness, rather than linguistic correctness;
- desire to support, to coordinate, promote and improve the interaction between the audience and not just "teaching" (ie, knowledge transfer);
- awareness of the differences between the standard spoken language and phraseology in radio exchange.

There are, however, personality traits characteristic of teaching Aviation English in the context of the requirements to ICAO language proficiency, and these features should always occur in the teacher.

So, when teachers are new in the organization (even if they have had experience before), new-teacher transitional training can be particularly vital to their success because it facilitates their adaptation to the predominant learning and teaching philosophies of the institution that they are joining (MaryAnn Christison, 2015).

Taking into consideration the information mentioned above, it is possible to create an introductory training program for newly hired Aviation English teachers, based on principals of systemacity, consistency and intensity. This course was piloted in 2020-2021 Academic year in Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University, particularly on the Aviation English department (table 1).

Table 1

Proposed introductory training program content for Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University teachers (2020-2021 Academic year)

No.	Stage	Topics	Duration
I.	Introduction	Air Forces of Ukraine mission, vision, structure, international military cooperation. The urgent necessity of English for aviation military personnel, international certificates of level of	2 hours

		English.	
II.		Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University (KhNAFU) mission, vision, history, organizational chart, regulatory documents, statutes. Aviation English Department mission, vision, history, organizational chart, regulatory documents, statutes.	2 hours
III.		Aviation English teacher for the military personnel – duties, guidelines, essential documents, curriculum, formats of lesson plans, teaching aids, teaching materials, standards, skills development, international cooperation, values, code of ethics of the department, dress code.	3 hours
IV.		Administrative responsibilities and duties, Labor legislation, rewards and punishment	1 hour
V.	Training	General Technical knowledge course (in Ukr.)	30 hours
		Military Psychology course (in Ukr.)	6 hours
		Andragogy and Teaching Adults peculiarities (in Ukr.)	6 hours
		Military Environment Awareness course (in Eng.): - Services and braches - Military units, - Military ranks, - Military career, - Military uniform, - Military training - Basic political-military issues (NATO, PfP, UN troops, peacekeeping, joint training exercises, military reforms) - NATO (political goals and basic tasks, strategic concept, NATO enlargement) - Peacekeeping (the world's hot spots, participation in peacekeeping / peace support operations, international cooperation) - Military reform (reorganization, reduction and modernization of the military force, professional military, military cooperation) - Present armed conflicts (wars, conflicts in Europe and other parts of the world, causes of conflicts, conflict prevention) - International relations (PfP, NATO, international institutions, joint operations, military exercises) - Defense policy (strategic concepts, national military strategy, military doctrines) - Defense planning (defense spending, military budget, force planning, force goals) - Non-military security challenges (terrorism, other non-traditional threats)	30 hours

		<ul style="list-style-type: none"> - Armed conflicts (hot spots, low-intensity conflicts, conflict prevention) - Peace support (peacekeeping, peace enforcement, post-conflict reconstruction) - Security issues (balance of power, nuclear deterrence, arms control, collective security, regional security issues) - Infrastructure (weapon systems, military equipment, military research and development) - Military transformation (force restructuring, modernization issues) - International military law (Geneva Conventions, war crimes, legality of the use of force) - Environmental security (wartime impacts, weapons testing and disposal, other environmental concerns) - Military and society (terms and conditions of service, civil-military relations) 	
		<p>Visiting aerodromes, aviation military bases, flight simulators. Performing a flight with instructor on different types of aircraft.</p>	30 hours
		<p>Aviation Awareness and Aviation English course (in Eng.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Air Law, Aviation Security, Flight Safety, International Organizations, Air Operations - Human Factors, Crew Resource Management (CRM) - In-flight incidents and emergency situations - Navigation and charts, Meteorology and environmental hazards - Airport environment and ground operations - Aircraft systems and flight, Airspace and types of ATC - Flight operations, airlines and staff - Standard radiotelephony phraseology 	60 hours
		Aviation English Terminology course (in Eng.).	60 hours
		Aviation English Methodology (in Eng.).	4 hours
		ICAO and STANAG standards, levels requirements, testing procedures and evaluation scales (in Eng.).	2 hours
		Familiarization with electronic educational aids, used in the department (computers, projectors, printers, language laboratory, computer simulators and teaching software). (in Ukr.)	6 hours
VI.	Men tor leadi	<p>Lesson observations. Analyzing lesson videos. Final demonstration lesson.</p>	30 hours

	Receiving the ICAO approved certificate after taking the Aviation English course for instructors and raters organized by ICAO Institute, Kyiv. Taking part in conferences, seminars, workshops (organized by BILC – The Language Standards and Assessment Seminar (LSAS), The English Teaching Faculty Development Workshop).	During the year
TOTAL DURATION OF THE COURSE		272 hours

Conclusions and prospects for further research. As one can see from the research, considering the globalization processes in the world and European integration processes in Ukraine there is a great necessity to improve the level of English of the military personnel and aviation specialists, in particular. But at the very beginning teachers must be trained properly in order to perform this task. So, it is necessary to implement so called «introductory training for teachers» who start their work in higher military educational establishments in the field of aviation in Ukraine. The program that was created covers all the essential topics and fields of studies to prepare the newly-hired teacher to teach military aviators. It consists of 3 parts: Introduction and Familiarization, Training and Mentor Leading and Assessment. It will last for approximately 2 months and will help him or her to adapt to new work conditions. After having trained according to this program, a new teacher will definitely show excellent results of his job in a shorter period of time and the cadets won't decrease their level of Aviation English.

Список використаних джерел

- Сльникова, Г.В. (2014). Підвищення кваліфікації педагогічних працівників у т. ч. керівників, професійно-технічних навчальних закладів, навчання на підприємстві. *Теорія і методика професійної освіти*, 1, 5, 1–13.
- Калінін, В.О. (2004). Особливості формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в новій мовній політиці. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами інноваційних освітніх технологій: зб. наук. праць*. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 193–196.
- Кочарян, А.Б. (2014). Вимоги до професійної компетентності науково-педагогічних працівників університету за умов створення електронного освітнього середовища. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 4, 16–18.
- Олійник, В.В. (2003). *Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти*. Монографія. Київ, Міленіум, 594 с.
- Фурсенко, Т.М. (2016). Вимоги до професійної компетентності викладача лінгвістичних дисциплін у немовному ВНЗ. *Актуальні проблеми формування англомовної компетенції для спеціальних цілей: компетентнісна парадигма*: Міжвуз. наук.-практ. конф. Київ: НАУ.

- Ifan Muzaffar, H.R. (2011). *Designing Effective Introductory Teacher Education Programs*. USA: American Institutes for Research.
- MaryAnn Christison, F.L. (2015). *A Handbook for Language Program Administrators. USA: ALTA English Publishers*.
- Organization, I.C. (2009). *Doc ICAO 323 Guidelines for Aviation English Training Programs*. Montréal, Quebec, Canada: International Civil Aviation Organization.
- Organization, I.C. (2010). *Doc 9835 Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements*. Montréal, Quebec, Canada: International Civil Aviation Organization.
- Petrashchuk, O. (2017). Defining Competency and Excellence in Teaching Aviation English. *The International Journal for ESP Practitioners*, 03, 7–13.
- Petrashchuk, O. (2016). Defining Competency Qualification of Aviation English Instructor. *Warsow: Studi@ Naukowe: Changing Perspectives on Aviation English Training*, 29 (2), 73–79.

References (translated and transliterated)

- Yelnykova, G. (2014). Pidvyshchennia kvalifikatsii pedagogichnyh pratsivnykiv u t.ch. kerivnykiv, profesijno-tehnichnyh navchalnyh zakladiv, navchannia na pidpnyemstvi [Pedagogical staff qualification improvement, including managers, at vocational educational establishments, studying at enterprises]. In *Teoriia i metodyka profesijnoi osvity – Theory and Methodic of Professional Education*, 1, 5, 1–13 [in Ukrainian].
- Kalinin, V. (2004). Osoblyvosti formuvannia profesijnoi kompetentnosti majbutniogo vchytelia inozemnoi movy v novij movnij politytsi [Future Foreign Language Teacher Professional Competence Formation Peculiarities in terms of new linguistic policy]. In: *Formuvannia profesijnoi kompetentnosti majbutniogo vchytelia inozemnoi movy zasobamy innovatsijnyh tehnologij – Formation of the professional competence of a future Foreign Language Teacher by means of innovation educational technologies*. Zhytomyr: Franko ZhDU, 193–196 [in Ukrainian].
- Kotcharian, A. (2014). Vymohy do profesijnoi kompetentnosti naukovopedagogichnyh pratsivnykiv universytetu za umov stvorennia elektronnoho osvithniogo seredovyscha [Requirements to professional competence of the Academic staff of the University under conditions of electronic educational environment creation]. *Kompjuter u shkoli i simji – Computer at school and in the family*, № 4, 16–18 [in Ukrainian].
- Olijnyk, V. (2003). *Naukovi osnovy upravlinnia pidvyshchenniam kvalifikatsii pedagogichnyh pratsivnykiv proftehosvity [Scientific fundamentals of vocational education pedagogical staff professional improvement]*. Monograph.: Kyiv, Milenium, 594 p. [in Ukrainian].
- Fursenko, T.M. (2016). Vymohy do profesiinoi kompetentnosti vykladacha linhvistychnykh dystsyplin u nemovnomu VNZ [Requirements for the professional competence of a teacher of linguistic disciplines in a non-language university]. In: *Aktualni problemy formuvannia anhlomovnoi kompetentsii dlia spetsialnykh tsilei: kompetentnisna paradyhma – Actual problems of formation of English-language competence for special*

- purposes: competence paradigm: *Mizhvuz. nauk.-prakt. konf. Kyiv: NAU* [in Ukrainian].
- Irfan Muzaffar, H.R. (2011). *Designing Effective Introductory Teacher Education Programs*. USA: American Institutes for Research [In English].
- MaryAnn Christison, F.L. (2015). *A Handbook for Language Program Administrators*. USA: ALTA English Publishers [In English].
- Organization, I.C. (2009). *Doc ICAO 323 Guidelines for Aviation English Training Programs*. Montréal, Quebec, Canada: International Civil Aviation Organization [In English].
- Organization, I.C. (2010). *Doc 9835 Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements*. Montréal, Quebec, Canada: International Civil Aviation Organization [In English].
- Petrashchuk, O. (2017). Defining Competency and Excellence in Teaching Aviation English. *The International Journal for ESP Practitioners*, 03, 7-13 [In English].
- Petrashchuk, O. (2016). Defining Competency Qualification of Aviation English Instructor. *Warsow, Studi@ Naukowe: Changing Perspectives on Aviation English Training*, 29: (2), 73–79 [In English].

УДК 378,004.9:378

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(19\).2021.113-122](https://doi.org/10.35387/od.1(19).2021.113-122)

Султанова Лейла Юрїївна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу теорії і практики педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Sultanova Leila – Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Head of the Department of Theory and Practice of Pedagogical Education of the Ivan Ziazun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the NAES of Ukraine

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-3324-6926>

E-mail: leilasultanova22.07@gmail.com

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТИВНОГО ОБРАЗУ ПРОФЕСІЙНОГО МАЙБУТНЬОГО СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті обґрунтовано модель формування суб'єктивного образу професійного майбутнього студентів гуманітарного профілю. Представлено узагальнене визначення моделювання як методу наукового пізнання й визначено специфічні особливості моделювання. Охарактеризовано етапи моделювання (постановка завдання; створення (вибір) моделі; дослідження моделі; перенесення знань про модель у знання про оригінал; перевірка істинності отриманих за допомогою моделі даних). Обґрунтовано логіку вибору структурно-функціональної моделі для дослідження процесу

формування суб'єктивного образу професійного майбутнього студентів гуманітарного профілю.

Описано методологічний, змістово-процесуальний та критеріально-діагностичний блоки структурно-функціональної моделі формування суб'єктивного образу професійного майбутнього студентів гуманітарного профілю. Методологічний блок передбачає обґрунтування психодидактичного, особистісного, аксіологічного, міждисциплінарного та компетентнісного методологічних підходів формування образу професійного майбутнього, а також принципів діалогічності, особистісно-професійної трансформації, перетворювальної взаємодії та життєвої творчої самодіяльності. Змістово-процесуальний блок передбачає визначення мети та завдань формування образу професійного майбутнього; вибір форм і методів організації процесу формування образу професійного майбутнього. Критеріально-діагностувальний блок спрямований на розкриття основних складників образу професійного майбутнього (ціннісно-мотиваційного, когнітивного та операційного), на визначення критеріїв (система ціннісних орієнтацій студента, мотиваційний комплекс; теоретичні знання з питань формування образу професійного майбутнього; практичні уміння та навички, необхідні для успішного формування образу професійного майбутнього) та рівнів сформованості образу професійного майбутнього (індиферентний, особистісно-усвідомлюваний або ціннісно-значущий).

Ключові слова: метод наукового пізнання; модель; структурно-функціональна модель; професійне майбутнє; студенти гуманітарного профілю.

Sultanova Leila

MODEL OF FORMATION OF THE HUMANITARIAN PROFILE STUDENTS' SUBJECTIVE IMAGE OF PROFESSIONAL FUTURE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article substantiates the model of formation of the humanitarian profile students' subjective image of professional future. The generalized definition of modeling as a method of scientific knowledge is presented and the specific features of modeling are defined. The stages of modeling are described (problem statement; creation (selection) of a model; model research; transfer of knowledge about the model into knowledge about the original; verification of the truth of the data obtained with help of the model). The logic of choosing a structural-functional model for studying the process of formation of the subjective image of humanitarian profile students' professional future is substantiated.

The methodological, content-procedural and criterion-diagnostic blocks of the structural-functional model of formation of subjective image of humanitarian profile students' professional future are described. The methodological block provides substantiation of psychology didactic, personal, axiological, inter disciplinary and competence methodological approaches to forming the image of the professional future, as well as the principles of dialogical, personal-professional transformation, transformative interaction and vital creative activity. The content-procedural block provides the definition of purpose and tasks of formation of the professional future image; the choice of forms and methods of organizing the process of forming the professional future image. The criterion-diagnostic block is aimed at revealing the main components of the professional future image – (value-motivational, cognitive and operational), to determine the criteria (the system of student's value orientations, motivational complex; theoretical knowledge on the formation of the professional future image; practical skills necessary for the successful formation of the professional future image) and levels of formation of the professional future image (indifferent, personally-conscious or value-significant).

Key words: *method of scientific cognition; model; structurally-functional model; professional future; students of humanitarian profile.*

Постановка проблеми, її актуальність. Обґрунтування моделі формування суб'єктивного образу професійного майбутнього студентів гуманітарного профілю є результатом виконання проекту «Потенціал вищої освіти в умовах пандемії: глобальний, європейський, національний виміри» (реєстраційний номер: 2020.01/0172) Національного фонду досліджень України профінансованого за кошти державного бюджету.

Для організації, вивчення та удосконалення процесу формування образу професійного майбутнього було обрано метод моделювання. Цілісність та системність процесу формування образу професійного майбутнього зумовлені наявністю взаємозв'язку елементів які є його складниками. Саме цей закономірний зв'язок елементів і є об'єктивною основою можливості моделювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукове обґрунтування методу моделювання представлено у працях Б. Глінського, Г. Корнева, В. Штоффа (Глинский, Б., 1965; Корнев, Г., Непрокина, И., (1993); Штофф, В., 1966) та ін. Наукове обґрунтування методу моделювання в педагогічних дослідженнях висвітлено в працях С. Архангельського, О. Дахіна, А. Зотова, Ю. Конаржевського, Д. Новикова, Л. Султанової, Ю. Шапрана (Архангельский, 1980; Дахин, 2003; Конаржевский, 1986; Новиков, 2001; Султанова, 2016, Шапран, 2015).

Питання самопроєктування як ефективного засобу саморозвитку особистості, досліджуються у наукових працях Т. Єрини, О. Іванової, І. Казакова, А. Маслоу, Г. Олпорта, О. Остапчук, К. Роджерса, та ін. (Єрина, 2009; Іванова, 2011; Казаков, 2011; Маслоу, 2003; Олпорт, 1998; Остапчук, 2009; Роджерс, 2002).

Мета статті – обґрунтувати вибір методу моделювання у дослідженні процесу формування образу професійного майбутнього студентів гуманітарного профілю та охарактеризувати блоки моделі формування образу професійного майбутнього студентів гуманітарного профілю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Узагальнено моделювання визначається як метод опосередкованого пізнання, при якому для отримання інформації про досліджуваний об'єкт, явище чи систему досліджується допоміжний абстрактний об'єкт або структура, які мають певну відповідність з реальними явищами і замінюють оригінали в отриманні узагальнених знань (Корнев, Непрокина, 1993).

Специфічними особливостями моделювання як методу є цілісність вивчення процесу, що дозволяє побачити не тільки його складники, але й зв'язки між ними. Адже моделювання, як зазначає Е. Гусинський, передбачає розподіл (*«аналіз» – від грецького ἀνάλυσις – розподіл*) реальної системи – оригіналу – на елементи, так чи інакше пов'язані між собою (Гусинський & Турчанинова, 2003). Ще однією особливістю методу моделювання є можливість вивчення процесу до його реалізації.

Процес моделювання вимагає наявності таких складників: суб'єкта, який з певною метою досліджує закономірності предметів або процесів природи, суспільства або мислення (дослідник); об'єкта дослідження (процес формування образу професійного майбутнього); моделі, яка опосередковано характеризує відношення між суб'єктом, який пізнає, і об'єктом, якого пізнають. Основною відмінною рисою моделювання як методу наукового пізнання є те, що для дослідження об'єкта, який нас безпосередньо цікавить, використовується інший об'єкт (модель), що заміщає в цьому випадку перший.

Процес моделювання передбачає дотримання певної етапності або структури. У наукових публікаціях виділяють різну кількість етапів побудови моделі та по-різному називають ці етапи. Проте в цілому вона не має суттєвих відмінностей. Ми орієнтуємося на структуру процесу моделювання, запропоновану Б. Глінським (Глинский, Грязнов, Дынин, Никитин, 1965, с. 53-70).

Так, *першим етапом процесу моделювання* є постановка завдання, розв'язання якого здійснюється за допомогою використання моделі. Завданням нашого дослідження є сформування образу професійного майбутнього у студентів гуманітарного профілю в умовах складної епідеміологічної ситуації. З метою реалізації поставленого завдання нами було вивчено особливості навчання студентів гуманітарного профілю в умовах складної епідеміологічної ситуації. Реалізація поставленого нами завдання можлива за умови розроблення та впровадження моделі формування образу професійного майбутнього у студентів гуманітарного профілю.

Наступний етап – створення (вибір) моделі. Вибір моделі, як зазначає Б. Глинський, може здійснюватися двома шляхами: на інтуїтивній та на логічній основі (Глинский, Грязнов, Дынин, Никитин, 1965, с. 55). Оскільки ми йдемо шляхом логічного вибору моделі – вважаємо за необхідні більш детально представити логіку вибору нами структурно-функціональної моделі. Моделювання може використовуватися з різною метою та на різних рівнях (етапах) дослідження. Тому існує велика кількість форм і видів моделей. Ми орієнтуємося на поділ моделей, представлений Б. Глинським, в основу якого покладено аналіз питання філософії щодо використання процесу моделювання в науці. Так, автор пропонує класифікувати моделі за такими типами: за способами їх реалізації (матеріальні – фізичні моделі, математичні моделі; ідеальні – моделі-уявлення, знакові моделі); за характером відтворюваних частин оригіналу (субстанціональні моделі; структурні моделі; функціональні моделі; змішані моделі); за способом реалізації: матеріальні та ідеальні. Мета такого розподілу – виявити природу моделі, з якою має справу дослідник, а далі й ті пізнавальні можливості моделі, які визначаються її природою (Глинский, Грязнов, Дынин, Никитин, 1965, с. 71).

За характером відтворюваних частин оригіналу модель формування образу професійного майбутнього у студентів гуманітарного профілю є структурною і функціональною. Структурна вона тому, що імітує внутрішню організацію оригіналу. Оскільки структура – це спосіб внутрішньої організації елементів об'єкта, вона є однією з найсуттєвіших сторін будь-якої речі. Без розкриття структури неможливе пізнання внутрішньої природи, сутності об'єктів. Як відомо, структура може бути двох типів: структура певних відносно стійких речей та структура процесів. Відповідно до цього структурні моделі можуть бути статичні та динамічні (якою є і наша модель). Функціональна вона тому, що імітує спосіб поведінки (функцію) оригіналу.

Використання структурно-функціональної моделі зумовлене двома причинами. Перша полягає в тому, що характер моделі залежить не тільки від характеру вихідної основи моделювання, але й від багатьох інших причин. Друга – полягає в тому, що більшість завдань дослідження мають комплексний, багатолінійний характер.

Третій етап процесу моделювання – дослідження моделі. На цьому етапі модель стає об'єктом дослідження. Усі дії спрямовуються безпосередньо на отримання знань про об'єкт, на встановлення законів його розвитку, його властивостей і відношень. Дослідження моделі стає, таким чином, опосередкованим вивченням нею модельованого об'єкта. Відмінності моделі від оригіналу можуть стати причиною появи закономірностей, які спотворюють справжній характер модельованого об'єкта. Звідси й виникає потреба вже в ході дослідження моделі зіставляти окремі результати з даними про оригінал. Ця потреба стає визначальною на наступному етапі моделювання – при перенесенні отриманих за допомогою моделювання даних на оригінал (Глинский, Грязнов, Дынин, Никитин, 1965, с. 62). У педагогіці однією з форм

дослідження моделі як самостійного об'єкта є проведення експерименту, який передбачає розробку програми дослідження; практичну реалізацію розробленої програми; внесення коректив; уточнення покладеної в основу моделі гіпотези дослідження та створення остаточного варіанта моделі, готового до практичного втілення.

Четвертий етап – перенесення знань. Знання, отримані в процесі дослідження моделі, стосуються виключно об'єкта, який вивчається як модель. Однак нас цікавить не модель як така з її властивостями, а властивості і відношення іншого об'єкта (оригіналу), який замінюється моделлю в процесі дослідження. Саме тому і виникає питання необхідності перенесення знань про модель у знання про оригінал.

Останній етап – перевірка істинності отриманих за допомогою моделі даних про модельований об'єкт і включення їх у систему знань про оригінал.

Таким чином, структура процесу моделювання, запропонована Б. Глинським, передбачає: актуалізацію вже накопичених про оригінал знань, зафіксованих в описі модельованого об'єкта, та констатацію неможливості безпосереднього вивчення об'єкта для отримання певних знань; вибір моделі; дослідження моделі; перенесення знань на оригінал; перевірка істинності отриманих даних.

Отже, процес формування образу професійного майбутнього у студентів гуманітарного профілю є цілісним і системним та передбачає наявність взаємопов'язаних елементів. Ця цілісність і системність зумовлені тим, що елементи, з яких складається процес, пов'язані один з одним певною закономірністю. Саме цей закономірний зв'язок елементів і є об'єктивною основою можливості моделювання. Шляхом логічного вибору з усього різноманіття представлених типів моделей дослідження процесу формування образу професійного майбутнього у студентів гуманітарного профілю нами було обрано структурно-функціональну модель.

Розроблена нами структурно-функціональна модель формування образу професійного майбутнього у студентів гуманітарного профілю є сукупністю взаємопов'язаних блоків: методологічного, змістово-процесуального та критеріально-діагностичного. Використання у дослідженні процесу формування образу професійного майбутнього у студентів гуманітарного профілю структурно-функціональної моделі дозволить дати відповідь на запитання про ефективність обґрунтованих нами структурних компонентів образу професійного майбутнього у досягненні ціннісно-значущого рівня сформованості образу професійного майбутнього.

Методологічний блок моделі. Методологічними регулятивами дослідження є методологічні підходи формування образу професійного майбутнього: психодидактичний (дає можливість застосовувати знання психології розвитку та методики розвиваючого навчання у якості основи для побудови технологій формування образу професійного майбутнього шляхом інтеграції знань студентів з психології, дидактики, методів активізації навчально-пізнавальної діяльності); особистісний (визнає

студента самосвідомим відповідальним суб'єктом власного розвитку), аксіологічний (дає можливість розглядати студента як особистість зі сформованою системою цінностей, якою він буде керуватися у своїх соціальних та професійних взаємодіях), міждисциплінарний (реалізовується шляхом включення в освітній процес системи знань з суміжних дисциплін) та компетентнісний (є однією з умов оновлення змісту вищої освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами).

Принципами формування образу професійного майбутнього є: принцип діалогічності, особистісно-професійної трансформації, перетворювальної взаємодії; життєвої творчої самодіяльності.

Змістово-процесуальний блок моделі передбачає визначення мети формування образу професійного майбутнього та завдань, відповідно до яких обґрунтовано вибір форм і методів організації процесу формування образу професійного майбутнього. Так, доцільними формами організації процесу формування образу професійного майбутнього є: навчальні заняття; самостійна робота; контрольні заходи тощо. Серед ефективних інтерактивних форм варто виокремити: проектно-інформаційний семінар, тренінг, неформальні зустрічі (Bar Camp) тощо.

З метою досягнення студентами ціннісно-значущого рівня сформованості образу професійного майбутнього передбачено використання найбільш ефективних, на наш погляд, методів і прийомів організації освітнього процесу (*метод кластерного аналізу, прийоми аналізу якості інформації та інші*).

Також змістово-процесуальний блок передбачає розкриття змісту формування образу професійного майбутнього, спрямованого на розвиток складників професійного майбутнього, характеристику науково-методичного забезпечення процесу формування образу професійного майбутнього та визначення етапів його формування.

Критеріально-діагностувальний блок моделі формування образу професійного майбутнього у студентів гуманітарного профілю спрямований на розкриття основних складників образу професійного майбутнього (*ціннісно-мотиваційного, когнітивного та операційного*), а також на визначення критеріїв образу професійного майбутнього (*система ціннісних орієнтацій студента, мотиваційний комплекс; теоретичні знання з питань формування образу професійного майбутнього; практичні уміння та навички, необхідні для успішного формування образу професійного майбутнього*). За цими критеріями визначається рівень сформованості образу професійного майбутнього (*індиферентний, особистісно-усвідомлюваний або ціннісно-значущий*).

Таким чином, формування образу професійного майбутнього передбачає процедуру моделювання, яка дозволяє виявити закономірності цього процесу, перевірити істинність обґрунтованих нами теоретичних положень і дає можливість досягти практичного результату впровадження моделі, який полягає у досягненні студентами ціннісно-значущого рівня сформованості образу професійного майбутнього.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, в якості методу наукового пізнання в дослідженні процесу формування образу професійного майбутнього у студентів гуманітарного профілю було обрано метод моделювання.

Процес формування образу професійного майбутнього у студентів гуманітарного профілю є цілісним і системним та перебачає наявність взаємопов'язаних між собою елементів. Ця цілісність і системність зумовлена тим, що елементи, з яких складається процес, пов'язані один з одним певною закономірністю. Саме цей закономірний зв'язок елементів і є об'єктивною основою можливості моделювання.

Основною відмінною рисою моделювання як метода наукового пізнання є використання моделі. Шляхом логічного вибору із усього різноманіття представлених типів моделей нами було обрано структурно-функціональну модель. Використання структурно-функціональної моделі формування образу професійного майбутнього у студентів гуманітарного профілю дозволить дати відповідь на запитання про ефективність обґрунтованих нами ціннісно-мотиваційного, когнітивного та операційного складників образу професійного майбутнього.

Перспективним вбачаємо дослідження ефективності структурно-функціональної моделі формування образу професійного майбутнього у студентів гуманітарного профілю шляхом впровадження в освітній процес закладу вищої освіти та розробку рекомендацій для викладачів закладів вищої освіти щодо ефективного формування образу професійного майбутнього студентів в умовах дестабілізації суспільства.

Список використаних джерел

- Архангельский, С. (1980). *Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы*. Москва: Высшая школа.
- Глинский, Б., Грязнов, Б., Дынин, Б., Никитин, Е. (1965). *Моделирование как метод научного исследования: гносеологический анализ*. Минск: Изд-во МГУ.
- Гусинский, Э., Турчанинова, Ю., (2003). *Введение в философию образования*. Москва: Логос.
- Дахин, А. (2003). Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределённость. *Педагогика*, 4, 21–26.
- Ерина, Т. (2009). Педагогические условия обучения студентов вуза самопроектированию учебно-профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Белгород: БГУ.
- Іванова, О. (2011). Самопроекування як невід'ємна складова самовдосконалення особистості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі: зб. наук. пр.* 21 (74), 74-78.
- Казаков, И. (2011). «Самопроектирование»: анализ понятия. *Вестник СГУТУиКД*, 2 (16). URL.: http://www.vestnik.sutr.ru/journals_n/1318571091.pdf.

- Конаржевский, Ю. (1986). *Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса управления школой*. Москва: Педагогика.
- Корнев, Г., Непрокина, И., (1993). *Физические модели: методическое пособие для системы повышения квалификации учителей физики*. Тольятти.
- Маслоу, А. (2003). *Мотивация и личность*. 3-е изд. СПб.: Питер. 352.
- Новиков, Д. (2001). *Модели и механизмы управления развитием региональных образовательных систем (концептуальные положения)*. Москва: ИПУ РАН.
- Олпорт, Г. (1998). *Личность в психологии*. Л.: ЮВЕНТА.
- Остапчук, О. (2009). Самопроекткування як засіб професійної самореалізації майбутнього учителя. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: педагогіка, психологія і соціологія*, 4(146). Донецьк: ДонНТУ. URL.: <http://ea.donntu.edu.ua/bitstream/123456789/16584/4/ostapchuk.pdf>
- Роджерс, К. (2002). *Свобода учится*. М.: Смысл.
- Султанова, Л. (2016). Обґрунтування вибору методу моделювання у дослідженні процесу розвитку полікультурної компетентності майбутніх викладачів. *Витоки педагогічної майстерності*, 17, 169–174.
- Шапран, Ю. (2015). Особенности моделирования профессиональной подготовки учительских кадров с позиций компетентностного подхода. *Педагогика высшей школы*, 1, 56–59.
- Штофф, В. (1966). *Моделирование и философия*. М.-Л.: Наука.

References (translated and transliterated)

- Arhangel'skij, S. (1980). *Uchebnyj process v vysshej shkole, ego zakonomernye osnovy i metody [The educational process in higher education, its legal foundations and methods]*. Moskva: Vysshaja shkola [in Russian].
- Glinskij, B., Grjaznov, B., Dynin, B., Nikitin, E. (1965). *Modelirovanie kak metod nauchnogo issledovanija: gnoseologicheskij analiz [Modeling as a method of scientific research: epistemological analysis]*. Minsk: Izd-vo MGU [in Russian].
- Gusinskij, Je., Turchaninova, Ju., (2003). *Vvedenie v filosofiju obrazovanija [Introduction to the philosophy of education]*. Moskva: Logos [in Russian].
- Dahin, A. (2003). *Pedagogicheskoe modelirovanie: sushhnost', jeffektivnost' i ... neopredeljonnost' [Educational modeling: essence, efficiency and ... uncertainty]*. Pedagogika, 4, 21–26 [in Russian].
- Erina, T. (2009). *Pedagogicheskie uslovija obuchenija studentov vuza samoproektirovaniju uchebno-professional'noj dejatel'nosti [Pedagogical conditions for teaching university students to self-design educational and professional activities]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Belgorod: BGU [in Russian]*.

- Ivanova, O. (2011). Samoproektuvannja jak nevid'jemna skladova samovdoskonalennja osobystosti [Self-design as an integral part of self-improvement of personality]. *Pedagogika formuvannja tvorchoji osoby'stosti u vy'shhij i zagal'noosvitnij shkoli*: zb. nauk. pr., 21 (74), 74–78 [in Ukrainian].
- Kazakov, I. (2011). «Samoproektirovanie» analiz ponjatija [«Self-design» analysis of the concept]. *Vestnik SGUTiKD*. 2 (16). URL.: http://www.vestnik.sutr.ru/journals_n/1318571091.pdf [in Russian].
- Konarzhievskij, Ju. (1986). Pedagogicheskij analiz uchebno-vospitatel'nogo processa upravlenija shkoloju [Pedagogical analysis of the educational process of school management]. Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Kornev, G., Neprokina, I., (1993). Fizicheskie modeli: metodicheskoe posobie dlja sistemy povyshenija kvalifikacii uchitelej fiziki [Physical models: a methodological guide for the system of advanced training of physics teachers]. Tol'jatti [in Russian].
- Maslou, A. (2003). *Motivacija i lichnost'* [Motivation and personality]. 3-e izd. SPb.: Pite [in Russian].
- Novikov, D. (2001). *Modeli i mehanizmy upravlenija razvitiem regional'nyh obrazovatel'nyh sistem (konceptual'nye polozhenija)* [Models and mechanisms for managing the development of regional educational systems (conceptual provisions)]. Moskva: IPU RAN [in Russian].
- Olport, G. (1998). Lichnost' v psihologii [Personality in psychologists]. L.: JuVENTA. 345 p. [in Russian].
- Ostapchuk, O. (2009). *Samoproektuvannja jak zasib profesijnoi samorealizacii majbutn'ogo uchytelja* [Self-design as a means of professional self-realization of the future teacher].
- Naukovi pratsi Donets'koho natsional'noho tekhnichnoho universytetu. Seriya: pedahohika, psykholohiya i sotsiolohiya – *Scientific works of Donetsk National Technical University. Series: pedagogy, psychology and sociology*, 4(146). Donets'k: DonNTU. URL.: <http://ea.donntu.edu.ua/bitstream/123456789/16584/4/ostapchuk.pdf>
- Rodzher, K. (2002). *Svoboda učit'sja* [The freedom to learn]. M.: Smysl [in Russian].
- Sultanova, L. (2016). Obgruntuvannja vyboru metodu modeliuвання u doslidzhenni protsesu rozvytku polikulturnoi kompetentnosti maibutnykh vykladachiv [Substantiation of the choice of modeling method in the study of the process of development of multicultural competence of future teachers]. *Vy'toky' pedagogichnoji majsternosti – The sources of pedagogical skills*, 17, 169–174 [in Ukrainian].
- Shapran, Ju. (2015). Osobennosti modelirovanija professional'noj podgotovki uchitel'skih kadrov s pozicij kompetentnostnogo podhoda [Features of modeling professional training of teachers from the standpoint of a competence-based approach]. *Pedagogika vysšej shkoly – Pedagogy of high school*, 1, 56-59 [in Russian].
- Shtoff, V. (1966). *Modelirovanie i filosofija* [Modeling and philosophy]. M.-L.: Nauka [in Russian].

УДК 378.115:37.04

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(19\).2021.123-129](https://doi.org/10.35387/od.1(19).2021.123-129)

Топольник Яна Володимирівна
– доктор педагогічних наук,
доцент, професор кафедри
педагогіки вищої школи ДВНЗ
«Донбаський державний
педагогічний університет»

Topolnyk Yana – Doctor of
Pedagogical Sciences, Associate
Professor, Professor of the Higher
School Pedagogy Department of
the SHEE «Donbas State
Pedagogical University»

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7885-9454>
E-mail: yannetkatop@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ І АНДРАГОГІКИ» В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. В оглядовій статті окреслено особливості вивчення навчальної дисципліни «Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки» в процесі підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Зазначено, що можливість використання позитивних здобутків минулого допомагає простежити процес виникнення і розвитку різних моделей освіти дорослих, спрогнозувати їх функціонування та подальший поступ. Освіта дорослих тісно пов'язана з андрагогікою, яка обґрунтовує напрями та організаційно-методичні засади андрагогічної моделі навчання дорослої людини. Розглянуто підходи до визначення поняття «андрагогіка». Визначено мету, об'єкт, предмет та завдання вивчення навчальної дисципліни. Передумовами вивчення є набуті раніше компетентності та результати навчання з визначених освітніх компонент. Наведено програмні (загальні та фахові) компетентності, що будуть сформовані у здобувачів після успішного завершення вивчення курсу, та очікувані результати навчання. Зазначено тематику програми навчальної дисципліни. Серед методів навчання здобувачів виокремлено: поєднання традиційних та інтерактивних методів навчання з використанням інноваційних технологій, наочні методи, практичні методи, відеометод. Звертається увага на те, що після успішного вивчення навчальної дисципліни здобувач вищої освіти зможе критично осмислювати теорії, основні концепції педагогічних технологій навчання дорослих, обирати технології навчання залежно від стратегічних цілей і завдань, забезпечувати навчально-методичний супровід дорослих; розширювати фахові компетенції та особистісний потенціал педагога-андрагога. Зроблено висновки про те, що вивчення навчальної дисципліни «Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки» сприяє опануванню майбутніми викладачами закладів вищої освіти особливостями провадження практичної роботи педагога-андрагога та

розв'язання комплексних проблем у галузі професійної діяльності. Окреслено перспективи подальших досліджень означеної проблеми.

Ключові слова: андрагогіка; освіта дорослих; викладач закладу вищої освіти; навчальна дисципліна; загальні компетентності; фахові компетентності.

Topolnyk Yana

**PECULIARITIES OF STUDYING THE ACADEMIC DISCIPLINE
«HISTORY OF DEVELOPMENT OF THEORY AND PRACTICE OF ADULT
EDUCATION AND ANDRAGOGY» IN THE PROCESS OF TRAINING
FUTURE TEACHERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

Abstract. *The review article outlines the peculiarities of studying the academic discipline «History of the Theory and Practice of Adult Education and Andragogy» in the process of training future teachers of higher education. It is noted that the possibility of using the positive achievements of the past helps to trace the process of emergence and development of different models of adult education, to predict their functioning and further progress. Adult education is closely related to andragogy, which substantiates the directions and organizational and methodological principles of the andragogical model of adult learning. Approaches to the definition of «andragogy» are considered. The purpose, object, subject and tasks of studying the discipline are defined. Prerequisites for the study are previously acquired competencies in certain educational components. The program (general and professional) competencies that will be formed in the applicants after the successful completion of the course, and the expected learning outcomes are given. The topics of the curriculum are indicated. Among the methods of teaching applicants are: a combination of traditional and interactive teaching methods using innovative technologies, visual methods, practical methods, video methods. Attention is drawn to the fact that after successful study of the discipline the graduate will be able to critically comprehend theories, basic concepts of pedagogical technologies of adult learning, choose learning technologies depending on strategic goals and objectives, provide educational and methodological support for adults; to expand the professional competencies and personal potential of the teacher-andragogue. It is concluded that the study of the academic discipline «History of the theory and practice of adult education and andragogy» contributes to the mastery of future teachers of higher education features of the practical work of a teacher-andragogue and solving complex problems in the field of professional activity. Prospects for further research on this problem are outlined.*

Key words: *andragogy; adult education; teacher of higher education; academic discipline; general competencies; professional competencies.*

Постановка проблеми, її актуальність. Усвідомлення того, що сучасний стан освіти дорослих в Україні є підсумком усієї попередньої

історії розвитку освіти дорослого населення, дає змогу простежити еволюцію освіти дорослих в Україні та визначити прогностичні напрями її розвитку. Історико-педагогічний аналіз вітчизняного досвіду розвитку освіти дорослих вказує на можливість використання позитивних здобутків минулого, допомагає простежити процес виникнення й розвитку різних моделей освіти дорослих, спрогнозувати їх функціонування та подальший поступ.

Соціально-економічні перетворення в Україні на початку XXI ст. зумовили значні зміни в освіті дорослих; її зміст наповнився новим цезом, з'явилися нові типи закладів вищої освіти різних форм акредитації (як державної, так і приватної форм власності). Освітньо-педагогічні зміни в національному масштабі відбулися в контексті загальних трансформацій, зумовлених розповсюдженням нових освітніх технологій, спрямованих на використання їх в особистісному розвитку дорослої людини; відбувається зміна формули «освіта на все життя» формулами «освіта через усе життя», «навчання тривалістю в життя», які наголошують на значущості неперервної освіти для розвитку особистості дорослої людини. Освіта дорослих тісно пов'язана з новою для України галуззю наукового знання – андрагогікою, субдисципліною педагогіки, яка обґрунтовує напрями та організаційно-методичні засади андрагогічної моделі навчання дорослої людини. Така модель будується на андрагогічних принципах, що становлять фундамент теорії навчання дорослих.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему історії розвитку теорії та практики освіти дорослих в Україні досліджували Л. Вовк, Н. Коляда, О. Мартіросян, Н. Побірченко, Л. Сіраєва, Л. Тимчук, Л. Шинкаренко та ін.; вибрані аспекти проблеми відображені в наукових працях О. Аніщенко, О. Барабаш, Л. Березівської, З. Гіперс, С. Дмитренко, Т. Завгородньої, О. Ковальчук, Л. Лук'янової, Г. Лях, З. Нагачевської, І. Руснака, О. Сухомлинської, Н. Чепурної, С. Черкасової та ін.

Отже, на сучасному етапі розвитку освіти накопичено ґрунтовні наукові нароби щодо вивчення проблеми історії розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки, що, в свою чергу, потребує впровадження набутого досвіду в систему підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Мета статті – обґрунтувати особливості вивчення навчальної дисципліни «Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки» в процесі підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Історичний аналіз доводить, що предмет вивчення андрагогіки (від *грец.* *aner, andros* – дорослий чоловік, зрілий чоловік+ *аго* – веду) сфокусований у декількох контекстах: по-перше, наука про навчання дорослих, обґрунтовує діяльність дорослого учня в процесі навчання; по-друге, розділ теорії навчання, що розкриває специфічні закономірності засвоєння знань і вмій дорослим суб'єктом навчальної діяльності, а також особливості керівництва цією діяльністю з боку професійного педагога. Окрім поняття андрагогіка у спеціальній

літературі використовуються поняття «педагогіка дорослих», «теорія освіти дорослих» тощо.

У науковому педагогічному співтоваристві дотепер немає єдності у визначенні поняття. Вірізняємо декілька підходів до визначення «андрагогіка» (Беспарточна, 2014).

Перший підхід базується на спростуванні всіх підстав вважати андрагогіку самостійною наукою. Захисники цієї позиції вважають, що навчання і освіта дорослих – галузь дослідження, що належить наукам, сформованим раніше (соціології, психології, антропології, економіки тощо).

Другий підхід (американських дослідників) вбачає в андрагогіці прагматичне і практичне значення, рецепти поведінки дорослого учня і викладача під час навчання.

Третій підхід трактує андрагогіку як досить незалежну наукову дисципліну. Ця концепція одержала широку підтримку в Центральній і Східній Європі.

Прихильники *четвертого підходу* розглядають андрагогіку не просто окремо від педагогіки, а, як і педагогіку, складовою інтегральної науки про навчання і освіту людини впродовж усього життя.

Мета навчальної дисципліни «Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки»: забезпечення загальної теоретичної і практичної підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти з питань історії розвитку теорії та практики освіти дорослих у контексті безперервного становлення особистості, яка слугуватиме основою для практичної роботи педагога-андрагога, що пов'язана з викладацькою діяльністю, розв'язанням комплексних проблем у галузі професійної діяльності. *Об'єкт вивчення* – історія становлення та розвитку системи освіти дорослих, *предмет вивчення* – процес розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки.

Завдання вивчення навчальної дисципліни:

- опанування концептуальними та методологічними знаннями в галузі навчання дорослих у системі безперервної освіти, психологічного й технологічного забезпечення освітнього процесу;

- озброєння майбутніх педагогів-андрагогів технологіями педагогічної практики освіти дорослих різних країн у різні часи, спрямування на виявлення та оцінювання тенденцій їх розвитку з метою розв'язання значущих проблем у сфері професійної діяльності, науки та/або інновацій, забезпечення запланованого рівня особистісного та професійного розвитку здобувачів вищої освіти;

- формування уміння творчо застосовувати в практичній діяльності прогресивні андрагогічні наукові ідеї, педагогічні інновації, практичний досвід навчання дорослих;

- формування власного стилю педагогічної діяльності, уміння визначати переваги та доцільність вибору тих чи тих наукових поглядів щодо теоретичних основ педагогіки дорослих у процесі професійної діяльності.

Зазначимо, що передумовами вивчення навчальної дисципліни є

набуті раніше компетентності та результати навчання з освітніх компонент: Педагогіка вищої школи, Моделювання освітньої підготовки і професійної діяльності фахівця, Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні, Основи андрагогіки, Основи медіаосвіти дорослих, Професійний імідж педагога-андрагога.

Виокремимо *програмні компетентності*, що будуть сформовані у здобувачів після успішного завершення вивчення курсу:

- *загальні компетентності*: здатність до самонавчання впродовж життя, самовдосконалення та саморозвитку; розуміння, що сучасні знання є пріоритетними цінностями в житті людини в умовах інформаційного суспільства; здатність до постійного пошуку, аналізу, апробації раціональних шляхів, умов, методів, засобів, форм ефективного вирішення конкретних завдань виховання, освіти та навчання дорослих;

- *фахові компетентності*: здатність до розуміння (теорія) і підтримки (практика) освіти дорослих упродовж усього життя, виявлення потенційних зв'язків у контексті освіти дорослих з андрагогікою, субдисципліною педагогіки, яка обґрунтовує напрями та організаційно-методичні засади андрагогічної моделі навчання дорослої людини; здатність розглядати історію розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки в умовах неперервної професійної освіти та порушувати проблеми навчання та виховання дорослих у контексті життєвого шляху людини, її духовного розвитку та переживання вікових криз на різних етапах професіогенезу; розуміння цілей і особливостей освіти дорослих в історії педагогічної думки як складової системи неперервної освіти, її спрямованості на розвиток особистості, творчих здібностей, професійної кваліфікації.

Привернемо увагу до *очікуваних результатів навчання*. Так, здобувачі повинні: уміти здобувати інформацію з різних джерел у зрозумілому вигляді, демонструвати знання основних концепцій, розуміння теоретичних і практичних проблем, історії розвитку та сучасного стану наукових знань у зарубіжному й вітчизняному освітньому просторі щодо освіти дорослих, працювати з різними навчально-методичними матеріалами та критично оцінювати їх, використовувати інформаційно-комунікаційні технології; уміти упевнено оперувати набутими знаннями у вирішенні завдань щодо освіти дорослих, робити аргументовані висновки, вільно висловлювати власні судження та публічно представляти результати досліджень та інновацій в галузі освіти дорослих, обговорювати та дискутувати з науково-професійною спільнотою, презентувати власне розуміння питань з історії розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки; здійснювати аналіз, узагальнення наукової інформації, володіти термінологією з історії розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки та оцінювати її за критеріями ефективності застосування в навчанні дорослих.

Слід зазначити, що програма навчальної дисципліни містить такі теми:

1. Історико-педагогічний та прикладний аспекти розвитку

андрагогіки.

2. Андрагогіка і вища педагогічна школа в умовах неперервної освіти: теоретичні й практичні аспекти.

3. Професійна діяльність викладача вищої школи: суспільні виклики та проблеми змісту підготовки.

4. Генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (II пол. XIX – 20-ті рр. XX ст.).

5. Навчання впродовж життя як пріоритетний напрям освіти працюючої молоді та дорослих (друга пол. XX – початок XXI ст.).

6. Міжнародний досвід організації навчання людей третього віку.

Найбільш доцільними є такі *методи навчання*: поєднання традиційних та інтерактивних методів навчання з використанням інноваційних технологій: словесні методи: лекція (проблемна, лекція з розгляду конкретних ситуацій, лекція-роздум, лекція-консультація, круглий стіл, мультимедійна тощо), пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, бесіда, диспут, дискусія за матеріалами лекції та вивчених літературних джерел, семінар-дебати, семінар-діалог, вирішення проблемних ситуацій, семінар-вирішення ситуаційних задач, аналіз конкретних ситуацій (casestudy); наочні методи: спостереження, демонстрація; практичні методи: обробка довідкової інформації, тезування, рецензування, самостійна робота (робота із друківаними та електронними інформаційними ресурсами, виконання завдань: конспектування, анотування, написання есе); відеометод: дистанційні, мультимедійні.

На нашу думку, після успішного вивчення навчальної дисципліни здобувач вищої освіти зможе: критично осмислювати теорії, основні концепції педагогічних технологій навчання дорослих, особливості їх застосування під час організації конкретного освітнього процесу; обирати технології навчання залежно від стратегічних цілей і завдань, що вирішуються в педагогічному процесі, рівня навченості, вихованості дорослих, забезпечувати їх навчально-методичний супровід; розширювати фахові компетенції та особистісний потенціал педагога-андрагога.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Вивчення навчальної дисципліни «Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки», мета якої – забезпечення загальної теоретичної і практичної підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти з питань історії розвитку теорії та практики освіти дорослих у контексті безперервного становлення особистості, сприяє опануванню майбутніми викладачами закладів вищої освіти особливостями провадження практичної роботи педагога-андрагога, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної діяльності, використання набутого досвіду в освітній, науковій та супровідній діяльності.

Перспективним напрямом вважаємо подальше дослідження проблеми історії розвитку теорії та практики освіти дорослих та андрагогіки в залежності від напрямів майбутньої професійної та наукової діяльності фахівців освітньої галузі.

Список використаних джерел

- Аніщенко, О.В., Лук'янова, Л.Б., Зінченко, С.В., Баніт, О.В. & Дорошенко, Н.І. (2013). *Сучасні технології освіти дорослих*: посібник. Кіровоград : Імекс-ЛТД.
- Беспарточна, О.І. (2014). Вивчення андрагогіки як навчальної дисципліни: теоретико-методологічний аспект. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 37 (90), 88-92.
- Лук'янова, Л.Б. (2014). Андрагогіка: ретроспективний аналіз походження терміну та особливості сучасного змістового наповнення. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2, 107-116.
- Мельниченко, О. (2020). Андрагогічні принципи освіти дорослих та забезпечення якості неперервної педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, (33), 24-30. URL: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2020.33.3>
- Тимчук, Л.І. (2016). *Становлення та розвиток андрагогіки як теорії і практики освіти дорослих в Україні (кінець ХІХ–ХХ століття): автореф. дис. ... д-ра пед. наук*. Тернопіль. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/6313>

References (translated and transliterated)

- Anishhenko, O.V., Luk'janova, L.B., Zinchenko, S.V., Banit, O.V. & Doroshenko, N.I. (2013). *Suchasni tekhnologiji osvity doroslykh [Modern technologies of adult education]: posibnyk*. Kirovoghrad: Imeks-LTD [in Ukrainian].
- Bespartochna, O.I. (2014). Vychennja andraghohiky jak navchalnoji dyscypliny: teoretyko-metodologichnyj aspekt [The study of andragogy as a discipline: theoretical and methodological aspect]. *Pedagohyha formuvannja tvorchoji osobystosti u vyshhij i zagaljnoosvitnij shkolakh – Pedagogy of formation of creative personality in higher and general education schools*, 37 (90), 88-92 [in Ukrainian].
- Luk'janova, L.B. (2014). Andraghohyha: retrospektyvnyj analiz pokhodzhennja terminu ta osoblyvosti suchasnogho zmistovogho napovnennja [Andragogy: a retrospective analysis of the origin of the term and features of modern content]. *Osvita doroslykh: teorija, dosvid, perspektyvy – Adult education: theory, experience, prospects*, 2, 107-116 [in Ukrainian].
- Meljnychenko, O. (2020). Andraghohichni pryncypy osvity doroslykh ta zabezpechennja jakosti nepererвної pedagohichnoji osvity [Andragogical principles of adult education and quality assurance of continuing pedagogical education]. *Pedagohychna osvita: Teorija i praktyka. Psykhologhija. Pedagohyha – Pedagogical education: Theory and practice. Psychology. Pedagogy*, (33), 24-30 [in Ukrainian].
- Tymchuk, L.I. (2016). *Stanovlennja ta rozvytok andraghohiky jak teoriji i praktyky osvity doroslykh v Ukrajinі (kinecj XIX – XX stolittja) [Formation and development of andragogy as a theory and practice of adult education in Ukraine (late XIX-XX centuries)]*. Extended abstract of Doctor's theses. Ternopilj [in Ukrainian].

УДК 378.016:373.5.011.3–051

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(19\).2021.130-140](https://doi.org/10.35387/od.1(19).2021.130-140)

Тринус Олена Володимирівна
– кандидат педагогічних наук,
старший дослідник, учений
секретар Інституту
педагогічної освіти і освіти
дорослих імені Івана Зязюна
НАПН України

Trynus Olena – Candidate of
Pedagogical Sciences, Senior
Researcher, Scientific Secretary of
the Ivan Ziazun Institute of
Pedagogical and Adult
Education of the NAES of Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2945-0796>
E-mail: evtrinus@gmail.com

ПРОГРАМА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИХОВАННЯ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

Анотація. В оглядовій статті досліджено проблему планування самовиховної діяльності та створення програми професійного самовиховання. Обґрунтовано методологічні підходи, що забезпечують ефективність такої діяльності, провідними з яких є антропологічний, акмеологічний, андрагогічний, системний, діяльнісний, компетентнісний. З'ясовано, що сутність цих підходів до планування самовиховної діяльності полягає в тому, що цей процес визначається формуючим у становленні особистості вчителя, є основою досягнення найвищих показників у професійній діяльності, має відбуватися за умови врахування особливостей учителя як дорослої людини до безперервного цілеспрямованого саморозвитку.

Досліджено, що завдання вчителя щодо підвищення рівня професійної компетентності, у контексті компетентнісного підходу, полягають у реалізації власного професійного потенціалу, оволодінні інноваційними способами й прийомами діяльності, подоланні професійних та особистісних труднощів та охарактеризовано основні професійні компетентності сучасного вчителя (предметна, комунікативна, психологічна, організаторська, інформаційно-цифрова, рефлексивна, самоосвітня). Встановлено, що набір цих професійних компетентностей може стати орієнтувальною основою для визначення напрямів самовиховної діяльності, створення індивідуальної програми (плану) професійного самовиховання з урахуванням особливостей і рівнів власного розвитку вчителя. З метою удосконалення психологічної компетентності вчителя запропоновано орієнтовний індивідуальний план самоформування вчителем психологічної стійкості у фаховій діяльності.

Зроблено висновок, що програма професійного самовиховання вчителя є основою якісної оцінки його професійної компетентності, оволодіння навчками аналізу сильних та слабких сторін діяльності, вчасній корекції способів її виконання з метою більш повної педагогічної самореалізації.

Ключові слова: професійне самовиховання; програма професійного самовиховання; професійна компетентність; сучасний вчитель.

Trynus Olena

PROFESSIONAL SELF-EDUCATION PROGRAM OF A MODERN TEACHER: METHODOLOGICAL AND PRACTICAL ASPECTS

Abstract. *This review paper examines the problem of planning of the self-educational activities and creating of the professional self-educational program. The methodological approaches that ensure the effectiveness of such activities were substantiated. The main of methodological approaches are anthropological, acmeological, andragogical, systemic, activity-based, and competence-based. We explained that the essence of these approaches in the planning of the self-educational activities consist in the fact that this process is determined to be the configurative in the formation of the teacher's personality, is the basis for achieving the highest indicators in professional activity, must be provided when the characteristics of the teacher as an adult to continuous purposeful self-development are considered.*

It was investigated that in the context of the competence approach the tasks of the teachers in improving the level of their professional competence are to realize their own professional potential; to master innovative methods and techniques of activity; to overcome professional and personal difficulties. In the paper there were characterized the teacher's basic professional competencies, such as: subjective, communicative, psychological, organizational, information-digital, reflexive, self-educational.

It was discovered that the set of these professional competencies can become the indicative basis for determining the directions of self-educational activity, creating an individual program (plan) of professional self-education considering the features and levels of the teacher's development. To improve the psychological competence of the teacher, the approximate individual plan for the teacher's self-formation of psychological stability in professional activities was proposed.

The conclusion was made that the program of professional self-education of the teacher is the basis for the qualitative assessment of their professional competence, mastering the skills of analyzing the strengths and the weaknesses of the activities, timely correction of the methods of its implementation for the purpose of more complete pedagogical self-realization.

Key words: *professional self-education; the program of the professional self-education; professional competence; modern teacher.*

Постановка проблеми, її актуальність. Сучасні соціально-економічні перетворення зумовлюють визначення нових пріоритетів і перспектив розвитку національної школи та висувають високі вимоги до педагогічної діяльності вчителя, рівня його професійної компетентності. Український вчитель має бути творчою, ініціативною особистістю, здатною

до ефективної організації освітнього процесу, оволодіння новітніми психолого-педагогічними та інформаційними технологіями, готовою до постійного самовдосконалення. Розвиток цих якостей значною мірою залежить від здатності вчителя до фахового зростання, планування цієї діяльності, побудови індивідуальної програми професійного самовиховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні й практичні аспекти проблеми самовиховання були предметом досліджень провідних фахівців у галузі педагогіки та психології. Концептуальним основам теорії самовиховання присвячені праці Б. Ананьєва, А. Арета, І. Беха, Б. Бімбада, В. Краєвського, П. Блонського, Л. Божович, М. Боришевського, Л. Виготського, С. Єлканова, І. Зязюна, О. Кочетова, О. Леонтьєва, Ю. Орлова, С. Рубінштейна, Л. Рувинського та ін. Методичні аспекти організації самовиховання стали предметом аналізу Н. Болдирева, В. Бондаревського, Я. Колдунова, О. Кучерявого, В. Оржеховської, Г. Селевка, В. Сухомлинського та ін. Технологічні аспекти організації самовиховання особистості розглядаються у роботах Л. Гашпар, С. Даньшевої, А. Калініченко, І. Краснощок, І. Середи, А. Тубельського та ін. Незважаючи на значну кількість праць, у яких вивчається різні аспекти проблема самовиховання, залишається недостатньо розкритим питання самопрограмування вчителем цього процесу, створення прогнозу щодо можливостей власного самовдосконалення шляхом створення програми професійного самовиховання.

Мета статті полягає у дослідженні проблеми планування самовиховної діяльності та створення програми професійного самовиховання.

Виклад основного матеріалу. У вітчизняній педагогічній і психологічній думці самовиховання трактується як: формування людиною своєї особистості відповідно до свідомо поставленої мети, вища форма виявлення саморуху особистості, що розвивається, де вона виступає суб'єктом свого розвитку (Зязюн, 2008); систематична й свідомо діяльність людини, спрямована на вироблення в собі бажаних якостей, позитивних рис волі й характеру, усунення негативних звичок (Гончаренко, 2011); засіб професійного становлення й розвитку, якісного руху до найвищих рівнів педагогічної майстерності (Кучерявий, 2015); свідомо, доцільна відповідній меті, діяльність особистості, що сприяє самовдосконаленню та самореалізації (Хатунцева, 2018) тощо.

З огляду на вищесказане, професійне самовиховання вчителя визначаємо як цілеспрямовану, систематичну діяльність, спрямовану на усвідомлену позитивну самозміну, вироблення здатності керувати своїми психічними станами, розвивати професійно важливі якості, пристосовувати природні задатки, нахили, здібності до норм фахової діяльності (Сотська & Тринус, 2020).

Професійне самовиховання розглядаємо як структуроване явище, компонентами якого є: вибір особистісно значущих цілей і завдань; визначення змісту самовиховної діяльності; обрання засобів впливу на

себе; отримання результатів самовиховання.

Ефективність професійного самовиховання забезпечується врахуванням найважливіших змістових компонентів педагогічної діяльності та є підґрунтям її планування, створення програми самовиховання. Програму професійного самовиховання вчителя визначаємо як програму дій щодо досягнення конкретних цілей самовиховання з урахуванням вимог педагогічної професії.

На наше переконання, планування самовиховної діяльності сприятиме обґрунтування сукупності методологічних підходів, провідними з яких є антропологічний, акмеологічний, андрагогічний, системний, діяльнісний, компетентнісний.

Сутність антропологічного підходу при розгляді планування самовиховної діяльності вчителя полягає в тому, що цей процес визначається формуючим у становленні особистості вчителя, передбачає постійне усвідомлення значущості вивчення самого себе, своїх здібностей, можливостей з метою свідомої зміни особистісних і професійно значущих якостей, посилення мотивації пізнавальної активності щодо опанування педагогічною професією, є передумовою набуття найвищого рівня професійної майстерності.

Акмеологічний підхід у контексті нашого наукового пошуку відкриває можливість розгляду створення програми роботи над собою як основи досягнення вчителем найвищих показників у професійній діяльності. З позицій зазначеного підходу становлення і саморозвиток учителя розглядається як досягнення ним професійного «акме», підвищення рівня самосвідомості, самопізнання, оволодіння прийомами самоосвіти та самовиховання. Акмеологічний підхід дозволяє проектувати етапи професійного самовиховання вчителя з метою досягнення ним найвищого рівню професіоналізму (Дубасенюк, 2015).

Андрагогічний підхід передбачає врахування особливостей вчителя, як дорослої людини, до безперервного цілеспрямованого саморозвитку у педагогічній діяльності шляхом самовиховання та планування такої діяльності. Успішність її здійснення обумовлена врахуванням відповідних андрагогічних принципів: принципу усвідомленості самопрограмування особистості; принципу цілеспрямованості, ціннісної орієнтації самовиховання; принципу незалежності та суб'єктності самовиховання; принцип опертя на життєвий досвід; принцип єдності самовиховання та професійної діяльності.

У контексті нашого долідження це передбачає наявність постійної потреби до самозміни, вироблення власних поглядів щодо сутності самовиховання, усвідомлення і самоформування основних цілей, цінностей, норм діяльності, професійних ідеалів, проектування та реалізацію програми самовиховання з метою вироблення індивідуального стилю педагогічної діяльності, свідоме перетворення власних професійних характеристик.

Планування самовиховної діяльності вчителя з позицій системного підходу розглядається як багаторівнева, динамічна система, що має

особливу внутрішню організацію, специфічні функціональні характеристики і має за мету досягнення вчителем вершин свого саморозвитку, еталону професійних, соціальних та індивідуальних досягнень. Системні уявлення щодо самовиховання вчителя уможливають вивчення таких відносно самостійних компонентів, як особистість учителя та процес його самовиховання не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку. Системоутворюючим фактором самовиховання є суб'єктивний принцип формування особистості вчителя, який дає змогу розглядати його з позиції активного суб'єкта усвідомленого та цілеспрямованого розвитку, передбачає самостійність й активність у виборі цільового орієнтиру.

Діяльнісний підхід до з'ясування сутності планування самовиховної діяльності вчителя базується на уявленні про діяльність як невід'ємного складника структури особистості, фактора її розвитку та саморозвитку, шляху до професійного становлення. У процесі самовиховної діяльності вчитель виступає як активний суб'єкт пізнання, в якого цілеспрямовано формуються вміння та навички до самовиховання, його планування, виконання, регулювання та оцінки результатів власної діяльності. Саме через діяльність і в процесі діяльності відбувається самоактуалізація особистості вчителя, його професійне самовдосконалення.

Програма самовиховних дій учителя проєктується з усвідомленням цілей, провідними з яких є: розвиток мотивації роботи над собою; свідоме цілепокладання і планування самовиховних дій; розвиток культури самовиховання; керування цією діяльністю.

Компетентнісний підхід розглядається як один з важливих концептуальних принципів, що визначає сучасну методологію самовиховання вчителя. У сучасній науковій літературі поняття «компетентність» трактується по-різному: як сукупність знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності (Гончаренко, 2011); як високий рівень умілості, спосіб самореалізації особистості, форма вияву її здібностей (Зязюн, 2005); як здатність фахівця від початку професійної діяльності на рівні визначеного державою певного стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності (Іванова, 2008).

Компетентнісний підхід до планування самовиховної діяльності спрямовує вчителя до розвитку спеціальних педагогічних здібностей та умінь, необхідних для успішного оволодіння професією та досягнення високих результатів у фаховій діяльності. Завдання вчителя щодо підвищення рівня професійної компетентності, у цьому контексті, полягають у реалізації власного професійного потенціалу, оволодінні інноваційними способами й прийомами діяльності, подоланні професійних та особистісних труднощів.

На нашу думку, до основних професійних компетентностей учителя як основи створення програми професійного самовиховання, необхідно віднести предметну, комунікативну, психологічну, організаторську, інформаційно-цифрову, рефлексивну, самоосвітню компетентності (табл. 1). –

Таблиця 1

Основні професійні компетентності сучасного вчителя

Компетентність	Педагогічні вміння, які вчитель має розвинути в собі ----- Педагогічні здібності, які вчитель має сформувати
<p><i>Предметна компетентність</i></p>	<p><i>Педагогічні вміння:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - вміння визначати предметний зміст та послідовність його викладання з урахуванням результатів навчання, визначених Державними стандартами освіти та типовими освітніми програмами; - вміння застосовувати міжпредметні зв'язки та інтеграцію змісту різних освітніх галузей під час підготовки та проведення навчальних занять; - вміння добирати доцільні форми, методи та засоби навчання відповідно до визначених мети і завдань уроку та індивідуальних особливостей учнів; - вміння застосовувати інноваційні технології навчання. <p><i>Педагогічні здібності:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - глибоко оволодівати навчальним матеріалом; - швидко і творчо оволодівати методами навчання учнів; - доступно, зрозуміло передавати учням навчальний матеріал, викликати інтерес до предмету; - здійснювати дослідницьку роботу, постійно ознайомлюватися з новими досягненнями у відповідній галузі знань.
<p><i>Комунікативна компетентність</i></p>	<p><i>Педагогічні вміння:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - вміння будувати ефективні комунікативні дії в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії з метою досягнення гуманістично спрямованої мети виховання учнів; - вміння добирати мовні і мовленнєві засоби залежно від потреб, завдань взаємодії вчителя з учнями; - вміння розвивати психофізичні властивості власної особистості з метою оволодіння вміннями професійно-педагогічного мовлення. <p><i>Педагогічні здібності:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - спілкуватися з учнями, знаходити підхід до них, встановлювати з ними педагогічно доцільні стосунки; - чітко висловлювати думки і почуття з допомогою мови й невербальних засобів (міміки, жестів, пантоміміки); - володіти чіткою дикцією, багатим словниковим запасом, уникати мовленнєвих помилок; - володіти педагогічним тактом.

<p><i>Психологічна компетентність</i></p>	<p><i>Педагогічні вміння:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – вміти використовувати психологічні знання в роботі з учнями; – вміти володіти собою, контролювати власний фізичний стан, формувати психологічну стійкість; – вміти використовувати власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу. <p><i>Педагогічні здібності:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – розуміти особистість учня і його психічні стани (психологічна спостережливість); – розвивати здатність до емпатії; – емоційна стабільність, здатність не допускати зривів діяльності при значних психічних і фізичних навантаженнях.
<p><i>Організаторська компетентність</i></p>	<p><i>Педагогічні вміння:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – вміти планувати та управляти навчально-виховним процесом; – опанувати низку нових сучасних ролей учителя (коуч, ментор, тьютор, новатор, модератор, фасилітатор); – вміти здійснювати педагогічну діагностику; – вміти планувати та реалізовувати індивідуальну освітню траєкторію розвитку дитини для його становлення як особистості, громадянина, інноватора. <p><i>Педагогічні здібності:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – створювати умови для навчання; – моделювати та проводити уроки; – організовувати самостійну діяльність учнів; – керувати пізнавальною активністю учнів; – налагоджувати ефективну взаємодію учасників навчально-виховного процесу на засадах педагогіки партнерства.
<p><i>Інформаційно-цифрова компетентність</i></p>	<p><i>Педагогічні вміння:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – вміти орієнтуватися в інформаційному просторі; – вміти здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею у фаховій діяльності; – вміти організовувати навчально-виховний процес з використанням технологій дистанційного навчання, створювати електронне портфоліо, брати участь в он-лайн науково-практичних масових заходах тощо; – вміти виконувати санітарні та гігієнічні правила під час використання комп'ютера на уроці. <p><i>Педагогічні здібності:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – здатність до вирішення завдань професійної діяльності за допомогою комп'ютерної техніки; – володіти прийомами комп'ютерного мислення; – здатність до саморозвитку у сфері інформаційних технологій.

<p><i>Рефлексивна компетентність</i></p>	<p><i>Педагогічні вміння:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- вміти володіти навичками професійної рефлексії;- вміти визначати цілі, планувати та керувати власним професійним розвитком для досягнення поставленої мети;- вміти вести щоденник самоаналізу як основи рефлексивного досвіду;- спостерігати, оцінювати та аналізувати власні уроки (фрагменти уроків) та уроки (фрагменти уроків) колег;- вміти узагальнювати власний досвід та адаптувати кращі надбання колег у практичній діяльності;- вміти оцінювати та адаптувати все інноваційне відповідно до власного розуміння ефективної діяльності. <p><i>Педагогічні здібності:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- здійснювати критичний самоаналіз власної діяльності, робити предметом аналізу кожний педагогічний крок;- усвідомлювати труднощі у педагогічній діяльності та розвивати здатність їх уникнення за допомогою різних рефлексивних інструментів з урахуванням власних індивідуальних особливостей, специфіки фахової діяльності;- розвивати упевненість у власних професійних знаннях і вміннях;- позитивно ставитися до викликів і змін.
<p><i>Самоосвітня компетентність</i></p>	<p><i>Педагогічні вміння:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- вміти визначати свої сильні та слабкі сторони, володіти способами діагностики власних утруднень, бути відкритим до змін;- володіти розвинутою здатністю до рефлексії (усвідомлення власних дій, почуттів, аналіз цієї діяльності, формулювання висновків);- володіти методикою і технікою самоосвіти, вміти складати програму самоосвіти, здійснювати моніторинг професійного зростання;- вміти використовувати різноманітні засоби самоосвіти;- вміти застосовувати набуті знання, уміння у практичній діяльності; <p><i>Педагогічні здібності:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- розвивати самомотивацію щодо здійснення безперервної самоосвітньої діяльності;- використовувати комплексний підхід у доборі змісту, форм, методів самоосвіти; <p>орієнтація на самостійність, активність, творчий пошук.</p>

Набір професійних компетентностей може стати орієнтовною основою для визначення напрямів самовиховної діяльності вчителя, створення індивідуальної програми (плану) професійного самовиховання з урахуванням особливостей і рівнів саморозвитку.

Наприклад, з метою удосконалення психологічної компетентності

вчителя пропонуємо орієнтовний індивідуальний план самоформування вчителем психологічної стійкості у фаховій діяльності, структура якого містить такі компоненти: визначення цілей самовиховання; самотестування своїх професійно значущих якостей; окреслення розвитку якостей, що недостатньо сформовані; визначення шляхів усунення негативних якостей; вибір засобів самовиховання; самоконтроль та самооцінка самовиховання; корекція плану самовиховання (табл. 2).

Таблиця 2

Орієнтовний індивідуальний план самоформування вчителем психологічної стійкості у фаховій діяльності

Ціль	Шляхи досягнення	Засоби досягнення	Термини виконання
Розвивати вміння володіти собою, контролювати власний фізичний стан	1. Здійснювати діагностування рівня емоційної стабільності і здатності до керування власним психологічним самопочуттям.	Тест «Стан Вашої нервової системи»; Діагностика рівня емоційної стабільності і здатності до керування психологічним самопочуттям	Постійно
	2. Визначати педагогічні здібності й уміння, що недостатньо розвинуті.	Опрацювання результатів тестування, виявлення недоліків в уміннях керувати власною поведінкою (наприклад, недостатньо розвинуте вміння знімати зайве психічне напруження, керувати емоціями, темпом мовлення), визначення завдань-зобов'язань з оволодіння цими вміннями (навчитися знімати м'язове напруження та контролювати дихання)	Постійно
	3. Визначати шляхи розвитку вміння знімати м'язове напруження та контролювати дихання.	Вправа 1. «Контроль тону м'язів» (Зязюн, 2008); вправа 2. «Розслаблення та напруження м'язів рук» (Зязюн, 2008); вправа 3. «Аутогенна вправа для зняття м'язового напруження» (Зязюн, 2008) вправа 4. «Регуляція діафрагмального дихання» (Зязюн, 2008);	Постійно

		вправа 5. «Налагодження ритмічного дихання» (Зязюн, 2008).	
	4. Здійснювати самоконтроль та самооцінку результатів самовиховної діяльності.	Методика фіксації результатів самовиховної діяльності з використанням календаря (Кучерявий, 2010); Методика використання засобів самовиховання «Хатинка» (Кучерявий, 2010).	Постійно
	5. Здійснювати корекцію плану самовиховання.	Корекція самовиховної діяльності на основі контролю, аналізу проміжних результатів і потреб у подальшому професійному саморозвитку	Постійно

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, планування самовиховної діяльності відіграє провідну роль у процесі самозмінювання вчителя з метою вдосконалення його особистостісних і професійних характеристик. Програма самовиховання вчителя є основою якісної оцінки його професійної компетентності, оволодіння навичками аналізу сильних та слабких сторін діяльності, вчасній корекції способів її виконання з метою більш повної педагогічної самореалізації.

Подальшими напрямками досліджень проблеми планування самовиховної діяльності є вивчення методів самопізнання вчителя, складання авторських програм самовиховання тощо.

Список використаних джерел

- Гончаренко, С.У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Рівне: Волинські обереги.
- Дубасенюк, О.А. (2015) Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. *Проблеми освіти*, 84. 25–30.
- Зязюн, І.А. (2008). Педагогічна майстерність: підручник. Київ: СГД Богданова А. М.
- Зязюн, І.А. (2005). Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія*. Київ. 10–18.
- Іванова, С.В. (2008). Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка*, 42. 106–110.
- Кучерявий, О.Г. (2015). Акмеологічні детермінанти самоосвіти і самовиховання майбутніх учителів як засоби формування педагогічної майстерності. *Естетика і етика педагогічної дії*, 12. 9–19.
- Кучерявий, О.Г. (2010). Професійне самовиховання у вищій школі: підручник. Київ: Освіта України.

- Сотська, Г.І., Тринус, О.В. (2020). Андрагогічні аспекти професійного самовиховання сучасного вчителя. *Імідж сучасного педагога*, 4, 5–9.
- Хатунцева, С.М. (2018). *Теоретичні і методичні засади формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення у процесі індивідуалізації професійної підготовки: дис. ... д-ра пед. наук. Бердянськ.*

References (translated and transliterated)

- Honcharenko, S.U. (2011). *Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary]*. Rivne: Volynski oberehy [in Ukrainian].
- Dubaseniuk, O.A. (2015) Akmeolohichnyi pidkhid yak stratehichnyi oriyentir osobystisno-oriyentovanoi pedahohichnoi osvity [Acmeological approach as a strategic landmark of personality-oriented pedagogical education]. *Problemy osvity – Problems of education*, 84. 25–30 [in Ukrainian].
- Ziazium, I.A. (2008). *Pedahohichna maisternist [Pedagogical skills]: pidruchnyk*. Kyiv: SPD Bohdanova A. M. [in Ukrainian].
- Ziazium, I.A. (2005). *Filosofiiia postupu i prohnozu osvitnoi systemy [Philosophy of progress and forecast of the educational system]*. *Pedahohichna maisternist: problemy, poshuky, perspektyvy – Pedagogical skills: problems, searches, prospects: monohrafiia*. Kyiv. 10–18 [in Ukrainian].
- Ivanova, S.V. (2008). *Funktsionalnyi pidkhid do vyznachennia profesiinnoi kompetentnosti vchytelia biolohii ta orhanizatsiia yii vdoskonalennia v zakladi pisladyplomnoi osvity [Functional approach to determining the professional competence of a biology teacher and the organization of its improvement in the institution of postgraduate education]*. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni I. Franka – Zhytomyr Ivan Franko State University Journal*, 42. 106–110 [in Ukrainian].
- Kucheriavyi, O.H. (2015). *Akmeolohichni determinanty samoosvity i samovykhovannia maibutnikh uchyteliv yak zasoby formuvannia pedahohichnoi maisternosti [Acmeological determinants of self-education and self-education of future teachers as a means of forming pedagogical skills]*. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii – Aesthetics and ethics of pedagogical action*, 12. 9–19 [in Ukrainian].
- Kucheriavyi, O.H. (2010). *Profesiine samovykhovannia u vyshchii shkoli [Professional self-education in high school]: pidruchnyk*. Kyiv: Osvita Ukrainy [in Ukrainian].
- Sotska, H. I., Trynus, O. V. (2020). *Andrahohichni aspekty profesiinoho samovykhovannia suchasnoho vchytelia [Andragogical aspects of professional self-education of a modern teacher]*. *Imidzh suchasnoho pedahoha – The image of a modern teacher*, 4, 5–9 [in Ukrainian].
- Khatuntseva, S.M. (2018). *Teoretychni i metodychni zasady formuvannia u maibutnikh uchyteliv hotovnosti do samovdoskonalennia u protsesi indyvidualizatsii profesiinoyi pidhotovky [Theoretical and methodological principles of formation of future teachers' readiness for self-improvement in the process of individualization of professional training]: dys. ... dokt. ped. nauk. Berdiansk [in Ukrainian]*.

УДК 378.09:004.42.056]:81'243](477)(045)
DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(19\).2021.141-149](https://doi.org/10.35387/od.1(19).2021.141-149)

Яцук Ольга Вікторівна –
аспірантка кафедри психології,
педагогіки і туризму Київського
національного лінгвістичного
університету

Yashchuk Olga – PhD Student
of the Department of Psychology,
Pedagogy and Tourism, Kyiv
National Linguistic University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2991-0801>
E-mail: olga.yashchuk.ua@gmail.com

ОСВІТНЬО-НОРМАТИВНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ КІБЕРБЕЗПЕКИ В УКРАЇНІ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ВИМІР

Анотація. Оглядова стаття ґрунтується на вивченні теоретичних передумов іншомовної підготовки майбутніх фахівців із кібербезпеки. У наш час кібербезпека як сукупність професійних дій і заходів щодо програмного, технічного захисту стає дедалі затребуванішим напрямом діяльності, що актуалізує питання про шляхи вдосконалення професійної підготовки здобувачів, майбутніх фахівців у цій галузі в технічних університетах. Одним із суттєвих показників відповідності фаховим вимогам і виявом професійної компетентності є рівень сформованості іншомовного комунікативного потенціалу здобувачів. Зокрема, це зумовлено необхідністю активної комунікації для збагачення власного професійного, практичного досвіду інноваційними, прогресивними напрацюваннями іноземних спеціалістів. Теоретичне підґрунтя професійного вишколу становлять ґрамотно розроблені нормативні документи, що регулюють зміст підготовки. У статті проаналізовано базове освітньо-нормативне забезпечення й окреслено передумови, які визначають алгоритм іншомовної підготовки майбутніх фахівців і визначають рівень її результативності. З'ясовано, що опорні точки іншомовної підготовки фокусуються в компетентнісній парадигмі профілів нормативних документів. Наголошено на необхідності розвитку іншомовної комунікативної компетентності здобувачів у контексті збалансованого співвідношення загальної іноземної мови й іноземної професійного спрямування. Схарактеризовано основні суперечності, усунення яких уможливилює покращення якості іншомовної підготовки фахівців. Спрогнозовано подальший напрям наукового дослідження в порівняльному контексті діяльності британських університетів, що здійснюють підготовку інженерів із кібербезпеки.

Ключові слова: кібербезпека; фахівець із кібербезпеки; компетентність; іншомовна підготовка.

Yashchuk Olga

EDUCATIONAL AND REGULATORY PROVISION OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE CYBERSECURITY SPECIALISTS IN UKRAINE: THE COMPETENCE DIMENSION

Abstract. *The article highlights the theoretical prerequisites of foreign language training of future cybersecurity professionals. Cybersecurity as a practice of protecting systems, networks, data is becoming a highly demanded area of activity. This poses the question of advanced training of specialists in the field in technical universities. One of the essential indicators of compliance with professional requirements and manifestation of professional competence is the appropriate level of foreign language communicative proficiency of applicants. The article is based on clarification of the preconditions that create the frame for implementation of educational actions in foreign language training of future cybersecurity professionals. We have analyzed the educational and regulatory documents outlining the algorithm for training such specialists in Ukrainian educational institutions. It has been ascertained that the reference points for forming a trajectory of foreign language training focus in the competence paradigm of normative documents' profiles. In this context, it is emphasized on the necessity to find the ways to developing foreign language communicative competence of applicants for both the professional fulfillment and meeting the personal needs of applicants. From the perspective of educational experience analysis the main contradictions have been characterized, elimination of which makes it possible to significantly improve foreign language training of cyber defenders. Given the respectability and reputability of British educational institutions it has been determined that our further scientific research lies in the comparative plane of cybersecurity engineers training experience of technical universities in Great Britain.*

Key words: *cybersecurity; cybersecurity specialist; competence; foreign language training.*

Постановка проблеми, її актуальність. На сучасному етапі науково-технічного прогресу виокремилосся нове явище, що є наслідком виходу на наступний цикл технологічного розвитку суспільства – цифровізація як шлях трансформації інформаційного контенту в електронній, віртуальній площині. У такому форматі порушуються проблеми щодо налагодження професійного захисту діяльності, пов'язаної з накопиченням, поширенням, використанням інформації у віртуальному вимірі, що потребує залучення спеціально підготовлених і обізнаних фахівців у сфері захисту об'єктів і суб'єктів віртуального інформаційного середовища. Забезпечення потужного сегменту ринку праці професіоналами з кібербезпеки – пріоритетне завдання державної політики в багатьох країнах, і запорукою його вирішення є оптимізація навчально-професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема, крізь призму вдосконалення іншомовної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З позицій методики з'ясовано, що «те, як використовується мова в професійному середовищі, істотно не відрізняється від спеціальності до спеціальності» (Програма з англійської мови..., 2005, с. 13). Напрацювання вчених щодо особливостей іншомовної підготовки у вищій школі відображені в наукових розвідках Т. Коваль і О. Матвієнок (характеризували тенденції мовної підготовки майбутніх фахівців у контексті впливу інформаційно-комунікаційних технологій) (2012), О. Синєкоп (вивчала особливості імплементації міждисциплінарного підходу в навчання іноземних мов фахівців) (2015), О. Нітенко (дослідила особливості іншомовної підготовки фахівців у порівняльному контексті європейського досвіду) (2015), О. Ванівської (характеризувала сутнісні аспекти компетентнісного підходу щодо викладання/навчання іноземних мов у вищій школі) (2016). Водночас, виокремлюючи актуальність й сучасність фаху кіберзахисника й іншомовну підготовку як значущу частину професійної підготовки таких фахівців, маємо констатувати відсутність комплексних, ґрунтовних джерел, які б у зазначеному контексті засвідчували наявність конкретних результатів здійснених наукових пошуків.

Мета статті полягає у вивченні опорних точок в основних освітньо-нормативних документах як базису, до якого «прив'язані» необхідні, передусім, компетентнісні вектори, що формують підґрунтя відповідної методології навчання іноземних мов майбутніх фахівців із кібербезпеки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одностайність думок освітян і науковців щодо актуальності проблематики іншомовної підготовки підтверджується тезою про те, що «зважаючи на інтеграційні процеси та розширення міжнародних зв'язків, володіння іноземними мовами стало одним із суттєвих показників фаховості, компетентності, перетворилося на мультимовальну кваліфікаційну ознаку» (Гаманюк & Амеліна, 2014, с. 239). Аналізуючи європейський педагогічний досвід, О. Нітенко зазначає, що зміст іншомовної підготовки полягає «в системному оволодінні іноземними мовами на основі міждисциплінарної інтеграції з урахуванням індивідуальних якостей особистості, спрямованому на досягнення такого рівня професійної іншомовної комунікативної компетентності, що забезпечить міжкультурне та міжособистісне спілкування для вирішення професійних завдань у полікультурному, мультилінгвальному глобалізованому суспільстві» (Нітенко, 2015, с. 58). Таким чином, переосмислення освіти як рушійного чинника розвитку суспільства супроводжується трансформацією «освіти для знань» в «освіту для вмінь і компетентностей». Утілення компетентнісної парадигми стає частиною філософії сучасної особистісно центрованої освіти. У загальних положеннях першого розділу Закону України «Про вищу освіту» (ст. 1, п. 13), зазначено, що «компетентність – здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» (2014). Сутність компетентностей відповідно до розмежування в

стандартах вищої освіти полягає в тому, що інтегральна компетентність є узагальненим описом кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності; загальні (універсальні) компетентності не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку; спеціальні (фахові, предметні) компетентності залежать від предметної області та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю (Методичні рекомендації..., 2017). Прикметним є той факт, що в переліку проєкту Тьюнінг першою загальною компетентністю прописано «здатність спілкуватися другою (іноземною) мовою» (Методичні рекомендації..., 2016, с. 49).

У затвердженому стандарті вищої освіти за спеціальністю 125 «Кібербезпека» галузі знань 12 «Інформаційні технології» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти з-поміж загальних компетентностей виокремлено «здатність професійно спілкуватися державною та іноземною мовами як усно, так і письмово», а результати навчання передбачають «застосування знань державної та іноземних мов з метою забезпечення ефективності професійної комунікації» (Стандарт вищої освіти..., 2018). У нормативному змісті затвердженого стандарту вищої освіти за спеціальністю 125 «Кібербезпека» галузі знань 12 «Інформаційні технології» другого (магістерського) рівня вищої освіти з-поміж очікуваних результатів підготовки здобувачів виділено вміння «вільно спілкуватись державною та іноземною мовами, усно і письмово для представлення і обговорення результатів досліджень та інновацій, забезпечення бізнес/операційних процесів та питань професійної діяльності в галузі інформаційної безпеки та/або кібербезпеки» (Стандарт вищої освіти..., 2021).

Зазначені положення стандартів ураховано в освітньо-професійних програмах факультетів технічних університетів, що готують фахівців із кібербезпеки. Так, у профілях програм зі спеціальності 125 «Кібербезпека» за спеціалізацією «Системи, технології та математичні методи кібербезпеки» для кваліфікації «бакалавр» і «магістр» (Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Фізико-технічний інститут) у переліку загальних компетентностей прописано «ЗК 3 здатність професійно спілкуватися державною та іноземною мовами як усно, так і письмово» (Освітньо-професійна програма... другого (магістерського) рівня, 2020; Освітньо-професійна програма... першого (бакалаврського) рівня, 2020). У цьому контексті сформульовано мету навчальних дисциплін «Практичний курс іноземної мови для професійного спілкування II» і «Практичний курс іноземної мови для наукового спілкування I» для підготовки бакалаврів і здобувачів ступеня магістра за спеціальністю 125 «Кібербезпека», що передбачає «формування у студентів професійно орієнтованої лінгвосоціокультурної компетентності на вищезазначеному рівні; формування у студентів професійно орієнтованих мовних

компетентностей; формування у студентів професійно орієнтованої навчально-стратегічної компетентності» й «одержання необхідного рівня сформованості професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності» (Практичний курс іноземної мови..., 2020; Програма з англійської мови..., 2005).

Той факт, що іншомовно-комунікативний компетентнісний складник вбудовано в ланки здатностей здобувача, майбутнього фахівця в згаданих базових документах, свідчить про значущість іншомовного мовленнєвого аспекту в процесі професійної підготовки. Ми поділяємо думку про те, що «мовленнєві вміння визначаються й інтегруються відповідно до мовної поведінки, яка є специфічною для сфер і ситуацій, пов'язаних із навчанням та спеціалізацією» (Програма з англійської мови..., 2005, с. 7). Разом із тим, більшість українських викладачів, що навчають іноземних мов студентів інженерно-технічних спеціальностей, надто буквально асоціюють іноземну мову професійного спрямування (що перетинається з призначеністю поширеного й активно використовуваного підходу в зарубіжному досвіді – англійської (іноземної) мови для спеціальних цілей) з фаховим дискурсом і «цільовими», «спеціальнісними» настановами. Насправді можливості «іноземної мови для спеціальних цілей» виходять за рамки усталеної у вітчизняній практиці навчання традиції вивчати вузькогалузеву термінологію й опрацьовувати «фахові» тексти й можуть ефективно реалізуватися в компетентнісному й діяльнісному вимірі. Тому крізь призму зазначених чинників констатуємо необхідність ретельного продумування шляхів іншомовної підготовки майбутніх фахівців із кібербезпеки, базисом якої є збалансоване співвідношення навчання загальної іноземної мови, іноземної мови для спеціальних цілей, а також грамотна синхронізація компетентнісного, діяльнісного й міждисциплінарного підходів до навчання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Досягнення належного рівня мовної освіченості фахівця передбачає збалансований взаємозв'язок відповідних навчальних заходів, розроблення програм, методів, комунікативних стратегій, які використовуються в процесі здійснення навчальної підготовки в закладах вищої освіти. Іншомовна підготовка є невід'ємним чинником якості професійного вишколу майбутніх кіберзахисників, а тому означені в статті аспекти потребують переосмислення підходів у комплексній парадигмі навчання іноземних мов фахівців, починаючи з її наповнення актуальним компетентнісним змістом. Компетентнісний чинник, зумовлений усуненням «архаїчних» шаблонів викладання/навчання іноземної мови, а також гармонізацією співвідношення «іноземної мови для спеціальних цілей» і «загальної іноземної мови», значно розгортає простір для використання набутих знань, умінь і навичок з іноземної мови в подальшій професійній діяльності й особистісній сфері.

Усеохопність контексту нашого наукового пошуку потребує опертя на європейський професійно-педагогічний досвід, зокрема, авторитетних і репутабельних технічних університетів (інженерних шкіл) Великої Британії,

де впродовж століть сформовано взірцеві освітні традиції й забезпечується фундаментальність та якість підготовки фахівців. Тож *наступний етап наукової розвідки* передбачає порівняльний аналіз освітньо-нормативної бази, що регулює алгоритм іншомовної підготовки інженерів із кібербезпеки у британських закладах вищої освіти.

Список використаних джерел

- Ванівська, О.М. (2016). Реалізація компетентнісного підходу в процесі викладання іноземної мови у вищій школі. *Науковий вісник ужгородського університету*, 1 (38), 71–75.
- Вступне слово до проекту ТЬЮНІНГ – гармонізація освітніх структур у Європі. *Внесок університетів у Болонський процес*. (2006). URL: https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf
- Гаманюк, В.А. & Амеліна, С.М. (2014). Стандартизація іншомовної підготовки в контексті інтеграції до загальноєвропейського освітнього простору. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 42, 234–244.
- Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. (2003). Наук. ред. С.Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт.
- Коваль, Т.І. & Матвієнко, О.В. (2012). Сучасні напрями мовної підготовки майбутніх фахівців в умовах впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у вищій школі. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: III Міжнар. наук.-практ. конф. ЛДУБЖД*, 256–261.
- Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання*. (2016). Пер. з англ. Ю. Рашкевич. Київ: ТОВ «Поліграф плюс».
- Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти*: затв. Наказом Міністерства освіти і науки України від «01» червня 2017 р. № 600 (у редакції наказу МОН України від 21 грудня 2017 р. № 1648). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf>
- Нітенко, О.В. (2015). *Іншомовна підготовка фахівців права в трицикловій системі вищої освіти: європейський досвід*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ: ІВО НАПН України.
- Практичний курс іноземної мови для наукового спілкування I (2020). *Робоча програма кредитного модуля для підготовки здобувачів ступеня магістра за спеціальністю 113 «Прикладна математика», 125 «Кібербезпека», 105 «Прикладна фізика та наноматеріали»*. Уклад. Д. С. Приходько. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського. URL: <https://kamts2.kpi.ua/node/418>
- Практичний курс іноземної мови для професійного спілкування II. (2020). *Робоча програма кредитного модуля для підготовки бакалаврів за спеціальністю 113 «Прикладна математика», 125*

- «Кібербезпека». Уклад. Д.С. Приходько. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського. URL: <https://kamts2.kpi.ua/node/418>
- Про вищу освіту. Закон України № 1556–VII від 1.07.2014.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
- Програма з англійської мови для професійного спілкування.* (2005). Київ: Ленвіт.
- Синекон, О.С. (2015). Особистісний компонент в особистісно-діяльнісному підході навчання англійської мови студентів технічних спеціальностей засобами міждисциплінарних зв'язків. *Педагогічні науки*, 126, 132-138.
- Системи, технології та математичні методи кібербезпеки (2020). *Освітньо-професійна програма другого (магістерського) рівня за спеціальністю 125 «Кібербезпека» галузі знань 12 «Інформаційні технології»*. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського. URL: https://drive.google.com/file/d/16EkuksXYQ19-SeL5nobth6xRIY_6kRcl/view
- Системи, технології та математичні методи кібербезпеки. (2020). *Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 125 «Кібербезпека» галузі знань 12 «Інформаційні технології»*. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського. URL: <https://drive.google.com/file/d/1O6hlmxhQdZZISgGalBmUbNemKyXlk2ca/view>
- Стандарт вищої освіти України за спеціальністю «Кібербезпека» галузі знань 12 «Інформаційні технології» для другого (магістерського) рівня вищої освіти.* (2021). Київ: МОН. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>
- Стандарт вищої освіти України за спеціальністю «Кібербезпека» галузі знань 12 «Інформаційні технології» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.* (2018). Київ: МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/125-kierbezpeka-bakalavr.pdf>

References (translated and transliterated)

- Vanivska, O.M. (2016). Realizatsiia kompetentnisnoho pidkhodu v protsesi vykladannia inozemnoi movy u vshchii shkoli [Implementation of the competence approach in the process of teaching a foreign language in higher school]. *Naukovyi visnyk uzhhorodskoho universytetu*, 1 (38), 71–75 [in Ukrainian].
- Vstupne slovo do proektu TIUNINH – harmonizatsiia osvithnikh struktur u Yevropi. Vnesok universytetiv u Bolonskyi protses [The introductory word to the TUNING project – harmonization of educational structures in Europe. The contribution of universities to the Bologna Process].* (2006). URL: https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf [in Ukrainian].

- Hamaniuk, V.A. & Amelina, S.M. (2014). Standartyzatsiia inshomovnoi pidhotovky v konteksti intehratsii do zahalnoievropeiskoho osvitnoho prostoru [Standardization of foreign language training in the context of integration into the European educational space]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly – Higher and secondary school pedagogy*, 42, 234–244 [in Ukrainian].
- Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [Common European Recommendations for language education: study, teaching, assessment].* (2003). Nauk. red. S.Yu. Nikolaieva. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
- Koval, T.I. & Matviienko, O.V. (2012). Suchasni napriamy movnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv v umovakh vprovadzhennia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u vyshchii shkoli [Modern trends of language training of future specialists in the conditions of introduction of information and communication technologies in higher school]. *Informatsiino-telekomunikatsiini tekhnolohii v suchasni osviti: dosvid, problemy, perspektyvy: III Mizhnar. nauk.-prakt. konf. LDUBZhD*, 256–261 [in Ukrainian].
- Metodychni rekomendatsii dlia rozroblennia profiliv stupenevykh program, vliuchaiuchy programni kompetentnosti ta programni rezultaty navchannia [Guidelines for developing profiles of degree programs, including program competencies and program learning outcomes].* (2016). Per. z anhl. Yu. Rashkevych. Kyiv: TOV «Polihraf plus» [in Ukrainian].
- Metodychni rekomendatsii shchodo rozroblennia standartiv vyshchoi osvity [Methodical recommendations for the development of higher education standards]: zatv. Nakazom MON Ukrainy vid «01» chervnia 2017 № 600 (u redaktsii nakazu Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 21 hrudnia 2017 № 1648).* URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf> [in Ukrainian].
- Nitenko, O.V. (2015). *Inshomovna pidhotovka fakhivtsiv prava v trytsyklovii systemi vyshchoi osvity: yevropeyskyi dosvid [Foreign language training of legal professionals in the tricycle system of higher education: European experience]. DSc thesis.* Kyiv [in Ukrainian].
- Praktychnyi kurs inozemnoi movy dlia naukovoho spilkuvannia I [Practical foreign language course for scientific communication I]. (2020). *Robocha prohrama kredytnoho modulua dlia pidhotovky zdobuvachiv stupenia mahistra za spetsialnistiu 113 «Prykladna matematyka», 125 «Kiberbezpeka», 105 «Prykladna fizyka ta nanomaterialy»* [Work program of the credit module for preparation of masters on the specialty 113 «Applied mathematics», 125 «Cybersecurity», 105 «Applied physics and nanomaterials»]. Uklad. D.S. Prykhodko. Kyiv: KPI im. Ihoria Sikorskoho. URL: <https://kamts2.kpi.ua/node/418> [in Ukrainian].
- Praktychnyi kurs inozemnoi movy dlia profesiinoho spilkuvannia II [Practical foreign language course for professional communication II]. (2020). *Robocha prohrama kredytnoho modulua dlia pidhotovky bakalavriv za spetsialnistiu 113 «Prykladna matematyka», 125 «Kiberbezpeka»* [Work program of the credit module for preparation of bachelors on the specialty 113 «Applied mathematics», 125 «Cyber security»]. Uklad. D.S. Prykhodko. Kyiv: KPI im. Ihoria Sikorskoho. URL: <https://kamts2.kpi.ua/node/418> [in Ukrainian].

- Pro vyshchu osvitu. *Zakon Ukrainy* [About higher education [The Law of Ukraine] № 1556–VII vid 1.07.2014. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
- Prohrama z anhliiskoi movy dlia profesiinoho spilkuvannia* [English language program for professional communication]. (2005). Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
- Synekop, O.S. (2015). Osobystisnyi komponent v osobystisno-dialnismomu pidkhodi navchannia anhliiskoi movy studentiv tekhnichnykh spetsialnosti zasobamy mizhdystyplinarnykh zviazkiv [Personal component in the personal-activity approach of teaching English to students of technical specialties by means of interdisciplinary links]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences*, 126, 132-138 [in Ukrainian].
- Systemy, tekhnologii ta matematychni metody kiberbezpeky [Systems, technologies and mathematical methods of cybersecurity]. (2020). *Osvitno-profesiina prohrama drugoho (mahisterskoho) rivnia za spetsialnistiu 125 «Kiberbezpeka» haluzi znan 12 «Informatsiini tekhnologii»* [Educational and professional program of the second (master's) level in the specialty 125 «Cybersecurity» in the field of knowledge 12 «Information Technology»]. Kyiv: KPI im. Ihoria Sikorskoho. URL: https://drive.google.com/file/d/16EkuksXYQ19-SeL5nobth6xRIY_6kRcl/view [in Ukrainian].
- Systemy, tekhnologii ta matematychni metody kiberbezpeky [Systems, technologies and mathematical methods of cybersecurity]. (2020). *Osvitno-profesiina prohrama pershoho (bakalavrskoho) rivnia za spetsialnistiu 125 «Kiberbezpeka» haluzi znan 12 «Informatsiini tekhnologii»* [Educational and professional program of the first (bachelor's) level in the specialty 125 «Cybersecurity» in the field of knowledge 12 «Information Technology»]. Kyiv: KPI im. Ihoria Sikorskoho. URL: <http://surl.li/yvny> [in Ukrainian].
- Standart vyshchoi osvity Ukrainy za spetsialnictiu «Kiberbezpeka» haluzi znan 12 «Informatsiini tekhnologii» dlia drugoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity [The standard of higher education of Ukraine in the specialty «Cybersecurity» in the field of knowledge 12 «Information technology» for the second (master's) level of higher education]. (2021). Kyiv: MON Ukrainy. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovometodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> [in Ukrainian].
- Standart vyshchoi osvity Ukrainy za spetsialnictiu «Kiberbezpeka» haluzi znan 12 «Informatsiini tekhnologii» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [The standard of higher education of Ukraine in the specialty «Cybersecurity» in the field of knowledge 12 «Information technology» for the first (bachelor's) level of higher education]. (2018). Kyiv: MON Ukrainy. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/125-kierbezpeka-bakalavr.pdf> [in Ukrainian].

РОЗДІЛ III

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ПОРІВНЯЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

УДК 37.331.548

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(19\).2021.150-159](https://doi.org/10.35387/od.1(19).2021.150-159)

Баніт Ольга Василівна – доктор педагогічних наук, старший дослідник, провідний науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Banit Olga – Doctor of Pedagogical Sciences, Leading Researcher at the Department of Andragogy Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAES of Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9002-6439>

E-mail: olgabanit@gmail.com

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ЗА НОВИМИ ПРОФЕСІЯМИ В УМОВАХ ФОРМАЛЬНОЇ І НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН)

Анотація. В оглядовій статті проаналізовано нові професії, що з'являються на ринку праці. Дослідження підтверджують, що впродовж 10 років зникає близько 5000 професій і майже стільки ж виникає нових. Найближчим часом близько 40–50% робочих місць зникнуть або зазнають трансформації. Разом з тим, будуть з'являтися нові робочі місця, які потребуватимуть компетентнісних трансформацій. Перспективними напрямками для професій майбутнього є: інформаційні технології, біотехнології, робототехніка та машинобудування, екологія, енергетика, медицина, транспорт та ін.

Виявлено й узагальнено ключові компетентності фахівців майбутнього. Нові професії потребують фахівців зі спеціальними навичками. Передусім це універсальні компетентності, актуальні для всіх професій і всіх сфер діяльності: 1) інформаційна – активне освоєння ІКТ та нових інструментів роботи в мережі; 2) кросфункціональна – знання в декількох сферах, здатність працювати на межі різних професій, 3) комунікативна – міжгалузева комунікація і клієнторієнтованість; 4) управлінська – оперативне реагування на зміни, прийняття важливих рішень, ефективний розподіл завдань і ресурсів; 5) мовна – багатомовність і мультикультурність; 6) екологічна – будь-яка діяльність повинна розглядатися з позиції екології.

З'ясовано, що підготовка до нових професій здійснюється у рамках формальної і неформальної освіти. Аналіз освітніх пропозицій

показав, що підготовка фахівців за новими професіями здійснюється в університетах Великобританії, Нідерландів, Канади, Швейцарії, США. Є багато нових професій, що з'являються швидше, ніж заклади освіти створюють навчальні програми для бакалаврату та магістратури. У цьому випадку на допомогу приходять неформальна освіта. Низку нових професій можна опанувати на практиці, пройшовши стажування, інші – за допомогою онлайн-курсів, короткострокових програм тощо.

Ключові слова: нові професії; професійна підготовка; формальна і неформальна освіта; університет; онлайн-курс; онлайн-програма.

Banić Olga

TRAINING OF SPECIALISTS FOR NEW JOBS IN CONDITIONS OF FORMAL AND NON-FORMAL EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF FOREIGN COUNTRIES)

Abstract. *The review article analyzes new jobs on the rise in the market. Studies have showed that about 5,000 jobs become obsolete within 10 years while almost the same amount of new jobs emerges. In the coming years, 40–50% of jobs may disappear or be transformed. Simultaneously, new jobs will appear increasing the need in skills transformation. The most promising areas for the jobs of the future include information technology, biotechnology, robotics, mechanical and power engineering, ecology, healthcare, transport etc.*

The article reveals and groups key skills of the future. New jobs will require employees to develop new skills. In the first place, the latter include general skills important for all jobs in all the segments, namely: 1) information skills – active use of ICT and new network instruments; 2) cross-functional skills – knowledge in several areas, the ability to work at the intersection of several jobs, 3) communication skills – inter-sector communication and the customer-oriented approach; 4) management skills – change management, decision-making skills, effective distribution of workload and resources, 5) language skills – multilingualism and multiculturalism; and 6) environmental awareness meaning that environmental concerns must be taken into account in all the areas.

The study has revealed that both formal and non-formal training for new jobs is available. The analysis of the programs for new jobs has showed that they are offered by the universities of the UK, the Netherlands, Canada, Sweden, the US, etc. However, new jobs are rising faster than new bachelor and master's degree programs are developed, and non-formal education can help to close the gap. To master new jobs, people can follow a practical approach and get on-the-job training, or take online courses or short-term programs.

Key words: *new jobs; professional training; formal and non-formal education; university; online course; online program.*

Постановка проблеми, її актуальність. Сучасний розвиток науково-технічного прогресу нерозривно пов'язаний з інноваційними змінами, новими знаннями, генерацією нових ідей, запровадженням нових технологій. Важка рутинна праця замінюється робототехнікою та прогресивними технологіями. Комп'ютеризація, автоматизація, роботизація технологічних процесів стимулюють створення робочих місць нового типу. Відповідно змінюються професійні обов'язки й вимоги до обсягу знань, умінь, навичок та кваліфікації фахівців. Роботодавці зацікавлені у фахівцях з компетентностями, необхідними для створення конкурентних переваг у ринковому середовищі. Відтак перед освітніми системами всіх країн постає завдання модернізації освіти, систематичного оновлення її змісту, технологій, моделей, організаційних форм і структур з метою приведення їх у відповідність з вимогами роботодавців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що питання модернізації професійної підготовки фахівців у зв'язку з розвитком нових технологій та їх впливом на ринок праці досліджуються з різних точок зору: суспільно-політичної – розвиток та інтелектуалізація людського капіталу в контексті загроз і викликів XXI століття (О. Грішнова, І. Бондар, О. Брінцева, О. Сологуб, Л. Антошкіна, В. Бідак, Л. Ільч, І. Кичко, С. Шурпа, Н. Азьмук та ін.), соціально-економічної – сучасні тенденції трансформації ринку праці та зайнятості (О. Герасименко, Л. Гук, А. Колот, Т. Обелець, І. Петрова, М. Семикіна, Л. Пасєка, Л. Коваль, С. Збаржевецька) та ін. Окремі аспекти, пов'язані з виникненням нових професій, досліджували М. Борисенко, Н. Бровко, Ф. Брегіда, М. Кларин, О. Клименко, О. Латишева, В. Мержиєвський, Т. Яценко, О. Петровська. З огляду на те, що цей напрям інтенсивно розвивається, актуальними постають нові грані його дослідження. Зокрема, питання професійної підготовки фахівців до нових професій у зарубіжних країнах ґрунтовно не досліджувалося вітчизняними вченими.

Мета статті – проаналізувати перспективні сфери й напрями, в яких з'являються нові професії, виявити можливості підготовки відповідних фахівців у зарубіжних країнах в умовах формальної і неформальної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі розвитку суспільства знань основною рушійною силою науково-технічного прогресу є людський капітал. Найвагомішим фактором розвитку людського капіталу постає освіта. Вона забезпечує опанування комплексом знань, набуття умінь і навичок, професійних компетентностей, що уможливають мобільність та конкурентоспроможність фахівця в ринкових умовах. Водночас освітня складова людського капіталу суперечить перспективним потребам ринку праці. Це пов'язано зі стрімким розвитком нових технологій, спричинених четвертою промисловою революцією та упровадженням шостого технологічного укладу, що викликають трансформаційні процеси у світі професій. Нині налічується понад 40 000 професій і спеціальностей. Однак ця кількість швидко змінюється. Дослідження показують, що протягом 10 років зникає близько 5000 професій і майже стільки ж виникає нових. Згідно з прогнозами експертів

найближчим часом близько 40–50% робочих місць зникнуть із ринку праці або зазнають трансформації (Грішнова, с. 54; Борисенко, с. 150). Разом з тим, будуть з'являтися нові робочі місця, які потребуватимуть компетентнісних трансформацій.

Сфери й напрями професійної діяльності, які будуть в тренді найближчі кілька десятиріч, визначають футурологи, експерти, дослідники. Цими питаннями займаються також різні організації. Так, наприклад, міжнародна компанія HeadHunter у 2017 році вивчила 13 різних списків і рейтингів, присвячених перспективним професіям і професіям майбутнього, опублікованих протягом попередніх трьох років, і склала зведений рейтинг професій майбутнього. При цьому були виділені перспективні професії, високий попит на які буде в 2020-2023 роках, і так звані професії майбутнього, попит на які, за прогнозами експертів, з'явиться після 2024-2025 років (Профессии будущего, к которым стоит присмотреться, 2019).

Інформація з переліком цих професій публікується на офіційних сайтах різних організацій, порталах ЗМІ, платформах освітніх провайдерів. З огляду на інноваційність назв та оригінальність кваліфікаційних характеристик, складаються атласи, каталоги, довідники нових професій. Аналіз і систематизація цих джерел дає можливість узагальнити перспективні напрями професій майбутнього: інформаційні технології (ІТ), біотехнології, робототехніка та машинобудування, екологія, енергетика, медицина, транспорт та ін. Розглянемо більш детально деякі з них.

Інформаційні технології проникають практично у всі сфери життя людини. Вони впливають на економіку, соціальну сферу, на наш побут. Цей сектор розвивається найактивніше, і як показує практика, межі його розвитку немає. Нині інформаційні технології витісняють багато професій, але поряд з цим зароджуються нові напрями діяльності на стику ІТ та інших сфер. Протягом найближчих 10 років очікується попит на такі професії як архітектор інформаційних систем, розробник моделей big data, дизайнер інтерфейсів, архітектор віртуальної реальності, проєктувальник нейроінтерфейсів, організатор інтернет–спільнот, цифровий лінгвіст, спеціаліст із соціальної адаптації в мережах, мережевий юрист, і навіть ІТ-проповідник (Профессии будущего: на кого учиться, 2019). Слід наголосити, що професії не завжди розвиваються за прогнозами експертів. Поява нових професій пов'язана з виникненням технологій і інструментів, про які ми ще не знаємо. Наприклад, попит на представників цифрових професій, якщо судити з динаміки вакансій, за даними hh.ru, з 2010 року по 2019 рік, зріс на 885% (Профессии будущего, к которым стоит присмотреться, 2019).

Біотехнології впливають на багато інших напрямів діяльності: медицину, фармацевтику, сільське господарство, енергетику, мікробіологію, генну інженерію. В цьому напрямі незабаром з'являться такі професії, як ГМО-агроном, системний біотехнолог, біофармаколог, архітектор живих систем, урбаніст-еколог, гідропонік (фахівець з вирощування рослин без ґрунту), сіті-фермер та ін.

Ще один напрям, який витісняє професії-пенсіонери, водночас створюючи нові – робототехніка. Прототипами роботів ми вже давно користуємося: кухонний комбайн, GPS-навігатор, «розумний» пилосос тощо. Натомість роботизація виходить на вищий рівень, коли роботи здатні підлаштовуватися під нові умови, вчитися й розвивати нові навички, самостійно оптимізувати процеси. У цьому напрямі перспективними вважаються такі професії, як проєктувальник промислової робототехніки, проєктувальник домашніх роботів, проєктувальник медичних роботів, проєктувальник дитячої робототехніки, проєктувальник-ергономіст, проєктувальник нейроінтерфейсів, оператор багатофункціональних робототехнічних комплексів, фахівець із взаємодії та управління роботами.

Екологія впливає на всі сфери життєдіяльності людини. Нині практично на кожному підприємстві і в кожній фірмі є відділ або співробітник, який відповідає за екологічні аспекти діяльності – раціональне використання ресурсів, утилізацію та вторинну переробку відходів, здоров'я співробітників тощо. Нові професії, що будуть затребувані найближчим часом, пов'язані зі стійким екологічним розвитком і контролем за збереженням навколишнього середовища, екотехнологіями. Серед них: рециклінг-технолог, парковий еколог, ековожатий, екоаудитор, екопроповідник, фахівець з подолання системних екологічних катастроф.

Одним із важливих напрямів нового екологічного суспільства стануть альтернативні види енергії, що зможуть забезпечити стабільні ціни на електричну енергію та мінімально впливатимуть на оточуюче середовище. Крім того, активно розпочне свій розвиток приватна альтернативна енергетика, з'являться нові типи генерації енергії: енергія тіла, збір енергії з міських поверхонь, рекуперація енергії тощо. В енергетиці з'являться такі професії майбутнього: проєктант енергонакопичувальних пристроїв, метеоенергетик, кліматорегулятор, розробник систем мікрогенерації, проєктант систем рекуперації, спеціаліст з локальних систем енергопостачання, менеджер з модернізації, дизайнер портативних пристроїв тощо.

Майбутня медицина базуватиметься на найточнішій діагностиці, що уможливить прогнозування хвороб, комп'ютерне моделювання лікування, високоточну атоматизовану мікрохірургію. Розробляються технології вирощення органів та тканин, а також мікродіагностичні пристрої з підключенням до мережі, що постійно повідомляють лікаря про зміни у здоров'ї пацієнта. Серед професій майбутнього у медицині з'являться такі: генетичний консультант, ІТ-генетик, мережевий лікар (який ставитиме діагнози он-лайн), ІТ-медик, нанодієтолог, валеолог, велнес-консультант, клінічний біоінформатик, молекулярний дієтолог, консультант зі здорового старіння, експерт з персоніфікованої медицини (спеціаліст, що досліджує генетичну карту пацієнта та розробляє індивідуальні програми його супроводу, а також пропонує відповідні страхові медичні продукти), медичний маркетинголог, R&D менеджер охорони здоров'я (спеціаліст із комунікацій), біоетик (спеціаліст із нормативно-правових та етичних аспектів), координатор фармацевтичного ринку, оператор медичних

роботів, архітектор медичного обладнання, спеціаліст із кіберпротезування, спеціаліст із кристалографії (використання кристалів у медицині), проєктант життя медичних закладів та ін. (Професії майбутнього: які спеціалісти будуть затребувані, 2019).

Ми є свідками того, як щороку зростають потреби та вимоги соціуму до транспортної системи міст. У цьому напрямі також плануються кардинальні зміни. Особлива увага має приділятися безпеці та комфорту. На дороги вже виходять безпілотні авто. Розробляються інтелектуальні системи у керуванні транспортною мережею. Очікувані професії майбутнього у транспортній сфері: інженер з безпеки транспортних мереж, оператор автоматизованих транспортних систем, оператор крослогістики, технік інтермодальних транспортних систем, проєктувальник інтермодальних транспортних вузлів (розробляє системи пересадки з одного транспортного засобу на інший), архітектор інтелектуальних систем управління, будівельник «розумних» доріг, проєктувальних композитних конструкцій для транспортних засобів, проєктувальних високошвидкісних залізничних колій та ін. До цього переліку можна додати кілька професій, пов'язаних з водним транспортом, авіацією та космосом: системний інженер морської інфраструктури, портовий еколог, спеціаліст з навігації, інженер з виробництва малої авіації, проєктувальник інтерфейсів безпіотної авіації, проєктувальник інфраструктури для повітряного плавання, розробник інтелектуальних систем управління динамічною диспетчирезацією, аналітик експлуатаційних даних, менеджер космотуризму, космогеолог, космобіолог та ін. (Професії майбутнього: які спеціалісти будуть затребувані, 2019).

З огляду на наведений вище навіть цей невеликий перелік нових професій стає зрозуміло, що вони потребують фахівців з новими компетентностями. Прогнози вчених-футурологів дають можливість узагальнити ключові компетентності, що забезпечать конкурентоспроможність на ринку праці майбутнього:

1) інформаційна, пов'язана з активним освоєнням ІКТ та нових інструментів роботи в мережі;

2) кросфункціональна – знання в декількох сферах, здатність працювати на межі різних професій, розуміти, як взаємодіють різні структури для створення загального продукту. Це може бути медицина і нанотехнології, будівництво та екологія, наука і мистецтво тощо.

3) комунікативна (зокрема, міжгалузева комунікація і клієнторієнтованість) – відкритість до нового досвіду, готовність вчитися і навчати інших; чітко й оперативно відповідати на запит клієнта і навіть краще самого клієнта розуміти, що саме йому потрібно;

4) управлінська – в багатьох компаніях поступово відходять від жорсткого контролю і чіткого подання завдань зверху. Кожен менеджер повинен уміти розставляти пріоритети, оперативно реагувати на будь-які зміни, приймати важливі рішення, ефективно розподіляти завдання й ресурси, контролювати виконавців у рамках свого проєкту;

5) мовна (багатомовність і мультикультурність) – знання

англійської мови вже стало обов'язковою умовою отримання престижної роботи. В ідеалі професіонал повинен знати ще одну-дві мови, які дозволять йому бути конкурентоспроможним у світі глобалізації та інтеграції. Крім того, потрібно розуміти культурні особливості різних країн. Це відкриває можливості потрапити в інтернаціональну команду великої корпорації або міжнародного проєкту, вести свій бізнес із зарубіжними партнерами тощо;

б) екологічна – будь-яка діяльність повинна розглядатися з позиції екології. (Профессии будущего, к которым стоит присмотреться, 2019).

Означені компетентності не просто будуть необхідні в недалекому майбутньому, вони високо поцінуються вже зараз. Натомість проблема полягає в тому, що формальна освіта не дає можливості отримати ці професії. Лише в окремих зарубіжних університетах можна зустріти програми підготовки за новими напрямками. Аналіз освітніх пропозицій показує, що кращих фахівців у сфері інформаційних технологій готують в університетах Великобританії (University of Manchester – член Групи Рассел, альма-матер 25 Нобелівських лауреатів, Newcastle University, University of Exeter, University of York), Нідерландів (Stenden University Applied Sciences), Канади (Sheridan College – провідний канадський коледж і політехнічний інститут, лідер в підготовці фахівців у сфері інноваційних цифрових медіа, Humber College, Centennial College), США (University of South Florida, Marshall University, Colorado State University – його порівнюють з Массачусетським технологічним інститутом за масштабами досліджень і технічною базою, Saint Louis University – входить в топ-100 ЗВО в США і топ-500 у світі, The University of Alabama at Birmingham – входить в число 70 кращих університетів США, Oregon State University – один із кращих навчальних закладів на Заході США з прогресивними програмами в галузі інженерії, George Mason University – входить у перелік кращих світових ЗВО і названий університетом з найвищою дослідницькою активністю в 2016 році) та ін. (Профессии будущего: на кого учиться, 2019).

Опанувати нові професії у сфері біотехнологій можна в університетах Великобританії (University of East Anglia – входить в топ-100 університетів світу і в топ-10 серед британських ЗВО; University of Exeter – займає 7 місце в рейтингу ЗВО Великобританії. 90% випускників знаходять роботу протягом півроку після його закінчення, University of Newcastle – член елітного союзу Групи Рассел), Нідерландів (Han University of Applied Sciences – один з кращих ЗВО прикладних наук в Європі, водить в топ-10 ЗВО Нідерландів), Канади (Centennial College – відомий технічний ЗВО, де багато уваги приділяють практиці і працевлаштуванню своїх студентів, Humber College – політехнічний коледж в Торонто, де є 40 дослідницьких напрямів і 150 програм; Seneca College – найбільший ЗВО Канади, відомий як економічний двигун країни; Conestoga College – один з провідних технічних ЗВО Онтаріо, 89% випускників успішно працевлаштовуються протягом півроку після закінчення коледжу), США (University of South Florida – один з кращих науково-дослідних центрів країни).

Найкращі програмами з робототехніки і машинобудування

пропонують університети Нідерландів (Han University of Applied Sciences), Канади (Fanshawe College – найбільший державний ЗВО Канади, що передбачає обов'язкове стажування і практику, тому 86% випускників працевлаштовується протягом півроку, Sheridan College, Conestoga College), США (Colorado State University, George Mason University) та ін.

Інноваційні програми екологічного спрямування є в університетах Швейцарії (SUMAS – Sustainability Management School єдиний ЗВО, який готує фахівців у сфері новітніх технологій для розвитку навколишнього середовища, European University, EU Business School, програма BA in Business and Sustainability Management), Канади (Niagara College, Algonquin College), США (University of South Florida) та ін. (Професії майбутнього: на кого учитися, 2019).

Слід зауважити, що часто нові професії з'являються швидше, ніж заклади освіти створюють навчальні програми для бакалаврату та магістратури. Інколи навіть їхні назви видаються незрозумілими чи взагалі екзотичними, як наприклад: аквізитор, андеррайтер, байєр, брейдер, джобер, консигнатор, неонщик, пастижер, пластифікатор, прокурис, сейлзмен, скальпер, спічрайтер, сюрвейєр, хед-хантер та ін. (Борисенко, 2014; Новые профессии, 2021).

У цьому випадку на допомогу приходять неформальна освіта. Низку нових професій можна опанувати на практиці, пройшовши стажування, інші – за допомогою онлайн-курсів і короткострокових програм. Так, наприклад, для саунд-дизайнера (звукове оформлення ігор, фільмів, медіа, виставок) Coursera пропонує безкоштовний курс для новачків «The Technology of Music Production». Базовий курс можна пройти на Skillbox. Є також безкоштовні онлайн-курси за програмами FMOD і Wwise – там працюють саунд-дизайнери, які спеціалізуються на іграх. Крім того, можна слухати канал XSSR Academy, де детально розповідають про цю професію. Охочим опанувати професію 3D-дженераліста (створення тривимірної графіки) можна на офлайн-курсах за програмою Autodesk Maya в RealTime або пройти дворічну програму в ScreamSchool, яка надає доступ до онлайн-бази знань з програмування й роботи з даними. Є окремий курс по роботі з моделінгом в PluralSight, інтенсив по роботі з Autodesk Maya та ін. Популярну нині професію продакт-менеджера (який займається координацією команди, задіяної в створенні продукту, контролем показників, взаємодією з замовником) можна здобути в GeekUniversity на факультеті продакт-менеджменту. Щоб стати діджитал-стратегом, потрібно пройти курси і вебіари на PPC World, онлайн-курс для Діджитал-стратегів на Skillbox або курс директора по маркетингу в інтернеті на Netology (Как освоить перспективные профессии, 2019). Низку навчальних курсів пропонують такі загальновідомі онлайн-платформи, як Khan Academy, EdX, Udemy, Canvas Network, Udacity та ін.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Очевидно, що використання новітніх технологій та упровадження робототехніки вимагають формування нових компетентностей фахівців, чого можна досягти лише через абсолютно оновлену систему освіти. Це оновлення

спрямовується на розвиток людського капіталу, формування продуктивних компетентностей, пов'язаних з мобільністю і здатністю опановувати нові види робіт, розширенням знань людини, стимулюванням до генерації нових ідей і їхньої реалізації. У рамках формальної освіти професійна підготовка фахівців майбутнього здійснюється поки що в окремих зарубіжних університетах. Доступ до такого навчання мають далеко не всі, хто хотів би опанувати нові знання. Альтернативою постає неформальна освіта, яка надає ширші можливості через онлайн-курси та онлайн-програми. Паралельно з набуттям професійних компетентностей важливо розвивати також універсальні компетентності, актуальні для всіх професій і всіх сфер діяльності. *Перспективу подальших досліджень* вбачаємо в аналізі програм бізнес-шкіл, в яких навчання базується на поєднанні теорії з практикою, де вчать працювати в команді, розвивають лідерські якості, комунікабельність, креативність і системність мислення.

Список використаних джерел

- Борисенко, М.І. (2014). Нові професії – нові можливості. *Проблеми соціальної роботи*, 1 (4), 149-154.
- Грішнова, О.А. (2017). Освіта в сучасному світі: зміна концепції відповідно до вимог новітнього ринку праці. *Управління економікою: теорія та практика*, 1, 52-64.
- Как освоить перспективные профессии, которым не учат в вузах.* (2019). URL: <https://www.the-village.ru/business/rabota/364145-didzhital-kariera>
- Новые профессии.* (2021). URL: <https://narfu.ru/agnu/www.agtu.ru/ic/2otdelprof/or/5d22998dda9bcb2eb3b43b956a05c8bbnprof.htm>
- Професії майбутнього: які спеціалісти будуть затребувані післязавтра.* (2019). URL: <https://lifepravda.com.ua/columns/2019/02/19/235691/>
- Профессии будущего, к которым стоит присмотреться подросткам.* (2019). <https://hh.ru/article/25673>
- Профессии будущего: на кого учиться и какие навыки нужно развивать уже сегодня.* (2019). URL: <https://dec-edu.com/articles/professii-budushchego-na-kogo-uchitsya-i-kakie-navyki-nuzhno-razvivat-uzhe-segodnya>

References (translated and transliterated)

- Borysenko, M.I. (2014). Novi profesii – novi mozhlyvosti. [New professions –new opportunities]. *Problemy sotsialnoi roboty*, 1(4), 149-154 [in Ukrainian].
- Hrishnova, O.A. (2017). Osvita v suchasnomu sviti: zmina kontseptsii vidpovidno do vymoh novitnoho rynku pratsi. [Education in the modern world: changing the requirements with the requirements of the latest labor market]. *Upravlinnia ekonomikoju: teoriia ta praktyka*, 1, 52-64 [in Ukrainian].
- How to master promising professions that are not taught in universities.* (2019). URL: <https://www.the-village.ru/business/rabota/364145-didzhital-kariera> [in Russian].

- Novyie professii [New professions]. (2021). URL: <https://narfu.ru/agu/www.agtu.ru/ic/2otdelprofor/5d22998dda9bcb2eb3b43b956a05c8bbnprof.htm> [in Russian].
- Profesii maibutnoho: yakі spetsialisty budut zatrebuvani pisliazavtra [Professions of the future: what specialists will be in demand the day after tomorrow]. (2019). URL: <https://life.pravda.com.ua/columns/2019/02/19/235691/> [in Ukrainian].
- Profesii buduschego, k kotoryim stoit prismotretsya podrostkam. [Professions of the future that teenagers should look at]. (2019). URL: <https://hh.ru/article/25673> [in Russian].
- Profesii buduschego: na kogo uchitsya i kakie navyiki nuzhno razvivat uzhe segodnya [Professions of the future: who to study for and what skills need to be developed today]. (2019). URL: <https://dec-edu.com/articles/professii-budushchego-na-kogo-uchitsya-i-kakie-navyki-nuzhno-razvivat-uzhe-segodnya> [in Russian].

УДК 378.093.5:373.2]:001.8(477)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(19\).2021.159-170](https://doi.org/10.35387/od.1(19).2021.159-170)

**Іотковська Марина
Олександрівна** – аспірантка
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»,
м. Слов'янськ

Iotkovska Maryna – Postgraduate
of the Department of Pedagogy of
Higher School SHEI «Donbas
State Pedagogical University»,
Slov`yansk

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7623-9996>

E-mail: iotkovskamarina@ukr.net

МЕНТОРСЬКИЙ СУПРОВІД І РОЛЬ ОЧІЛЬНИКІВ КАФЕДР ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (1991 – 2010 РР.)

Анотація. В оглядовій статті досліджуються питання організації та досвіду наукової діяльності кафедр дошкільної педагогіки в закладах вищої педагогічної освіти України. Проаналізовано стан професійної діяльності колективу та очільників кафедр дошкільної ланки закладів вищої педагогічної освіти. Висвітлено наукові доробки в рамках окресленої проблеми та схарактеризовано еволюцію наукової думки. Акцентовано увагу на тих питаннях, які залишилися поза увагою вітчизняних дослідників на науковців сьогодення. Наголошено, що в науково-педагогічній літературі висвітлено окремі аспекти становлення й розвитку кафедр дошкільної педагогіки у структурі закладів вищої педагогічної освіти. Зазначено, що відсутність об'єктивної інтерпретації специфіки становлення й розвитку кафедр дошкільної освіти в системі вищої освіти України не дозволяє відтворити цілісну картину щодо особливостей їх розвитку, що спонукає до здійснення більш детального історико-педагогічного дослідження з метою вивчення

науково-педагогічного досвіду із подальшим упровадженням його конструктивних ідей, що мають прогностичне значення. Зауважено, що за останні десятиріччя українська історико-педагогічна наука, зокрема дошкільна, переживає складні, суперечливі трансформації: відбуваються переосмислення наукових парадигм, а отже, й пошуку нових теоретико-методологічних орієнтирів. Акцентовано увагу на тому, що зростає потреба в оновленні змісту та напрямів наукової діяльності кафедр дошкільної педагогіки, що зафіксовано у відповідних законодавчих документах. Наголошено, що розвиток історико-педагогічної науки має практико орієнтовану спрямованість на очільника, тобто лідера, діяльність якого відповідає завданням удосконалення системи вищої освіти та дошкільного виховання у питаннях, окреслених в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року.

Ключові слова: кафедра дошкільної педагогіки; завідувач кафедри, наукова думка; історико-педагогічний аналіз; науково-дослідницький потенціал, заклад вищої освіти.

lotkovska Maryna

MENTORING AND THE ROLE OF THE DEPARTMENT'S HEAD AT PRESCHOOL HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION OF UKRAINE (1991 – 2010)

Abstract. *The review article investigates the issues of organization and experience of scientific activity of the departments of preschool pedagogy in institutions of higher pedagogical education of Ukraine. There is analyzed a state of professional activity of the staff and heads of the department of preschool level of the institutions of higher pedagogical education. The scientific achievements within the framework of the outlined problem are covered and the evolution of scientific thought on this problem is characterized too. The emphasis is placed on those issues that have remained out of the attention of domestic researchers and scholars of today. It is emphasized that in the scientific and pedagogical literature a certain amount of knowledge has been accumulated on the issues of development and formation of departments of preschool pedagogy in the structure of institutions of higher pedagogical education. The lack of an objective interpretation on the development and formation of the development and encourages a more detailed scientific, pedagogical, and historical analysis with the aim of an optimal reproducible experience, taking into account future developments and prospects. It is noted that in recent decades the Ukrainian historical and pedagogical science, in particular, in preschool education has undergone complex contradictory transformations: there is a rethinking of scientific paradigms, and the hence search for new theoretical and methodological guidelines. It is emphasized, that the development of historical and pedagogical science has a practice-oriented focus on the leader, whose activities meets the objectives of improving higher*

education and preschool education, issues outlined in the Laws of Ukraine «On Education», «On Higher Education», National Development Strategy education in Ukraine for the period up to 2021.

Key words: *a department of preschool pedagogy; a head of the department; the scientific opinion; the historical and pedagogical analysis; the research potential; an institution of higher education.*

Постановка проблеми, її актуальність. Пріоритетним напрямком освітньої політики України було завжди і залишається формування особистості здатної до творчої самореалізації та захисту національних інтересів, забезпеченні майбутнього розвитку нашої держави. Спираючись на історико-педагогічні здобутки, зокрема дошкільної системи освіти, як її історично базової ланки, а також на гуманізацію та демократизацію – наразі дедалі характернішим є прагнення суспільства реалізації ідеї формування в молодого покоління шанобливого ставлення до норм та правил, які задекларовано й відбито в законодавчих актах і нормативних документах належного функціонування: Закон України «Про освіту» (2017), «Про дошкільну освіту» (зі змінами) (2001); Державний стандарт дошкільної освіти «Базовий компонент дошкільної освіти» (нова редакція) (2012), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр. (2012). Важливу роль у цьому процесі відіграють колективи кафедр як об'єднання представників професорсько-викладацького складу та наукових співробітників.

Однією з проблем, що не достатньо досліджена та висвітлена в теоретико-практичному аспекті, є здійснення менторського супроводу, науково-дослідної діяльності колективу кафедр в закладі вищої педагогічної освіти, котрий має свої педагогічні, психологічні й організаційні особливості і потребує ґрунтовного вивчення. Тому проблема наставництва, менторського супроводу набуває особливої актуальності на етапі історико-педагогічного розвитку та розквіту кафедр дошкільної освіти в закладах вищої освіти в Україні.

У контексті викладеного вище значний науковий інтерес становлять питання щодо особистісного й професійного потенціалу завідувачів кафедр дошкільної педагогіки закладів вищої педагогічної освіти України. Вивчення порушених питань сприятиме об'єктивній оцінці історичної реальності, вияву впливу та значення окремих педагогічних ідей на формування й розвиток педагогічної думки, візуалізації доробку того чи іншого педагога-управлінця як індивідуального творця, виразника думки і практика своєї епохи (Башкір, 2017).

Отже, завданнями нашого наукового пошуку передбачено вивчення історичних закономірностей розвитку освіти, виховання, історії розвитку та становлення кафедр дошкільної педагогіки, аналіз професійної діяльності їх очільників у різні історичні періоди.

У зв'язку із вище сказаним доречно зосередити увагу на формуванні у студентів системи знань про світовий історико-педагогічний процес та місце дошкільної української педагогіки в ньому; ознайомити із

формами виховання і педагогічними течіями через їх історичний аспект; розкрити кращі здобутки педагогічної мудрості українського народу та виробити вміння застосовувати їх у своїй майбутній професійній діяльності; сформулювати самостійне історико-педагогічне мислення (навчити бачити й розуміти закономірності розвитку педагогічних категорій); формувати критичне ставлення до педагогічної спадщини минулого; оволодіти методами ретроспективного аналізу історико-педагогічних явищ і факторів; розширити науково-професійний світогляд, збагатити духовну культуру майбутніх педагогів (Артемова, 2006).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Звертаючись до наукової історико-педагогічної думки з питань дошкільної освіти та вищої педагогічної освіти загалом, тобто до використання доволі широкої джерельної пошукової бази, що саме і спричинило її умовний поділ на групи.

До першої групи включено матеріали архівних установ, а саме: Центрального державного історичного архіву України (ЦДІА України, м. Київ), Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України (ЦДАВОУ України, м. Київ). Аналіз документів цієї групи дозволив зробити висновок, що вектори розбудови та розвитку системи вищої педагогічної освіти, зокрема дошкільної, визначалися пріоритетними сферами державної політики, однією з яких уважалася й вища педагогічна освіта, оскільки вона опосередковано впливає на процес формування особистості майбутніх громадян держави, їхнього світогляду, ідеалів, переконань.

Другу групу джерельної бази склали нормативно-правові документи в галузі дошкільної освіти на момент до 1991 р. та за часів незалежної України. Аналіз цієї інформації дозволив сформулювати уявлення про нормативно-правову базу функціонування й розвитку системи вищої педагогічної освіти досліджуваного періоду, а також виокремити провідні тенденції розвитку освітнього простору діяльності колективу кафедр, зокрема дошкільної педагогіки, на чолі з їх лідерами 1991 – 2010 рр.

До третьої групи джерельної бази дослідження віднесено періодичні профільні видання; наукові джерела педагогічного, історичного, психологічного, політологічного, соціально-економічного та філософського змісту; довідково-бібліографічна література, яка міститься в матеріалах фондів Центральної наукової бібліотеки НАН України ім. В.І. Вернадського, Харківської державної наукової бібліотеки ім. В.Г. Короленка, наукових бібліотек Луганського національного університету ім. Т.Г. Шевченка, Харківського національного університету ім. Г.С. Сковороди, Донбаського державного педагогічного університету.

Аналіз архівних матеріалів, історичної, політологічної, філософської, науково-педагогічної літератури, проведений у процесі дослідження теоретичних питань діяльності колективу кафедр дошкільної педагогіки у структурі закладів вищої педагогічної освіти, дозволив нам, з одного боку, дослідити процес розвитку освітнього простору кафедр дошкільної ланки означеного періоду, а з іншого, – визначити місце й роль

у ньому їх очільників (Золотухіна, 2015).

Безперечний науковий інтерес для нашого дослідження мають точки зору щодо становлення й розвитку дошкільної педагогіки як науки, що знайшли відображення в працях Л. Артемової, А. Богуш, З. Борисової, О. Венгеловської, О. Лавріненка, О. Лугиної, Т. Степанової, І. Улюкаєвої, Л. Машкіної, С. Попиченко, О. Фунтікова та ін. Більшість учених доводить необхідність вивчення теоретико-методологічних та історико-філософських засад досліджуваного питання, що відображено й розкрито у науковому доробку О. Адаменко, О. Антонової, Л. Березівської, М. Богуславського, С. Васильєвої, Л. Ваховського, С. Гончаренка, О. Гнізділової, Л. Гриневич, О. Донченко, Т. Пантук, С. Саяпіної та ін.

Метою статті є висвітлення проблем і перспектив науково-педагогічних пошуків колективів кафедр дошкільної освіти України, зумовлених професійною складовою діяльності їх завідувачів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Актуальність дослідження реформаційних процесів розвитку суспільства завжди підвищується, оскільки такі часи в країні є перехідними, що ускладнює наукові пошуки. Серед перспективних напрямів розвитку науково-педагогічної діяльності кафедр дошкільної педагогіки в Україні в умовах історичних і сучасних викликів виокремлено освітню та науково-дослідну роботу, формування колективу, створення умов для особистісного зростання лідера, забезпечення стратегічного управління кафедрою (Золотухіна, 2011).

Вища школа, переорієнтовуючись на вимоги розбудови всіх сфер соціального життя держави, потребує нового ментора – фахівця високого професійного й культурного рівня, всебічно освіченого, компетентного, готового завжди оволодівати новими технологіями навчання й виховання. Це й зумовлює необхідність пошуку ефективних шляхів удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, створення умов, що стимулюють професійне становлення особистості педагога.

Одним із шляхів вирішення вказаної проблеми є детальне вивчення й творче переосмислення з сучасних позицій вітчизняного історичного досвіду, який дасть можливість здійснити об'єктивне висвітлення генези, змісту, напрямів діяльності колективу кафедр дошкільної освіти, визначити особливості їх функціонування на різних етапах розвитку вищої школи України, виявити чинники ефективної роботи з метою урахування педагогічно цінного досвіду та використати його в сучасних умовах (Біницька, 2013).

Зауважимо, що історія дошкільної педагогіки – це наука, що вивчає ретроспективу становлення та розвитку освітніх і виховних систем від найдавніших часів до сьогодення. У процесі аналізу історії розвитку освітнього простору кафедр дошкільної педагогіки та їх очільників було виявлено, що дослідження цінних надбань минулого як зарубіжної, так й української дошкільної педагогіки має важливе значення для відродження найкращих традицій в освіті та науці, підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів, а отже, й виховання молоді.

У контексті нашої роботи цілком логічним є виокремлення кафедр дошкільної педагогіки як структурних одиниць кафедральної мережі закладів педагогічної освіти. Програмою нашого наукового дослідження було передбачено аналіз діяльності науково-педагогічного складу кафедр дошкільної педагогіки закладів вищої педагогічної освіти України упродовж 1991 – 2010 рр.

Здійснений науковий пошук дає підстави для висновку про те, що наразі в Україні функціонує 41 заклад вищої педагогічної освіти, в яких здійснюється підготовка фахівців із дошкільної освіти. У хронологічному вимірі нашого дослідження систематизовані назви відповідних кафедр у закладах вищої освіти наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Заклади вищої освіти, в яких здійснювалася підготовка фахівців із дошкільної освіти в Україні (1991 – 2010 рр.)

Заклади вищої освіти	
Назва кафедри	Назва закладу
Кафедра дошкільної освіти	Бердянський державний педагогічний університет, Вінницький державний педагогічний університет, Донбаський державний педагогічний університет, Уманський державний педагогічний університет, Миколаївський національний університет ім. В. Сухомлинського, Криворізький національний університет, Маріупольський державний університет, Ніжинський державний університет ім. М. Гоголя, Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького.
Кафедра дошкільної освіти і соціальної роботи	Мелітопольський державний педагогічний університет, Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича.
Кафедра дошкільної педагогіки і психології	Глухівський національний педагогічний університет, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет.
Кафедра теорії і методики із дошкільної освіти	Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника, Кам'янець-Подільський національний університет.
Кафедра психології і педагогіки дошкільної освіти	Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова.
Кафедра педагогіки та психології дошкільної та корекційної ім. проф. Т. Поніманської	Рівненський державний гуманітарний університет.

Кафедра дошкільної педагогіки та методики навчання	Східноєвропейський національний університет ім. Л. Українки.
Кафедра загальної педагогіки та дошкільної освіти	Дрогобицький державний педагогічний університет ім. І. Франка.
Кафедра дошкільної освіти та педагогічних інновацій	Житомирський державний університет ім. І. Франка.
Кафедра психології та педагогічної освіти	Міжнародний класичний університет ім. Пилипа Орлика.
Кафедра теорії та методики дошкільної освіти	Харківська гуманітарно-педагогічна академія.
Кафедра теорії і методики початкової освіти	Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, Дніпровська академія неперервної освіти, Львівський національний університет ім. І. Франка, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Т.Г. Шевченка.
Кафедра початкової та дошкільної освіти	Міжнародний економіко-гуманітарний університет ім. академіка С.Дем'янчука, Херсонський державний університет, Національний університет Чернігівський колегіум ім. Т.Г. Шевченка, Центрально-український державний педагогічний університет ім. В.В. Винниченка.
Кафедра теорії і технології дошкільної освіти та мистецьких дисциплін та кафедра дошкільної педагогіки і фахових методик	Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.

Зауважимо, що кількість кафедр залежала від навчального плану й потреб в об'єднанні дисциплін для раціоналізації навчального процесу, від наявності кваліфікованого персоналу та бюджетних можливостей.

Особливу цінність для нашого дослідження становлять праці О. Башкір «Науково-педагогічна діяльність кафедр педагогіки у вищих навчальних закладах України (початок ХХ – ХХІ ст.)», О. Савченко «Теорія і практика розвитку вищої педагогічної освіти України в умовах інтеграційних процесів (кінець ХХ – початок ХХІ ст.)», С. Сисоевої «Вища освіта України: реалії сучасного розвитку», Н. Терентьевої «Тенденції розвитку університетської освіти в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)», В. Курила «Освіта України і науково-технічний та соціальний прогрес: історія, досвід, уроки».

Акцентуємо увагу на особливостях процесу, який відображає «нарощування» фактографічної бази та посилення наукового дискурсу,

плюралізму думок і поглядів, поліфонії історико-педагогічних висновків. Установлено відсутність об'єктивного відтворення повноцінної картини розвитку потенціалу менторів кафедр дошкільної освіти, що спонукає до більш глибокого історико-педагогічного пошуку з метою врахування одержаних результатів у професійній підготовці сучасного вчителя.

Без сумніву, досвід науково-педагогічної роботи завідувачів кафедр дошкільної освіти періоду 1991-2010 рр. має сприяти об'єктивній оцінці історико-педагогічної реальності й вияву, впливу та значення окремих педагогічних ідей на розвиток педагогічної науки, дошкільної педагогічної освіти в цілому. Соціальне становище, громадські позиції, рівень освіченості лідерів безпосередньо впливали на зміст науково-педагогічної діяльності кафедр дошкільної педагогіки (Гупан, 2001).

Уважаємо за доцільне взяти до уваги історію діяльності кафедри дошкільної освіти Миколаївського державного педагогічного університету, яка у вересні 2000 р. виокремилася у самостійний підрозділ закладу. Кафедру очолила доцент Т. Степанова. Упродовж усього етапу становлення та розвитку пліч-о-пліч з викладачами кафедри працювала академік НАПН України А. Богуш. Будучи науковим керівником, радником, колегою, науковиця сприяла професійному розвитку молодих фахівців, залучаючи їх до своєї наукової школи (Гніздзілова, 2013). Наразі українське дошкільня поповнилося 8000 випускниками спеціальності 012 Дошкільна освіта, які обіймають адміністративні освітянські посади, а також працюють викладачами кафедр дошкільної освіти (А. Курчатова, Т. Лісовська, С. Тесленко, О. Супрунова та ін.).

Не менш важливим, на нашу думку, є досвід роботи колег кафедри дошкільної та початкової освіти Дніпровської академії неперервної освіти. Діяльність кафедри завжди була спрямована на підвищення рівня освіченості та професійної компетентності педагогічних працівників, ознайомлення із досягненням вітчизняної та світової педагогічної науки, практичне оволодіння сучасними освітніми методиками і технологіями, формування умінь творчо застосовувати інновації з метою реалізації загальноосвітніх навчальних завдань, підготовки до здійснення профільного навчання (зав. кафедри В. Шинкаренко).

Зазначимо, що практика роботи зав. кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти Т. Фасолько бере початок від циклової комісії психолого-педагогічних дисциплін Кременецького педагогічного училища, педагогічного коледжу, а згодом – гуманітарно-педагогічному інституті ім. Т.Г. Шевченка. Свого часу на кафедрі працювали: О. Макаренко, О. Бочелюк, О. Яловська, Л. Войтко, О. Цилепало, А. Калиноброцька, Т. Романюк, М. Майхрук, Н. Сабран. Метою кафедри є забезпечення якісної професійної підготовки фахівців, згідно з галузевим стандартом вищої освіти, максимальне задоволення потреб студентів в отриманні відповідних професійних якостей, загальних і фахових компетенцій. На переконання колективу кафедри, особистісний потенціал утворюють індивідуальні здібності, які за певних умов проявляються у моральних вчинках, емоційно-вольових рішеннях з високим ступенем

відповідальності (Саяпіна, 2016).

Наголосимо, що стратегія розвитку науково-педагогічної діяльності кафедр дошкільної педагогіки зумовлена системою цінностей, притаманних саме конкретній кафедрі, сумлінністю ставлення до виконання своїх професійних обов'язків, прагненням до позитивних змін, які є своєрідним дороговказом, керівництвом у діяльності.

У ході накового пошуку з'ясовано, що стратегія розвитку науково-педагогічної діяльності кафедр дошкільної освіти в Україні зумовлена перенасиченістю освітніх послуг державних і приватних закладів вищої освіти, підвищенням вимог до якості педагогічної освіти, новими технічними, методичними можливостями отримати освітні послуги і потребами населення в їхньому різноманітті, конкурентністю закладів вищої педагогічної освіти та їх очільників у боротьбі за потенційний контингент, вмотивованістю педагогічного персоналу, інтеграцією дисциплін, безпосередньо спрямованих на підготовку науково-педагогічних кадрів, незлагодженістю роботи кафедр, зокрема дошкільної ланки, із фаховими, відсутністю тісного взаємозв'язку з іншими освітніми установами (Вітвицька, 2005).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, аналіз освітньої, науково-педагогічної та інших видів діяльності кафедр дошкільної педагогіки у структурі закладів вищої педагогічної освіти України досліджуваного періоду характеризується спрямованістю педагогічної освіти на підготовку педагогічного й науково-педагогічного персоналу вищої ланки освіти, завданнями, поставленими перед педагогічною спільнотою щодо здійснення науково-педагогічних досліджень. Пріоритетними напрямками науково-педагогічної діяльності кафедр дошкільної освіти досліджуваного періоду були освітньо-виховний, науково-дослідний, зв'язок з освітніми установами та громадськістю, міжнародний та інноваційний розвиток.

На підставі аналізу соціально-економічних і культурно-освітніх чинників, законодавчих проєктів, внеску окремих науковців у розвиток дошкільної педагогічної освіти, виокремлено етапи розвитку кафедр дошкільної педагогіки вищих педагогічних закладів освіти України: I етап включає 60-70 роки ХХ ст., що є етапом зародження наукових досліджень у галузі дошкільної педагогіки; II етап – 80-ті роки ХХ ст. полягає у подальшому розвитку і офіційному визнанні здобутків наукових шкіл галузі дошкільної освіти, що позначився урізноманітненням та поглибленим вивченням тематики дослідницьких питань; та III етап, який повертає до 90-х рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст., тобто перетворення однорівневих наукових шкіл, розширення напрямів науково-педагогічних досліджень, змістовного збагачення поля наукових пошуків (Стражнікова, 2013).

Наш науковий пошук, здійснений на основі аналізу відповідних першоджерел, засвідчив своєчасність й актуальність дослідження науково-педагогічної діяльності кафедр дошкільної педагогіки закладів вищої освіти України (1991-2010 рр.), прогностичність, узгодженість отриманих результатів із наскрізними проблемами вищої педагогічної школи та

вимогами і запитами суспільства щодо модернізації та інноваційного розвитку професійної підготовки майбутніх педагогічних і науково-педагогічних кадрів, а отже, й прогресивних очільників кафедр.

Одержані результати наукового пошуку уможливають висновки про те, що колективи кафедр дошкільної освіти досліджуваного періоду завжди активно працювали над удосконаленням методики викладання психолого-педагогічних дисциплін, пошуком шляхів досягнення єдності теоретично-практичної підготовки фахівців, організаціями навчально-методичних семінарів для викладачів, підвищенням рівня власної професійної майстерності, розробкою науково-методичної, навчальної літератури для студентів і колег. Результатом науково-методичної роботи членів кафедр на чолі з їх завідувачами є апробація дидактичних та інших напрацювань на семінарських заняттях, наукових конференціях різного масштабу тощо. Характерним стає налагодження на кафедрах дошкільної педагогіки процесу підготовки науково-педагогічних кадрів нового формату з урахуванням конструктивних ідей історико-педагогічного досвіду.

Проведена робота не вичерпує усіх аспектів досліджуваної проблеми. *Перспективу подальшого наукового вивчення* вбачаємо у дослідженні механізмів взаємодії очільників кафедр дошкільної освіти із науково-педагогічним складом кафедр у контексті вимог щодо організаційно-педагогічної, науково-дослідницької професійної діяльності.

Список використаних джерел

- Артемова, Л.В. (2006). *Історія педагогіки України*: підручник. Київ: Либідь.
- Башкір, О.І. (2017). *Науково-педагогічна діяльність кафедри педагогіки у вищих педагогічних навчальних закладах України: історико-педагогічний аспект*: монографія. Харків: Видавництво Іванченка І.С. 518.
- Біницька, К. (Ред.). (2013). Педагогічна історіографія – сучасний стан напрямку історико-педагогічних досліджень. *Педагогічний дискурс*: збірник наукових праць. Хмельницький: ХГПА, (15). 58-62.
- Вітвицька, С.С. (2005). Практикум з педагогіки вищої школи: навчальний посібник. К.: Центр навчальної літератури.
- Гнізділова, О. (2013). Грані науково-педагогічної діяльності академіка А.М. Богуш. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до: 31, V (47): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ: Гнозис, 112–121.
- Гупан, Н.М. (2001). Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект): дис. ... д-ра пед. наук. Київ.
- Золотухіна, С.Т. (Ред.). (2011). Роль кафедри в підготовці наукових кадрів. Матеріали науково-практичного семінару деканів і завідувачів кафедр. Харків.
- Золотухіна, С.Т. (2015). Напрями роботи кафедри педагогіки: досвід і перспективи. *Педагогіка та психологія*. Харків. (50), 182–190.

- Саяпіна, С.А. (2016). Публікації та дисертації вітчизняних авторів із питань виховання та навчання дітей дошкільного віку (1969 р. – початок ХХІ століття): бібліограф. покажчик. Слов'янськ. Б.І. Маторіна.
- Стражнікова, І. (2013). Джерельна база історико-педагогічних досліджень Західного регіону України. Педагогічний дискурс: збірник наукових праць / гол. ред. І.М. Шоробура. Хмельницький: ХГПА, (15). 687–691.

References (translated and transliterated)

- Artemova, L.V. (2006). *Istoriia pedahohiky Ukrainy* [History of pedagogy of Ukraine]: pidruchnyk. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- Bashkir, O.I. (2017). *Naukovo-pedahohichna diialnist kafedry pedahohiky u vyshchych pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy: istoryko-pedahohichnyi aspekt* [Scientific-pedagogical activities of the department of pedagogy in higher pedagogical educational institutions of Ukraine: historical-pedagogical aspect]: monohrafiia. Kharkiv: Ivanchenko I.S. Publishing House [in Ukrainian].
- Binytska, K. (2013). *Pedahohichna istoriohrafiiia – suchasnyi stan napriamu istoryko-pedahohichnykh doslidzhen* [Pedagogical historiography – modern state of direction of historical-pedagogical studies]. *Pedahohichnui dyskurs: zbirnyk naukovykh prats*, 15, 58-62. Khmelnytskyi: KhHPA [in Ukrainian].
- Vitvytska, S.S. (2005) *Praktykum z pedahohiki vyshchoi shkoli* [Workshop on higher school pedagogy]: navchalnyi posibnyk. Kyiv: Center for Educational Literature, 396 [in Ukrainian].
- Hnizdilova, O. (2013). *Hrani naukovo-pedahohichnoi diialnosti akademika A.M. Bohush* [Facets of scientific-pedagogical activities of Academician A.M. Bohush]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody»*. Dodatok 1 do: 31, V(47): *Tematychnyi vypusk «Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvithnoho prostoru»*, 112-121. Kyiv: Hnozys [in Ukrainian].
- Hupan, N.M. (2001). *Rozvytok istorii pedahohiky v Ukraini (istoriohrafichnyi aspekt)* [Development of history of pedagogy in Ukraine (historiographical aspect)]: Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
- Zolotukhina, S.T. (2011). *Rol' kafedry v pidhotovtsi naukovykh kadriv* [The role of the department in the training of scientific personnel]. *Materialy naukovopraktychnoho seminaru dekaniv i zaviduvachiv kafedr* [Proceedings of the scientific – practical seminar of deans and heads of departments] / (Ed.). Al. Prokopenko. Kharkiv, 359 [in Ukrainian].
- Zolotukhina, S.T. (2015). *Napryamy roboty kafedry pedahohiky: dosvid i perspektyvy* [The directions of the Department of Pedagogy: experience and prospects]. *Pedahohika ta psykhohohiia – Pedagogy and psychology*. Kharkiv. (50), 182-190 [in Ukrainian].
- Saiapina, S.A. (2016). *Publikatsii ta dysertatsii vitchyznianskykh avtoriv iz pytan vykhovannia ta navchannia ditei doshkilnoho viku (1969 r. – pochatok XXI stolittia)* [Publications and thesis of domestic authors on issues of upbringing and training preschool children (1969-the beginning of the 21st century)]: bibliograf. pokazhchyk. Sloviansk: B.I. Matorin Publishing House

[in Ukrainian].

Strazhnikova, I. (2013). Dzhherelna baza istoryko-pedahohichnykh doslidzhen Zakhidnoho rehionu Ukrainy [Source base of historical-pedagogical researches of the western region of Ukraine]. In I.M. Shorobura (Ed.). Pedahohichniy dyskurs: zbirnyk naukovykh prats, 15, 687-691. Khmelnytskui: KhHPA [in Ukrainian].

УДК 378.014.61(485)(043.5)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(19\).2021.170-179](https://doi.org/10.35387/od.1(19).2021.170-179)

Kotun Kyryl – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogy), Senior Researcher at Department of Pedagogical Education and Adult Education, Doctoral Student at Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of NAES of Ukraine

Котун Кирил Васильович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-3661-6689>

E-mail: smarkk@ukr.net

FEATHERS OF LIFELONG TEACHER EDUCATION IN SWEDEN

Abstract. Nowadays, lifelong teacher education is an important lifelong learning component is conditioned not only by the dynamics of social, scientific and technological progress, changes in the scope and nature of work, increasing leisure time, and opportunities for its rational use but also by the social role of both society and personality. Quality education is considered by the world community as a tool of socio-economic growth and cultural development. Modern pedagogical reality is characterized by a tendency to find ways to improve higher education and reform. Sweden is one of the most developed socio-economic countries in the world. And the study of the experience of this particular country should help improve the training of native teachers. Teacher education in the Scandinavian countries has its own special socio-cultural significance and contains several dimensions that characterize the individual: education as an individual condition, education as an individual opportunity; education as an individual process; education as the highest value of mankind. It should be noted that the system of modern pedagogical education in Sweden is quite flexible and meets the needs of society in the number and qualifications of teachers. Also teacher has the opportunity in a lifelong pedagogical profile development. In order to ensure the continuous professional growth of teachers in Sweden, a system for improving their qualifications has been developed, regulated at various levels. That is why in conditions of integration processes, modernization of pedagogical education of Ukraine in accordance with the provisions of the Bologna

Declaration, the system of professional education of Ukraine faced new tasks, the solution of which is due to increasing the role of personality and teacher professionalism as specialists and citizens in a market economy.

Key words: teacher training; professional development; feathers, lifelong; Sweden.

Котун Кирил Васильович

ОСОБЛИВОСТІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ШВЕЦІЇ

Анотація. Автором обґрунтовано, що сучасна неперервна професійна освіта вчителів є важливою складовою навчання протягом усього життя, зумовленою не тільки динамікою соціального, науково-технічного прогресу, змінами обсягу та особливостей праці, збільшенням дозвілля та можливостей його раціонального використання, а й соціальною роллю як суспільства, так й особистості. Якісна освіта розглядається світовим співтовариством як інструмент соціально-економічного зростання і культурного розвитку. Виявлено, що сучасна педагогічна реальність характеризується тенденцією пошуку шляхів удосконалення вищої освіти та її реформування. Швеція є однією з найбільш розвинених соціально-економічних країн світу. І вивчення досвіду саме цієї країни повинно допомогти вдосконалити підготовку та розвиток українських педагогів. Обґрунтовано, що педагогічна освіта Скандинавських країн має особливе соціокультурне значення та уособлює кілька вимірів, що характеризують індивіда: освіта як індивідуальний стан, освіта як індивідуальна можливість; освіта як індивідуальний процес; освіта як найвища цінність людства. Доведено, що система сучасної педагогічної освіти Швеції досить гнучка й задовольняє потреби суспільства в кількості і якості вчителів, при цьому у педагога є можливість коригування свого педагогічного профілю протягом усього життя. В умовах інтеграційних процесів, модернізації педагогічної освіти України відповідно до положень Болонської декларації постали нові завдання, шляхи розв'язання яких зумовлені підвищенням ролі особистості і професіоналізму вчителя як фахівця і громадянина для поліпшення соціального економічного, культурного життя суспільства в умовах ринкової економіки.

Ключові слова: педагогічна підготовка; професійний розвиток; особливості; неперервність; Швеція.

Problem statement and its rationale. Teacher training in Sweden is part of the university structure and is found in more than twenty educational institutions. In 2001 a reform was instigated whereby the curricula and organization of teacher training was radically changed. In the parliamentary committee delineating this reform the 'new' multicultural Sweden and the impact of globalization was mentioned as important factors underlining the need for a new teacher training. The reform also gave increased opportunities for teacher training colleges to create their own profiles in order to attract students on an

increasingly competitive educational market (Rabo, 2007).

Sweden has been profoundly transformed through the impact of immigration. One in every ten resident has been born outside Sweden and one in every five has at least one parent who has born abroad. An increasing number of migrants maintain, or develop, strong transnational links to their country of origin. Some migrants are developing diasporic communities. Also an increasing number of 'ethnic' Swedes establishing more global links through studies, work and travel abroad. The Swedish parliament and all official Sweden institutions laud these links, and Sweden is officially declared to be a multicultural society where cultural diversity is said to enrich the country (and make it more competitive on the global market).

But 'cultural diversity' is not evenly spread in Sweden. While large parts of rural and small-city Sweden continue to be mono-culturally 'Swedish', it is the suburbs of the larger cities which have come to represent cultural diversity. And despite the official lauding of multiculturalism in Sweden, schools in such communities are faced with a number of very concrete problems (Rabo, 2007).

In 1996 a Swedish state-commissioned report officially declared the country to be a multicultural society. According to this report, the shift from a mono-cultural and homogenous to a diverse and multicultural society was caused by increased international movement of people and ideas, and mainly by the significant number of immigrants, or citizens with at least one parent born in another country. The aim of the report was to put forward new policies towards immigrants. Although some members of Parliament had reservations about its conclusions, the report - Sweden, the Future and Diversity – was generally regarded as heralding the new political consensus on immigrants in Sweden.

Teacher training, and hence also schools, are today asked to enhance both 'similarities' and 'differences'. Teaching in all schools must, according to the law, rest on the so-called 'basic values' on which Swedish society rests. Such ideals as the equal worth of all human beings, equality between women and men, the freedom and integrity of each individual, and solidarity with people in need stress the similarity between human beings, and the right to be treated in a similar fashion, regardless of sex, age, or ethnic, religious or social background (Rabo, 2007). At the same time 'the task of the school is to encourage all pupils to discover their own uniqueness as individuals and thereby actively participate in social life by giving of their best in responsible freedom' (Lpo 94:5).vi Teacher-training institutions are thus faced with a dual task. They must train the future teachers simultaneously to respect and enhance similarities and differences.

The purpose of the article is to show feathers of lifelong teacher education, training and development in Sweden.

Presentation of the basic material. Likely the first attempt to raise professional standards for teachers arose in 1803. The state required teachers to pass a university examination to demonstrate proficiency in academic studies in order to teach. The first teacher-training center was instituted in 1842,

coinciding with a perceived need for professionals that would be needed in the classroom with the passage of mandatory school attendance by law. Localities known as parishes were required to engage the services of one or more trained individuals as teachers. Before 1842, most of Sweden's teachers were male and were often priests (Sweden - Teaching Profession, 2020).

Sweeping changes with regard to the qualifications of teachers took place in 1977. Before that year, the educational institutions for the training of primary school teachers were not a part of the government-run system of higher education. Qualifications for secondary school teachers were more stringent than those imposed on the primary teachers. The secondary teachers were required to obtain a full university degree, almost always majoring in two subjects that often became the subjects they taught their students, plus one additional year while taking required training in education.

In 1977, after the reforms, both primary and secondary teachers took their work in a recognized institution or education institute belonging to Sweden's system of higher education. In addition, potential teachers in specialties such as art, music, and physical education (as they had before 1977) went to special places offering training to those seeking an expertise in order to teach (Sweden - Teaching Profession, 2020).

Until sweeping improvements in teacher education and certification were introduced in 1988, there were large-scale differences between the amount and quality of training of teachers in Sweden at the three main levels of compulsory schools (Sweden - Teaching Profession, 2020).

- The first level was the *lägstadielärare*, or lower-level teachers, requiring 100 credit points for a certificate in primary education, grades one through three.

- The next level was the *mellanstadielärare*, or intermediate grade teachers, requiring 120 credit points for a Bachelor of Education in Primary Education, grades four through six.

- The third level was *ämneslärare*, or teachers for the upper level, also known as lower secondary school. The level required between 160 and 180 credit points. The degree was Master of Arts or Master of Science with a notation as to subject specialty and specialties.

- Outside these levels, there were teaching positions that came under the categories of the arts and practical subjects. These had additional requirements for credit points set by the state.

More changes in the requirements for teachers to successfully gain authorization to teach in Sweden were passed by the state in 1988. These reforms particularly addressed teachers in compulsory schools (Sweden - Teaching Profession, 2020). Among the requirements, teachers needed to:

- Take and pass one year of education courses to satisfy a 40-point course requirement. Some students take the requirement in a single year or sometimes even longer than one year should unusual circumstances dictate. Some take the required coursework a few points each year while attending an institute of higher learning until the 40-point total is reached. In Sweden, one week of full-time studies earns one *poäng* or credit point, and 40 points is one

year's required work in pedagogy and practice teaching for teacher certification.

- These courses, referred to as *praktisk-pedagogisk utbildning*, include teacher training, practice teaching, and pedagogy.

Behind all this training is the reasoning that those who seek a teaching career in Sweden must be prepared to satisfy rigorous requirement for teacher certification. Teachers form a sort of professional guild in this nation, and those whose university degrees were earned with a teaching career specifically in mind have traditionally been chosen by the government for teaching positions.

However, with decentralization going into effect in 2001, and earlier reforms in place as early as 1992, the headmasters or other administrative heads of local schools have been the taking control of the teaching profession from government. Thus, regulations need not be so restrictive as to, for example, keep potential teachers out of the classroom who have made this professional decision later in life after already having one successful career. Potential employers can evaluate a teaching candidate's curriculum and determine if this person's experiences and academic preparation make him a good candidate for the position or not.

In 2000, the agency in charge of evaluating the credentials of non-Swedish applicants and applicants for permanent teacher certification is the National Agency for Higher Education (NAHE). Essentially, the NAHE examines the qualifications and Swedish language competency of those who apply for certification, determining whether the candidate roughly measures up to those teachers who obtain teacher certification through standard means of a diploma from an accredited institution offering training for teachers (Sweden - Teaching Profession, 2020).

Numerous important teacher education reforms were implemented nationwide on July 1, 2001. These were part of a government bill passed by the Swedish *Riksdag* (parliament) in October, 2000. Of utmost importance for reducing bureaucracy, the practice of awarding eight separate teaching degrees was ended, and henceforth only one degree is to be awarded with two minor exceptions. The separate-degree exceptions are these two only: the Diploma of Education for the Folk High School and the Diploma of Education in Aviation. Although there is one diploma, there are some important differences in the credit points that teachers must take. Preschool, recreation, and compulsory school teachers of lower grades must take 140 credit points, the equivalent of 3.5 years of study. Music teachers take 160 hours. Compulsory school teachers of the higher grades must take 180 credit points (Sweden - Teaching Profession, 2020).

Those who successfully complete Sweden's teacher education are awarded a diploma specifying specialization and status of qualification. The reforms reflected the desire of state authorities to award a diploma that required all candidates to demonstrate mastery of certain knowledge area in common, including the field of teacher education. To that end, students in common will take a maximum of sixty such credit hours, representing the equivalent of 1.5 years' coursework. The remaining coursework reflects the specialization and/or special study areas, including the requirement that students satisfy either a

thesis or special project in order to graduate with a teaching credential.

Teachers already practicing can have access to the new teacher requirements through coursework available through traditional academic studies or through distance education. Rather than lock students into studies for life, the program allows students to qualify for new areas of specialization after taking the requisite additional course-work. The proposed requirements will allow for some individual variances in teacher preparation at the various institutions of study.

National Priorities, Cultures and Contexts. The education system and wider society and culture are focused on a widely-shared set of fundamental values. Educators aim to foster knowledge and value development, prepare students to live and work in society and develop students in creative, active, responsible and competent individuals and citizens. There is increasing investment in the education of 6-10 yr olds. Swedish society has also embraced the value of lifelong learning. The Swedish adult population shows an above-average proficiency in literacy, numeracy and problem solving in technology-rich environments, compared with other OECD countries (Teacher Identities and Professionalism Research, 2019).

PISA scores declined from 2000 to 2012 from around average to significantly below average. No other country taking part in PISA has seen a steeper fall. PISA 2016 results reversed the negative trend to bring Sweden in line with international averages. The government continues a programme of reform with 3 main priorities:

- Improving the attractiveness of the teaching profession (see right).
- Early intervention to address low attainment, (e.g) through the Reading/writing and arithmetic guarantee.
- Improving Equity /Equality between students where results show a widening attainment gap.

A Schools' commission of teachers, researchers and representatives from unions and organizational bodies was put together to produce a thorough overview and make proposals for a systemic approach to system improvement. This was informed by a "national gathering of teachers".

Another challenge presently shaping the system is that Sweden has become a more culturally diverse country. In 2013, 15% of the Swedish population was born abroad, putting Sweden among the OECD countries with the largest foreign-born population. Integration of immigrant families and children is therefore of key importance to Swedish society. Fast Track initiatives (2016) are in place to help for both pupils integrate into schools and to enable qualified foreign teachers to more quickly enter the profession with shortened teacher training (Teacher Identities and Professionalism Research, 2019).

Teacher Status and Autonomy. Teachers are required to work within the confines of the curriculum for compulsory schooling, which underwent reform in 2011. Local planning seeks to give practical expression to the goals set out in the Education Act, the curriculum and syllabi. Within Sweden's decentralised steering of the school system, the choice of tools and methods used to achieve this are left to school organisers to determine.

Swedish teachers do not see their profession as highly valued in society.

Individual teacher salaries are negotiated annually between principals and teachers. This has led to starting salaries slightly above the OECD average, but salaries at the top of the scale are far below average. The Teacher salary boost initiative (Lärlönlyftet) allows principals to request up to 3000 SEK per month per teacher. In 2016/17 60,000 teachers are expected to benefit from pay increases.

Almost 1 in 5 (18%) lower secondary teachers regret becoming a teacher, and only 53% would still choose to work as a teacher if they could decide again (Teacher Identities and Professionalism Research, 2019).

Training, employment and retention. There is currently an acute shortage of teachers and current projections point towards significant challenges in the mismatch between the supply and demand of new teachers, owing to low numbers of applicants to initial teacher education programmes, and the large anticipated number of teachers retiring or considering a career change. In 2015, against this backdrop, the OECD recommended that Sweden should improve the attractiveness of the teaching and school leadership profession.

Strategies for this include:

- Raising teacher salaries (Lärlönlyftet).
- Developing professional standards to underpin appraisals and career structure.
- More selective entry into teacher education programmes.
- Adequately resourced CPDL for educators.

According to the OECD (2015), conditions in the Swedish system are not conducive to nurturing excellence in the teaching profession. Teaching is considered a low status and relatively unattractive profession. This is partly due to the heavy workload, relatively low salaries, limited opportunities for appraisal and feedback, and unclear relationships between principals and employers. In spite of this, teachers' sense of self-efficacy and job satisfaction is high. 85% report overall satisfaction with their jobs. 96% report being satisfied with their performance in their current school (Teacher Identities and Professionalism Research, 2019).

The quality of teachers is variable throughout Sweden. In the past, there have been reports of many teachers teaching subjects in which they are not qualified, and in 2012, 76.5% of teachers held a university-level degree, leaving almost a quarter without the required qualification. In recent years (2011 onwards), reforms have been initiated to ensure a high quality workforce, and as of 2015, there are 4 university-level initial teacher education programmes, provided by 28 universities. Also, funding has been put in place to increase the support staff workforce to 20,000 (2017).

Professional development and Learning. A lack of career paths has for many years hindered the professional development of Swedish teachers. In recent years, however, two statuses were added to the career structure for teachers: *First Teachers* hold additional responsibilities and a higher salary.

Senior Subject Teacher require a licentiate degree or above and must demonstrate at least 4 years of high quality teaching.

Responsibility for teacher CPDL is divided between the government and municipalities. Though not a legal requirement, Swedish teachers are currently entitled to 104 hours per year for CPDL during working hours. The NAE must ensure that in-service training courses are available in all parts of the country, while school organisers must ensure all staff are adequately trained. Other providers include educational broadcasters, teachers' unions, other state authorities and independent education companies (Teacher Identities and Professionalism Research, 2019).

Effective induction and mentoring programmes can help new teachers deal with the challenges during their first months of employment. However, participation in such programmes is low.

- In 2013, Swedish lower secondary teachers reported a lack of support mechanisms for new teachers.
- Newer teachers demonstrated much lower confidence in their abilities.
- Almost one third of lower secondary teachers receive no performance feedback at all; those who do typically receive it from the school principal, who they report as being poorly equipped for the task.

In 2013, the most important professional development needs reported by Swedish teachers are related to student evaluation and assessment practices, along with ICT skills for teaching and knowledge of the curriculum.

- Several state-supported education programmes have been initiated to enhance teachers' skills in specific areas (for example, Mathematics Boost and Counselling for Learning).
- In 2014-15, the government invested around 300m SEK in a pilot project aim to enhance teachers' professional development in the area of reading and writing. This is planned to continue full scale 2015-18.

Pedagogy, Curriculum and Classroom Culture. The 2015 OECD Sweden perspective notes attitudes of low expectations of students, high tolerance to disciplinary and truancy issues by schools and parents, and an apparent general feeling of complacency throughout large parts of the school system (Teacher Identities and Professionalism Research, 2019).

There is a strong focus on classroom-based assessments in Swedish schools, through which, teachers collect a range of evidence of students' progress and provide regular feedback. The NAE has many open courses in assessment and grading; however, the evidence suggests that teachers need to strengthen their formative and summative assessment skills. The Swedish Schools Inspectorate report finding teachers assessment skills underdeveloped, particularly in relation to implementing day-to-day formative assessment.

Collaboration and leadership. There is a long tradition of teamwork in Swedish schools, supported by a flat organisational structure. Teachers are typically organised into small groups which share responsibility for organising their work. Teachers also have a high degree of autonomy, and are required to contribute to school strategies to achieve the national student learning goals.

Activities which bring teachers together to stimulate peer learning and increase cooperation include:

- Interpreting the curriculum and adapting to the locals context.
- Establishing student assessment methods.
- Ensuring fairness in the grading of national tests.

School development in Sweden involves as many staff as possible in the processes of self-evaluation, follow-up and improvement.

Teachers cite the benefits as:

- Support by colleagues.
- Shared responsibility for learning.
- Counselling of students – teamwork is perceived as essential to

dealing with students in a comprehensive way.

In 2015, the NAE reported that many teachers do not have the conditions they need to be able to carry out good quality teaching, concluding that improvements to leadership were keys to addressing this. The NAE recommend that pedagogical leadership needs to occupy a greater portion of principal's day-to-day work, to give them the opportunity to monitor, analyse and take action in teacher development. This requires lightening principals' administrative burdens, and education providers taking greater responsibility for ensuring that principles have the right conditions to do a good job. Principals' challenging workload limits their ability to prioritise pedagogical leadership and causes stress and an unhealthy work-life balance (Teacher Identities and Professionalism Research, 2019). TALIS 2013 found that Swedish principals devote 51% of their time to administration.

Accountability and Assessment. Regular supervision of all municipal schools, from preschool to adult education – 9 regional units undertake school visits throughout the country Providing qualitative feedback to schools, based on site visits and on-the-spot observations

The National Agency for Education (NAE) is responsible for National curriculum goals, managing the collection and analysis of quantative data, national follow-up and evaluation and developing support materials, such as advice and guidelines. The NAE are supported by the Swedish Schools Inspectorate who are responsible for: regular supervision of all municipal schools, from preschool to adult education – 9 regional units undertake school visits throughout the country; providing qualitative feedback to schools, based on site visits and on-the-spot observations

Collaboration for better schools (2015) is a new initiative where the national agency is tasked with going into individual schools with great needs. They have the mandate together with the school to perform diagnosis and action planning. This is the first time a state-level agency has undertaken support and intervention in individual schools.

Conclusions and prospects for further research. Sweden is one of the leading countries in the field of education, in which the system of teacher training is gaining importance. Nowadays, Sweden has a distinctive system of teacher training and development, which has been significantly influenced by the European educational system. The Swedish national education system

ensures the formation of a future teacher's professional readiness to implement the following components in their own activities: attitude towards people of different ages from a positive side; a benevolent attitude towards people from different social strata and material wealth; disclosure of the essence of the processes of integration and balancing of the economy, environment and society.

The system of professional education in Sweden operates in accordance with the following principles of the education quality: the availability of professional education for all citizens of Sweden, taking into account the needs and expectations of the individual for lifelong learning; mobility, which ensure the competitiveness of university graduates in the international educational space; scientific nature, which ensures the intellectual development of future teachers, etc. Sweden owns a high system of pedagogical education that, on the basis of national achievements and established world traditions, ensures the professional development of pedagogical personnel capable of carrying out professional activities on democratic and humanistic foundations, implementing educational policy as a priority function of the state aimed at the development and self-realization of the individual, satisfying his/her educational and spiritual-cultural needs.

Our overview of features of lifelong teacher education in Sweden does not put the issue to rest, as the experience of this country is unique and may require more in-depth analysis and systematization in further research. For example, the content of teacher training and teacher professional development as a part of adult education in Sweden.

Bibliography

- Rabo, A. (2007). Teacher training in «multicultural» Sweden. *EMIGRA Working Papers*, 7. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/13317845.pdf> [in English].
- Rabo, A. (2007). *Reorganising teacher education in Sweden. Paradoxes of diversity in Education in 'Multicultural' Societies. Turkish and Swedish Perspectives*, eds: Carlson, Marie, Annika Rabo, Fatma Gok. Swedish Research Institute in Istanbul, Transactions, 18 & I. B. Tauris, London, 35-50 [in English].
- Teacher Identities and Professionalism Research. (2019). *Education International Study – Country Overview Poster*. URL: <https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Sweden%20Poster.pdf> [in English].
- Sweden – Teaching Profession. (2020). URL: <https://education.stateuniversity.com/pages/1466/Sweden-TEACHING-PROFESSION.html#ixzz6zmQhMUeB> [in English].

ПАМ'ЯТКА АВТОРУ

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ Й ПОДАННЯ РУКОПИСІВ ДО ЗБІРНИКА НАУКОВИХ ПРАЦЬ «ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ»¹

Обсяг рукопису статті – від 0, 5 друк. арк.

Мова рукопису: українська, англійська, польська.

Текст має бути набрано у текстовому редакторі MS Word (розширення doc, .rft). Параметри сторінки: всі поля – 2 см, без колонтитулів і нумерації сторінок. Шрифт Times New Roman, 14 пт, рядки без переносів. Параметри абзацу: вирівнювання – за шириною, відступ першого рядка – 1, 25 см, міжрядковий інтервал – 1, 5 см, інтервал між абзацами – 0 пт.

Покликання у статті та список літератури (останній подається мовою оригіналу наприкінці статті) оформлюються згідно з вимогами APA – American Psychological Association Style (методичні рекомендації додаються; (онлайн конвертер за стандартом APA: <http://reffor.us> або <http://www.citationmachine.net>)). Деякі джерел розділяються крапкою з комою.

УВАГА!!! У тексті статті ініціали відділяються від прізвищ нерозривним пробілом (комбінація клавіш Ctrl+Shift+Пробіл), напр: І. В. Петренко

Оформлення структурних елементів статті:

1. індекс УДК;
Українською мовою
2. ПІБ автора (розгорнуто, вирівнювання по ширині, напівжирний шрифт, 14 пт);
3. наукове звання, вчений ступінь, посада (вирівнювання по ширині, 14 пт);
4. місце роботи: повна назва установи (вирівнювання по ширині, 14 пт);
5. ORCID ID (вирівнювання по ширині, 14 пт), (реєстрація на сайті <https://orcid.org/register>);
6. e-mail (вирівнювання по ширині, курсив, 14 пт);
7. назва статті (14 пт, напівжирний шрифт, прописні літери, абзац без відступів першого рядка, вирівнювання по центру);
8. слово «**Анотація**» (напівжирний, курсив, 14 пт). Далі в тому ж рядку – анотація статті обсягом **1800 символів** (звичайний, курсив, по ширині, 14 пт);
9. фраза «**Ключові слова**» (14 пт, напівжирний, курсив). Далі в тому ж рядку – ключові слова – від 4 до 8 термінів і понять, розділених знаком «;» (14 пт, звичайний, курсив, вирівнювання по ширині);
Англійською мовою
10. Назва статті, ПІБ авторів з відомостями про них, ORCID ID, e-mail.
11. розширена анотація статті обсягом **1800 символів** та ключові слова англійською мовою (елементи подаються так, як й українською. мовою).

Після анотацій:

12. Основний текст статті (шрифт звичайний, 14 пт) має складатися з таких підрозділів:

¹ У 2013 р. збірник внесено до Міжнародного ISSN-реєстру (номер ISSN 2308-6386). Видання індексується Google Scholar (Google Scholar профіль: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=f0VUgP4AAAAJ&hl=en>)

Постановка проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Мета статті.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

13. Підзаголовок «**Список використаних джерел**» (напівжирний, 14 пт);
14. список літератури (14 пт, звичайний, подається мовою оригіналу, не більше 15 джерел); оформлення – див. приклад оформлення статті.
15. Рядок «*Матеріал надійшов до редакції _____.20__ р.*» (вирівнювання праворуч);
16. підзаголовок «**References (translated and transliterated)**», перекладений і транслітерований латиницею список використаних джерел (шрифт 10 пт, міжрядковий інтервал – 1 см) оформлюється таким чином:
 - **прізвища авторів та власні назви (журналів, видавництв) – транслітеруються кирилицею;**
 - **назви статей, конференцій – перекладаються англійською мовою;**
 - після кожного посилання необхідно в дужках вказати мову оригіналу джерела – (in Ukrainian), (in Russian) тощо.Для автоматизації процесу транслітерації рекомендується використання онлайн-сервісів (наприклад: translit.kh.uat ; <http://translit.ayho.org.ua> – для україномовних джерел; <http://translit.ru/> – для російськомовних джерел).
Англомовні джерела не транслітеруються.
Автори мають дотримуватися наукового стилю викладу матеріалів статті.
За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікацій.
Думка редколегії не завжди збігається з думкою авторів статей.

Архів номерів збірника розміщено за посиланням: <http://adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/about>

Контактні телефони щодо оформлення рукописів: (044) 440-63-88 (попросити з'єднати з відділом андрагогіки).

Авторські рукописи просимо надсилати на електронну адресу: zbirnyk_od_17@ukr.net

Приклад оформлення статті:

УДК 374.013.83

Вірченко Іван Володимирович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
ORCID ID 0000-0003-1154-6132
E-mail: andragog25@ukr.net

ЕДУКАТОР ДОРΟΣЛИХ ЧИ ВЧИТЕЛЬ ДОРΟΣЛИХ?

Анотація. У публікації автор аналізує проблему

Ключові слова: едукатор дорослих; учитель дорослих; педагогічний персонал для навчання дорослих; андрагог.

Virchenko Ivan – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher of the Andragogy Department of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAES of Ukraine

ORCID ID 0000-0003-1154-6132

E-mail: andragog25@ukr.net

ADULT EDUCATORS OR ADULT TEACHERS?

Summary. *In the article the author discusses the problem ...*

Key words: *adult educator; adult teacher; teaching staff for adult learning; andragogue.*

Текст статті відповідно до наведених вище вимог.

Список використаних джерел

- Аніщенко, О. В. (2017). Професійна підготовка андрагогів: обґрунтування доцільності в контексті професіоналізації освіти дорослих в Україні. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: педагогіка*, 2 (19), 155-163.
- Гуляєва, М.М. (2021). *Професійна підготовка андрагогів в університетах Німеччини*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ: ІПООД імені Івни Зязюна НАПН України.
- Лук'янова, Л. Б. (2016). Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: теоретичний і методичний аспекти: моногр. К.: ІПООД НАПН України.
- Чугай, О. Ю. (2016) Професійна підготовка педагогічного персоналу для системи освіти для дорослих у США: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. К.: ІПООД НАПН України.
- Babushko, S. (2016). Adult educators or adult teachers? (the search for an adequate term). *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektivi: zb. nauk. prats, 1 (12)*, 17–25. URL: <http://reposit.uni-sport.edu.ua/handle/7878787/836>

References (translated and transliterated)

- Anishchenko, O. V. (2017). Profesiina pidhotovka andrahohiv: obgruntuvannya dotsil'nosti v konteksti profesionalizatsii osvity doroslykh v Ukraini [Professional training of andragogues: rationale for expediency in the context of the professional]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: pedahohika – Scientific Bulletin Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 2 (19), 155-163 (in Ukrainian)
- Hulyayeva, M.M. (2021). *Profesiyna pidhotovka andrahohiv v universytetakh Nimechchyny [Professional training of andragogues in universities of Germany]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Kyiv: IPOOD imeni Ivna Zyazyuna NAPN Ukrainy* (in Ukrainian)
- Luk'ianova, L. B. (2016). *Pidhotovka pedahohichnoho personalu dlia roboty z doroslymy: teoretichnyi i metodychnyi aspekty [Training of teaching staff to work with adults: theoretical and methodological aspects]: monohr. K.: IPOOD NAPN Ukrainy.*
- Chuhay, O. Yu. (2016). *Profesiyna pidhotovka pedahohichnoho personalu dlya systemy osvity dlya doroslykh u SShA [Professional training of teaching staff for adult education system in the USA]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. K.: IPOOD NAPN Ukrainy* (in Ukrainian).
- Babushko, S. (2016) Adult educators or adult teachers? (the search for an adequate term). *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy – Adult Education: theory, experience, prospects: zb. nauk. prats, 1 (12)*, 17–25. URL: <http://reposit.uni-sport.edu.ua/handle/7878787/836> (in English).

Наукове видання

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

збірник наукових праць

ВИПУСК 1 (19)

Головний редактор – Л. Б. Лук'янова

Заступник головного редактора – О. В. Аніщенко

Науковий і літературний редактор – О. В. Аніщенко

Літературний редактор іноземних текстів – О. В. Василенко

Відповідальний секретар – А. М. Самко

Комп'ютерна верстка і дизайн – А. М. Самко, В. М. Піддячий

Адреса редакції:

04060, м. Київ, вул. Максима Берлінського, 9,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України,
відділ андрагогіки
E-mail: zbirnyk_od_17@ukr.net

Редакційна колегія зберігає за собою право на редагування й скорочення статей. Думки авторів не завжди збігаються з точкою зору редакції. Автори несуть повну відповідальність за опублікований матеріал (за достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей).

Тираж виготовлено з оригінал-макету замовника

Підписано до друку 03.06.2021 р.
Формат 60x84/16. Гарнітура TimesNewRoman
Папір офсетний. Друк офсетний
Наклад 100 прим.

Виготовлювач ТОВ «Талком» 03115, м. Київ, вул. Львівська, 23, тел./факс
(044) 424-40-69, 424-56-26 e-mail: ukraine.vdk@email.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 07.05.2013 р.

Scientific edition

ADULT EDUCATION: THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS

COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS

VOLUME 1 (19)

Editor-in-chief – Lukyanova L.

Deputy Editors – Anishchenko O.

Scientific and Literary editor – Anishchenko O.

Literary editor of foreign texts – Vasylenko O. (English version)

Executive secretary – Samko A.

Computer layout and design – Samko A., Pidliachyi V.

Editorial office address:

04060, Kyiv city, 9, Maksyma Berlynskogo St.,
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAES of Ukraine,
Andragogics Department
E-mail: zbirnyk_od_17@ukr.net

Editorial board reserves the right to edit and reduce articles. The views of the authors do not always coincide with the editorial board's ones. Authors are fully responsible for published materials (for the accuracy of facts, quotations, proper names, geographical names and other information).

Тираж виготовлено з оригінал-макету замовника

Підписано до друку 03.06.2021 р.
Формат 60x84/16. Гарнітура TimesNewRoman
Папір офсетний. Друк офсетний
Наклад 100 прим.

Виготовлювач ТОВ «Талком» 03115, м. Київ, вул. Львівська, 23, тел./факс
(044) 424-40-69, 424-56-26 e-mail: ukraine.vdk@email.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 07.05.2013 р.